ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

Τα λάθη των ρομά μαθητών και μαθητριών στον προφορικό λόγο.

της **Παυλίδου Ελένης**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Στάμου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2017

Copyright © Παυλίδου Ελένη, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξολοκλήρου 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 στη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Παυλίδου Ελένη
Α.Ε.Μ.: 591
Ηλεκτρονική Διεύθυνση: lena_pavlidou@hotmail.com
Έτος εισαγωγής: 2015
Κατεύθυνση: Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας
Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Τα λάθη των ρομά μαθητών και μαθητριών στον προφορικό λόγο.

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

Ημερομηνία 15- 8- 2017

Η δηλούσα
Παυλίδου Ελένη

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της αγωγής» με κατεύθυνση «Διδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας» του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Πρώτα απ' όλα, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας μου, κυρία Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, για την πολύτιμη βοήθεια, την καθοδήγησή της και τη συναισθηματική στήριξη κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Επίσης, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής εργασίας μου κύριο, Ντίνα Κωνσταντίνο και κυρία, Στάμου Αναστασία για τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους ρομά μαθητές και μαθήτριές μας και στους συναδέλφους που εργάζονται στον οικισμό του Δροσερού Ξάνθης, διότι με κινητοποίησαν και με ευαισθητοποίησαν σχετικά με το θέμα των λαθών των μαθητών στον προφορικό λόγο που αποτέλεσαν την αφορμή για την παρούσα διπλωματική.

Τέλος, είμαι ευγνώμων στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για την αμέριστη στήριξη που μου παρείχαν για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στον τετράχρονο γιο μου Μιχαήλ.

Παυλίδου Ελένη

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες 4
Πίνακας Περιεχομένων 5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ/ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ 7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ 8
ABSTRACT 9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: 15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 15
1.1. ΙΣΤΟΡΙΑ 15
1.2. ΓΛΩΣΣΑ 17
1.2.1. Η γλώσσα ρομανί 17
1.2.2. Η ρομανί στην Ελλάδα 19
1.3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ 20
1.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΕΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ 25
2.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΛΑΘΟΥΣ 25
2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ 28
2.3. ΔΙΑΓΛΩΣΣΑ/ ΜΕΤΑΦΟΡΑ 31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 34
3.1. Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ 34
3.2. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 36
3.2.1. Η σπουδαιότητα του προφορικού λόγου 36
3.2.2. Τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου 37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ 39
4.1. ΠΡΩΤΗ- ΔΕΥΤΕΡΗ- ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ 39
4.2. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ 40
4.3. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ 42
4.3.1. Συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας 42
4.3.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας 43
4.3.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια 45
4.3.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο- κοινωνικό- γλωσσικά κριτήρια 46
4.3.5. Άλλες μορφές διγλωσσίας 47
4.4. Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ 51
5.1. Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 51
5.2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ 53
5.3 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ 54
5.4. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 56
Β' ΜΕΡΟΣ: 58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 58
1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ 58
1.2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 59
1.3. ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ 59
1.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 59
1.5. ΣΩΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ 60
1.6. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ 61
1.7. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΕΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ 62

1.8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 65
2.1. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ 79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 87
ΕΠΙΛΟΓΟΣ 89
ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 91
Α. Πηγές 91
Β. Βιβλιογραφία 91
Παράρτημα 103
Αγόρι 1 103
Αγόρι 2 107
Αγόρι 3 111
Αγόρι 4 114
Αγόρι 5 120
Κορίτσι 1 124
Κορίτσι 2 128
Κορίτσι 3 131
Κορίτσι 4 134
Κορίτσι 5 138

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ/ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1:Κατανομή του δείγματος βάσει ηλικίας 62
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος κατά φύλο 62
Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά φύλο 63
Γράφημα 4: Τα συνολικά λάθη των αγοριών και των κοριτσιών ανά κατηγορία 75
Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή συχνότητας των λαθών των αγοριών και των κοριτσιών επί του συνόλου.. 75
Γράφημα 6: Τα γραμματικά λάθη των αγοριών και των κοριτσιών ανά κατηγορία 77
Γράφημα 7: Σύγκριση των συνολικών λαθών των αγοριών και των κοριτσιών κατά φύλο..... 79
Γράφημα 8: Σύγκριση Ποσοστών συνολικών λαθών των αγοριών και των κοριτσιών κατά φύλο 80
Γράφημα 9: Συνολικά λάθη των αγοριών ανά κατηγορία 81
Γράφημα 10: Ποσοστό συνολικών λαθών των αγοριών ανά κατηγορία..... 81
Γράφημα 11: Συνολικά λάθη των κοριτσιών ανά κατηγορία 82
Γράφημα 12: Ποσοστό συνολικών λαθών των κοριτσιών ανά κατηγορία..... 82
Γράφημα 13: Σύγκριση των λαθών των αγοριών και των κοριτσιών ανά κατηγορία 83
Γράφημα 14: Τα γραμματικά λάθη των αγοριών ανά κατηγορία..... 84
Γράφημα 15: Τα γραμματικά λάθη των κοριτσιών ανά κατηγορία..... 84
Γράφημα 16: Σύγκριση των γραμματικών λαθών αγοριών και κοριτσιών ανά κατηγορία 85

Διάγραμμα 1: Κατηγορίες των γλωσσικών λαθών που εντοπίστηκαν στην έρευνα……..65

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το λάθος ως αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και της διδακτικής πράξης, αποτελεί εργαλείο τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους ίδιους τους μαθητές. Στη σύγχρονη διδακτική και ειδικότερα στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας το λάθος αποτελεί αφορμή για πρόοδο και για δυναμική αξιοποίηση του, ενώ δείχνει και το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τις δομές της δεύτερης και της ξένης γλώσσας. Η ανά χείρας εργασία έχει ως βασικό σκοπό την ανίχνευση της φύσης και του αριθμού των γλωσσικών λαθών στον προφορικό λόγο, δεδομένο του ότι η ανάλυση των λαθών αποτελεί ένα πεδίο με εξαιρετικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016- 2017 σε ρομά μαθητές και μαθήτριες και τα ευρήματα αφορούν το εύρος των γλωσσικών λαθών στον προφορικό λόγο και τη συχνότητα τους σε φωνολογικό, γραμματικό, συντακτικό, λεξιλογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Τα ρομά παιδιά είναι δίγλωσσα και κατά τόπους τρίγλωσσα και αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα που χαρακτηρίζεται από περιθωριοποίηση, ελλιπή σχολική φοίτηση και υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού. Η παρούσα μελέτη ασχολείται με ζητήματα που αφορούν την πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη και ως ξένη, τα λάθη, τη διγλωσσία, τη γλώσσα και τον προφορικό λόγο, έννοιες που αποτελούν το υπόβαθρο της εργασίας αυτής.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Λάθη, Ρομά μαθητές/ μαθήτριες, διγλωσσία, προφορικός λόγος.

ABSTRACT

The error, as an integral part of learning and teaching, is a tool for both the educator and the students themselves. In modern teaching, and more specifically in the field of language teaching, the error constitutes a reason for progress and for dynamic utilization, while it also shows the familiarization degree of students with the structures of the second and the foreign language. The main purpose of this study is to detect the nature and the number of linguistic errors in the oral language, given that the error analysis constitutes a field of exceptional pedagogical interest. This survey was carried out during the school year 2016-2017 with Roma male and female students and the findings pertain to the range of linguistic errors in oral speech and their frequency in phonological, grammatical, syntactic, lexilogical and semantic field level. Roma children are bilingual and locally trilingual and they constitute a particular population group that is characterized by marginalization, inadequate school attendance and high illiteracy rates. The present study deals with issues concerning the acquisition of the Greek language as second and as foreign, the errors, and the bilingualism the language and the oral speech, concepts that form the basis of this study.

KEY – WORDS: Errors, Roma students, bilingualism, oral language.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Όποιος δεν έκανε ποτέ λάθος, δεν έχει δοκιμάσει ποτέ κάτι καινούριο.»
Αλβέρτος Αϊνστάιν, 1879-1955

Διαβάζοντας κανείς το παραπάνω γνωμικό αντιλαμβάνεται τη σημασία του λάθους στη «ζωή» αλλά και στο «σχολείο» ειδικότερα, καθώς αυτό αποτελεί μικρόκοσμο της κοινωνίας. Τα λάθος είναι συνυφασμένο με την «ανακάλυψη» (Σφυρόερα, 2007) και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης αφού κάποιος οδηγείται σε αυτήν μέσα από τη διάπραξη λαθών (Βάμβουκα και Κασσωτάκης, 2007). Μέσα από τα λάθη ο εκπαιδευτικός «γνωρίζει» τους μαθητές του και οι μαθητές τις δυσκολίες τους. Ειδικότερα τα λάθη για τους αλλόφωνους μαθητές σύμφωνα με τον Corder (1976, στο Αναστασιάδη, Βλέτση & Μητσιάκη, 2008: 160) μπορεί να αποτελέσουν θετικούς δείκτες μαθησιακής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, μέσα από τα λάθη μπορεί να εντοπιστεί η πηγή δυσκολίας και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές προκειμένου να κατακτήσουν τις δύσκολες δομές της δεύτερης γλώσσας.

Τα τελευταία χρόνια η πολυπολιτισμικότητα του σχολείου αποτελεί έναν νέο φιλόδοξο στόχο τόσο του σχολείου, όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Στόχος πλέον είναι η διαμόρφωση δίγλωσσων και διπολιτισμικών ατόμων με σεβασμό στη μητρική/ πρώτη γλώσσα (Σακελλαρίου, 2006: 7). Τα παιδιά που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πολιτισμό έχουν ιδιαίτερες ανάγκες καθώς προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και διαμορφώνουν την ταυτότητα τους ως διαπολιτισμικά και δίγλωσσα άτομα μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Coelho, 2007: 257).

Ειδικότερα, η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα απασχολεί την πολιτεία τα τελευταία 25 χρόνια τουλάχιστον αφού αντιπροσωπεύει μια ιδιαίτερη πρόκληση για την εκπαίδευση και για ολόκληρη την ελληνική κοινωνία. Οι Ρομά συγκροτούν μία ευάλωτη κοινωνική ομάδα που χαρακτηρίζεται από ακραία περιθωριοποίηση (Σκούρτου, 2016: 97). Είναι μια πληθυσμιακή ομάδα ανθρώπων με ποικιλόμορφο, γλωσσολογικό, μορφωτικό,

οικονομικό και κοινωνικό μωσαϊκό, που βιώνει συχνά εκπαιδευτική αποστέρηση, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Άρα αναφερόμαστε σε ευάλωτα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής ή διακοπής του σχολείου (Σκούρτου, 2016: 97). Συνεπώς έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς κινούνται και διαμορφώνουν τις ταυτότητες τους ανάμεσα σε δύο πολιτισμός και δύο ή περισσότερες γλώσσες (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 15). Τα εν λόγω παιδιά είναι δίγλωσσα και κατά τόπους τρίγλωσσα (Σκούρτου, 2016).

Ειδικότερα, οι Ρομά που κατοικούν στον οικισμό του Δροσερού, που αποτελούν τα υποκείμενα της εν λόγω έρευνας, συνιστούν μία ακόμη πιο ιδιαίτερη περίπτωση. Είναι μουσουλμάνοι Ρομά, οι οποίοι ανήκουν στην Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης και μιλούν την τούρκικη, την ρομανί αλλά και την ελληνική γλώσσα, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Οι Πανταζής και Μαυρούλη (2011: 123) υποστηρίζουν ότι στην Ελλάδα υπάρχουν δύο «ιστορικές μειονότητες», η μουσουλμανική και αυτή των Ρομά.

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο οι Ρομά και κατ' επέκταση οι μουσουλμάνοι μαθητές να εξοικειώνονται με την προφορική γλώσσα και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στο προφορικό επίπεδο. Επιδίωξη αποτελεί η κατάκτηση βασικού λεξιλογίου και των βασικών σχημάτων της δομής της νέας ελληνικής γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσουν κατανόηση του προφορικού λόγου και μετέπειτα κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, 2005 στο Σαραφίδου & Ζερδελή, χ.χ.). Η εξοικείωση με τον προφορικό λόγο συνιστά πρωταρχικό στόχο των μαθητών, δεδομένου ότι αποτελεί «εφόδιο» ένταξης των Ρομά στην εργασία και στην κοινωνία γενικότερα.

Η εν λόγω νέα αυτή σχολική πραγματικότητα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων αναγκών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 9). Ο τομέας της ανάλυσης λαθών μέσα από σώματα κειμένων συνιστά καινοτομία στην έρευνα της κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας. Γενικότερα η ανάλυση λαθών των μαθητών μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση από πλευράς διδασκόντων των δυσκολιών που έχουν οι μαθητές στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αλλά και στην επιτυχέστερη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες. Συγχρόνως, η ίδια η ανάλυση λαθών εντός τάξης μπορεί να αποτελέσει μία χρήσιμη και ενδιαφέρουσα στρατηγική διδασκαλίας αφού δίνει έμφαση, τόσο εμπειρικά όσο και βιωματικά, στη διαφορετικότητα του «άλλου» ως προς τη γλώσσα (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλος & Χούμα, 2009: 598-601).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την ανάλυση των λαθών των αλλόφωνων μαθητών. Όμως οι περισσότερες από τις έρευνες που έχουν γίνει σχετίζονται με την ανάλυση των λαθών στο γραπτό λόγο.

Ειδικότερα, διεξήχθη έρευνα στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών» από τους Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Μητσιάκη & Βλέτση (2008) , με σκοπό τον εντοπισμό, την καταγραφή, την επεξεργασία και την ανάλυση των λαθών που προκύπτουν στη διαγλώσσα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα εντοπίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν λάθη 100 μαθητών στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Στον προφορικό λόγο εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν λάθη σε φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η εργασία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας στα πλαίσια του συνεδρίου[1] «Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (2007), που παρουσίασε τα αποτελέσματα έρευνας σχετική με τα λάθη, εστιάζοντας στη δημιουργική αξιοποίησή του στη διδασκαλία και στη μάθηση και στην υιοθέτηση καλών πρακτικών για δυναμική αξιοποίησή του.

Η έλλειψη κάποιου είδους έρευνας σχετικά με την ανάλυση λαθών στον προφορικό λόγο των ρομά μαθητών αλλά και η πολυετής συναναστροφή και εκπαιδευτική μου εμπειρία στον οικισμό του Δροσερού Ξάνθης όπως και το προσωπικό μου ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής από τους ρομά μαθητές αποτέλεσαν την αφορμή για τη συγγραφή της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να καταγράψει την ποσότητα αλλά και τη φύση των γλωσσικών λαθών των μαθητών και των μαθητριών στον προφορικό λόγο στην τελευταία τάξη του δημοτικού, γεγονός που αποτελεί το βασικό σκοπό της έρευνας. Αντλήθηκε προφορικό υλικό από ρομά μαθητές και μαθήτριες του Δροσερού Ξάνθης που είναι

[1] Η εν λόγω εργασία αφορά την ανάλυση και την ερμηνεία γραπτών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι διαθέσιμη στο http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf.

τρίγλωσσοι και μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον στόχοι αποτελούν η κατηγοριοποίηση των λαθών και η καταγραφή της συχνότητας που εμφανίζονται. Τέλος, στόχος είναι η κατηγοριοποίηση των λαθών από το προφορικό υλικό με βάση τη μεταβλητή φύλο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016- 2017. Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος.

Στο πρώτο μέρος παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου διεξάγεται η έρευνα και περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους Ρομά, αναφορικά με την ιστορία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την οικονομική και εκπαιδευτική τους κατάσταση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στην έννοια του λάθους ως η έννοια με τη μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτήν την εργασία. Αρχικά παρουσιάζονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους μέσα από μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο τρόπος ανάλυσης των λαθών και οι βασικές του κατηγοριοποιήσεις, όπως αυτές προέκυψαν από διάφορες έρευνες και μελέτες. Τέλος, γίνεται αναφορά στην έννοια της διαγλώσσας.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την έννοια της γλώσσας και του προφορικού λόγου. Αναφορικά με τον προφορικό λόγο αναλύεται η σπουδαιότητά του αλλά και τα χαρακτηριστικά του δεδομένου του ότι η έρευνα αφορά τα λάθη των μαθητών στον προφορικό λόγο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογικός διαχωρισμός της πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας και εν συνεχεία γίνεται μία εκτενής ανάλυση σχετικά με τον ορισμό και την τυπολογία της διγλωσσίας.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται λόγος για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νεοελληνικής γλώσσας. Έπειτα γίνεται αναφορά τόσο στη γλωσσική, όσο και στην επικοινωνιακή ικανότητα που κατέχουν πολύ σημαντική θέση στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Τέλος, αναλύεται η γλωσσική επάρκεια σε συνάφεια με τη σχολική επίδοση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, δηλαδή στο ερευνητικό μέρος πραγματοποιείται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατίθενται στοιχεία σχετικά με την ταυτότητα της έρευνας. Εν συνεχεία, γίνεται παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω της στατιστικής επεξεργασίας και την ποιοτική ανάλυση του γλωσσικού μας υλικού. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των τελικών συμπερασμάτων, μία συζήτηση σχετικά με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και παρατίθενται μία σειρά προτάσεις.

Εν κατακλείδι, στο σημείο αυτό, θα γίνει αναφορά εν συντομία στις υποθέσεις στις οποίες στηρίχθηκε η έρευνα. Πρωταρχική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι ρομά μαθητές και μαθήτριες κάνουν γλωσσικά λάθη στον προφορικό λόγο. Ταυτόχρονα οι υπο- υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

Υπόθεση 1: τα γλωσσικά λάθη που εμφανίζονται στον προφορικό λόγο των ρομά μαθητών και μαθητριών αφορούν το φωνολογικό επίπεδο, το συντακτικό, το λεξιλογικό σημασιολογικό αλλά και το γραμματικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

Υπόθεση 2: τα κορίτσια διαπράττουν περισσότερα λάθη από τα αγόρια.

Υπόθεση 3: σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από την απόσταση μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων των παιδιών.

Συνοψίζοντας λοιπόν, θεωρώ ότι η διεξαγωγή της έρευνας αυτής είναι απαραίτητη διότι αναφέρεται στο λάθος που αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην έρευνα αυτή το λάθος μελετάται στον προφορικό λόγο παιδιών που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, γεγονός που αποτελεί πηγή ενδιαφέροντος δεδομένου της έλλειψης αντίστοιχων ερευνών αλλά λόγω του ότι ο προφορικός λόγος θεωρείται το βασικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου. Παράλληλα, τα υποκείμενα της έρευνας ανήκουν στην ευάλωτη κοινωνική ομάδα των Ρομά που κατά κοινή ομολογία αποτελούν τους «μεγάλους ξεχασμένους»[2] του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Νικολάου, 2011: 152).

[2] Ο Νικολάου συμπεριλαμβάνει στους «μεγάλους ξεχασμένους» του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο τους Ρομά, όσο και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1.1. ΙΣΤΟΡΙΑ

Η διεθνής ονομασία των Τσιγγάνων στην Ευρώπη, αλλά και σε άλλες περιοχές του κόσμου είναι «Ρομ» που σημαίνει «Ρωμαίος», δηλαδή «Βυζαντινός» (Ζεγκίνης, 1994). Η ονομασία αυτή προσδιορίζει τα μέλη διάφορων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες παρά την εκτεταμένη γεωγραφική διασπορά, την ένταξη τους σε διαφορετικά κράτη, τις διαφορετικές ιστορικές τους πορείες και τις εθνολογικές και πολιτιστικές διαφοροποιήσεις θεωρούνται μέλη της ίδιας φυλής (Ζάχος, 2005: 69). Το όνομα «Ρομά» επικυρώθηκε από το πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο των Τσιγγάνων όλων των χωρών που πραγματοποιήθηκε το 1971 στο Λονδίνο (Ντούσας, 1997). Η ονομασία αυτή είναι αποδεκτή και από τους ίδιους τους Ρομά. Πέραν όμως αυτής της διεθνής ονομασίας, οι λαοί χρησιμοποιούν και άλλες όπως «Αθίγγανοι», «Τσιγγάνοι», «Κατσίβελοι», «Ρωμιόγυφτοι», «Τουρτόγυφτοι» και «Γύφτοι» (Ζεγκίνης, 1994: 13).

Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, υπήρξε ενασχόληση των ερευνητών και των γλωσσολόγων με το θέμα της καταγωγής των Ρομά (Παπαπαύλου- Κοππάση, 2002). Αποτέλεσμα αυτών των ερευνών είναι διάφορες θεωρίες για τον τόπο προέλευσης αυτού του περιπλανώμενου λαού.

Παλιότερα, υπήρχε η πεποίθηση ότι οι Ρομά προέρχονταν από την Αίγυπτο. Γι' αυτό και αποκαλούνται συχνά «Γύφτοι» ή «Γιούφτοι», λέξεις που προέρχονται από την ονομασία Αιγύπτιος (Ζεγκίνης, 1994). Σύμφωνα με άλλη θεωρία, προέρχονται από τους «Αθίγγανους» μία αίρεση χριστιανική στη μικρά Ασία και για αυτό είναι γνωστοί ως «Ατσίγγανοι» (Ντούσας, 1997). Επιπρόσθετα, άλλη θεωρία ισχυρίζεται ότι είναι απόγονοι του Κάιν, προερχόμενοι από την Παλαιστίνη και γι' αυτό αποκαλούνται και «Καϊνίτες» (Σιδέρη, 1993).

Η γλωσσολογία έδωσε μια ικανοποιητική απάντηση, διαπιστώνοντας τη στενή σχέση της γλώσσας των Ρομά με τις ινδικές διαλέκτους (Σιδέρη, 1993· Fraser, 1998). Έτσι, η πιο επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη είναι ότι κατάγονται από τις δυτικές περιοχές των Ινδιών και μετανάστευσαν για πρώτη φορά από αυτές πριν από πάνω από χίλια χρόνια (Ζεγκίνης, 1994: 16· Fraser, 1998). Από εκεί, ξεκίνησαν τη μετανάστευση τους μετά τον 8ο αιώνα μ.Χ. και διασκορπίστηκαν ως τις μέρες μας σε όλες τις ηπείρους της γης (Ντούσας, 1997: 34).

Στην Ευρώπη, οι πρώτες τσιγγάνικες ομάδες εμφανίστηκαν το 14ο και το 15ο αιώνα (Λιεζουά, 1999: 23). Σήμερα οι Ρομά, βρίσκονται διασκορπισμένοι και συχνά μετακινούμενοι σε πολλά μέρη του κόσμου όπως στα Βαλκάνια, στη Μικρά Ασία, στην Βόρεια Αφρική, στη Νότια Αμερική, σε ολόκληρη την Ευρώπη και αλλού (Ζεγκίνης, 1994: 16).

Οι Ρομά της Ελλάδας μετακινούμενοι ή εγκατεστημένοι αποτελούν μέρος των Ρομά που ζουν σε όλη σχεδόν την υφήλιο. Η παρουσία τους σε περιοχές της Βυζαντινής αυτοκρατορίας χρονολογείται γύρω στον 11ο αιώνα και στο σημερινό ελληνικό χώρο γύρω στο 14ο με 15ο αι. μ.Χ. Κατά το 15ο και 16ο αιώνα άρχισαν να εγκαθίστανται μόνιμα στις αγροτικές περιοχές της Μακεδονίας, της Θράκης, της Πελοποννήσου, της Κέρκυρας και της Ηπείρου (Χατζησαββίδης, 2007: 44-45). Έκτοτε, έχουν καταγραφεί σε όλους σχεδόν τους νομούς της χώρας ακολουθώντας τη δική τους ιστορική πορεία (Ντούσας, 1997· Τσιούμης, 2003). Ο αριθμός τους είναι ασταθής και παρουσιάζει πλασματικές διακυμάνσεις κατά τις απογραφές του πληθυσμού εξαιτίας των μετακινήσεων (Κανακίδου, 1994: 64).

Σύμφωνα με έρευνες, οι Ρομά στην Ελλάδα είναι χωρισμένοι σε εννέα φυλές: Μπατσόρια, Μαπαμανέ- Ρομά, Roma, Σουβαλιώτες, Τσιγγάνοι, Χωραχάγια, Μεσκάρηδες, Δερμετζήδες, Χαντούρια (Νόβα- Καλτσούνη, 2004).

Εν κατακλείδι, το σύνολο των Ρομά της Ελλάδος παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τη χώρα προέλευσης, τη θρησκεία, τη μορφή της γλώσσας που μιλούν, το βαθμό εγκατάστασης αλλά και το μέγεθος της αφομοίωσής τους με την ελληνική κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007: 45). Έτσι, οι Ρομά δεν αποτελούν αναγνωρισμένη εθνική ή γλωσσική μειονότητα, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις. Αξιοσημείωτη διεθνώς περίπτωση είναι των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης όπου έχουν αναγνωρισθεί το 1923 ως μουσουλμανική μειονότητα από κοινού με άλλους

μουσουλμανικούς πληθυσμούς με κριτήριο το θρήσκευμα (Ζεγκίνης, 1994: 17· Λιάπης, 1998).

Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι όλοι είναι μόνιμοι κάτοικοι της Ελλάδας, έχουν ελληνική υπηκοότητα, είναι γραμμένοι στα μητρώα των δήμων και στρατεύονται όπως και οι υπόλοιποι κάτοικοι της χώρας (Ζεγκίνης, 1994).

Σήμερα, εγκατεστημένοι ή μετακινούμενοι είναι διασκορπισμένοι και στους τρεις νομούς της Θράκης. Ορισμένοι από τους κυριότερους οικισμούς είναι οι ακόλουθοι: Στην Ξάνθη, μέσα στην πόλη, στο συνοικισμό Δροσερό, στους οικισμούς Ζηλωτή, Κόρνος κ.ά., στη Ροδόπη, μέσα στην πόλη της Κομοτηνής, στο συνοικισμό Ήφαιστος, Σάπες κ.ά., στον Έβρο, μέσα στην πόλη της Αλεξανδρούπολης, στο Διδυμότειχο, στην Ορεστιάδα κ.ά. (Λιάπης, 1998).

Ιστορικά, οι Ρομά υπήρξαν απόβλητοι του «πολιτισμένου κόσμου». Η εμμονή τους στις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους αξίες, στη φυσική ζωή, στη διαρκή μετακίνηση από τόπο σε τόπο αλλά και η έλλειψη προσαρμογής στις κοινωνικές συμβατότητες κάθε τόπου και κάθε εποχής είναι ορισμένοι από τους λόγους που η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα υπέστη αλλεπάλληλες διώξεις σε διάφορες χώρες του κόσμου (Τσιούμης, 2003: 117). Οι ίδιοι σε περιόδους κρίσης μίας χώρας αποτελούν τον «αποδιοπομπαίο τράγο» με αποτέλεσμα την απόρριψη και την επιδείνωση της κατάστασής τους (Λιεζουά, 1999: 32).

Η 8η Απριλίου είναι αφιερωμένη στους ανά τον κόσμο Ρομά.

1.2. ΓΛΩΣΣΑ

1.2.1. Η γλώσσα ρομανί

Η γλώσσα των Ρομά είναι η «ρομανί» ή «ρομανί τσιπ» όπως συνηθίζουν να την αποκαλούν οι ίδιοι (Αδαμαντίδου & Χαζάκη, 2011· Ζεγκίνης, 1994). Είναι συγγενική της σανσκριτικής γλώσσας και συγκεκριμένα παράγωγή της. Σύμφωνα με τους γλωσσολόγους, το γλωσσικό ιδίωμα των Ρομά όλης της γης κατατάσσεται στις ινδοάριες γλώσσες (Ντούσας,

1997: 35· Σιδέρη, 1993). Έτσι, όπως επισημαίνει ο Ανδριώτης η γλώσσα των Ρομά είναι ίδια με την Ινδική, γεγονός που όπως προαναφέρθηκε καθορίζει την Ινδία ως τον τόπο καταγωγής τους (Ζεγκίνης, 1994). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Πασπάτης υποστηρίζει ότι «*Η αληθινή ιστορία των Τσιγγάνων βρίσκεται στη μελέτη του ιδιώματος τους*» (Fraser, 1998). Συνεπώς, φέρει ιδιαίτερη βαρύτητα διότι δείχνει τους δρόμους που ακολούθησαν, τις ρίζες και την ιστορία τους (Παπαπαύλου- Κοππάση, 2002).

Η «ρομανί» είναι γλώσσα προφορική. Έτσι, δεν υπάρχουν γραπτά κείμενα και η ιστορία των ρομά είναι γραμμένη από μη ρομά ερευνητές (Fraser, 1998). Επίσης, υποχρεώνονται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του κράτους που διαμένουν για να επικοινωνήσουν γραπτά (Ζεγκίνης, 1994). Θεωρήθηκε, μάλιστα ότι για αιώνες μιλούσαν κάποια αργκό που την επινόησαν οι ίδιοι από την ανάγκη μιας επικοινωνίας κρυφής μεταξύ τους ώστε να μην υπάρχει δυνατότητα να γίνονται κατανοητοί από τους άλλους (Λιεζουά, 1999: 50). Παρόλα αυτά η ρομανί γλώσσα, αν και στο πέρασμα των αιώνων δεν υπήρξε γραπτή, διατήρησε το ρυθμό και τη μουσικότητά της (Αλεξίου, χ.χ.)[3].

Ο Λιάπης επισημαίνει ότι στη ρομανί συσσωρεύτηκε η κοινωνική και ιστορική εμπειρία από την επαφή των Ρομά με ανόμοιους πολιτισμούς και φυσικούς χώρους όπως επίσης και η προσπάθεια προσαρμογής στις συνθήκες που διαμορφώνονταν κάθε φορά (Λιάπης, 1998: 14). Παρατηρείται έντονη διαστρωμάτωση στην ρομανί γλώσσα που οφείλεται στις επιδράσεις που προήλθαν από τη συνύπαρξη της με διαφορετικές γλώσσες κατά διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Οι γλώσσες που άφησαν έντονα τα αποτυπώματά τους σε αυτήν είναι η περσική, η αρμένικη, η ελληνική, η ρουμάνικη και η τούρκικη (Ζεγκίνης, 1994· Λιεζουά, 1999).

Συνεκτικό στοιχείο για τους Ρομά είναι η γλώσσα τους, καθώς αποτελεί κριτήριο της εθνικής τους συγγένειας και ταυτότητας (Σιδέρη, 1993). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι Ρομά δεν έχουν γλώσσα, όπως επίσης και οι ίδιοι οι Ρομά ορισμένες φορές θεωρούν ότι η γλώσσα τους περιορίζεται σε λίγες χρηστικές εκφράσεις. Στην πραγματικότητα η ρομανί γλώσσα είναι πλατιά και πλούσια (Αλεξίου, χ.χ.). Παρόλα αυτά, στις επαφές τους με τους

[3] Όπως αναφέρει ο Αλεξίου Ιωάννης στο μοναδικό λεξικό στην Ελλάδα που γράφτηκε από Ρομά συγγραφέα και περιέχει αντίθετες και συνώνυμες λέξεις. Διαθέσιμο στο http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/09/Romani-lexiko-24grammata.com-pdf.pdf.

ντόπιους χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας διαμονής τους. Έτσι, θεωρείται ότι ένας μεγάλος αριθμός Ρομά που ξεπερνά το 50% του συνόλου δεν χρησιμοποιεί πλέον τη ρομανί αλλά μόνο τη γλώσσα της χώρας ή της περιοχής στην οποία ζει και δραστηριοποιείται (Χατζησαββίδης, 2007: 44).

Η έντονη ποικιλία, βασικό χαρακτηριστικό των Ρομά αποτυπώνεται και στη γλώσσα τους, με μεγάλη ποικιλία στις διαλέκτους της (Χατζησαββίδης, 2007). Οι διάλεκτοι αυτές σε άλλους τόπους και χώρες εξακολουθούν να διακρίνονται μεταξύ τους, όταν οι ομάδες των Ρομά ζουν χωριστά. Όπου όμως ζουν μαζί οι διάλεκτοι αυτές τείνουν να ενοποιηθούν (Αλεξίου, χ.χ.). Παρόλα αυτά, η προφορά των λέξεων είναι ρευστή και ποικίλει από στόμα σε στόμα ακόμη και μέσα στον ίδιο οικισμό (Λιάπης, 1998: 27).

Εν κατακλείδι, τα τελευταία τριάντα χρόνια επιχειρείται να προκύψει μία «κοινή γραπτή ρομανί», η οποία να σέβεται τις υπαρκτές γλωσσικές μορφές. Έτσι το 1990 στη Βαρσοβία υιοθετήθηκε ένα αλφάβητο για τη γραπτή γλώσσα της ρομανί. Παρά τις τεράστιες δυσκολίες που παρουσιάζει η κωδικοποίηση μιας κοινής ρομανί, οι αρμόδιοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ορισμένοι επιστήμονες που κινούνται προς την κατεύθυνση της κωδικοποίησης της ρομανί είναι αισιόδοξοι ότι μπορεί αυτή να πραγματοποιηθεί (Χατζησαββίδης, 2007: 44).

1.2.2. Η ρομανί στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η γλώσσα των Ρομά παρουσιάζει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τις άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες. Οι Ρομά στο σύνολο τους θεωρούνται δίγλωσσοι και συχνά πολύγλωσσοι (Λιεζουά, 1999). Την ρομανί τη χρησιμοποιούν ως γλώσσα εσωτερικής επικοινωνίας στην οικογένεια και στη γειτονιά. Οι νεότεροι δεν παρουσιάζουν τόσο πλούσιο λεξιλόγιο αφού έχουν αντικαταστήσει πολλές από τις παλιές λέξεις με ελληνικές ή τούρκικες (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011).

Όλοι σχεδόν οι Ρομά της Ελλάδας, χρησιμοποιούν παράλληλα με τη ρομανί και τη νεοελληνική (Χατζησαββίδης, 2007). Συγκεκριμένα, στον οικισμό του Δροσερού οι Ρομά μιλάνε τη ρομανί γλώσσα σε συνδυασμό με την ελληνική και την τούρκικη γλώσσα, ανάλογα

με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και το συνομιλητή τους (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Το ίδιο συμβαίνει και με τους υπόλοιπους Ρομά της Θράκης (Ντούσας, 1997).

Η γλώσσα των Ρομά έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά είναι ότι έχει δύο γένη, το αρσενικό και το θηλυκό που δηλώνονται στο α' ενικό από το άρθρο 'ο' για το αρσενικό και 'ι' για το θηλυκό, δύο αριθμούς (ενικός και πληθυντικός), ενώ το όνομα παρουσιάζει ένα σύστημα οκτώ πτώσεων (ονομαστική, γενική, δοτική, τοπική, οργανική, αφαιρετική, αιτιατική, κλητική). Το ρήμα παρουσιάζει τέσσερις χρόνους (Ενεστώτας, Παρατατικός, Μέλλοντας, Αόριστος) και τρεις εγκλίσεις (Οριστική, Υποτακτική, Προστακτική), ενώ δεν γίνεται διάκριση του ποιού ενέργειας, όπως συμβαίνει στα νέα ελληνικά (Χατζησαββίδης, 2007: 59-62). Οι Ρομά δε χρησιμοποιούν άρθρα και ορισμένοι μάλιστα τα εκφέρουν μαζί με το ουσιαστικό ως μία αδιάσπαστη ενότητα. Όχι σπάνια προτάσσουν τη λέξη –μο, που αποτελεί κτητική αντωνυμία, σαν την πρώτη συλλαβή μίας λέξης. Σε μορφολογικό επίπεδο τα άρθρα προτάσσονται των μουσουλμανικών ονομάτων, όπως και στα ελληνικά. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και ορισμένες μεταβολές που έχουν τα τούρκικα ονόματα που περνούν στην ρομανί (Λιάπης, 1998: 28-30).

1.3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (υποστηρικτές του εθνοπολιτισμικού παραδείγματος των Romani studies), ο πολιτισμός των Ρομά χαρακτηρίζεται από μια «καθαρότητα» καθώς δεν έχει επηρεαστεί στα βασικά του χαρακτηριστικά από τη χρόνια επαφή με διαφορετικά περιβάλλοντα. Με δεδομένα τα παραπάνω, αποτελεί μια καλοδιατηρημένη κληρονομιά που δεν επηρεάστηκε από τον τόπο κατοικίας τους ή από τις αλληλεπιδράσεις με τους υπόλοιπους πληθυσμούς (Ζάχος, 2005:77-78).

Για την πλειονότητα των μελών των κοινωνιών των Ρομά, το «ταξίδι» και η «μετακίνηση» αποτελούν ένα βασικό τους χαρακτηριστικό που τους βοηθά να λειτουργήσουν τόσο κοινωνικά, όσο και επαγγελματικά (Χατζησαββίδης, 2007: 48). Με αφετηρία αυτή τη θεώρηση, ο νομαδικός τρόπος ζωής είναι ένα βασικό συστατικό του πολιτισμού τους (Ζάχος, 2005: 77). Το γεγονός αυτό, οφείλεται από τη μία στην κοινωνική και οικονομική τους οργάνωση αλλά από την άλλη σχετίζεται και με τον αποκλεισμό και τον εγκλεισμό των Ρομά από την ίδια την κοινωνία (Λιεζουά, 1999). Σύμφωνα με το

Χατζησαββίδη (2007: 48), η «μετακίνηση» τους δίνει τη δυνατότητα να φεύγουν από το εχθρικό περιβάλλον όποτε θελήσουν.

Οι κοινωνίες των Ρομά της Ελλάδος χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Το κάθε άτομο νιώθει ότι ανήκει σε μία ομάδα και έτσι νιώθει ασφάλεια. Αυτή η συλλογικότητα λειτουργεί ως ασπίδα προστασίας απέναντι σε ένα ρατσιστικό κράτος, στο οποίο δεν έχουν καθόλου εμπιστοσύνη (Ντούσας, 1997). Παράλληλα, δημιουργεί μια ενδοομαδική αλληλεγγύη που αυξάνεται σε περιόδους κρίσης με τους μη Ρομά Έλληνες. Η συλλογικότητα αυτή είναι η βάση στην οποία δομείται η οικογένεια, η συγγενική τους οργάνωση, ο θεσμός του γάμου και ακόμη και η επαγγελματική τους οργάνωση (Χατζησαββίδης, 2007: 49).

Όλες οι ρομά κοινωνίες είναι δομημένες πάνω σε ένα περίπλοκο σχήμα οικογενειακών σχέσεων (Fraser, 1998). Δίνουν μεγάλη αξία στο θεσμό της οικογένειας και επιμένουν στην ενδογαμία (Λυδάκη, 2002). Η οικογένεια είναι ευρεία, εκτεταμένη και άκρως πατριαρχική (Ντούσας, 1997: 79). Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της. Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι τα αγόρια απολαμβάνουν περισσότερα προνόμια από τα κορίτσια (Χατζησαββίδης, 2007: 49). Στα πλαίσια του ιδιαίτερου πολιτισμού τους πολλές οικογένειες μαζί αποτελούν το γένος, ενώ πολλά γένη αποτελούν τη «φάρα» (Ντούσας, 1997). Κατοικούν σε οικισμούς που συνθέτουν μια κλειστή κοινότητα. Σύμφωνα με την Τρουμπέτα (2001: 166) ο κλειστός χαρακτήρας τους οφείλεται κατά κύριο λόγο στη «γκετοποίηση» που τους έχει επιβληθεί από το εξωτερικό περιβάλλον.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό των Ρομά αποτελεί η σχέση τους με τη θρησκεία που χαρακτηρίζεται από έντονη προσαρμοστικότητα αφού οι περισσότεροι έχουν υιοθετήσει τη θρησκεία της χώρας που διαμένουν. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, οι Ρομά της Ελλάδος στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, ένα μικρό μέρος είναι μουσουλμάνοι (κυρίως οι Ρομά της Θράκης) και ένα πολύ μικρό ποσοστό είναι οπαδοί της Εκκλησίας της Πεντηκοστής (Χατζησαββίδης, 2007). Σύμφωνα με τον Ντούσα, το ποσοστό των Χριστιανών ανέρχεται στο 85%, ενώ οι μουσουλμάνοι ανήκουν περίπου στο 15%, γνωστοί ως «Τουρκόγυφτοι» (Ντούσας, 1997: 85). Πριν όμως ασπαστούν τις παραπάνω θρησκείες πιθανολογείται ότι ήταν ηλιολάτρες ή πυρολάτρες (Ζεγκίνης, 1994).

Η γενικότερη εικόνα των Ρομά στην Ελλάδα αποτυπώνεται με εικόνες αναλφαβητισμού, φτώχειας και ανεργίας, υψηλών ποσοστών θνησιμότητας, έλλειψη στοιχειωδών καταλυμάτων, αδυναμία πρόσβασης στο σύστημα υγείας[4]. Οι περισσότεροι Έλληνες Ρομά ασχολούνται με το πλανόδιο εμπόριο ενώ ένας μικρότερος αριθμός απασχολείται με παραδοσιακά επαγγέλματα (καλαθοπλέκτες, σιδεράδες, κ.ά.). Επίσης, ορισμένοι εργάζονται ως εποχικοί εργάτες και μουσικοί (Τσιούμης, 2003). Στα κέντρα μεγάλων πόλεων παρατηρείται ένας μικρός αριθμός μισθωτών υπαλλήλων (Σιδέρη, 1993).

Οι συνθήκες συμμετοχής τους στην αγορά εργασίας μπορούν να χαρακτηριστούν άκρως δυσμενείς διότι η εργασία τους θεωρείται κακοπληρωμένη, περιστασιακή και χωρίς την υποτυπώδη ασφάλιση (Τρουμπέτα, 2001). Όπως υποστηρίζει ο Λιεζουά η έλλειψη σχολικής φοίτησης αποτελεί μία βασική αιτία που δεν βρίσκουν εύκολα απασχόληση (Λιεζουά, 1999). Παράλληλα, ανυπολόγιστες είναι οι επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των μικρών Ρομά εξαιτίας της εργασίας τους και της ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία από πολύ μικρή ηλικία (Ντούσας, 1997).

Από την άλλη πλευρά, οι Πίτσιου & Λάγιος (2007: 17) θεωρούν ότι οι διαφορετικές αντιλήψεις των Ρομά και οι διαφορετικοί ηθικοί κώδικες οδήγησαν στην επιφυλακτικότητα των άλλων ομάδων που τους περιθωριοποίησαν. Εξάλλου, στο πλαίσιο ενός αναπτυσσόμενου κράτους μιας ομογενοποιημένης κοινωνίας, μια διαφορετική κουλτούρα είναι απαγορευμένη και οδηγεί στη σύγκρουση και την απόρριψη. Αυτή η απόρριψη στην ομάδα των Ρομά ξεκινά από τον αναλφαβητισμό τους ως αποτέλεσμα της μη τακτικής φοίτησης στο σχολείο (Πίτσιου & Λάγιος, 2007: 17).

1.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το σχολείο για τους Ρομά ακόμα και σήμερα αποτελεί έναν ξένο θεσμό αφού θεωρείται κομμάτι της περιβάλλουσας εχθρικής κοινωνίας που τους αντιμετωπίζει με προκατάληψη. Τόσο η κουλτούρα, η γλώσσα, η διαρρύθμιση του χώρου, οι ιδέες αλλά ακόμη και οι δάσκαλοι αποτελούν μία ξένη τάξη πραγμάτων (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 2011: 23-24). Όπως επισημαίνει ο Χατζησαββίδης, το σχολείο αντιπροσωπεύει τα πρότυπα,

[4] Όπως περιγράφεται από το υπουργείο «Εργασίας και κοινωνικής ασφάλισης» στο Πλαίσιο Εθνικής στρατηγικής για τους Ρομά (2011). Διαθέσιμο στο www.ekka.org.gr/files/roma3414.pdf.

τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τις αντιλήψεις και τις επιθυμίες των μη Ρομά (Χατζησαββίδης, 2007). Συνεπώς, το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης δημιουργεί ορισμένες φορές συγκρούσεις καθώς οι αξίες που επιτάσσει είναι συχνά διαφορετικές από αυτές που τα παιδιά μαθαίνουν από την οικογένειά τους, που αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης τους (Λυδάκη, 2002: 233).

Από την άλλη, σύμφωνα με το πρότυπο ζωής των Ρομά, δεν υπάρχει καμία συσχέτιση της «σχολικής επιτυχίας» με την «οικονομική επιτυχία» (Σιδέρη, 1993: 51). Η αντίληψη αυτή σε συνδυασμό με τον τρόπο ζωής μιας μερίδας Ρομά που περιλαμβάνει συχνές μετακινήσεις μεγεθύνει το πολυδιάστατο πρόβλημα της ένταξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζησαββίδης, 2007). Παράλληλα, μία άλλη παράμετρος, που επισημαίνει ο Ντούσας, είναι ότι τα παιδιά των Ρομά δουλεύουν από πολύ μικρά ώστε να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα (Ντούσας, 1997). Η παιδική εργασία όμως στερεί από τους μαθητές το βασικό κοινωνικό δικαίωμα που αφορά την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Η σημερινή κατάσταση, όσον αφορά στη σχολική εκπαίδευση των Ρομά, παρουσιάζεται ως εξής: ένα τεράστιο ποσοστό που μπορεί να ξεπερνά κατά πολύ το 50% των παιδιών σχολικής ηλικίας, δεν εγγράφεται καθόλου στο σχολείο. Παράλληλα, ένα ποσοστό που κυμαίνεται γύρω στο 40% φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Πολλά όμως από αυτά τα παιδιά το εγκαταλείπουν νωρίς χωρίς να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις (γραφή και ανάγνωση). Το υπόλοιπο ποσοστό συνεχίζει τις σπουδές του και τελειώνει και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ευτυχές γεγονός αποτελεί ότι έστω πολύ μικρό μέρος από αυτούς φοιτά και στην ανώτατη εκπαίδευση (Χατζησαββίδης, 2007: 55).

Οι Ρομά στην Ελλάδα ως το 1978, δεν είχαν την ελληνική υπηκοότητα με αποτέλεσμα να στερούνται το δικαίωμα στην εκπαίδευση, γεγονός που αποδεικνύει την «εγκατάλειψη» και την αδιαφορία του κράτους απέναντι στους μικρούς Ρομά (Ντούσας, 1997). Έκτοτε, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ώστε να εφαρμοστούν μία σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μικρούς Ρομά (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Τα προγράμματα αυτά επιδιώκουν να φέρουν τα παιδιά Ρομά από τους δρόμους στα σχολεία και από την παιδική εργασία στην εκπαίδευση (Σκούρτου, 2016: 98).

Είναι ελπιδοφόρο ότι τα τελευταία χρόνια το σχολείο παρουσιάζει σιγά- σιγά μια κινητικότητα ώστε να πάψει η αντίληψη ότι ο ρομά είναι «ξένος». Αν το σχολείο καταφέρει να αντιμετωπίσει το παιδί ως πρόσωπο και πάψουν να υφίστανται «οι ετικέτες», τότε θα σταματήσει να επικρατεί η παραπάνω αντίληψη και θα βελτιωθεί η παρούσα κατάσταση. Το στοίχημα είναι προς το παρόν ανοιχτό (Γκότοβος, 2002: 135).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΛΑΘΟΣ ΕΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

2.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΛΑΘΟΥΣ

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης, η μάθηση δεν είναι μια απλή υπόθεση μεταβίβασης γνώσεων, αλλά μία σύνθετη γνωστική διαδικασία. Μεταξύ των άλλων, μάθηση σημαίνει ρίσκο, αμφισβήτηση και επιδίωξη νέων γνωσιακών κατακτήσεων. Ειδικότερα, το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης, αφού κάποιος οδηγείται σε αυτές τις κατακτήσεις μέσα από τη διάπραξη λαθών και τη διόρθωση τους. Κάθε λάθος αποτελεί το προστάδιο της επιτυχίας και το «δρόμο», ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν (Βάμβουκα & Κασσωτάκης, 2007: 3). Συνεπώς, το λάθος είναι συνυφασμένο με την ανακάλυψη και τη μάθηση (Σφυρόερα, 2007).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία ο ρόλος του λάθους στο πλαίσιο της μετάβασης από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και γλωσσικής διδασκαλίας έχει διαφοροποιηθεί (Ζαρκογιάννη, 2015: 103).

Στην Παραδοσιακή Παιδαγωγική, η οποία ήταν επηρεασμένη από τις συμπεριφοριστικές αντιλήψεις, το λάθος αποτελούσε ένδειξη μιας ατελούς γνώσης του μαθητή. Ταυτόχρονα, ενοχοποιούσε τον ίδιο το μαθητή ότι δεν είχε ακόμη αποκτήσει τα γνωστικά εφόδια, ώστε να το αποφύγει (Σφυρόερα, 2007). Έτσι, ήταν ανασταλτικός παράγοντας μάθησης και ταυτιζόταν με τη σχολική αποτυχία και την αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου (Ράπτη, 2002). Ειδικότερα, σηματοδοτούσε και την αποτυχία στην εκμάθηση της γλώσσας (Μήτσης, 2004).

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία είχε ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, το λάθος του μαθητή έπρεπε να διορθωθεί εξ' ολοκλήρου και άμεσα από τον εκπαιδευτικό (Μήτσης, 2004). Η διόρθωση μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη λεκτική επανάληψη, την άσκηση ή την ενίσχυση μέσα από τη σωστή απάντηση (Ράπτη, 2002· Σφυρόερα, 2007). Συνεπώς, στόχος ήταν η αποφυγή του λάθος και η εξάλειψη του από τη διδακτική πράξη (Σφυρόερα, 2007).

Είναι γεγονός ότι στην Παραδοσιακή Παιδαγωγική, η συμπεριφοριστική θεώρηση του λάθους θεωρείται αμφισβητήσιμη. Πιο συγκεκριμένα, δεν προωθεί την κατάκτηση δεξιοτήτων αλλά τη μηχανιστική απόκτηση γνώσεων. Ο μαθητής δυσκολεύεται να νοηματοδοτήσει αυτές τις γνώσεις και δεν έχει τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσει σε νέες καταστάσεις (Σφυρόερα, 2007: 20-21).

Ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία ήταν κατά βάση δασκαλοκεντρική, οι σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρικές (Ράπτη, 2002). Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό, ότι η προσέγγιση του λάθους έχει αλλάξει. Κυριαρχεί πλέον η αντίληψη ότι τα λάθη βρίσκονται στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να συμβάλλουν στην έγκαιρη διάγνωση και επιτυχή εξάλειψη μαθησιακών δυσκολιών (Βάμβουκα & Κασσωτάκης, 2007: 9). Σύμφωνα με τη Σφυρόερα (2007) τα λάθη αποτελούν «εργαλεία» ώστε να οργανωθεί η διδακτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη το σημείο εκκίνησης, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του κάθε μαθητή. Παράλληλα, η έννοια του λάθους σε συνάρτηση με την αξιολόγηση αποκτά μια εντελώς διαφορετική δυναμική αφού αποτελεί βάση της μαθησιακής διαδικασίας και ευκαιρία ώστε να αποκτήσει νέες έννοιες ο μαθητής (Ράπτη, 2002: 16).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στο λάθος. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές νέες στρατηγικές και να ενεργοποιηθούν δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μεταγνώση (Σφυρόερα, 2007). Σε γενικές γραμμές, για τη σωστή αντιμετώπιση του λάθους, είναι απαραίτητη μια πολλαπλή ανάλυση που μπορεί να αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλό, στο μαθητή και τη διδάξιμη γνώση (Ράπτη, 2002: 16). Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος αντλεί πληροφορίες από τα λάθη σχετικά με τι έχουν μάθει ή δεν έχουν μάθει οι μαθητές του και ενεργεί ανάλογα (Μήτσης & Μήτση, 2007: 93). Συνεπώς, στην προσέγγιση αυτή η ενεργή συμμετοχή των παιδιών είναι απαραίτητη (Ράπτη, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Wang (στο Ζαρκογιάννη, 2015: 108), το λάθος αποτελεί φυσικό επακόλουθο της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο μιλώντας μία γλώσσα που αρκετές φορές δεν ταυτίζεται με τη γλώσσα του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνήσει τα λάθη των παιδιών και να τα μετατρέψει σε διδακτικούς στόχους (Σφυρόερα, 2007).

Έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ορισμού του γλωσσικού λάθους. Οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου ορίζουν το γλωσσικό λάθος ως κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα (Θεωδοροπούλου & Παπαναστασίου, 2001). Βέβαια, τις περισσότερες φορές ως νόρμα επιλέγεται η επίσημη γραπτή διάλεκτος. Αυτό όμως δεν είναι σωστό κυρίως στην περίπτωση που περιγράφουμε τον προφορικό λόγο των μαθητών (Μάινας, χ.χ.)

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τη Μούσιου (2010), με τον όρο γλωσσικό λάθος εννοούνται σε γενικές γραμμές τα ακόλουθα:

1. Ο σχηματισμός γλωσσικών λέξεων, φράσεων ή προτάσεων που παραβιάζουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς, σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας,

2. Η παραγωγή γραμματικών αλλά μη αποδεκτών δομών, σε συνάρτηση με την επικοινωνιακή περίσταση και τους καταστασιακούς παράγοντες και τους πραγματολογικούς περιορισμούς της γλωσσικής επικοινωνίας,

3. Η απόδοση μη κατάλληλου νοήματος σε συγκεκριμένη λέξη, πολυλεκτικό σύνθετο, φράση ή εκφώνημα, με αποτέλεσμα την παρερμηνεία της ή τη μη κατανόηση της σημασίας της.

Ανατρέχοντας κανείς σε ερμηνευτικά λεξικά, η έννοια του λάθους ταυτίζεται με την έννοια του σφάλματος. Όμως στην παιδαγωγική γίνεται ορισμένες φορές διαχωρισμός των δύο αυτών εννοιών (Βάμβουκα & Κασσωτάκης, 2007). Κατά τη Ράπτη (2002: 13), κάποιος κάνει σφάλμα μη εφαρμόζοντας σωστά έναν κανόνα ή μια θεωρία την οποία γνωρίζει ή θα έπρεπε να γνωρίζει. Αντίθετα, κάνει λάθος, αναζητώντας μία καινούρια θεωρία. Έτσι, κάποιος οδηγείται στο λάθος στην προσπάθεια του να ανακαλύψει κάτι ενώ στο σφάλμα εφαρμόζοντας τις υπάρχουσες θεωρίες.

Η αδυναμία να διατυπωθεί ένας γενικός και ομοιόμορφος ορισμός αποδεικνύεται και από έρευνα της Ράπτη (2002: 17), όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ορίσουν κατά τρόπο μονοσήμαντο και ενιαίο την έννοια του λάθους. Έτσι χρησιμοποιούν διάφορες περιγραφικές προσεγγίσεις.

Γενικότερα, τα λάθη αποτελούν αντικείμενο έρευνας, διότι δείχνουν σύμφωνα με τον Selinker (1972, στο Ζούνη: 2010) το πόσο ο μαθητής έχει προοδεύσει, πώς είναι το σύστημά του στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή γλωσσικής κατάκτησης/ εκμάθησης, τις λανθασμένες ή σωστές υποθέσεις που ο ίδιος ο μαθητής σχηματίζει στο μυαλό του με βάση την έκθεση του σε γλωσσικά δεδομένα και τη διδασκαλία.

Εν κατακλείδι, η δυσκολία να οριστεί απόλυτα το λάθος οφείλεται τόσο στην ίδια τη φύση του λάθους, όσο και στη δυσκολία εύρεσης της αιτίας του και στην υποκειμενική διαχείριση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό (Ράπτη, 2002: 19-20).

Συμπερασματικά, το λάθος, ως αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο τόσο για το μαθητή, όσο και για το δάσκαλο. Το λάθος θεωρείται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και γι' αυτό δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παράπτωμα, αλλά ως μοναδική ευκαιρία που οδηγεί τον διδάσκοντα στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή (Μήτσης & Μήτση, 2007). Ο δάσκαλος εκτός από τον εντοπισμό του λάθους, οφείλει να βρει τα λάθη των μαθητών του και να τα ταξινομήσει σε κατηγορίες ώστε να βοηθήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους μαθητές του (Βάμβουκα & Κασσωτάκης, 2007).

2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ

Η ανάλυση λαθών και η κατηγοριοποίηση τους αποτελεί έναν τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ειδικότερα της γλωσσοδιδακτικής που τα τελευταία χρόνια άρχισε να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των Ελλήνων ερευνητών (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη κ.ά., 2009: 604). Συνεπώς, έχουν προταθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις των γλωσσικών λαθών.

Ένας βασικός διαχωρισμός των λαθών είναι σε τυχαία και συστηματικά. Τα τυχαία λάθη οφείλονται σε μία λάθος εφαρμογή ενός γνωστού κανόνα, που ο ομιλητής μπορεί να διορθώσει αναδιατυπώνοντας την πρόταση. Από την άλλη πλευρά, τα συστηματικά λάθη οφείλονται στην άγνοια ή στην έλλειψη κατανόησης ενός γλωσσικού συστήματος (Αντωνοπούλου, 2006, στο Βεργίτης, Καπουρκατσίδου & Stojičić, 2012: 718).

Οι Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001) προτείνουν την κατάταξη, σε λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα, σε λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας και σε λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Συγκεκριμένα, τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα διαχωρίζονται σε φωνητικό/ φωνολογικό επίπεδο, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδο. Τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας σχετίζονται με τον προφορικό λόγο (σπάνια με το γραπτό λόγο) και για την κατανόησή τους είναι απαραίτητη η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων. Τέλος, τα λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή γλώσσας σχετίζονται με τα ορθογραφικά λάθη.

Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών σύμφωνα με τον James (1998: 179-199 στο Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2007: 130) χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Διαγλωσσικά/ λάθη παρεμβολής, που οφείλονται στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στη μητρική γλώσσα του μαθητή και στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα,
2. Ενδογλωσσικά λάθη, που αποδίδονται στις στρατηγικές μάθησης που επιστρατεύει ο διδασκόμενος στη δεύτερη/ξένη γλώσσα προκειμένου να ικανοποιήσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες (υπεργενίκευση, λάθη κατ' αναλογία, λάθη ανάλυσης, ελλιπής εφαρμογή του κανόνα, υπερβολική επεξεργασία, υπεραπλούστευση, υπερδιόρθωση),
3. Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής, που περιλαμβάνουν λάθη τα οποία παράγουν οι αλλόγλωσσοι διδασκόμενοι στην προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους συνομιλητές τους, καταφεύγοντας σε διάφορες επικοινωνιακές στρατηγικές που βασίζονται στη χρήση της πρώτης γλώσσας ή της δεύτερης/ ξένης γλώσσας,
4. Συνεπαγωγικά λάθη, που αποδίδονται σε ανακριβείς διδακτικές εξηγήσεις ή σε υπεργενίκευση κανόνων για διδακτικούς σκοπούς.

Έτσι, παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή των διαφορετικών επιπέδων του λάθους και των υποκατηγοριών τους (Μπέλλα, 2011: 47).

Ο Corder (1974, στο Μπέλλα, 2011: 47) αναγνωρίζει τρεις βασικές κατηγορίες λαθών:

1. Προσυστημικά λάθη, δηλαδή λάθη τυχαία εξαιτίας άγνοιας της ύπαρξης συγκεκριμένου κανόνα στη γλώσσα- στόχο,

2. Συστηματικά λάθη, τα οποία εμφανίζονται όταν ο μαθητής επινοήσει έναν λάθος κανόνα.

3. Μετασυστηματικά λάθη, όταν ο μαθητής παρότι γνωρίζει τον κανόνα δεν τον ακολουθεί.

Από την άλλη, οι Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Βλέτση & Μητσιάκη (2008) αξιοποιώντας τα λάθη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο τα κατηγοριοποιούν ως εξής: φωνητικά στον προφορικό και γραπτό λόγο που σχετίζονται με την προφορά χωρίς να δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, φωνολογικά στον προφορικό και γραπτό λόγο που δημιουργούν δυσκολία στην κατανόηση, μορφολογικά λάθη στο γραπτό λόγο, δηλαδή ορθογραφικά, γραμματικά και λάθη που αφορούν την παραγωγή.

Ταυτόχρονα, οι Αναστασιάδη- Συμεωνίδη κ.ά. (2009: 604) μέσα από την ανάλυση κειμένων δίγλωσσων μαθητών κατηγοριοποιούν τα λάθη σε έξι κατηγορίες: φωνολογία/ τρόπος καταγραφής, μορφολογία, μορφοσύνταξη, σύνταξη, σημασιολογία/ λεξιλόγιο, δείκτες οργάνωσης λόγου.

Τέλος, ένα βασικό κριτήριο διαχωρισμού των λαθών σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι η συχνότητα που πραγματοποιείται κάθε λάθος (Βεργίτης κ.ά., 2012: 718).

Η ανάλυση λαθών, ως τομέας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας έχει μεγάλη παράδοση, αν και στην αρχή περιοριζόταν στην καταγραφή «κοινών λαθών» των μαθητών που καταχωρούνταν σύμφωνα με το γραμματικό τύπο του λάθους (Υψηλάντης & Μουτή, 2015: 49). Αρχικά, ο στόχος ήταν η αποφυγή του λάθους, αφού τα λάθη αντιμετωπίζονταν ως συμπτώματα παρεμβολής από την πρώτη γλώσσα (Μπέλλα, 2011). Όμως στα τέλη της δεκαετίας του 1960, ο Corder με μία σειρά από άρθρα έδινε μια νέα διάσταση στην ανάλυση των λαθών. Έτσι, πλέον δεν ήταν στόχος η αποφυγή του λάθους αλλά η ανάλυση και οι πληροφορίες που μας δίνει σχετικά με το φαινόμενο της γλωσσικής απόκτησης (Υψηλάντης & Μουτή, 2015: 49). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Corder, τα λάθη μπορούν να αποτελέσουν δείκτες των δυσκολιών και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την εξοικείωσή τους με τις δύσκολες δομές της δεύτερης γλώσσας (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Βλέτση & Μητσιάκη, 2008). Έτσι, λειτουργούν ως μηχανισμοί μέσω των οποίων ο μαθητής

ανακαλύπτει τους κανόνες της δεύτερης γλώσσας, αλλά και ενδείξεις σχετικά με το πως κατακτάται η γλώσσα (Μπέλλα, 2011: 45).

Σύμφωνα με τον Corder (1971, στο Υψηλάντης & Μούτη, 2015) προτείνεται μία διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων σε πέντε στάδια. Το πρώτο αφορά την επιλογή ενός «σώματος κειμένου». Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στον εντοπισμό του λάθους μέσα στα «σώματα κειμένου», διαδικασία που θεωρείται η σημαντικότερη. Το τρίτο στάδιο σχετίζεται με την κατηγοριοποίηση των λαθών ανάλογα με το γραμματικό φαινόμενο, γεγονός που δίνει σε αυτήν την ανάλυση μία γλωσσολογική βάση. Το τέταρτο στάδιο, έχει σχέση με την επεξήγηση του λάθους μέσα από μία ψυχογλωσσική ανάλυση σε μία προσπάθεια κατανόησης της προέλευσης του λάθους. Τέλος, το πέμπτο στάδιο περιλαμβάνει την αξιολόγηση του λάθους με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας. Τα στάδια αυτά αποτέλεσαν κομβικό σημείο θεωρητικής αναζήτησης κατά τη δεκαετία του ’70 και επανέρχονται στο προσκήνιο ακόμα και σήμερα (Μπέλλα, 2011).

2.3. ΔΙΑΓΛΩΣΣΑ/ ΜΕΤΑΦΟΡΑ

Ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο διαγλώσσα ήταν ο Larry Selinker στις αρχές της δεκαετίας του ’70. Βέβαια, η αρχική ιδέα ανήκει στον Corder ο οποίος επηρεασμένος από το Chomsky, υποστηρίζει ότι ορισμένες τουλάχιστον από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατακτώντας τη δεύτερη γλώσσα παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες με αυτές μέσω των οποίων κατακτά την πρώτη γλώσσα. Παράλληλα, ισχυρίζεται ότι τα λάθη των μαθητών που κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα είναι συστηματικά και αποκαλύπτουν τη γνώση της γλώσσας που διαθέτει ο μαθητής κατά το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης που διανύει. Συνεπώς αναφέρεται στη μεταβατική γλωσσική ικανότητα του μαθητή (Μπέλλα, 2011: 61).

Σύμφωνα με τον Selinker (1972, στο Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 32-33) τα ενδιάμεσα γλωσσικά συστήματα που δημιουργεί ο ομιλητής μιας δεύτερης γλώσσας, τα οποία είναι αποτέλεσμα αυτής ακριβώς της σταδιακής διαδικασίας ελέγχου υποθέσεων, αποτελούν τη λεγόμενη διαγλώσσα (interlanguage) του ομιλητή.

Ο Selinker, ενστερνίστηκε και επέκτεινε τις απόψεις του Corder , αναγνωρίζοντας πέντε γνωστικές διεργασίες που καθοδηγούν την πορεία ανάπτυξης της διαγλώσσας:

α. γλωσσική παρεμβολή, κατά την οποία κανόνες ή υποσυστήματα της πρώτης γλώσσας προβάλλονται στη δεύτερη,

β. υπεργενίκευση των κανόνων της γλώσσας- στόχου,

γ. παρεμβολή λόγω διδασκαλίας, δηλαδή κάποια στοιχεία της διαγλώσσας μπορεί να προκύπτουν εξαιτίας της συγκεκριμένης διδακτικής καθοδήγησης που έχει λάβει ο μαθητής,

δ. μαθησιακές στρατηγικές, δηλαδή τα μέσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής προκειμένου να δομήσει τη γνώση του συστήματος της γλώσσας – στόχου, για παράδειγμα την επανάληψη, και

ε. επικοινωνιακές στρατηγικές (Μπέλλα, 2007: 70-71).

Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 29) όταν ένας μαθητής προσπαθεί να κατακτήσει μία δεύτερη γλώσσα εφαρμόζει κάποιες στρατηγικές. Οι κυριότερες είναι δύο: η μεταφορά και η γενίκευση. Η μεταφορά σχετίζεται με τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο διευκολύνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αξιοποιώντας προηγούμενες γνώσεις ή δεξιότητες από την πρώτη γλώσσα με σκοπό την αντιμετώπιση μίας νέας κατάστασης. Τις περισσότερες φορές η επιρροή της πρώτης γλώσσας είναι επιτυχής αλλά ορισμένες φορές δημιουργεί προβλήματα και οδηγεί σε λάθη. Από την άλλη, η στρατηγική της γενίκευσης σχετίζεται με τη δυνατότητα διατύπωσης ενός κανόνα ή μίας αρχής παρατηρώντας μεμονωμένα στοιχεία ή περιπτώσεις. Βέβαια, εξαιτίας της απειρίας σχετικά με τη λογική της δεύτερης γλώσσας ο μαθητής ορισμένες φορές οδηγείται στην διατύπωση αναληθών συμπερασμάτων. Οι αρνητικές πλευρές της γενίκευσης και της μεταφοράς μειώνονται ανάλογα με το ρυθμό εσωτερίκευσης της δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 2004: 29-30).

Η διαγλώσσα, συνεπώς, δεν είναι ούτε το σύστημα της μητρικής γλώσσας ούτε το σύστημα της γλώσσας - στόχου, αλλά ένα σύστημα που δομικά κατέχει ενδιάμεση θέση μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Αποτελεί ουσιαστικά απόρροια της καλύτερης δυνατής προσπάθειας του ομιλητή σε μια δεδομένη χρονική στιγμή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η έννοια της διαγλώσσας αναφέρεται όμως και στα διασυνδεόμενα συστήματα που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική εξέλιξη του ομιλητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 32-33).

Έτσι, η θεωρία της διαγλώσσας, αν και αρχικά έδωσε έμφαση στη μελέτη των λαθών του ομιλητή, δεν στάθηκε εκεί. Ο όρος «διαγλώσσα» αναφέρεται πλέον στο σύστημα της υποσυνείδητης γνώσης την οποία αναπτύσσει ο ομιλητής και τροποποιεί συστηματικά κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλίδου, 2003: 32-33).

Παράλληλα, η έννοια της διαγλώσσας έδωσε νέα διάσταση στη μελέτη της εκμάθησης και διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 32-33) . Σύμφωνα με Αναστασιάδη κ.ά. (2009) η ανάλυση παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές αποτελεί τον ασφαλέστερο, τον εγκυρότερο και τον πιο αξιόπιστο τρόπο για τη μελέτη της διαγλώσσας των μαθητών. Η μελέτη της διαγλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου των ομιλητών, δηλαδή αυτού που αποκαλείται γλώσσα του ομιλητή (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 32-33).

Συνοψίζοντας λοιπόν, η θεωρία αυτή προέκυψε έπειτα από τη συστηματική μελέτη της δεύτερης γλώσσα των μαθητών. Έτσι, αποτελεί ορόσημο και αφετηρία σχετικά με τις νοητικές διεργασίες που θεωρούνται υπεύθυνες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011). Τα ίδια τα λάθη των μαθητών αποτελούν δείκτες για το σημείο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

3.1. Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ

Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου (Αθανασίου, 1996: 15) αφού αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο καθημερινής χρήσης (Βελούδης, 2008). Όσο πιο καλός κάτοχος της γλώσσας είναι κάποιος, τόσο περισσότερο μπορεί να ικανοποιήσει τις δυνατότητες που αυτή του παρέχει (Αθανασίου, 1996: 15). Συγχρόνως, θεωρείται το «κέντρο της ζωής και της μάθησης» (Emmitt & Pollock, 1991, στο Αθανασίου, 1996: 15). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Child (1977, στο Αθανασίου, 1996: 63) η γλώσσα αποτελεί το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα όντα του περιβάλλοντος. Με βάση τα παραπάνω, πολλοί γλωσσολόγοι αποπειράθηκαν, κατά καιρούς, να ορίσουν «τι είναι γλώσσα». Έτσι έχουν προκύψει διαφορετικοί ορισμοί.

Ένας πολύ κοινός ορισμός, χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο (Φιλιππάκη- Warburton, 1992: 14). Ο Sapir (1921, στο Βελούδης, 2008) ορίζει τη γλώσσα ως «αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδη μέθοδο για να μεταδίδουμε ιδέες, συγκινήσεις και επιθυμίες με τη βοήθεια συμβόλων που παράγονται εκούσια». Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται αντιληπτή η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας (Τσολακίδης, 2011: 2).

Παράλληλα, οι Bloch & Trayer (1942, στο Τσολακίδης, 2011: 2) εστιάζουν στην κοινωνική λειτουργία της γλώσσας. Έτσι, την ορίζουν «ως σύστημα αυθαίρετων φωνητικών συμβόλων μέσω των οποίων τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους». Στο ίδιο πλαίσιο ο Byond και ο Halliday ορίζουν τη γλώσσα ως το βασικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου διότι με τη γλώσσα μπορεί να διατυπώσει σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, κ.ά. (Αθανασίου, 1996: 63).

Ο Hall (1968, στο Τσολακίδης, 2011: 2) αναφέρεται στην επικοινωνιακή και στην κοινωνική λειτουργία της γλώσσας και την ορίζει ως «ένα θεσμό χάρη στον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και επιδρούν ο ένας στον άλλον μέσω προφορικών- ακουστικών, αυθαίρετων συμβόλων που χρησιμοποιούνται καθ' έξιν».

Ένας ακόμη ορισμός εκφράστηκε από τον Saussure (Χατζησαββίδης, 2011: 37), θεμελιωτή της σύγχρονης γλωσσολογίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα λεκτικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Υπό το πρίσμα αυτό, γίνεται αντιληπτή η σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία. Παράλληλα, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύστημα που έχει τριπλή υπόσταση, ομιλία, γλώσσα και ανθρώπινος λόγος. Η γλώσσα θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση της ομιλίας και η ομιλία αναγκαία για να κατανοηθεί η γλώσσα (Αθανασίου, 1996: 66).

Επιπρόσθετα, ο Lewis (1993: 51) υποστηρίζει ότι η γλώσσα αποτελεί «το βασικό συστατικό του τρόπου με τον οποίο αναγνωρίζει και εκφράζει κάποιος τον εαυτό του». Επίσης, ισχυρίζεται ότι δίχως τη γλώσσα δεν θα υπήρχε ούτε ολοκληρωμένη σκέψη, αλλά ούτε και αξιόλογη ανάπτυξη της κοινωνίας.

Η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και ανομοιομορφία. Η ανομοιογένεια μίας γλώσσας εξαρτάται τόσο από γεωγραφικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τις λεγόμενες διαλέκτους, όσο και από τους κοινωνικούς παράγοντες που δημιουργούν τις κοινωνικές διαλέκτους (Χατζησαββίδης, 2011: 38). Παράλληλα, η γλώσσα ως σύστημα παρέχει σε κάθε στιγμή άπειρες δυνατότητες επιλογών στους ομιλητές της, άρα χαρακτηρίζεται από ευελιξία και πλαστικότητα (Μήτσης & Μήτση, 2007: 84). Συγχρόνως, ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι η πολυλειτουργικότητα, αφού σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση εμπλέκονται ο ομιλητής ή πομπός, ο ακροατής ή δέκτης, το θέμα ή η πληροφορία, το μήνυμα, ο κώδικας επικοινωνίας και ο αγωγός ή κανάλι επικοινωνίας (Τσολακίδης, 2011: 8). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στον αριθμό των γλωσσών και στον αριθμό των χωρών, γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη πολυγλωσσίας (Σκούρτου, 2011: 32).

Συνοψίζοντας λοιπόν, είναι δύσκολο να δοθεί η έννοια του όρου «γλώσσα». Οι παραπάνω ορισμοί τονίζουν στην πλειοψηφία τους μία μόνο πλευρά της γλώσσας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τη γλώσσα μπορούμε να την προσεγγίσουμε μόνο μέσω του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος διακρίνεται σε προφορικό και γραπτό λόγο (Sarri, στο Βελούδης, 2008).

3.2. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

3.2.1. Η σπουδαιότητα του προφορικού λόγου

Η γλώσσα είναι πρώτα απ' όλα προφορικός λόγος. Ο Saussure είναι ο πρώτος που αναφέρθηκε στην προτεραιότητα του προφορικού λόγου (Φραγκουδάκη, 2003: 15). Στο ίδιο πλαίσιο, η νεότερη γλωσσολογία δίνει περισσότερη έμφαση στον προφορικό λόγο γιατί αποτελεί πρωτογενή και πιο φυσική έκφραση της γλώσσας (Φιλιππάκη- Warburton, 1992: 14).

Ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα βασικό μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου που χρησιμοποιείται για πολλούς σκοπούς. Ιστορικά, προηγείται του γραπτού λόγου αφού ο άνθρωπος πρώτα κατέκτησε την ομιλία και έπειτα έμαθε να γράφει, μετά από ειδική και συστηματική διδασκαλία. Εξάλλου, τα συστήματα γραφής βασίζονται σε μονάδες του προφορικού λόγου (Saussure, στο Τσολακίδης, 2011: 5). Επιπρόσθετα, ο προφορικός λόγος παρουσιάζει λειτουργική προτεραιότητα αφού χρησιμοποιείται για περισσότερες λειτουργίες (Lyons, 1992, στο Γούτσος, 2012: 105).

Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να σημειωθεί η αναμφισβήτητη συμβολή του γραπτού λόγου τόσο στη διατήρηση, όσο και στη διάδοση της ιστορίας και του πολιτισμού ενός λαού (Αθανασίου, 1996: 140). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φραγκουδάκη (2003: 16) οτιδήποτε σχετίζεται με τη «γνώση» στην κοινωνία είναι αποθησαυρισμένη σε γραπτή μορφή.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη δομιστική γλωσσολογία, υπάρχει προτεραιότητα του προφορικού λόγου σε σχέση με το γραπτό. Άρα, μπορεί να μελετηθεί επιστημονικά χωρίς τη διαμεσολάβηση του γραπτού (Βεργή, 2003: 16). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (2003), ο γραπτός λόγος μπορεί να θεωρηθεί υποκατάστατο του προφορικού διότι αν δε μιλούσε ο άνθρωπος δε θα υπήρχε η γραφή.

Ο προφορικός λόγος είναι το βασικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου, αφού χρησιμοποιείται από όλα τα άτομα ανεξάρτητα από την ηλικία ή την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Έτσι συμβάλει στην ομαλή ένταξη των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο.

Παράλληλα, τα άτομα γενικότερα αλλά και οι μαθητές ειδικότερα ασκούνται ως ομιλητές και ως ακροατές και αποκτούν επικοινωνιακή πληρότητα (Αθανασίου, 1996: 139).

Ειδικότερα στο σχολείο, η χρήση του προφορικού λόγου επιτελεί ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές του στη χρήση της γλώσσας και να παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια (Αθανασίου, 1996: 143)

3.2.2. Τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου

Τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος είναι σημαντικοί στη διαδικασία της επικοινωνίας (Αθανασίου, 1996: 109). Σε γενικές γραμμές υπηρετούν διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους και διακρίνονται εν μέρει τουλάχιστον από διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (Πολίτης, 2011). Όπως είναι λογικό, και οι δύο μορφές επικοινωνίας παρουσιάζουν εκτός από δυνατότητες, αδυναμίες και προβλήματα (Αθανασίου, 1996).

Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό αφού δεν απαιτεί σχεδιασμό κατά τη στιγμή της παραγωγής του (Γούτσος, 2012). Παράλληλα, ο ομιλητής έχει τη δυνατότητα να λάβει ανατροφοδότηση από τους συνομιλητές του και να τροποποιήσει το λόγο του ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός (Πολίτης, 2001). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ευνοεί την άμεση επικοινωνία (Αθανασίου, 1996: 140).

Η προφορική επικοινωνία γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Συνεπώς, τα λάθη που πιθανώς προκύπτουν, μπορούν να αναιρεθούν, είτε με την άμεση αναγνώριση τους, είτε με την παροχή συμπληρωματικών πληροφοριών. Συγχρόνως, ο ομιλητής έχει τη δυνατότητα να αναθεωρήσει τις απόψεις του (Αθανασίου, 1996: 141)

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου είναι ότι παράγει πλήθος νοημάτων που δεν είναι απαραίτητο να διατυπωθούν με γλωσσικά στοιχεία αλλά κατασκευάζονται από διάφορα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία (Φραγκουδάκη, 2003: 18). Έτσι, συμπληρώνονται τα νοήματα και πολλές φορές καλύπτονται οι πιθανές αδυναμίες στο περιεχόμενο, αφού και ένα «φτωχό» σε νόημα περιεχόμενο μπορεί να θεωρηθεί με τη βοήθεια των παραπάνω ως πολύ σημαντικό (Αθανασίου, 1996: 140-141).

Έτσι το κύριο βάρος του νοήματος φέρουν τα παραγλωσσικά στοιχεία και όχι το προτασιακό περιεχόμενο (Πολίτης, 2001).

Από την άλλη πλευρά, ο προφορικός λόγος έχει πιο περιορισμένη εμβέλεια και ανταποκρίνεται κατά κύριο λόγο στην ικανοποίηση άμεσων αναγκών (Αθανασίου, 1996: 143). Επιπροσθέτως, θεωρείται εφήμερος διότι ο μόνος τρόπος να διατηρηθεί και να διαδοθεί είναι μέσω της μνήμης. Συνεπώς, οι δυνατότητες διάδοσής του στο χώρο αλλά και στο χρόνο είναι αρκετά περιορισμένες (Τσολακίδης, 2011: 22-23).

Ο προφορικός λόγος, σε συνάρτηση με τη γραμματική, αποτελείται από πολλές ελλειπτικές προτάσεις, διακοπές, επιφωνήματα, ακόμη και παραβιάσεις των γραμματικών κανόνων (Ζούνη, 2009). Χρησιμοποιεί την παράταξη και την ασύνδετη συμπαράθεση προτάσεων (Τσολακίδης, 2011: 25). Ταυτόχρονα σε επίπεδο λεξιλογίου χαρακτηρίζεται από πιο οικείο ύφος σε σχέση με το τυπικό ύφος του γραπτού λόγου (Ζούνη, 2009). Περιλαμβάνει αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας και μικρές ανολοκλήρωτες φράσεις (Πολίτης, 2001). Επιπρόσθετα ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει αυτοδιορθώσεις, επαναλήψεις, κενά και αλλαγές (Σφυρόερα, 2007: 20).

Συμπερασματικά λοιπόν, ο προφορικός λόγος εντοπίζεται κυρίως στην προφορική, αυθόρμητη, πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία που περιλαμβάνει παραγλωσσικά φαινόμενα (Γούτσος, 2012: 113). Βασικός του σκοπός είναι η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και παρότι έχει περιορισμένη εμβέλεια και δυνατότητες διάδοσης, έχει πολλές χρήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

4.1. ΠΡΩΤΗ- ΔΕΥΤΕΡΗ- ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Κάθε άνθρωπος κάτω από φυσιολογικές συνθήκες αναπτύσσει την ικανότητα να χειρίζεται τη γλώσσα του περιβάλλοντός του. Με τον όρο πρώτη γλώσσα, μητρική ή πρώτο κώδικα επικοινωνίας εννοούμε τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το παιδί στον περιβάλλον καθώς μεγαλώνει και έρχεται σε φυσική επαφή. Κατά συνέπεια αποτελεί μια ιδιότητα καθαρά ανθρώπινη, ώστε να ενταχθεί το άτομο στην κοινωνία του (Μήτσης & Μήτση, 2007: 83-84). Κατακτάται από το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του και τον μετατρέπει σε σκεπτόμενο άνθρωπο (Φραγκουδάκη, 2007: 42). Συνεπώς αποτελεί ένα επίτευγμα αυτονόητο για οποιοδήποτε ανθρώπινο ον, αν δεν υπάρχουν οργανικά ή κοινωνικά αίτια (Μπέλλα, 2011 & Τριάρχη- Herrmann, 2000). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος πρώτη γλώσσα, αντικαθιστώντας τον όρο μητρική γλώσσα (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 53).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πρώτη γλώσσα κατακτάται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ή μετά από συστηματική διδασκαλία, ενώ για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας απαιτείται προσπάθεια και ενίοτε συστηματική διδασκαλία (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 15). Ο Bese (1987, στο Σακελλαρίου, 2006: 7) ορίζει ως δεύτερη γλώσσα τη γλώσσα της επίσημης εκπαίδευσης. Συνεπώς, εκείνη με την οποία οι αλλόγλωσσοι μαθητές έρχονται σε επαφή και έξω από το σχολείο. Η κατάκτησή της πραγματοποιείται αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας σε ένα φυσικό περιβάλλον και χειρίζεται τη δεύτερη γλώσσα σε καθημερινή επικοινωνία με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής Τριάρχη- Herrmann, 2000: 55).

Από την άλλη, ξένη γλώσσα είναι η γλώσσα που διδάσκεται αλλά δεν ανήκει στο καθημερινό περιβάλλον των μαθητών (Σακελλαρίου, 2006: 7). Δηλώνει τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας με στόχο να ανταποκριθεί σε ανάγκες γλωσσικής

επικοινωνίας που θα του παρουσιαστούν σε ένα μελλοντικό χρονικό διάστημα (Boeckmann, 1996 στο Τριάρχη- Herrmann, 2000: 55). Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας αφενός συντελείται κατά κανόνα με τη βοήθεια φροντιστηριακών μαθημάτων χωρίς να υπάρχει πάντα άμεση και συνεχής επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και αφετέρου τα κίνητρα εκμάθησης δεν ικανοποιούν βασικές ανάγκες της καθημερινής ζωής του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας πραγματοποιείται για μορφωτικούς ή επαγγελματικούς λόγους και δεν κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στα πλαίσια επικοινωνίας του ατόμου (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 55). Συνεπώς, την ξένη γλώσσα την κατακτά κάποιος στο περιβάλλον της μητρικής του (Μπέλλα, 2011: 21). Σύμφωνα με τη Σκούρτου όταν αναφερόμαστε στη δεύτερη γλώσσα και τη διδασκαλία της πάντα υπάρχει η παράμετρος της διγλωσσίας (Δαμανάκης- Σκούρτου, 2001: 91).

4.2. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Το φαινόμενο της διγλωσσίας έχει παγκοσμιότητα και εξαιρετικό επιστημονικό αλλά και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον (Σκούρτου, 2011: 19). Σε γενικές γραμμές, αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο και έχει απασχολήσει από πολύ παλιά τους ερευνητές (Δαμανάκης, 1989). Συνεπώς δεν αποτελεί γνώρισμα μόνο της σημερινής εποχής (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 25), αλλά θεωρείται ανθρώπινη ανάγκη από τότε που δημιουργήθηκε η ανθρώπινη γλώσσα και οι πρώτοι ανθρώπινοι πολιτισμοί (Τριανταφυλλίδης, 1946 στο Τριάρχη-Herrmann, 2000). Παράλληλα, σχετίζεται με την απαρχή των μετακινήσεων των ανθρώπων όπου πραγματοποιήθηκε η σύγκρουση των γλωσσών και των πολιτισμών (Σκούρτου, 2011: 31).

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ούτε στην ελληνική ούτε στην ξένη βιβλιογραφία ένας ορισμός με καθολική ισχύ. Αντίθετα, υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί που αξιολογούν διαφορετικά γνωρίσματα της διγλωσσίας (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 42). Σύμφωνα με τον Skutnabb- Kangas (1984, στο Γαλαντόμος, 2012) κάθε ορισμός μπορεί να θεωρηθεί αυθαίρετος γιατί εστιάζει στον τομέα που ενδιαφέρει τον κάθε ερευνητή. Παρακάτω παρατίθενται μερικοί ορισμοί και αναφορές σχετικά με τη διγλωσσία, με σκοπό να αναδειχθεί η δυσκολία ορισμού της αλλά και η ευρύτητα του όρου.

Με αφετηρία την άποψη ότι ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιήθηκε για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα φαινομένων που είχαν τόσο ατομικό, ψυχολογικό όσο και κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 σήμαινε τα εξής:

- Την ιδιότητα του ατόμου να κατέχει και να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες. Ο ορισμός αυτός συμπεριλαμβάνει και την έννοια της πολυγλωσσίας, κάτι που σε γενικές γραμμές ισχύει και σήμερα.
- Τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων διαφορετικών γλωσσών στα πλαίσια ενός κράτους, από τις οποίες μόνο η μία γλώσσα θεωρείται επίσημη.
- Τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων επίσημων γλωσσών στα πλαίσια ενός κράτους (Μήτσης, 2004: 31).

Το 1959 ο Ferguson εισήγαγε τον όρο διμορφία που σχετίζεται με τα παρακάτω (Μήτσης, 2004: 32):

- Τη συνύπαρξη κοινωνικών ποικιλιών ή διαλεκτικών παραλλαγών της ίδιας γλώσσας, εκ των οποίων η μία να αποτελεί αναγνωρισμένη γλώσσα της κοινότητας.
- Εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο διδάσκονται ισότιμα δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες (Μήτσης, 2004: 31).

Πιο συγκεκριμένα, για τον Dahlem (1935, στο Τριάρχη- Herrmann, 2000: 45), διγλωσσία είναι η γλωσσική κατάσταση κατά την οποία δύο γλώσσες είναι ισότιμα εκφραστικά μέσα, ανόργανα, και η οποία έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη φύση και διαταράσσει ολικά την ανθρώπινη ψυχή. Είναι ένα ορισμός που παρουσιάστηκε σε μία εποχή όπου η διγλωσσία αποτελούσε μια κατάσταση αρνητική τόσο για την επιστήμη, όσο και για την πολιτική.

Από την άλλη, Για τον Weinreich (1953, στο Σκούρτου, 2011: 80) θέτοντας ανεξάρτητα από το κριτήριο της ικανότητας, για πρώτη φορά το θέμα της χρήσης, διγλωσσία ορίζεται η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο.

Ο Haugen (1956, στο Σκούρτου, 2011: 80) υποστηρίζει ότι αρκεί η στοιχειώδης γνώση μιας δεύτερης γλώσσας για να θεωρηθεί κάποιο άτομο δίγλωσσο.

Στη δεκαετία του 1960 ο Mackey διαπίστωσε ότι η διγλωσσία είναι ο κανόνας και η μονογλωσσία η εξαίρεση, γεγονός που δεν ήταν τότε καθόλου αυτονόητο ως τότε (Σκούρτου, 2011: 76). Ο ίδιος ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 44).

Σύμφωνα με τον Bloomfield (1953, στο Baker, 2001: 50) η διγλωσσία ορίζεται ως η «άριστη» χρήση δύο γλωσσών ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή. Ορισμός που μπορεί να χαρακτηριστεί ασαφής, ακραίος αλλά και μαξιμαλιστικός. Στον αντίποδα βρίσκεται ο Diebold που χαρακτηρίζει δίγλωσσο ένα άτομο με ελάχιστη επάρκεια σε μία δεύτερη γλώσσα.

Σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, ο MacNamara (1967, στο Γρίβα & Στάμου, 2014: 25) ισχυρίζεται ότι για να προσδιοριστεί η διγλωσσία απαιτείται τουλάχιστον η ελάχιστη ικανότητα σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.

Κατά την ευρεία έννοια η διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή και ανθρώπινη επικοινωνία (Beardsmore, 1986 στο Σκούρτου 1999: 131).

Σήμερα, η προσπάθεια για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διγλωσσίας φαίνεται να εγκαταλείπεται ως ένα βαθμό. Το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει αρχίζει να μετατοπίζεται στα διάφορα είδη διγλωσσίας (Αθανασίου & Γκότοβος, χ.χ.). Συνεπώς, όπως υπάρχουν πολλοί ορισμοί της διγλωσσίας, κατά παρόμοιο τρόπο συναντώνται και διαφορετικοί τύποι της διγλωσσίας.

4.3. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

4.3.1. Συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας

Κάθε παιδί τα πρώτα χρόνια του μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του αφού επηρεάζει τη γνωστική και τη συναισθηματική του ανάπτυξη αλλά και όλες τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησής του. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πολλές οι περιπτώσεις που το άτομο μαθαίνει περισσότερες από μία γλώσσες είτε στη βρεφική, είτε στην παιδική ηλικία, είτε ως ενήλικας. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι είναι ποικίλες οι δυνατότητες κατάκτησης μίας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας και ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται από πολυμορφία (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 57). Έτσι, οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν τα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας και να την κατηγοριοποιήσουν οδηγήθηκαν σε κάποια δίπολα (Baker, 2001).

Σύμφωνα με την Τριάρχη- Herrmann (2000: 57-58), η συστηματοποίηση των ποικίλων μορφών διγλωσσίας γίνεται κατά κύριο λόγο σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

1. Κριτήρια εκμάθησης/ κατάκτησης, δηλαδή οι συνθήκες σύμφωνα με τις οποίες κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ηλικία και η μέθοδος εκμάθησης/ κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

2. Γλωσσολογικά κριτήρια που σχετίζονται με τον τρόπο σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών και το βαθμό κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος.

3. Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου. Με άλλα λόγια, ποιες είναι οι επιπτώσεις της διγλωσσίας κατά κύριο λόγο στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική, συναισθηματική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

4.3.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Αναφορικά με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί σε ταυτόχρονη και διαδοχική αλλά και σε πρώιμη και μεταγενέστερη διγλωσσία (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 59).

Στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας (ή γνήσιας διγλωσσίας) οι δύο γλώσσες κατακτώνται ταυτόχρονα από το παιδί, αμέσως μετά τη γέννηση του. Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας και ότι το δίγλωσσο άτομο έχει δύο μητρικές- δύο πρώτες γλώσσες (Παπάνης, 2009). Βέβαια το γεγονός αυτό, δεν σημαίνει ότι το άτομο κατέχει και τις δύο γλώσσες το ίδιο καλά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των μειονοτήτων αλλά και τα παιδιά των μεικτών γάμων αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα ταυτόχρονα δίγλωσσων ατόμων (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 59).

Από την άλλη πλευρά, η διαδοχική διγλωσσία συμβαίνει όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μία ηλικία κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί, συνήθως μετά το τρίτο έτος της ζωής του ατόμου. Παιδιά, που για διάφορους λόγους, μετά το τρίτο έτος της ζωής τους αλλάζουν τόπο διαμονής σε μία χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους έχουν διαδοχική διγλωσσία (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 59).

Πρώιμη διγλωσσία παρατηρείται όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την προεφηβική ηλικία. Όμως, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή έπειτα από αυτήν ονομάζεται μεταγενέστερη διγλωσσία (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 59).

Σύμφωνα με τον Singleton (1989, στο Γρίβα & Στάμου, 2014: 27), όσο νωρίτερα ξεκινήσει ένα παιδί να μαθαίνει μία γλώσσα, τόσο καλύτερα μπορεί να κατακτήσει και τις δύο ως φυσικός ομιλητής.

Επιπροσθέτως, σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται σε φυσική και πολιτισμική διγλωσσία (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 60).

Όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσα από τη συνεχή επικοινωνία με ομιλητές σε ένα φυσικό πλαίσιο, χωρίς να πραγματοποιηθεί κάποιο φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα, τότε η διγλωσσία ονομάζεται φυσική ή αποκτημένη διγλωσσία. Βασικό στόχος της φυσικής διγλωσσίας αποτελεί η αλληλοκατανόηση και η επικοινωνία με τα άτομα της διαφορετικής γλωσσικής ομάδας. Ωστόσο, η πολιτισμική ή σχολική ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη διγλωσσία αναφέρεται στην απόκτηση μίας δεύτερης γλώσσας ως

αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας, μέσα από μάθηση που πραγματοποιείται είτε μέσα από φροντιστηριακά είτε από σχολικά μαθήματα. Στοχεύει στην αλάνθαστη και καλύτερη κατοχή της δεύτερης γλώσσας. Στις παραπάνω κατηγορίες, τα όρια διαφοροποίησης δεν είναι πάντα ξεκάθαρα, οπότε συχνά πρόκειται για μεικτή μορφή διγλωσσίας (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 60-61).

4.3.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Ο Weinreich (1964, στο Τριάρχη- Herrmann, 2000: 61) θέτοντας ως βασικό κριτήριο το σύνδεσμο ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες προτείνει την παρακάτω διαφοροποίηση σε συντονισμένη, συνθετική και εξαρτημένη διγλωσσία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι το νοητικό λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου ατόμου είναι δομημένο σύμφωνα με κάποιον από τους παραπάνω τύπους (Αζέζ, 1999: 223).

Αρχικά, στη συντονισμένη διγλωσσία, που το άτομο διαθέτει δύο εννοιολογικά συστήματα που συνυπάρχουν, ένα για την καθεμία από τις γλώσσες που γνωρίζει (Αζέζ, 1999: 223). Πιο συγκεκριμένα, τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά σε καθεμιά γλώσσα, αφού το άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε ξεχωριστά κοινωνικά πλαίσια (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 62) Με άλλα λόγια, ο δίγλωσσος ομιλητής χειρίζεται τα γλωσσικά συστήματα ως δύο διακριτές πραγματικότητες (Σκούρτου, 2011: 96).

Από την άλλη πλευρά, στη σύνθετη ή συνθετική διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, οι λέξεις και στις δύο γλώσσες συγκροτούνται ξεχωριστά, όχι όμως η εννοιολογική τους σημασία. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο για τις λέξεις που είναι αποθηκευμένο στη μνήμη του δίγλωσσου και καλύπτει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες (Αζέζ, 1999: 224). Ο συγκεκριμένος τύπος διγλωσσίας συναντάται στην περίπτωση που στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι ίδιες γλώσσες, στην ίδια κατάσταση (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 62).

Τέλος, στην περίπτωση της εξαρτημένης διγλωσσίας η μητρική γλώσσα έχει κατακτηθεί πλήρως, ενώ η δεύτερη γλώσσα βρίσκεται στο στάδιο εκμάθησης (Αζέζ, 1999: 224). Έχει τη συνειδητή αναφορά στην πρώτη γλώσσα μέσα από ανάκληση στοιχείων από

αυτήν, δηλαδή αυτό που ονομάζουμε μετάφραση (Σκούρτου, 2011: 96). Συνεπώς, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται με τη βοήθεια της ήδη κατεκτημένης πρώτης μέσα από το σχολείο ή με φροντιστηριακά μαθήματα (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 62).

Πέραν των παραπάνω, ως προς το βαθμό κατοχής μίας γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται σε αμφίδρομη και ισορροπημένη. Η αμφίδρομη διγλωσσία πραγματοποιείται όταν το δίγλωσσο άτομο έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σε όλες τις περιπτώσεις επικοινωνίας της καθημερινής του ζωής. Παράλληλα, η ισορροπημένη διγλωσσία υπάρχει όταν ο ομιλητής μπορεί να κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική του ικανότητα να φτάνει στο επίπεδο ενός μονόγλωσσου ομιλητή (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 65).

4.3.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο- κοινωνικό- γλωσσικά κριτήρια

Όσον αφορά στα ψυχοκοινωνικά και τα γλωσσικά κριτήρια και συγκεκριμένα με βάση την επίδραση που έχει η διγλωσσία στους διάφορους τομείς του δίγλωσσου ατόμου, ο Lambert (1975, στο Τριάρχη- Herrmann, 2000: 66) διαφοροποιεί τη διγλωσσία σε προσθετική και αφαιρετική.

Κατά την προσθετική διγλωσσία, διαπιστώνεται μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη τη ανάπτυξη του ατόμου, το οποίο αποκτά μέσα από την επαφή του με το δίγλωσσο περιβάλλον γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. Αυτό προϋποθέτει θετική στάση τόσο του ατόμου όσο και του περιβάλλοντος απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα παιδιά μεικτών γάμων, όπως επίσης και τα παιδιά μεσαίας ή ανώτερης κοινωνικής τάξης τα οποία μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα από την παιδική ηλικία (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 66).

Από την άλλη πλευρά, κατά την αφαιρετική διγλωσσία σύμφωνα με τον Lambert (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 67) επιβάλλεται για διάφορους λόγους, είτε κοινωνικούς είτε πολιτικούς, στα δίγλωσσα άτομα η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας, παραμελώντας έτσι την πρώτη γλώσσα με αποτέλεσμα την επιβράδυνση στην ανάπτυξη της. Ταυτόχρονα όμως, παρατηρείται μία όχι ικανοποιητική ανάπτυξη και της πρώτης γλώσσας.

Τα παιδιά των μειονοτήτων που η γλώσσα και ο πολιτισμός τους υποβαθμίζονται από το υπόλοιπο περιβάλλον αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα που χαρακτηρίζονται από αφαιρετική διγλωσσία.

Κατά κοινή ομολογία, πολλές φορές, λαμβάνει χώρα σε ακραία περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας που αποτελεί την αποτυχημένη μορφή της διγλωσσίας. Αυτό ισχύει στο μέτρο που το παιδί δεν μπορεί να αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική ικανότητα σε αμφότερα τα γλωσσικά συστήματα. Ο Hansegard (1975, στο Baker, 2001: 52- 53) περιέγραψε την ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις στο εύρος του λεξιλογίου, στην ορθότητα της γλώσσας, στην ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας, στη γλωσσική δημιουργία, στον απόλυτο έλεγχο των λειτουργειών της γλώσσας αλλά και στις σημασίες και τα σχήματα λόγου. Παρατηρείται λοιπόν μία επιβράδυνση στην ανάπτυξη της «συνολικής» γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, γεγονός που δεν απορρέει από οργανικά αίτια αλλά έγκειται κυρίως σε περιβαλλοντικά αίτια (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 67).

4.3.5. Άλλες μορφές διγλωσσίας

Συχνά συναντάται ο διαχωρισμός ανάμεσα σε κοινωνική και ατομική διγλωσσία (Beardsmore, 1986, στο Γαλαντόμος, 2012: 27·Τριάρχη- Herrmann, 2000: 68). Η ατομική διγλωσσία περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων ατόμων σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 68). Από την άλλη πλευρά, κοινωνική διγλωσσία, αποτελεί το φαινόμενο όπου ομιλούνται ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες γλώσσες σε μία κοινότητα. Βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί ότι οι γλώσσες αυτές έχουν καθιερωθεί ιστορικά σε κάποια κοινωνία ή σε ορισμένα από τα τμήματα της (Μήτσης, 2004: 32- 33).Η κοινωνική διγλωσσία περιλαμβάνει τρεις διακριτές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις περιπτώσεις που ομιλούνται δύο διαφορετικές γλώσσες από δύο διαφορετικές ομάδες, οι οποίες ζουν στην ίδια κοινότητα. Στη δεύτερη κατηγορία κοινωνικής διγλωσσίας, οι ομιλητές της κοινότητας είναι δίγλωσσοι στο σύνολο τους. Τέλος, στην τρίτη περίπτωση, μόνο ένα τμήμα του πληθυσμού είναι μονόγλωσσο, ενώ το υπόλοιπο είναι δίγλωσσο (Μήτσης, 2003, στο Γαλαντόμος, 2012: 27).

Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα σήμερα, επικρατεί η κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας. Το παραπάνω πρακτικά σημαίνει ότι παρότι υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα με κυρίαρχη την ελληνική γλώσσα. Συνεπώς τα ελληνικά αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη, ενώ η μειονοτική γλώσσα περιορίζεται στα όρια της οικογένειας ή της παροικίας (Νικολάου, 2000: 170).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον Xristos (1978, στο Τριάρχη- Herrmann, 2000: 69) η διγλωσσία διακρίνεται σε ελιτίστικη και λαϊκή διγλωσσία. Στην πρώτη περίπτωση, η ελιτίστικη συμβαίνει όταν ένα άτομο για διάφορους λόγους μαθαίνει εκτός από τη μητρική του ακόμα μία γλώσσα ή περισσότερες γλώσσες. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να είναι είτε ότι η εκμάθηση γλωσσών αποτελεί στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού, είτε για να έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επικοινωνία το άτομο με τον πολιτισμό και τους φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας, είτε γιατί η εκμάθηση έχει άμεση σχέση με επαγγελματικούς στόχους ή τέλος επειδή αποτελεί μία ενδιαφέρουσα εμπειρία για το ίδιο το άτομο. Έτσι, οι ελιτ δίγλωσσοι μιλούν συνήθως μια ισχυρή μητρική γλώσσα και επιδιώκουν να μάθουν μία άλλη, η οποία θα τους δώσει προστιθέμενη αξία στη χώρα που διαμένουν (Fishman, 1977 στο Γρίβα & Στάμου, 2014: 29).

Από την άλλη, λαϊκή διγλωσσία έχουν τα άτομα που είναι αναγκασμένα από τις απαιτήσεις της ίδιας της καθημερινής τους ζωής να πρέπει να κατακτήσουν μία δεύτερη γλώσσα. Χαρακτηριστικοί λόγοι αποτελούν η εργασία, η επαφή με τις δημόσιες αρχές και η συμμετοχή στις εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον τους. Εδώ κατατάσσονται οι γλωσσικές μειονότητες όπως οι Ρομά, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αλλά και οι αλλοδαποί πληθυσμοί. Τα παραπάνω άτομα, κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους επικοινωνίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν και άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής(Τριάρχη- Herrmann, 2000: 69).

4.4. Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο αναπτύσσεται εκτός του μικρόκοσμου του σχολείου, αλλά γίνεται ορατό εντός σχολείου γιατί οι αλλόγλωσσοι μαθητές φέρουν τη

μητρική τους γλώσσα στο σχολείο. Στο ελληνικό σχολείο της σημερινής εποχής η μονοπολιτισμική τάξη αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα, δεδομένου του ότι περίπου το 10% των παιδιών έχει γλώσσα διαφορετική από την ελληνική (Σκούρτου, 2011: 22).

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (χ.χ.) , η διγλωσσία στο σχολείο σχετίζεται από τη μία πλευρά με τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά μέσω μιας δεύτερης γλώσσας και από την άλλη πλευρά με τον τρόπο που οργανώνεται η διδασκαλία κάποιων ή όλων των μαθημάτων μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών.

Πιο συγκεκριμένα, η διγλωσσία στο σχολείο αφορά τους μαθητές που είναι είτε παιδιά μεταναστών είτε μέλη της μειονότητας. Στους μαθητές αυτούς επιβάλλεται η μάθηση στο σχολείο μέσα από μία γλώσσα που είναι διαφορετική από τη δική τους (Σκούρτου, χ.χ.). Ωστόσο, τα ευρήματα των πιο πρόσφατων ερευνητών δείχνουν ότι δεν πρέπει να παραμελείται η μητρική γλώσσα, η οποία αποτελεί βάση για να γίνει η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Νικολάου, 2000: 168).

Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με τους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη πλειονότητα και έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης. Συνεπώς η διγλωσσία δεν επιβάλλεται στο μαθητή αλλά έχει το δικαίωμα επιλογής (Σκούρτου, χ.χ. :3).

Κατά κοινή ομολογία το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από μεγάλο αριθμό δίγλωσσων παιδιών που στο σύνολο τους η διγλωσσία επιβάλλεται, διότι η γλώσσα του σχολείου είναι διαφορετική από τη δική τους (Σκούρτου, χ.χ. :3). Εξαίρεση αποτελούν τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, το σχολείο αρμενοπαίδων και ορισμένες περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων που εφαρμόζουν μία μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2011: 27).

Με αφετηρία τα παραπάνω δεδομένα, το ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να λάβει υπόψη του κάποιες αρχές ώστε να προσεγγιστεί καλύτερα το θέμα της διγλωσσίας και κατ' επέκταση της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Πρώτα απ' όλα οι αλλόφωνοι μαθητές στο σύνολό τους χρειάζονται κάποια ειδική ενίσχυση αλλά πάντα σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις προϋποθέσεις του καθενός, γιατί δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Βέβαια το παραπάνω δεν σημαίνει διαχωρισμό, αλλά γεφύρωση των διαφορών αλλόγλωσσων και γηγενών

μαθητών ώστε να διευκολυνθεί η μόρφωση όλων. Επιπροσθέτως, το σχολείο δεν πρέπει να οδηγείται σε «εύκολες λύσεις» όπως δημιουργία σταθερών παράλληλων τάξεων και μείωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών εξαιτίας της σχολικής διαρροής ή της δύσκολης κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών. Η υποστήριξη των αλλόφωνων παιδιών απαιτεί μέτρα, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, ευέλικτα, κλιμακωτά που να έχουν μακροχρόνια προοπτική. Εξάλλου το ζητούμενο είναι οι μαθητές όχι μόνο να μάθουν τη γλώσσα αλλά να μορφωθούν όπως οι υπόλοιποι μαθητές (Νικολάου, 2011: 227-228).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

5.1. Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου οι σχολικές μονάδες είναι πολυπολιτισμικές, τα ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει τους μαθητές τόσο σε γλωσσικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Χατζησαββίδης, 2005: 409- 410).

Σε γενικές γραμμές η Νεοελληνική κοινή αποτελεί οργανικό κομμάτι της ελληνικής γλώσσας, που σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες δεν υπέστη μεγάλες αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου. Συνεπώς η νεοελληνική κοινή χαρακτηρίζεται από συντηρητικότητα, δυναμισμό, ζωτικότητα, παραγωγική δύναμη μέσα από τη συνύπαρξη στοιχείων από όλες τις ιστορικές της φάσεις. Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς το ιδιαίτερο ύφος και τη φυσιογνωμία της γλώσσας αλλά ταυτόχρονα τις δυσκολίες και τα προβλήματα που δημιουργεί η λειτουργική παρουσία των διαχρονικών στοιχείων, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας (Μήτσης, 2004: 173).

Ειδικότερα, η συνύπαρξη στοιχείων από τη δημοτική και την καθαρεύουσα αποτελεί μια σημαντική δυσκολία για όσους τη διδάσκονται ως ξένη γλώσσα, σε αντίθεση φυσικά με τους φυσικούς ομιλητές. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συναντούν δυσκολίες στο φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο, στο μορφολογικό επίπεδο, στο συντακτικό επίπεδο αλλά και στο λεξιλογικό επίπεδο (Μήτσης, 2004: 174-195). Παράλληλα μία άλλη παράμετρος που δυσκολεύει τους μη φυσικούς ομιλητές σχετίζεται με τη χρήση παράλληλων στοιχείων από τη λαϊκή και τη λόγια γλώσσα. Τέλος, παράγοντας δυσκολίας αποτελεί και η διδασκαλία της μορφολογίας, δεδομένου του ότι η ελληνική γλώσσα είναι κλιτή και μια βασική προϋπόθεση εκμάθησης από τους αλλόγλωσσους αποτελεί η κατάκτησή του σχετικά πολύπλοκου μορφολογικά συστήματός της (Μήτσης, 2004: 195).

Η διαδικασία εκμάθησης οποιασδήποτε γλώσσας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, ατομικούς, κοινωνικούς και γλωσσικούς, οι οποίοι επιδρούν θετικά αλλά και

αρνητικά κατά τη διαδικασία εκμάθησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 148) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι εν λόγω παράγοντες είναι:

- Ο χρόνος διαμονής των παιδιών στην Ελλάδα, ο οποίος αφορά την επαφή των μαθητών με το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και συνεπώς την ελληνική γλώσσα σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.
- Η συστηματική ή μη έκθεση στην ελληνική.
- Η χρήση της ελληνικής από το ευρύτερο περιβάλλον (οικογένεια, συγγενείς, φίλοι).
- Η ηλικία των μαθητών, καθώς τα μικρότερα παιδιά εντάσσονται πιο εύκολα και πιο ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το επίπεδο της μητρικής γλώσσας και ο γραμματισμός σε αυτή, καθώς η επιτυχημένη εκμάθηση της μητρικής λειτουργεί ως στέρεα βάση για την απόκτηση της νέας γλώσσας.
- Τα κίνητρα εκμάθησης, τα οποία επιδρούν στην ένταξη, τη ψυχολογία και στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Οι προσωπικές εμπειρίες (θετικές και αρνητικές), κυρίως όσον αφορά στη διαδικασία μετανάστευσης και διαμονής στην Ελλάδα.
- Μαθησιακές δυσκολίες.
- Οργανωμένη στήριξη και ενίσχυση της μητρικής γλώσσας και αντίστοιχα της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Ειδικά, προβλήματα όπως φυσικές καταστροφές, πόλεμοι, αλλά και οι συνθήκες διαβίωσης επιδρούν αρνητικά ως προς την εκμάθηση μιας γλώσσας και ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Τέλος, σύμφωνα με το Πρόγραμμα σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 148) μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν την υψηλότερη δυνατή επάρκεια σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες ως το τέλος της βασικής τους εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν, να

μελετούν και να εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να έχουν την ευκαιρία ή τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά τη βασική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας λοιπόν, σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 197) η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα δομικά της χαρακτηριστικά και τη συγκεκριμένη φυσιογνωμία της και να τα αντιμετωπίζει στη φυσική τους ροή και χρήση και όχι να διδάσκονται με τυποποιημένο ή θεωρητικό τρόπο. Ταυτόχρονα ο Χατζησαββίδης (2005: 409- 410) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας οφείλει να διακετέχεται από γραμματισμό. Με άλλα λόγια οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικά στην κατάκτηση της μάθησης ώστε να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν αλλά ως ένα σύστημα που να μπορεί να αξιοποιηθεί επαρκώς στις κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας

5.2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Η γλωσσική ικανότητα ενός ομιλητή αφορά ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στην εκμάθηση και κατάκτηση της γλώσσας, όπως η ανάγνωση, ο προφορικός και γραπτός λόγος. Είναι επομένως η κατάκτηση όλων των γλωσσικών κανόνων (φωνολογικών, συντακτικών, γραμματικών, μορφολογικών, σημασιολογικών), η οποία λαμβάνει χώρα από την παιδική ακόμα ηλικία και καθιστά το άτομο ικανό να κατανοήσει τη γλώσσα και να επικοινωνεί (Παυλίδου, 2008).

Παράλληλα, ο Μήτσης (2014: 8) αναφέρει ότι η γλωσσική ικανότητα των ομιλητών σχετίζεται με την κατάκτηση μιας σειράς στοιχείων και αρχών με τη μορφή, το περιεχόμενο και τις δομές ενός συγκεκριμένου κώδικα.

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (2008: 127-136), το οποίο παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, κ.λπ., για την Ευρώπη, η γλωσσική ικανότητα διακρίνεται σε έξι επίπεδα, τη λεξιλογική, την γραμματική, τη σημασιολογική, τη φωνολογική, την ορθοφωνία και την ορθογραφική ικανότητα. Συγκεκριμένα:

- Ως λεξιλογική ικανότητα ορίζεται η γνώση και η ικανότητα χρήσης του λεξιλογίου της εκάστοτε γλώσσας. Σε αυτό περιλαμβάνονται γραμματικά και λεξικά στοιχεία, όπως οι ιδιωματισμοί, στερεότυπες εκφράσεις, άρθρα, αντωνυμίες.
- Η γραμματική ικανότητα αφορά τη γνώση και την ικανότητα παραγωγής λόγου βάσει γλωσσικών αρχών και κανόνων. Η γραμματική μιας γλώσσας αποτελείται από τη διάκριση μορφολογία και σύνταξη.
- Η σημασιολογική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για έλεγχο της σημασίας των επιμέρους γραμματικών και λεξικών στοιχείων, όπως για παράδειγμα τη σχέση μεταξύ των λέξεων, τη συναγωγή, την υπονόηση.
- Η φωνολογική ικανότητα αφορά την αναγνώριση, την κατανόηση και την παραγωγή ορθών προτάσεων αναφορικά με τα φωνήματα, τα φωνητικά τους χαρακτηριστικά (ηχηρότητα), τη φωνητική σύσταση των λέξεων, την προσωδία, τον τονισμό και επιτονισμό και τη φωνητική μείωση.
- Η ορθοφωνία ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εκφραστεί ορθά (φραστική οργάνωση, επίλυση αμφισημιών).
- Η ορθογραφική ικανότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ορθά τα γραμματικά σύμβολα, δηλαδή να γράφει ορθά λέξεις, να χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης και τις συντμήσεις.

Η γλωσσική ικανότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επικοινωνιακή ικανότητα καθώς αυτή αφορά την ικανότητα σύνδεσης της γλώσσας (προφορικό και γραπτό λόγο) με συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες.

5.3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Η ικανότητα αυτή αφορά την κατανόηση και παραγωγή ορθών προτάσεων στον προφορικό και γραπτό λόγο και σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Συνεπώς αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία συμπεριλαμβάνει τη γνώση της γραμματικής αλλά και των γλωσσικών δομών ανάλογα με τη συνθήκη επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Canale και Swain (1980) η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη γραμματική ικανότητα, τη στρατηγική, τη συνομιλιακή και την κοινωνιογλωσσική ικανότητα. Η πρώτη περιλαμβάνει όλους τους κανόνες της γραμματικής και το λεξιλόγιο της εκάστοτε γλώσσας. Η στρατηγική ικανότητα αφορά τις στρατηγικές του ομιλητή ως προς την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, ενώ η συνομιλιακή την ικανότητα αυτού να συνδέει ομαλά προτάσεις σε ευρύτερες ενότητες ομιλίας. Ως κοινωνιογλωσσική ικανότητα ορίζεται η γνώση των κοινωνικών και πολιτισμικών αρχών και κανόνων χρήσης, καθώς επίσης και των κανόνων ομιλίας.

Ο Hymes (1964) κατέγραψε όλους τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επικοινωνία με το μοντέλο SPEAKING (Setting, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms, Genre). Συγκεκριμένα αναφέρεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο (χώρος, χρόνος, συνθήκες), στους συμμετέχοντες (ομιλητής και ακροατής, ταυτότητα, φύλο, κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία), στους στόχους της επικοινωνίας, στο θέμα, το είδος και το ύφος, στον τόνο, στα μέσα επικοινωνίας (γλώσσα, κινήσεις), στα καθιερωμένα κοινωνικά πρότυπα της επικοινωνίας και στο είδος του λόγου. Όλα τα παραπάνω αλληλεπιδρούν με τρόπο που αν αλλάξει έστω και ένα στοιχείο τότε αλλάζει ολόκληρη η εκάστοτε διαδικασία επικοινωνίας.

Γίνεται αντιληπτό πως όσον αφορά στη γλωσσική διδασκαλία η επικοινωνιακή ικανότητα οφείλει να είναι ισότιμο τμήμα, ώστε να καθιστά ικανούς τους μαθητές να χρησιμοποιούν ορθά την εκάστοτε γλώσσα. Δεν αρκεί να έχουν γλωσσική ικανότητα, αλλά πρέπει να γνωρίζουν και τη σωστή λειτουργία και χρήση της γλώσσας. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να εντοπίζει τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών όσον αφορά στις συνθήκες επικοινωνίας στις οποίες εμπλέκονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βασική επιδίωξη λοιπόν αποτελεί ο μαθητής να είναι ικανός όχι απλώς να παράγει ορθές γραμματικά προτάσεις, αλλά να μπορεί να τις χρησιμοποιεί σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας, ώστε να υλοποιείται αποτελεσματική η επικοινωνία (Μήτσης, 2004). Αποτελεσματική επικοινωνία είναι αυτή η οποία μεταδίδει ορθά και αποτελεσματικά ένα μήνυμα και τη σημασία του και επομένως η γλωσσική ικανότητα, η γλώσσα, αποτελεί το βασικό μέσο για την υλοποίησή της.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1999: 1) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν τη γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες και όχι αποκομμένη από το ευρύτερο περιβάλλον της, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να διδάσκουν την επικοινωνία (τί, πώς, πού, κ.λπ.), ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν ορθά σε οποιαδήποτε συνθήκη. Εξάλλου η ενεργός συμμετοχή τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της κατάκτησης της εκάστοτε γλώσσας σε κάθε επίπεδο.

5.4. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η σχολική επίδοση και συνεπώς η γλωσσική επάρκεια επηρεάζονται άμεσα από πολλούς παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, Ειδικά όσον αφορά σε παιδιά Ρομά εντοπίζονται πολλές δυσκολίες, όχι αποκλειστικά γλωσσικές, καθώς τα παιδιά αυτά πρέπει να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα, κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικό επίπεδο γονέων, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά συνήθως δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο, δεν φοιτούν συστηματικά, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δαμανάκης, 2005: 73-76). Σε αυτό συμβάλλει ουσιαστικά το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά και το επίπεδο γνώσης της ελληνικής.

Πέραν όμως των παραπάνω, ένας σημαντικός παράγοντας σχολικής αποτυχίας και στη συνέχεια εγκατάλειψης του σχολείου είναι οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι «δίγλωσσοι» ή «τρίγλωσσοι» ρομά μαθητές. Σύμφωνα με μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής[5] (2007: 2), όσα από τα παιδιά φοιτούν στο ελληνικό σχολείο έχουν ελλιπή γνώση της «επίσημης» γλώσσας και τη χρησιμοποιούν παθητικά χωρίς να εσωτερικεύουν και να κατανοούν την λειτουργία της. Άμεση συνέπεια είναι το ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης, γραφής και ανάγνωσης στα διδασκόμενα μαθήματα. Την ίδια άποψη παρουσιάζει και έρευνα των Μητακίδου, Τρέσσου που σχολιάζει την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας ως το πρώτο πρόβλημα στην εκπαίδευση των Ρομά παιδιών (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007)[6].

[5] Η συγκεκριμένη μελέτη για τη σχολική διαρροή έγινε από την εταιρεία Planet το Σεπτέμβριο του 2007, συγχρηματοδοτούμενη από το το Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων και την Ευρωπαϊκή ένωση.
[6] Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Ρομά γυναίκες.

Η σχολική επίδοση εξαρτάται άμεσα από τη γνώση και κατάκτηση της εκάστοτε γλώσσας, καθώς αυτή αποτελεί το κύριο εργαλείο μετάδοσης της γνώσης των ιδεών και των αξιών (Φραγκουδάκη, 1987). Η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα καθορίζουν επομένως τη γλωσσική επάρκεια και τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Όσον αφορά σε παιδιά τα οποία μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη, όπως οι Ρομά, η γλωσσική επάρκεια και η σχολική επίδοση φαίνονται να είναι ιδιαίτερα χαμηλές, καθώς εντοπίζονται σοβαρές δυσκολίες στον προφορικό και κυρίως στον γραπτό λόγο συγκριτικά με τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μην είναι σε θέση να αξιοποιήσουν επαρκώς το μορφωτικό τους φορτίο και να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, γεγονός που επιφέρει ακόμη και τη διακοπή της φοίτησης λόγω του ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στα γνωστικά αντικείμενα. Συνεπώς η γλωσσική ανεπάρκεια συνεπάγεται τη χαμηλή σχολική επίδοση.

Β' ΜΕΡΟΣ:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο σημείο αυτό, έπειτα από την εξέταση του θεωρητικού πλαισίου επιδιώκεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016- 2017 σε ρομά μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στο 20^{ο} δημοτικό σχολείο στο Δροσερό Ξάνθης, ελληνικό δημόσιο σχολείο αμιγώς τσιγγανοπαίδων παιδιών. Βασικός σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών των ρομά μαθητών και μαθητριών στον προφορικό λόγο.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας προκειμένου να επιβεβαιώσουμε ή να διαψεύσουμε την αρχική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι ρομά μαθητές και μαθήτριες κάνουν λάθη στο επίπεδο του προφορικού λόγου. Παράλληλα, παρατίθεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς και οι υποθέσεις που προέκυψαν. Στη συνέχεια, αφού παραθέσουμε τα κριτήρια επιλογής του σώματος των προφορικών κειμένων των μαθητών, παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνάς μας.

1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση του αριθμού και της φύσης των γλωσσικών λαθών των ρομά παιδιών στον προφορικό λόγο μέσα από αντίστοιχα σώματα κειμένων. Ειδικότερα επιδιώκεται: α) ο εντοπισμός, η παρουσίαση, η περιγραφή και η κατηγοριοποίηση των κυριότερων λαθών των μαθητών και των μαθητριών στον προφορικό λόγο, β) η συχνότητα των λαθών αυτών, γ) η σύγκριση των λαθών βάσει της μεταβλητής φύλο.

1.2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προτού ξεκινήσει η διεξαγωγή της ανά χείρας έρευνας «αιωρούνταν» ορισμένες υποθέσεις. Πρωταρχική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι ρομά μαθητές και μαθήτριες κάνουν γλωσσικά λάθη στον προφορικό λόγο, παρότι γίνονται προσπάθειες προσαρμογής της διδασκαλίας της ελληνικής σύμφωνα με γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του ρομά πληθυσμού. Ταυτόχρονα δημιουργήθηκαν κάποιες υπο- υποθέσεις. Αυτές είναι οι παρακάτω:

Υπόθεση 1: τα γλωσσικά λάθη που εμφανίζονται στον προφορικό λόγο των Ρομά μαθητών και μαθητριών αφορούν το φωνολογικό επίπεδο, το συντακτικό, το λεξιλογικό σημασιολογικό αλλά και το γραμματικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

Υπόθεση 2: τα κορίτσια διαπράττουν περισσότερα λάθη από τα αγόρια. Η εμπειρική αυτή υπόθεση προκύπτει δεδομένου του ότι κατά κοινή ομολογία η θέση του κοριτσιού δεν του επιτρέπει να «ξεφεύγει» τόσο συχνά έξω από τα όρια του οικισμού.

Υπόθεση 3: σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από την απόσταση μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων των μαθητών και των μαθητριών.

1.3. ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Στην εν λόγω έρευνα θα αξιοποιηθούν οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα του συνδυασμού ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα προϋποθέτει την άμεση και αυξημένη εμπλοκή των ερευνητών με τα υποκείμενα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 65), τα συμπεράσματα σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της γλώσσας (Robson, 2010: 542) ενώ χρησιμοποιείται διότι θα ακολουθήσει ανάλυση κειμένου από μικρό δείγμα συμμετεχόντων. Έτσι αξιοποιείται η συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση ώστε να ποσοτικοποιήσουμε τα δεδομένα και να ακολουθήσει η ερμηνεία τους.

1.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην παρακάτω έρευνα είναι οι εξής:

- Περιγραφική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται τα ευρήματα βάσει στατιστικών δεδομένων.
- Αναλυτική μέθοδος καθώς πραγματοποιείται ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν.
- Συγκριτική μέθοδος, η οποία βασίζεται στη σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν.

1.5. ΣΩΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τα σώματα κειμένων αποτελούν συλλογές γλωσσικού υλικού που συγκεντρώνει μεγάλο όγκο δεδομένων και επιτρέπει την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη γλώσσα (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015: 10). Στη γενική του έννοια το σώμα κειμένου ή corpus είναι κάθε συλλογή γλωσσικού υλικού που έχει σκοπό τη γλωσσική έρευνα (Γούτσος, Σηφιανού & Γεωργακοπούλου, 2006: 34). Ο Sampson (στο Γούτσος & Φραγκάκη, 2015: 15) υποστηρίζει ότι δεδομένα που αντλεί κάποιος από ένα σώμα κειμένου δεν προσφέρουν από μόνα τους απαντήσεις σε γλωσσολογικά ερωτήματα, αλλά αποτελούν τη βάση για να διατυπωθούν σχετικές υποθέσεις που θα οδηγήσουν τον ερευνητή στις αντίστοιχες απαντήσεις.

Τα σώματα κειμένων είναι τόσο σημαντικά για τη μελέτη της γλώσσας που καθιερώθηκε ειδικός επιστημονικός κλάδος ο οποίος τα μελετά και είναι γνωστός ως η γλωσσολογία σωμάτων κειμένων (Χαραλαμπάκης, χ.χ.: 1). Από το 1990 παρατηρείται ενδιαφέρον για συγκέντρωση υλικού τόσο προφορικού, όσο γραπτού λόγου από μαθητές που μιλάν μία δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Η έρευνα στα σώματα κειμένων αλληλεπιδρά με τη διδακτική της δεύτερης/ ξένης γλώσσας διότι παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα γλωσσικά στοιχεία που βρίσκονται σε μεγαλύτερη συχνότητα στη διαγλώσσα των μαθητών και απαιτούν περισσότερο χρόνο στη διδακτική πράξη (Αναστασιάδη, κ.ά. , 2009: 601).

Το σώμα κειμένου που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα αφορά παραγωγή προφορικού λόγου ρομά μαθητών που έχουν την ελληνική δεύτερη γλώσσα. Ειδικότερα, για την εκμαίευση του προφορικού λόγου οι μαθητές σχολίασαν εικόνες με θέμα την

«οικογένεια» και την «αγορά- παζάρι» και μίλησαν για τη δική τους οικογένεια και τις βόλτες στην αγορά και το παζάρι.

Το δείγμα μας αποτελείται από ένα σώμα 10 κειμένων. Παρότι ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας δεν είναι μεγάλος, είναι ικανοποιητικός σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας.

1.6. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

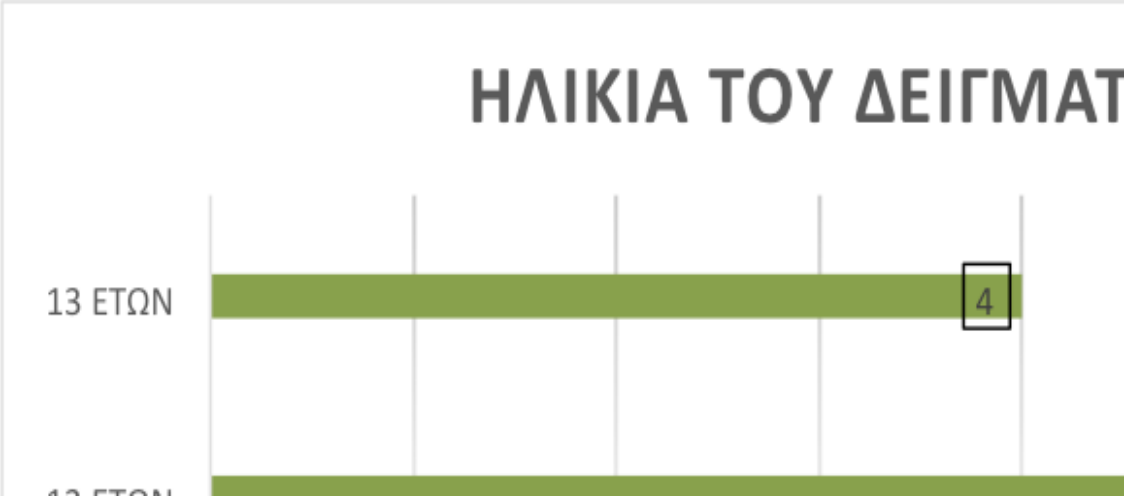
Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές πέραν της μεθοδολογίας και της διαμόρφωσης των ερευνητικών εργαλείων σημαντικός παράγοντας διεξαγωγής της έρευνας είναι και η δειγματοληψία (Mason, 2003). Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία κατά στρώματα. Δηλαδή, πλήθος χωρίζεται σε «στρώματα» σύμφωνα με κάποιο χαρακτηριστικό και πραγματοποιείται ανεξάρτητη δειγματοληψία στο κάθε στρώμα ξεχωριστά (Παπαγεωργίου, 2015: 43). Ειδικότερα, η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός δείγματος δέκα παιδιών που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο του οικισμού του Δροσερού Ξάνθης. Μελετήθηκε λοιπόν η γλωσσική ικανότητα δέκα μαθητών/ μαθητριών Ρομά μέσω της ανάλυσης λαθών κατά την παραγωγή προφορικού λόγου κατά το σχολικό έτος 2016- 2017.

Ειδικότερα, το τελικό δείγμα καθορίστηκε σύμφωνα με τα παρακάτω τέσσερα κριτήρια:

- Εθνικότητα: το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ρομά μαθητές και μαθήτριες.
- Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι τρίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.
- Φύλο: το δείγμα αποτελείται από κορίτσια και αγόρια και αυτό διότι πρόκειται να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη.
- Ηλικία: οι ηλικίες των μαθητών/ μαθητριών κυμαίνονται μεταξύ δώδεκα και δεκατρία ετών καθώς βασική επιδίωξη της μελέτης μας είναι η σύγκριση των λαθών των αγοριών και των κοριτσιών στην τελευταία τάξη του δημοτικού .

1.7. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΕΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το τελικό δείγμα αποτελείται από ρομά μαθητές και μαθήτριες που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι ηλικίες του κυμαίνονται από 12 έως 13 ετών διότι μας ενδιαφέρει η ανάλυση των λαθών των παιδιών στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα έξι παιδιά ήταν δώδεκα ετών, ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα δεκατριών ετών. Τα ηλικιακά δεδομένα παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα (1).



Γράφημα 1:Κατανομή του δείγματος βάσει ηλικίας

Ως προς το φύλο του δείγματος επιδιώχθηκε μια ισόποση αντιπροσώπευση δεδομένου ότι υπάρχει πρόθεση σύγκρισης του ποσοστού λαθών με βάση τη μεταβλητή φύλο. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των 10 υποκειμένων, το δείγμα αποτελείται από 5 αγόρια (50%) και από 5 κορίτσια (50%), όπως φαίνεται και από το γράφημα (2) και (3).

Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά φύλο

1.8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

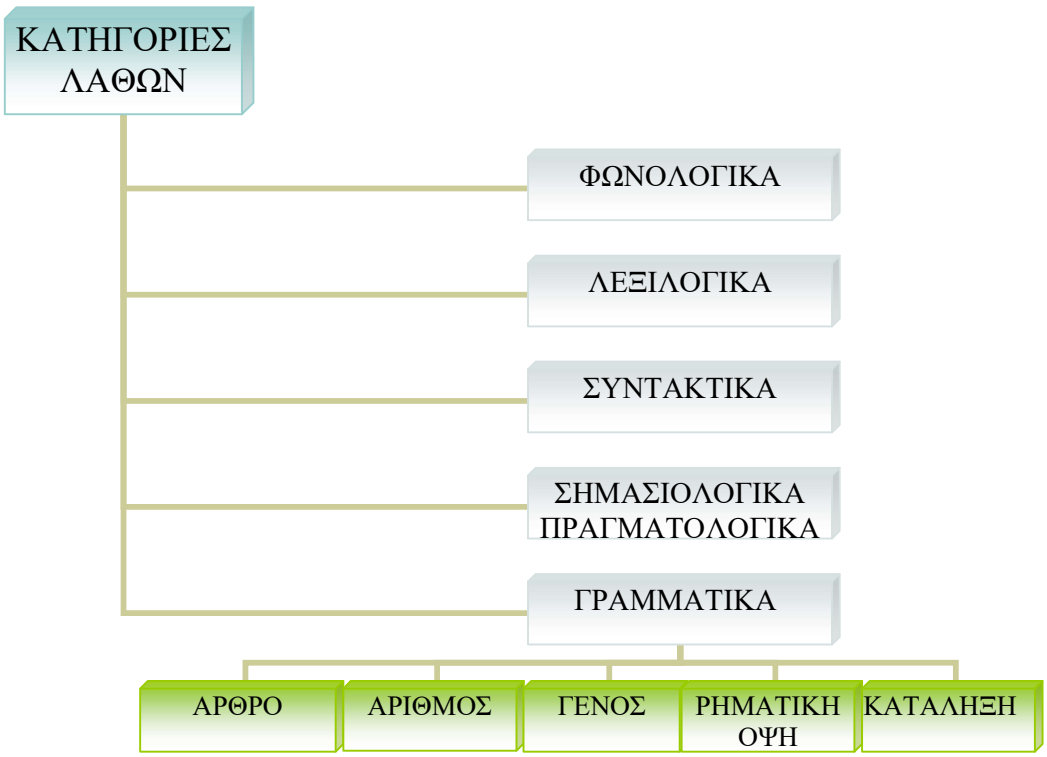
Ο προβληματισμός που τίθεται έγκειται στο μικρό αριθμό του δείγματος, οπότε η έρευνα δε συνιστά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπροσθέτως, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω οι ρομά μαθητές και μαθήτριες αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα που χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, συχνές μετακινήσεις και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Οι εν λόγω παράγοντες δεν συνεκτιμήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα και πιθανότατα να επηρεάζουν σε ένα βαθμό τη γλωσσική ικανότητα των ρομά μαθητών και μαθητριών. Συνεπώς αναγνωρίζεται ως αδυναμία της παρούσας έρευνας η αποκλειστική εστίαση στη δομική ανάλυση των στοιχείων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι παραπάνω κοινωνικοί παράμετροι.

Τέλος, ο προβληματισμός που τίθεται έγκειται στην ίδια τη φύση του λάθους που παρουσιάζει δυσκολία να διερευνηθεί με απόλυτη αντικειμενικότητα και ακρίβεια. Η δυσκολία αυτή πολλαπλασιάζεται όταν αναφερόμαστε σε λάθη στον προφορικό λόγο που

χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και τα λάθη που πιθανώς προκύπτουν, μπορούν να αναιρεθούν, είτε με την άμεση αναγνώριση τους, είτε με την παροχή συμπληρωματικών πληροφοριών. Παράλληλα, ο προφορικός λόγος εμπεριέχει πλήθος παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων. Εντούτοις, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της τα παραπάνω χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου και σε συνδυασμό με την πολυετή εμπειρία και την καθημερινή επαφή με τα ρομά παιδιά έγινε μία προσπάθεια για την καλύτερη δυνατή διεκπεραίωση της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα λάθη που εντοπίστηκαν στα κείμενα κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: 1. Φωνολογικά λάθη, 2. Λεξιλογικά λάθη, 3. Συντακτικά λάθη, 4. Γραμματικά λάθη, 5. Σημασιολογικά. Συγκεκριμένα στην κατηγορία Γραμματικά λάθη προέκυψαν οι παρακάτω υποκατηγορίες: 1. Άρθρο, 2. Αριθμός, 3. Γένος, 4. Ρηματική όψη, 5. Κατάληξη. Οι κατηγορίες, στις οποίες χωρίστηκαν τα λάθη φαίνονται και από το παρακάτω διάγραμμα (1).



Διάγραμμα 2: Κατηγορίες των γλωσσικών λαθών που εντοπίστηκαν στην έρευνα

Η πορεία που ακολουθείται είναι η ακόλουθη:

α) αναγνώριση λαθών,

β) καταγραφή και ταξινόμηση αυτών στην αντίστοιχη κατηγορία,

γ) ποσοτικοποίηση των λαθών που εντοπίστηκαν,

δ) συγκριτικές αναλύσεις και διαπιστώσεις και

ε) συμπεράσματα.

Στο συγκεκριμένο σημείο θα γίνει η καταγραφή των λαθών και η κατηγοριοποίησή τους στις αντίστοιχες κατηγορίες.

(1) Φωνολογικά λάθη

- Βλέτω <βλέπω> ,
- Πηρόνια <πηρούνια> (το λάθος αυτό προέκυψε δύο φορές) ,
- Επευθείας <απευθείας> ,
- Πιάτι <πιάτο> ,
- Μεντήλια <μαντήλια> ,
- Τομάξι <το αμάξι> ,
- Αντέρφια <αδέλφια> ,
- Κοιμάει <κοιμάται> ,
- Χτάπου <πού και πού> ,
- Ντώρο <δώρο> ,
- Αντερφό<αδερφό> ,
- Φαγί <φαγητό> ,
- Αντερφός <Αδερφός> ,
- Σακί <σακάκι> ,
- Πλύνουμε <πλένουμε> ,
- Πλύνει <πλένει> (το λάθος αυτό προέκυψε τρεις φορές) ,
- Αγοράει <αγοράζει> ,
- Τση <τη> ,
- Παίξουν <παίζουν> ,
- Πορτοκαλάντα <πορτοκαλάδα> ,
- Αντερφή <αδερφή> (το λάθος αυτό προέκυψε δύο φορές) ,
- Πλύνω <πλένω> (το λάθος αυτό προέκυψε δύο φορές) ,
- Εντού <εδώ> ,
- Ντεν <δεν> ,
- Αγοράνε <αγοράζουν> , (το λάθος αυτό προέκυψε τρεις φορές)
- Πορτικαλάδα <πορτοκαλάδα> ,
- Καθίσεται <κάθεται> ,

- Ζίνει <δίνει> ,
- Μπαλκάνι <μπαλκόνι> ,
- Ζώσω <δώσω> (το λάθος αυτό προέκυψε δύο φορές) ,
- Ψαρδίτικο <ψαράδικο> ,
- Κασάπη <χασάπη> ,
- Καρπούσια <καρπούζια> ,
- Βγάλω <βγάζω> ,
- Βάλουνε <βάζουνε> ,
- Καθίσει <κάθεται> ,
- Δώει <δίνει> ,
- Γαλατά <γάλατα> ,
- Δώσει <δίνει> , (το λάθος αυτό εντοπίστηκε τρεις φορές) ,
- Βγάλουν <βγάζουν> ,

(2) Λεξιλογικά λάθη

- Θηλάζω (δέκα φορές παρατηρήθηκε να αποτελεί άγνωστη λέξη),
- Σαλάτα,
- Σφουγγαρίζω (τρεις φορές παρατηρήθηκε να αποτελεί άγνωστη λέξη),
- Κουτάλι,
- Βιβλίο,
- Δάσος,
- Πιάτα (δύο φορές παρατηρήθηκε να αποτελεί άγνωστη λέξη) ,
- Κρατάει.

(3) Συντακτικά λάθη

- Έχει αδέρφια, έχει μάνα, παίζουν <Τα παιδιά και η μάνα παίζουν>
- Καθένας βάζει τι φαΐ θέλει <Καθένας βάζει ότι φαΐ θέλει>
- Ο γιος του το δίνει για το πατέρα του ένα δώρο <Ο γιος δίνει ένα δώρο στον πατέρα του> ,

- Είναι στη θάλασσα με μια μικρό καραβάκι και τα εγγόνια του είναι <Είναι στη θάλασσα στο μικρό καραβάκι με τα εγγόνια του> ,
- Καθημερινές <καθημερινές δουλειές> ,
- Ψωμί, κοτόπουλο μέσα <Έχει ψωμί και κοτόπουλο μέσα στο πιάτο> ,
- Δηλαδή μερικές φορές σκουπίζω <Μερικές φορές σκουπίζω> ,
- Για να φάνε κυρία <Φαγητά για να φάνε κυρία> ,
- Τι να ξέρω τι κάνουν; <Πού να ξέρω τι κάνουν; > ,
- Κοντά από μας έχουν σπίτι <Κοντά σε μας έχουν σπίτι> ,
- Το παιδί της απλώς βλέπει τι παπούτσια <Βλέπει απλώς τι παπούτσια θα αγοράσει το παιδί της> ,
- Η μαμά τη κατσαρόλα και το κορίτσι τα μαντήλια <Η μαμά κρατάει την κατσαρόλα και το κορίτσι τις χαρτοπετσέτες> ,
- Ο μπαμπάς που παίρνει στο αγοράκι παπούτσια <Ο μπαμπάς παίρνει στο αγοράκι παπούτσια> ,
- Κάθεται με μια σακούλα <Κάθεται και κρατάει μια σακούλα> ,
- Μόνη της <Μόνη της ψωνίζει> ,
- Και τα εγγόνια του είναι <Είναι και τα εγγόνια του μαζί> ,
- Τι να βοηθήσω; <Πώς να βοηθήσω; > ,
- Κανονικά όλα εντάξει πάνω στο τραπέζι <Όλα έτοιμα πάνω στο τραπέζι> ,
- Μια οικογένεια αλλά ο πατέρας μαζί με τα τρία παιδιά <Μια οικογένεια, ο πατέρας μαζί με τα τρία παιδιά> ,
- Διαβάζει, τα παιχνίδια και διαβάζει <Διαβάζει, υπάρχουν παιχνίδια αλλά διαβάζει> ,
- Όταν πηγαίνω τώρα στο σπίτι <Όταν θα πάω στο σπίτι> ,
- Κοιμάται και το παιδί <Κοιμάται με το παιδί.> ,
- Βάλουμε σ' αυτά, πώς λέτε, και να φάμε <Βάζουμε σαΐτα, πώς λέγονται για να φάμε> ,
- Έχω πολλά ξαδέλφια, τα αγαπώ μόνο ένα <Εχω πολλά ξαδέλφια και από αυτά αγαπώ μόνο ένα> ,
- Παππού, τρία παιδιά στο καράβι και θάλασσα <Βλέπω έναν παππού, τρία παιδιά στο καράβι και θάλασσα> ,

- Σκουπίζω, τα πιάτα κάνω και τα ρούχα στο πλυντήριο <Σκουπίζω, πλένω τα πιάτα και βάζω τα ρούχα στο πλυντήριο> ,
- Που πάνε και μια οικογένεια να πάρουν ρούχα <Πάει μία οικογένεια να πάρει ρούχα> ,
- Μια με τον παππού τα εγγονάκια πάνε στη θάλασσα με το καράβι να κολυμπάνε εκεί <Βλέπω μια εικόνα με τον παππού και τα εγγονάκια που πάνε στη θάλασσα να κολυμπήσουν> ,
- Ζευγαράκι κάθονται πάνω στο καναπέ <Ενα ζευγαράκι κάθεται στον καναπέ> ,
- Τι να ξέρω κυρία; <Πού να ξέρω κυρία; > ,
- Ο άνδρας κοιτάει στη γυναίκα, αυτή και τι κάνει δεν ξέρω <Ο άνδρας κοιτάει τη γυναίκα και αυτή δεν ξέρω τι κάνει> ,
- Ο μπαμπάς το παίζει με το αγόρι το <Ο μπαμπάς παίζει με το αγόρι του> ,
- Ο μπαμπάς τον με τα παιδιά. <Ο μπαμπάς είναι με τα παιδιά του. > ,
- Όχι, αυτούς κάτω <Όχι, αυτοί μένουν από κάτω> ,
- Το πως και αγκαλίτσες το δίνει το παιδάκι <Πώς να το πω; Κάνει αγκαλίτσες με το παιδάκι> ,
- Βγαίνουμε μετά εγώ που η μαμά έξω για να καθόμαστε στη γιαγιά μου <Βγαίνουμε μετά εγώ και η μαμά έξω για να καθίσουμε στο σπίτι της γιαγιάς μου> ,
- Ναι, πηγαίνω και εγώ κάποιες φορές με τη γιαγιά μου, την κάνω, της ζώσω σακούλες, βγάλω, τις ζώσω για να βάλει το μαλλί της γριάς μέσα <Ναι, πηγαίνω και εγώ κάποιες φορές με τη γιαγιά μου, τη βοηθάω, της δίνω σακούλες, βγάζω δηλαδή τις σακούλες για να βάλει το μαλλί της γριάς μέσα>,
- Ο άνδρας κοιτάει στη γυναίκα <ο άνδρας κοιτάει τη γυναίκα> ,
- Κάτω και από τα τζάμια σκουπίζω < Σκουπίζω τα τζάμια> ,
- Πήγανε και ψώνισαν ωραία <Πήγανε και ψώνισαν ωραία πράγματα> ,
- Ε, άλλο έχω ένα Ε. και τη μικρή είναι τέσσερις χρονών <Ε, έχω ένα άλλο αδερφό τον Ε. και τη μικρή που είναι τέσσερα χρονών> ,
- Ο καθένας κρατάει <Ο καθένας κρατάει κάτι> ,
- Το μπαμπά του δώσει στο αγοράκι του ένα πιάτο <Ο μπαμπάς δίνει στο αγοράκι του ένα πιάτο> ,
- Έτσι κάθεται ένα <Απλά κάθεται ένα παιδί> ,

- Αυτοί δύο ζευγάρι στον καναπέ κάθονται <Αυτοί οι δύο είναι ζευγάρι και κάθονται στον καναπέ> ,
- Η κόρη κρατάει στα χαρτιά <η κόρη κρατάει τα χαρτιά>,
- Εκεί στο Καλοκαίρι πάω μαζί τους, γιατί πως πάω στο σχολείο δεν μπορώ να πάω μαζί τους <Μόλις φτάνει το Καλοκαίρι πάω μαζί τους, γιατί όταν πάω στο σχολείο δεν μπορώ να πάω μαζί τους> ,
- Πάω, έχει δουλειά πλύνω τα πιάτα <Πάω και όταν έχει κάποια δουλειά να κάνω, πλένω τα πιάτα> ,
- Όταν έχει κάτι χαλασμένο, να πούμε, το ψυγείο κάτι, έτσι κάνει, βοηθάει μαζί του <Όταν έχει κάτι χαλασμένο στο ψυγείο, ας πούμε, τον βοηθάει> ,
- Στο παζάρι και αυτοί ψάρια που αγοράζουν, ρούχα, φρούτα, λαχανικά <Στο παζάρι αγοράζουν και αυτοί ρούχα, φρούτα, λαχανικά> .

(4) Γραμματικά λάθη

1. Άρθρο

- Το δίνει <δίνει> ,
- Μια πατέρα <ένας πατέρας> ,
- Μια παιδί <ένα παιδί> , (το λάθος αυτό εντοπίστηκε δύο φορές) ,
- Μία άντρας <ένας άντρας> ,
- Μία παππούς <ένας παππούς> ,
- Μια καράβι <ένα καράβι> ,
- Το πατέρα <τον πατέρα> ,
- Παιδιά βλέπω <βλέπω τα παιδιά> ,
- Διαβάζει βιβλίο <διαβάζει ένα βιβλίο> ,
- Μια μαμά και παιδί <μια μαμά και ένα παιδί> ,
- Το αδερφή <η αδερφή
- Τον μωρό <το μωρό> ,
- Στο θρανία <στο θρανίο> ,
- Ένα γυναίκα <μία γυναίκα> ,
- Ένα μπαμπά <ένας μπαμπάς> ,
- Πιάτο <ένα πιάτο> ,

- Ένα γυναίκα <μία γυναίκα> ,
- Τα σπίτι <το σπίτι> ,
- Ζευγαράκι <ένα ζευγαράκι> ,
- Ένα μαμά <μία μαμά> ,
- Ένα οικογένεια <μία οικογένεια> ,
- Το μπαμπά <ο μπαμπάς> ,
- Κάθισαν δύο μαζί <κάθισαν οι δύο μαζί> .

2. Αριθμός

- Μανάβικα <μαναβική> , (το λάθος αυτό εντοπίστηκε δύο φορές) ,
- Αχλάδι <αχλάδια> ,
- Το βλέπω <Τους βλέπω> ,
- Πέθανε <Πέθαναν> ,
- Κάθονται <Κάθεται> ,
- Ζωγραφίζει <ζωγραφίζουν> ,
- Βγήκαν <βγαίνει> ,
- Κάθεται <κάθονται> ,
- Παίρνει <παίρνουν> ,
- Κάθονται <κάθεται>
- Δουλειά <δουλειές> ,
- Γαλατά <γάλα> .

3. Γένος

- Μαναβικής <μαναβική> ,
- Μανάβικα <μαναβική> , (το λάθος αυτό εντοπίστηκε δύο φορές) ,
- Ψήνεις <ψώνια> ,
- Καφετέρια <καφετέρια> ,
- Πιέτες <πιάτα> ,
- Στο μωρό του <στο μωρό της> ,
- Το παιδί του <το παιδί της> ,
- Όλες μας <όλοι μας> ,

- Τρία άνθρωποι <τρείς άνθρωποι> ,
- Τέσσερις χρονών <τέσσερα χρονών> ,
- Μανταρινιές <μανταρίνια> ,
- Αυτό <αυτός> ,
- Αυτά <αυτοί> ,
- Την κούκλα του <την κούκλα της> ,
- Ο πατέρας του <ο πατέρας της> ,
- Κόρη του <κόρη της> , (το συγκεκριμένο λάθος εντοπίστηκε δύο φορές) ,
- Μωρό του <μωρό της> ,
- Μόνο του <μόνος του> ,
- Στο Θάσο <στη Θάσο> ,
- Αυτός <αυτό> ,
- Στον άνδρα του <άνδρα της> ,
- Στο καναπέ <στον καναπέ> .

4. Ρηματική όψη

- Να αφήνει <να αφήσει> ,
- Πηγαίνω <θα πάω> ,
- Πάρε <να πάρω> ,
- Είχαν παντρευτεί <έχουν παντρευτεί> ,
- Σκουπίσουν <σκουπιστούν> ,
- Φάμε <να φάμε> ,
- Πήγαιναν <πηγαίνουν> ,
- Βάλει <Θα βάλει> ,
- Βγάλουνε <βγάζουνε> ,
- Για να καθόμαστε <για να καθίσουμε> ,
- Για να πιάνουνε <για να πιάσουνε> ,
- Διαλέξουνε <να διαλέξουνε> ,
- Για να παίρνουνε <για να πάρουνε> ,
- Κάθισαν <κάθονται> ,

- Βγήκαν <βγαίνει> ,
- Διαβάσει <διαβάζει> ,
- Ήρθε <έρχεται> ,
- Να τρώει <να φάει> ,
- Να κολυμπάνε <να κολυμπήσουν> ,

5. Κατάληξη

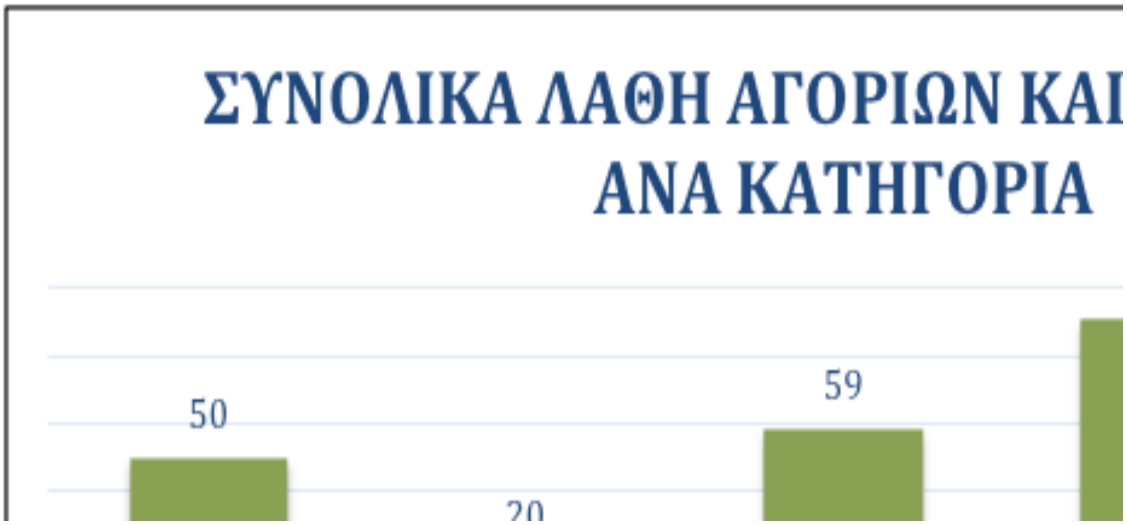
- Ο γιο του <ο γιος του> ,
- Ο πατέρα <ο πατέρας> ,
- Κόρης <κορίτσι> ,
- Ο μπαμπά <ο μπαμπάς> ,
- Βγαίνουν <βγαίνουν> ,
- Αγόρι το <αγόρι του> ,
- Άντρη <άντρες> ,
- Τη κατσαρόλα <την κατσαρόλα> ,
- Στο άντρα <στον άντρα> ,
- Ο μπαμπάς τον <ο μπαμπάς του> .

(5) Σημασιολογικά λάθη

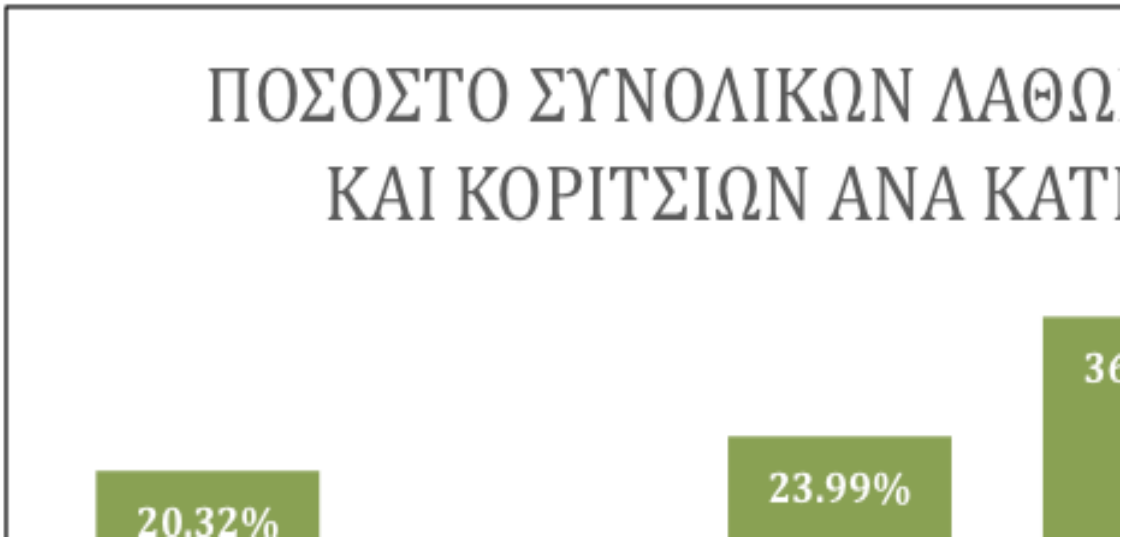
- Ξύλα σκίζουμε <ξύλα κόβουμε>,
- Αγαπιούνται/ αγάπη <αγκαλιάζονται> ,
- Όλα εντάξει <όλα έτοιμα> ,
- Δεν παίρνουνε να φτιάξει <δεν περιμένουμε να φτιάξει> ,
- Πηγαίνει <φεύγει> ,
- Πετσέτες <χαρτοπετσέτες> ,
- Φοράνε τα παπούτσια <δοκιμάζουν τα παπούτσια> ,
- Χαρτιά τεστ <χαρτοπετσέτες> ,
- Αδέρφια <παιδιά> ,
- Κάνει παράσταση <δίνει παράσταση> ,
- Παππούς <μπαμπάς> ,

- Γιαγιά <μαμά> ,
- Πεθερά <συμπεθέρα> ,
- Τα μαντήλια <χαρτοπετσέτες> ,
- Τρώει το παιδί της < *ταΐζει* το παιδί της> ,
- Περίπτερο <παντοπωλείο> ,
- Κάνει δώρο <δίνει δώρο> ,
- Χαρτιά <χαρτοπετσέτες> , (το συγκεκριμένο λάθος εντοπίστηκε δύο φορές) ,
- Ξαδέρφια <αδέρφια> ,
- Κάνω τα πιάτα <πλένω τα πιάτα> ,
- Θρανία <τραπέζι> ,
- Τα μαντήλια <χαρτοπετσέτες> ,
- Δίνει αγκαλίτσες <κάνει αγκαλίτσες> ,
- Σκούπα κάνω <σκούπα βάζω> ,
- Νερό πατάμε <νερό ρίχνουμε> .

Αποτυπώνοντας τα συνολικά αποτελέσματα της καταμέτρησης λαθών τόσο των αγοριών, όσο και των κοριτσιών, τα λάθη είναι στο σύνολο τους 246. Η πλειοψηφία των λαθών εντοπίζεται στη «Γραμματική» όπου έγιναν 91 λάθη, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 36,99%. Ιδιαίτερα προβληματική κατηγορία αποδεικνύεται η «Σύνταξη» όπου οι μαθητές έκαναν 59 λάθη, δηλαδή 23,99% επί του συνόλου. Αρκετή δυσκολία παρατηρείται και στα φωνολογικά λάθη όπου εντοπίστηκαν 50 λάθη, ποσοστό 20,32%. Τα σημασιολογικά λάθη δυσκόλεψαν λιγότερο τους μαθητές, αφού εντοπίστηκαν 26 σημασιολογικά λάθη, 10,56% και μόλις 20 λεξιλογικά λάθη, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 8,13% του συνόλου των λαθών. Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζονται στα γραφήματα (4) και (5).



Γράφημα 4: Τα συνολικά λάθη των αγοριών και των κοριτσιών ανά κατηγορία



Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή συχνότητας των λαθών των αγοριών και των κοριτσιών επί του συνόλου

Συμπερασματικά, στα σώματα κειμένου προφορικού λόγου, όπως φαίνεται και από τους παραπάνω πίνακες, οι μαθητές και μαθήτριες παρουσίασαν διάφορες δυσκολίες σε φωνολογικό επίπεδο. Χαρακτηριστική δυσκολία είναι η αντικατάσταση του «δ» από το «ντ». Συγκεκριμένα, παραδείγματα αποτελούν οι λέξεις «αντέρφια» αντί «αδέρφια» , «αντερφός» αντί «αδερφός», «αντερφή» αντί «αδερφή», «ντεν» αντί «δεν», «πορτοκαλάντα» αντί «πορτοκαλάδα». Η αντικατάσταση του εξακολουθητικού μεσοδοντικού συμφώνου «δ» συμφωνεί με έρευνα των Αναστασιάδη, Βλέτση & Μητσιάκη (2008). Το συγκεκριμένο λάθος «ντόρο» αντί «δώρο» παρατηρήθηκε στο επίπεδο της προφοράς από μαθητές που έχουν ως πρώτη γλώσσα την τούρκικη. Και στη δική μας περίπτωση τα ρομά παιδιά του

Δροσερού είναι τρίγλωσσα και μιλάνε την ελληνική, την τούρκικη αλλά και τη ρομανί γλώσσα ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Συμπληρωματικά, παρατηρήθηκαν και μια σειρά από άλλα φωνολογικά λάθη που σχετίζονται που οφείλονται σε γλωσσικές παραδρομές και σχετίζονται με την αντικατάσταση συμφώνων (π.χ. «βλέτω» αντί «βλέπω»), αντικατάσταση φωνηέντων (π.χ. «μεντήλια» αντί «μαντήλια»), ή και ένωση λέξεων (π.χ. «χτάπου» αντί «πού και πού»).

Σε λεξιλογικό επίπεδο, τα ρομά παιδιά δεν αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες, δεδομένου του ότι οι εικόνες που τους δόθηκαν σχετίζονταν με την καθημερινή ζωή και ανταποκρίνονταν στο επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να μιλήσουν με μεγαλύτερη ευχέρεια.

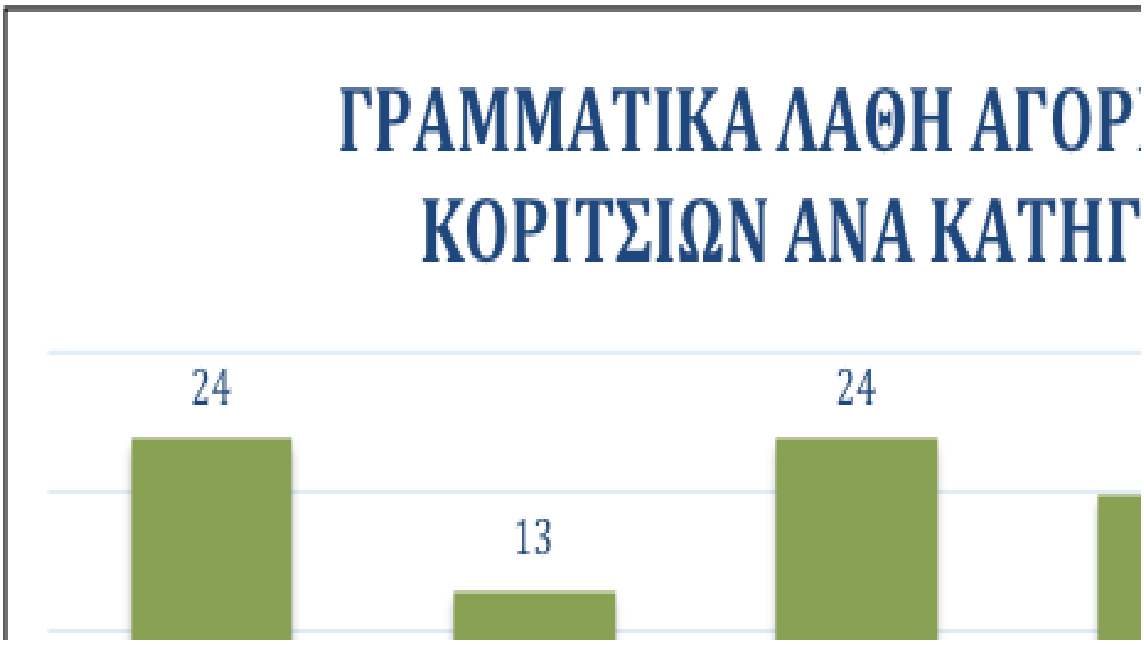
Ειδικότερα, κανένας από τους μαθητές δεν γνώριζε τη λέξη «θηλάζω». Αυτό είναι παράδοξο διότι αποτελεί εικόνα της καθημερινότητάς τους λόγο των πολυμελών οικογενειών που έχουν στο σύνολο τους (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Επιπροσθέτως, άλλη λέξη που δεν φάνηκε να γνωρίζουν ήταν το ρήμα «σφουγγαρίζω», το οποίο εντοπίστηκε τρεις φορές ως λάθος. Τέλος, φάνηκε να μη γνωρίζουν και άλλες λέξεις της καθημερινότητας όπως σαλάτα, πιάτο, δάσος, κ.ά..

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, παρατηρήθηκε ένα ποσοστό από σημασιολογικά λάθη τα οποία προέκυψαν από λάθος χρήση των λέξεων. Ειδικότερα εντοπίστηκε πολλές φορές η αντικατάσταση της λέξης «χαρτοπετσέτες» από λέξεις όπως «μαντήλια», «χαρτιά τεστ», «χαρτιά». Παράλληλα, φάνηκε να χρησιμοποιείται πολλές φορές λανθασμένα το ρήμα «κάνει». Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε η χρήση του συγκεκριμένου ρήματος σε εκφράσεις όπως «κάνει δώρο» αντί «δίνει δώρο», «κάνει παράσταση», αντί «δίνει παράσταση», «σκούπα κάνω» αντί «βάζω σκούπα». Σημασιολογικά λάθη βρέθηκαν και σε βαθμούς συγγένειας όπως «πεθερά» αντί «συμπεθέρα» και «ξαδέλφια» αντί «αδέλφια».

Δεδομένου του ότι στην παρούσα έρευνα μελετάται ο προφορικός λόγος που είναι άμεσος, αυθόρμητος και απροσχεδίαστος, τα λάθη στη σύνταξη αντιμετωπίστηκαν με αρκετή ευελιξία και εντοπίστηκαν κυρίως τα λάθη που δυσκολεύουν τον ακροατή να καταλάβει το νόημα της πρότασης. Παρότι αποτέλεσε αφετηρία το παραπάνω, οι μαθητές παρουσίασαν μεγάλο ποσοστό σε λάθη σύνταξης που αφορούν λάθη τους συνδέσμους («Εκεί στο

Καλοκαίρι πάω μαζί τους, γιατί πως πάω στο σχολείο δεν μπορώ να πάω μαζί τους» αντί «Μόλις φτάνει το Καλοκαίρι πάω μαζί τους, γιατί όταν πάω στο σχολείο δεν μπορώ να πάω μαζί τους»), έλλειψη του ρήματος («Αυτοί δύο ζευγάρι στον καναπέ κάθονται» αντί «Αυτοί οι δύο είναι ζευγάρι και κάθονται στον καναπέ»), έλλειψη ουσιαστικού («καθημερινές» αντί καθημερινές δουλειές») ή περιπτώσεις πλήρης ασυνταξίας («Ναι, πηγαίνω και εγώ κάποιες φορές με τη γιαγιά μου, την κάνω, της ζώσω σακούλες, βγάλω, τις ζώσω για να βάλει το μαλλί της γριάς μέσα» αντί «Ναι, πηγαίνω και εγώ κάποιες φορές με τη γιαγιά μου, τη βοηθάω, της δίνω σακούλες, βγάζω δηλαδή τις σακούλες για να βάλει το μαλλί της γριάς μέσα»).

Τέλος, σύμφωνα με τα αριθμητικά δεδομένα της έρευνας, τα γραμματικά λάθη αποτέλεσαν τα περισσότερα από τα λάθη των μαθητών και των μαθητριών. Οι κατηγορίες που δυσκόλεψαν περισσότερο τους μαθητές είναι το «Άρθρο» και το «Γένος» όπου εντοπίστηκαν ίσος αριθμός λαθών. Συγκεκριμένα, 24 αποκλίσεις σε κάθε κατηγορία. Σύγχυση παρατηρείται και στην κατηγορία «ρηματική όψη» όπου εντοπίστηκαν 20 λάθη και στην κατηγορία «αριθμός» με 13 λάθη. Βέβαια, δεν φάνηκε να δυσκολεύτηκαν τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό στην κατηγορία «κατάληξη», αφού σημειώθηκαν μόλις 10 λάθη. Στο παρακάτω γράφημα (6) απεικονίζονται τα σημεία δυσκολίας των ρομά μαθητών και μαθητριών στο επίπεδο της Γραμματικής.



Γράφημα 6: Τα γραμματικά λάθη των αγοριών και των κοριτσιών ανά κατηγορία

Στην κατηγορία «άρθρο», ήταν αναμενόμενο να παρουσιαστούν αρκετές αποκλίσεις διότι σύμφωνα με τον Λιάπη (1998) στη ρομανί γλώσσα δεν χρησιμοποιούνται άρθρα. Επίσης ούτε στην τουρκική γλώσσα συναντώνται άρθρα[7]. Ειδικότερα, αναγνωρίζεται σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές και οι μαθήτριες να χρησιμοποιούν το θηλυκό οριστικό άρθρο «μία, μια» μπροστά από Αρσενικά και Ουδέτερα ουσιαστικά («μια πατέρα» αντί «ένας πατέρας» , «μια παιδί» αντί «ένα παιδί» , «μία άντρας» αντί «ένας άντρας» , «μία παππούς» αντί «ένας παππούς». Παράλληλα, παρατηρήθηκε κάποιες φορές να παραλείπεται το άρθρο («Δίνει στο παιδί πιάτο» αντί «Δίνει στο παιδί το πιάτο», «παιδιά βλέπω» αντί «βλέπω τα παιδιά»).

Πέραν όμως από την κατηγορία «άρθρο» οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσκολεύτηκαν στην επιλογή του ορθού γραμματικού γένους. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2007, 59-62) η γλώσσα των Ρομά στην Ελλάδα έχει δύο γένη, το αρσενικό και το θηλυκό που δηλώνονται στο α' ενικό από το άρθρο 'ο' για το αρσενικό και 'ι' για το θηλυκό, γεγονός που επαληθεύει τη δυσκολία που εντοπίστηκε στην έρευνα. Παράλληλα, στην τούρκικη γλώσσα δεν υπάρχουν γένη[8]. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι λέξεις «ψώνιες» αντί «ψώνια», «μανταρινιές» αντί «μανταρίνια», «κόρη του» αντί «κόρη της».

Αξιόλογο ποσοστό σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας κατείχαν και τα λάθη που αφορούν τη ρηματική όψη και σχετίζονται τόσο με λάθος χρόνο («βάλει» αντί «θα βάλει», όσο και με λάθος έγκλιση («φάμε» αντί «να φάμε», «πάρε» αντί «να πάρω», «δουλέψουνε» αντί «να δουλέψουνε»).

Οι ρομά μαθητές και μαθήτριες δεν φάνηκε να έχουν τόση μεγάλη δυσκολία στη σωστή χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού. Τα περισσότερα από τα λάθη σχετίζονταν με τα ρήματα («Κάθονται» αντί «Κάθεται», «Ζωγραφίζει» αντί «ζωγραφίζουν», «Βγήκαν» αντί «βγαίνει»). Βέβαια σε μικρότερο ποσοστό παρουσιάστηκαν κάποια λάθη και σε ουσιαστικά όπως «αχλάδι» αντί «αχλάδια» και «μανάβικα» αντί «μαναβική».

---

[7] Τα βασικά χαρακτηριστικά της Τούρκικης γλώσσας είναι διαθέσιμα στο https://tourkika.files.wordpress.com/2009/01/characteristics.pdf.

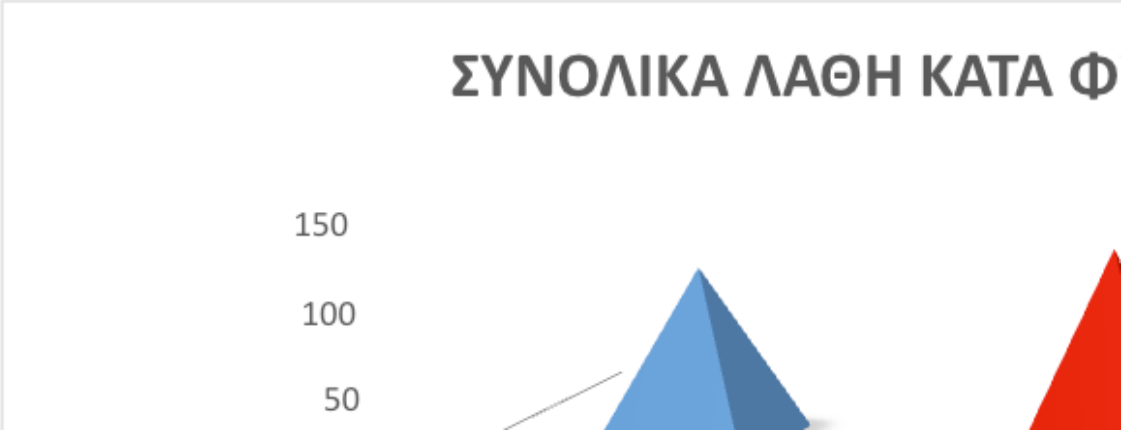
[8] Τα βασικά χαρακτηριστικά της Τούρκικης γλώσσας είναι διαθέσιμα στο https://tourkika.files.wordpress.com/2009/01/characteristics.pdf.

Εν κατακλείδι, το μικρότερο ποσοστό γραμματικών λαθών εντοπίστηκαν στις καταλήξεις. Πολλές φορές έλειπε η κατάληξη («κορίτς» αντί «κορίτσι», «ο μπαμπά μου» αντί «ο μπαμπάς μου») ή υπήρχε λάθος κατάληξη («άντροι» αντί «άντρες»).

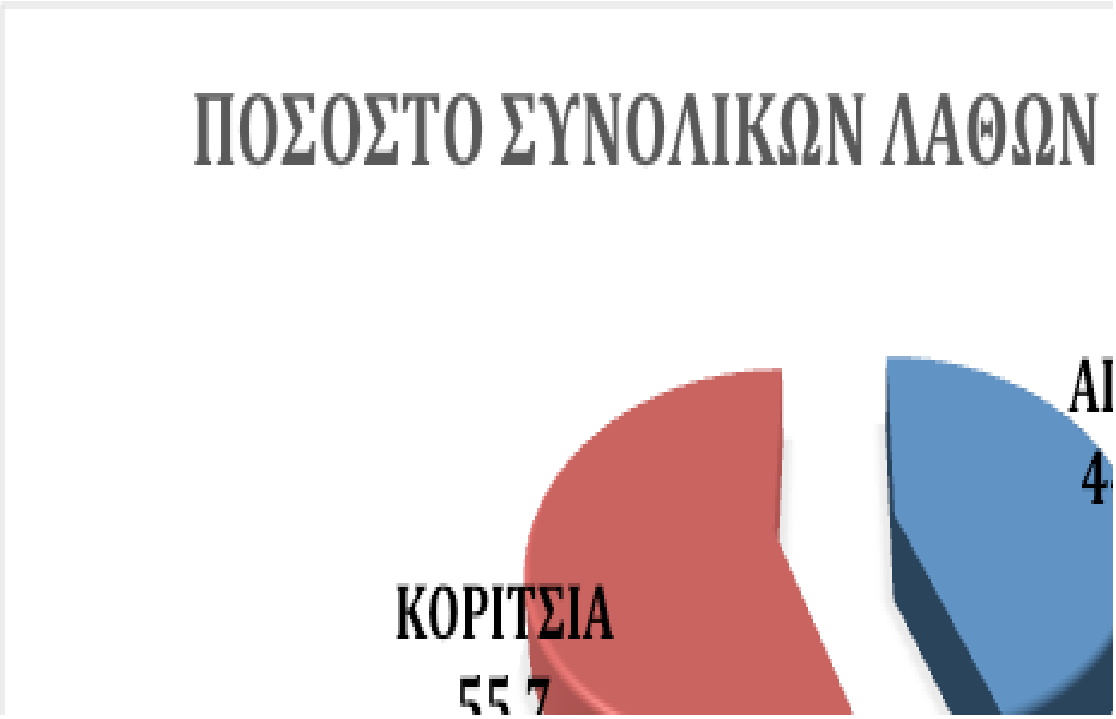
Έπειτα από την καταγραφή, τη στατιστική επεξεργασία και το σχολιασμό των λαθών, κρίνεται ενδιαφέρον να εστιάσουμε στη συγκριτική μελέτη των λαθών των ρομά μαθητών και μαθητριών θέτοντας ως κριτήριο το φύλο.

2.1. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΛΑΘΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ

Στην παρούσα έρευνα συγκρίνοντας τα λάθη των αγοριών και των κοριτσιών διαπιστώνουμε ότι στα προφορικά σώματα κειμένου των κοριτσιών ανιχνεύονται περισσότερα λάθη από τα αντίστοιχα των αγοριών. Αναλυτικότερα, εντοπίστηκαν συνολικά 246 λάθη. Από αυτά τα αγόρια έκαναν 109 λάθη (44,3%), ενώ τα κορίτσια 137 λάθη (55,7%). Τα παραπάνω ευρήματα αποτυπώνονται στο γράφημα (7) και στο γράφημα (8).



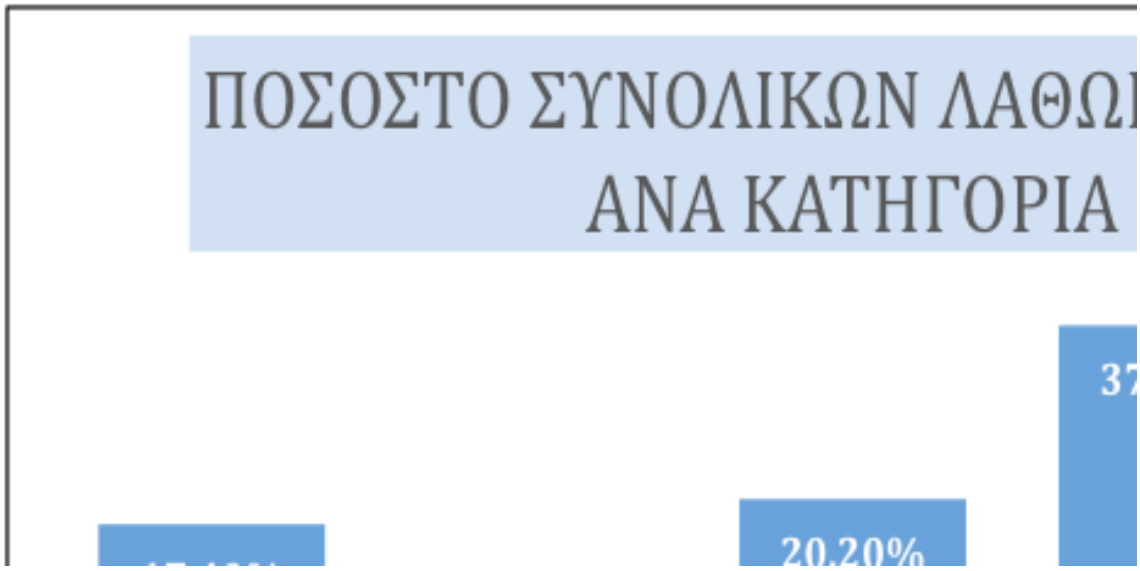
Γράφημα 7: Σύγκριση των συνολικών λαθών των αγοριών και των κοριτσιών κατά φύλο



Γράφημα 8: Σύγκριση Ποσοστών συνολικών λαθών των αγοριών και των κοριτσιών κατά φύλο

Αναλυτικότερα, τα αγόρια όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έκαναν 109 λάθη. Δυσκολεύτηκαν πιο πολύ στον τομέα της Γραμματικής αφού εντοπίστηκαν 41 λάθη, ποσοστό 37,6% στο σύνολο των λαθών τους. Σημαντική δυσκολία παρουσίασαν και σε Συντακτικό επίπεδο με 22 λάθη, δηλαδή 20,2% και σε Φωνολογικό επίπεδο με 19 λάθη, 17,4% ποσοστό και σε Σημασιολογικό επίπεδο με 17 λάθη, ποσοστό 15,6%. Τέλος, δεν φάνηκε να δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε Λεξιλογικό επίπεδο αφού εντοπίστηκαν μόλις 10 λάθη που αντιστοιχούν σε ποσοστό 9,2% από το σύνολο των λαθών τους. Τα παραπάνω δεδομένα απεικονίζονται στα δύο επόμενα γραφήματα (9) και (10).

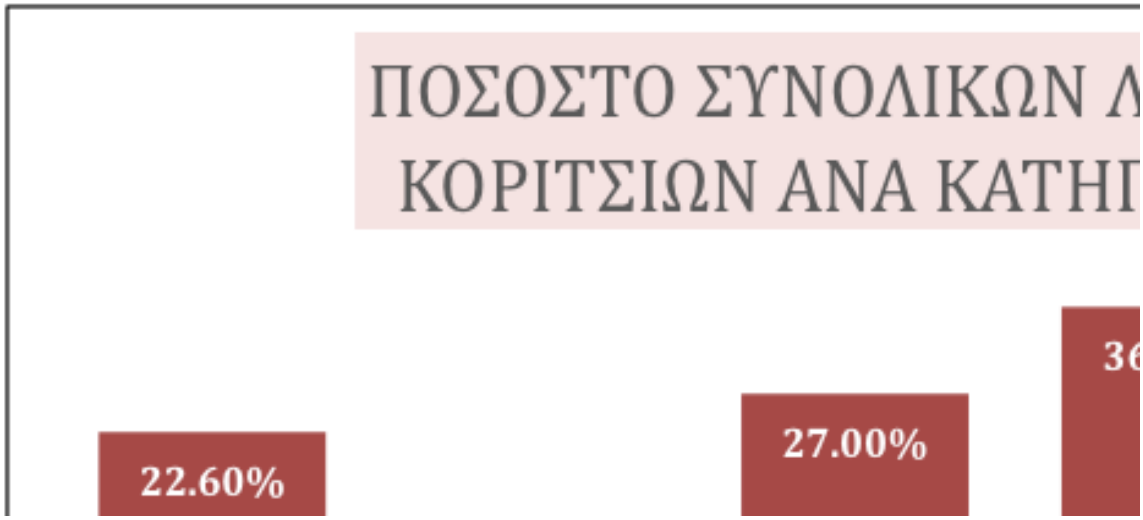
Γράφημα 9: Συνολικά λάθη των αγοριών ανά κατηγορία



Γράφημα 10: Ποσοστό συνολικών λαθών των αγοριών ανά κατηγορία

Από την άλλη, τα κορίτσια έκαναν συνολικά 137 λάθη. Δυσκολεύτηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό στη Γραμματική με σύνολο λαθών 50, δηλαδή ποσοστό 36,5%. Παράλληλα, μεγάλο ποσοστό δυσκολίας σημειώθηκε στη Σύνταξη, όπου εντοπίστηκαν 37 λάθη με ποσοστό 27%, και στο Φωνολογικό επίπεδο όπου ανιχνεύτηκαν 31 λάθη που αντιστοιχεί σε ποσοστό 22,6%. Τόσο σε Λεξιλογικό, όσο και σε Σημασιολογικό επίπεδο δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη δυσκολία. Έκαναν 10 λεξιλογικά λάθη, ποσοστό 7,3% και μόλις 9 σημασιολογικά λάθη, δηλαδή 6,6% από τα συνολικά λάθη των κοριτσιών. Τα παραπάνω απεικονίζονται στο γράφημα (11) και (12).

Γράφημα 11: Συνολικά λάθη των κοριτσιών ανά κατηγορία



Γράφημα 12: Ποσοστό συνολικών λαθών των κοριτσιών ανά κατηγορία

Ποσοτικοποιώντας τα ευρήματα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα κορίτσια έκαναν περισσότερα λάθη. Σε φωνολογικό επίπεδο τα αγόρια έκαναν 19 λάθη ενώ τα κορίτσια σχεδόν διπλάσια, 31 λάθη. Αναφορικά με το λεξιλογικό επίπεδο, το σύνολο των λαθών των αγοριών και των κοριτσιών ήταν το ίδιο. Δηλαδή εντοπίστηκαν 10 λάθη τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Σε συντακτικό επίπεδο τα αγόρια έκαναν λιγότερα λάθη, δηλαδή 22 λάθη ενώ τα κορίτσια 37 λάθη. Ομοίως, στον τομέα της Γραμματικής που εντοπίστηκαν 41 λάθη στα αγόρια ενώ 50 λάθη στα κορίτσια. Τέλος σε σημασιολογικό

επίπεδο τα αγόρια έκαναν περισσότερα λάθη, 17 σε σχέση με τα κορίτσια που σημείωσαν μόλις 9 λάθη. Συνοψίζοντας λοιπόν, τα αγόρια έκαναν λιγότερα φωνολογικά, συντακτικά και γραμματικά λάθη από τα κορίτσια. Από την άλλη εντοπίστηκε ακριβώς ίδιος αριθμός λαθών στα λεξιλογικά λάθη, ενώ τα σημασιολογικά λάθη είναι η μόνη κατηγορία λαθών που έχουν περισσότερα λάθη τα αγόρια. Τα ευρήματα φαίνονται στο γράφημα (13).

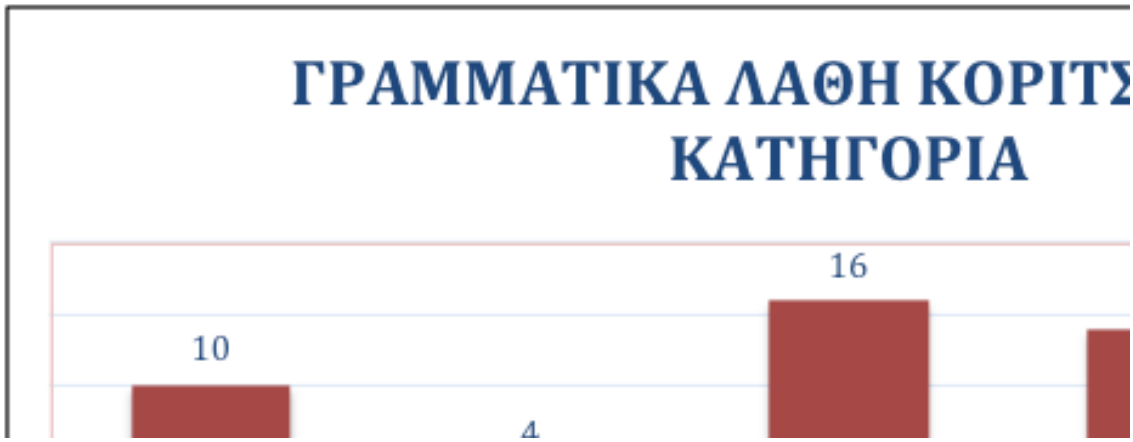
Γράφημα 13: Σύγκριση των λαθών των αγοριών και των κοριτσιών ανά κατηγορία

Εν συνεχεία, κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία περαιτέρω ανάλυση μέσα από σύγκριση των λαθών στην Γραμματική, κατηγορία όπου εντοπίστηκαν τα περισσότερα λάθη τόσα στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία, όπως αυτά σκιαγραφούνται από τα σώματα κειμένου προφορικού λόγου τα αγόρια έκαναν περισσότερα γραμματικά λάθη που σχετίζονται με το άρθρο, 14 λάθη και με τον αριθμό 9 λάθη. Επόμενη κατηγορία δυσκολίας είναι το «γένος» όπου εντοπίστηκαν 8 λάθη. Τέλος λάθη που αφορούσαν τη ρηματική όψη και την κατάληξη δεν τους δυσκόλεψαν ιδιαίτερα. Συγκεκριμένα εντοπίστηκαν 6 λάθη στην κατηγορία «ρηματική όψη» και 4 λάθη στην κατηγορία «κατάληξη». Τα ευρήματα παρουσιάζονται στο γράφημα (14).

Γράφημα 14: Τα γραμματικά λάθη των αγοριών ανά κατηγορία

Από την άλλη τα κορίτσια, παρουσίασαν τη μεγαλύτερη δυσκολία σε λάθη που αφορούσαν το «γένος» , δηλαδή 16 λάθη και σε λάθη που αφορούσαν τη «ρηματική όψη», δηλαδή 14 λάθη στο σύνολο των 50 λαθών γραμματικής . Συγχρόνως εντοπίστηκαν 10 λάθη που σχετίζονται με το «άρθρο». Τέλος δεν παρουσίασαν ιδιαίτερα προβλήματα σε λάθη που αφορούν την «κατάληξη», μόνο 6 λάθη, και σε λάθη που αφορούν τον αριθμό όπου σημειώθηκαν μόλις 4 λάθη. Τα ευρήματα παρουσιάζονται στο γράφημα (15).



Γράφημα 15: Τα γραμματικά λάθη των κοριτσιών ανά κατηγορία

Συγκεκριμένα τα κορίτσια έκαναν 50 λάθη ενώ τα αγόρια 41. Αναλυτικότερα στην κατηγορία «άρθρο» τα αγόρια φάνηκε να δυσκολεύτηκαν περισσότερο αφού εντοπίστηκαν 14 λάθη, ενώ στα κορίτσια 10. Ομοίως στην κατηγορία «αριθμός» όπου τα αγόρια φαίνεται να έκαναν 9 λάθη, διπλάσια από τα κορίτσια που έκαναν μόλις 4. Από την άλλη, στην

κατηγορία «γένος» τα κορίτσια έκαναν διπλάσια λάθη από τα αγόρια, δηλαδή 16 ενώ τα αγόρια μόλις 8. Μεγάλος αριθμός λαθών εντοπίζεται στα προφορικά σώματα κειμένου των κοριτσιών όπου εντοπίζονται 14 λάθη ενώ στα αγόρια μόλις 6. Τέλος στην κατηγορία «κατάληξη» τα αγόρια και τα κορίτσια κάνουν περίπου ίσο λαθών, 6 τα κορίτσια και 4 τα αγόρια.

Γράφημα 16: Σύγκριση των γραμματικών λαθών αγοριών και κοριτσιών ανά κατηγορία

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το «άρθρο», ο «αριθμός» και το «γένος» δυσκόλεψαν περισσότερο τα αγόρια. Αντίστοιχα, τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερη δυσκολία στο «γένος», στη «ρηματική όψη» και στο «άρθρο».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έπειτα από την ανάλυση και την ποσοτικοποίηση των ευρημάτων της έρευνας κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία σύγκριση ανάμεσα στα ερευνητικά ευρήματα και τις αρχικές υποθέσεις που τέθηκαν.

Πρωταρχική και ευρύτερη υπόθεση της έρευνας που τέθηκε ήταν ότι οι ρομά μαθητές και μαθήτριες κάνουν γλωσσικά λάθη στον προφορικό λόγο. Με βάση τα ποσοτικά ευρήματα της εν λόγω έρευνας τα ρομά παιδιά παρουσιάζουν λάθη στον προφορικό λόγο. Στην εν λόγω έρευνα τα λάθη τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών είναι 246.

Τα γλωσσικά λάθη που εντοπίστηκαν αφορούν τόσο το φωνολογικό επίπεδο, το συντακτικό, το λεξιλογικό, το σημασιολογικό αλλά και το γραμματικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης και εμφανίζουν μεγάλες διακυμάνσεις ως προς τη συχνότητα λαθών στις εν λόγω κατηγορίες. Τα ευρήματα της έρευνας συγκλίνουν με την πρώτη υπόθεση που υποστηρίζει την ύπαρξη λαθών στις παραπάνω γλωσσικές κατηγορίες.

Η συσχέτιση των λαθών με το φύλο επιβεβαιώνει τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια διαπράττουν περισσότερα λάθη από τα αγόρια. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την καταγραφή και την επεξεργασία των λαθών τα κορίτσια έκαναν 137 λάθη ενώ τα αγόρια 109. Βέβαια, τα λάθη των κοριτσιών δεν είναι περισσότερα σε όλες τις γλωσσικές κατηγορίες, αλλά είναι περισσότερα στο σύνολό τους.

Τέλος, τα στοιχεία, όπως αυτά σκιαγραφούνται από την ανάλυση των δεδομένων σημαντικό ποσοστό λαθών προέρχεται από την απόσταση μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων των μαθητών. Συγκεκριμένα εντοπίστηκαν λάθη που σχετίζονται με τις διαφορές της ελληνικής, με τη ρομανί και την τούρκικη γλώσσα, γλώσσες που τα παιδιά χρησιμοποιούν στο οικογενειακό περιβάλλον και στον οικισμό του Δροσερού που διαμένουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά από την ανίχνευση του αριθμού και της φύσης των γλωσσικών λαθών στον προφορικό λόγο των ρομά μαθητών και μαθητριών θεωρείται απαραίτητο να καταγραφεί μια συγκεντρωτική εικόνα των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Προκύπτουν, επομένως, οι εξής διαπιστώσεις:

1. Οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά πραγματοποιούν σημαντικό ποσοστό λαθών στον προφορικό λόγο, παρότι φοιτούν στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου. Τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια παρουσίασαν δυσκολίες.

2. Υπήρχε μια σχετική ομοιογένεια στο δείγμα, γεγονός που αποδεικνύεται κυρίως από την ύπαρξη λαθών σε όλα τα σώματα κειμένου προφορικού λόγου με μικρές αποκλίσεις στη συχνότητα των λαθών.

3. Τα κορίτσια, σύμφωνα με την έρευνά μας, φαίνεται να κάνουν περισσότερα λάθη. Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι το ποσοστό λαθών των κοριτσιών δεν είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών.

4. Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια παρουσίασαν το μεγαλύτερο αριθμό λαθών σε λάθη που σχετίζονταν με τη Γραμματική, έπειτα σε λάθη σύνταξης και σε φωνολογικά λάθη. Τα λεξιλογικά και τα σημασιολογικά λάθη δεν εντοπίστηκαν σε μεγάλο αριθμό.

5. Στον τομέα της Γραμματικής που ανιχνεύτηκαν τα περισσότερα λάθη, τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσίασαν ως ένα βαθμό διαφορετικές δυσκολίες. Τα αγόρια δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη σωστή χρήση του κατάλληλου άρθρου, αριθμού και γένους. Από την άλλη στα κορίτσια παρουσιάστηκε σύγχυση σε λάθη που σχετίζονταν με τη χρήση του κατάλληλου γένους, τη ρηματική όψη και έπειτα με το άρθρο. Δεν

παρουσιάστηκε δυσκολία στις καταλήξεις ούτε στα αγόρια, ούτε στα κορίτσια.

6. Τα λάθη των μαθητών φαίνεται να ερμηνεύονται από την απόσταση των γλωσσικών συστημάτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, στην τούρκικη δεν υπάρχουν άρθρα και γένη, λάθη που εντοπίστηκαν σε μεγάλο ποσοστό. Από την άλλη πλευρά στη ρομανί γλώσσα επίσης δεν υπάρχουν άρθρα και συναντάμε μόνο δύο γένη.

7. Ελπιδοφόρα διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές δεν φάνηκε να δυσανασχετούν ή να δυσκολεύονται στο να μιλήσουν ελληνικά, παρότι εντοπίστηκε ένα ποσοστό λαθών σε αυτά που έλεγαν. Επίσης ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι πολλές φορές διόρθωναν τα λάθη τους στη ροή του λόγου[9].

Σε μία συνολική εκτίμηση των συμπερασμάτων θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ένα σημαντικό εργαλείο για το μαθητή και για τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, μέσα από την ανάλυση λαθών στον προφορικό λόγο προκύπτει η σημασία ενδυνάμωσης του προφορικό λόγου, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών. Εξάλλου, ο προφορικός λόγος αποτελεί βασική παράμετρο στην ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία.

Τέλος είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι, πέρα από τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες που έχουν ήδη αναφερθεί, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία μελλοντική έρευνα για τα λάθη των μαθητών και των μαθητριών στον προφορικό λόγο, λαμβάνοντας υπόψη τη σχολική διαρροή που αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της εκπαίδευσης των ρομά παιδιών του Δροσερού Ξάνθης.

[9] Τα λάθη που διόρθωναν μόνοι τους οι μαθητές, δεν καταγράφηκαν στην έρευνα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία τοποθετείται στο πλαίσιο των προβληματισμών σχετικά με την εκπαίδευση των ρομά μαθητών. Οι Ρομά αποτελούν μία ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα τόσο λόγω των υψηλών ποσοστών αναλφαβητισμού και σχολικής διαρροής, όσο και λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή.

Ο βασικός στόχος της έρευνάς μας είναι η ανίχνευση των γλωσσικών λαθών κατά την παραγωγή προφορικού λόγου ρομά μαθητών και μαθητριών που φοιτούν σε ελληνικό σχολείο αμιγώς τσιγγανοπαίδων, στο Δροσερό της Ξάνθης. Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών αποτέλεσαν και εξακολουθούν να αποτελούν σημείο ενδιαφέροντος αλλά και προβληματισμού τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ίδιους τους μαθητές.

Αρχικά, πραγματοποιήσαμε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία μας επέτρεψε να ορίσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας. Ειδικότερα, αναλύθηκαν στοιχεία που αφορούν την ομάδα των Ρομά, όπως η ιστορία τους, η γλώσσα και σημεία που αφορούν την εκπαίδευση και τον πολιτισμό τους. Παράλληλα, έγινε αναφορά στη δυναμική του λάθους ως αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και της διδασκαλίας. Έννοιες όπως διγλωσσία, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας, διαγλώσσα, γλώσσα και προφορικός λόγος, μελετήθηκαν εκτενέστερα ώστε να αποτελέσουν τη βάση της έρευνας, δεδομένο του ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας μιλούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Στο ερευνητικό μέρος, πραγματοποιήθηκε καταγραφή, ποιοτική ανάλυση και κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών με στοιχεία ποσοτικής έρευνας. Ειδικότερα αναλύθηκαν σώματα κειμένου προφορικού λόγου ρομά αγοριών και κοριτσιών με διαδικασία συγκριτικής μελέτης με παράμετρο τη μεταβλητή «φύλο».

Συνοψίζοντας λοιπόν, μέσα στην πορεία της έρευνας ανακαλύπτουμε πόσο πολύτιμο μπορεί να θεωρηθεί το λάθος τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή. Εντοπίζουμε και κατηγοριοποιούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα ρομά παιδί στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, εντοπίζονται οι δυσκολίες που σχετίζονται με

τον προφορικό λόγο, ο οποίος αποτελεί από τη μία το βασικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου και από την άλλη την κυριότερη παράμετρο ένταξης της ευάλωτης αυτής ομάδας παιδιών στην εργασία αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Πηγές:

Ελληνική δημοκρατία. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής ασφάλισης. (2011). *Πλαίσιο εθνικής στρατηγικής για τους Ρομά*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από www.ekka.org.gr/files/roma3414.pdf.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ευρωπαϊκή ένωση- Ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο. (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Παραδοτέο 2. Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων & προτάσεων καταπολέμησής της*. Αθήνα: Ανώνυμη εταιρεία συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου, 2017 από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/111.

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011). Αθήνα. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2017 από http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/pdf/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf.

Β. Βιβλιογραφία:

Αδαμαντίδου, Δ. & Χαζάπη, Ε. (2011). *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Ξάνθη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλις.

Αθανασίου, Λ. (1996). *Γλώσσα- γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (χ.χ). *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*. Ανακτήθηκε 29 Ιουνίου, 2017 από edu.pep.uoi.gr/emedage/images/diglossia.pdf.

Αλεξίου, Γ. (χ.χ.). *Λεξικό της Τσιγγάνικης γλώσσας (Ελληνοτσιγγάνικο)*. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου, 2017 από http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/09/Romani-lexiko-24grammata.com-pdf.pdf.

Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. , Βλέτση, Ε. , Μητσιάκη, Μ. , Μποζονέλος, Β. & Χούμα, Β. (2009). *Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της ελληνικής ως Γ2 και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2017 από www frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf.

Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. , Βλέτση, Ε. & Μητσιάκη, Μ. (2008). *Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου, 2017 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/1_Επιμορφωτικό Υλικό ΕΠΠΑΣ/1.1_Γλώσσσα - Λογοτεχνία/3 Θέματα ελληνικής ως δεύτερης Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσάκη, Βλέτση.pdf

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

Βάμβουκα, Ι. & Κασσωτάκης Μ. (2007). *Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.* Εισήγηση στα συνέδρια, τα λάθη των μαθητών: Δείκτης

αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης; Αθήνα-Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2017 από www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf.

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

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. . Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2017 από http://www.gsae.edu.gr/el/meletes.

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

Βέργα, Σ. (2003). *Γλωσσολογία. Επιστήμη της γλώσσας ή της γραφής*. Αθήνα: Κριτική.

Βεργίτης, Ν. , Καπουρκατσίδου, Μ. & Stojičić V. (2012). *Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: Η περίπτωση των Σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την ελληνική.* Εισήγηση στο 10ο διεθνές συνέδριο Ελληνικής γλωσσολογίας. Κομοτηνή. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου, 2017 από www.icgl.gr/files/greek/67-717-724.pdf.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.

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

Γκότοβος, Α. (2002). Βρώμικη ταυτότητα στην ελληνική κοινωνία. Προσδιορισμοί σε σύγκρουση. Στο Α. Οικονόμου (συντόν.), *Οι Ρομά στην Ελλάδα* (111-135). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.

Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα: Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.

Γούτσος, Δ. , Σοφιανού, Μ. & Γεωργακόπουλου, Α. (2006). *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.

Γούτσος, Δ. & Φράγκάκη, Γ. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2017 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1932/.../00_master_document_Goutsos.pdf.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. *Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (88-98). Αθήνα: Άτραπος.

Ζαρκογιάννη, Ε. (2015). Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τόμος 3, (τεύχος 2), 103-117. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2017 από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-6.pdf.

Ζάχος, Δ. (2005). *Διαδικασίες ένταξης σε συνθήκες γενικού κοινωνικού αποκλεισμού : η εκπαίδευση των Ρομ στην κοινότητα του Φλάμπουρου* (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2017 από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19081#page/6/mode/2up.

Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.

Ζούνη, Ε. (2010). Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών, στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (Επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης.* Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savvato2/aithusa2/zuni.pdf.

Θεοδορωπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001). *Το γλωσσικό λάθος. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Θεωρία και ιστορία της ελληνικής γλώσσας.* Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2017 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. .Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιάπης, Α. (1998). *Γλωσσάριο της Ρωμανί όπως τη μιλούν οι μουσουλμάνοι Ρωμά της ελληνικής Θράκης (ελληνο-ρωμανό).* Κομοτηνή: Πελασγός.

Λιεζουά, Ζ. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*. (Α. Σιπητάνου, Μεταφρ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Λυδάκη, Α. (2002). Τσιγγάνοι και παράδοση. Στο Α. Οικονόμου (συντον.), *Οι Ρομά στην Ελλάδα* (231-249). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.

Μάινας, Δ. (χ.χ.). *Ανάλυση λαθών στη ΝΕ ως δεύτερη/ξένη γλώσσα*. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου, 2017 από users.sch.gr/dmainas/documents/Erroranalysis.doc.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μήτσης, Μ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Μ. (2004). *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης(ή ξένης Γλώσσας)*. Αθήνα: Gutenerg.

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. Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου, 2017 από http://www.kedek.inpatra.gr/seminario/didaktiki.pdf.

Μήτσης, Μ. & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.) *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων (83-108*). Αθήνα: Επτάλοφος. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=156&bitstream=156_01#page/1/mode/2up.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία (Αναθεωρημένη Έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μούσιου, Ο. (2010). *Διδασκαλία της γραμματικής*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2017 από http://www.olgamousiou.gr/keimena/glwssologikakeimena/50-2010-08-17-10-3358.html

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία.* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 11 Μαρτίου, 2017 από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/265.

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Β. & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΕ (Τεύχος 60), 121-136.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας.* Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράματα και βοηθήματα. Ανακτήθηκε 24 Ιουλίου, 2017 από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf.

Παπάνης, Ε. (2009). *Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.* Ανακτήθηκε 29 Ιουνίου, 2017 από http://epapanis.blogspot.gr/2009/09/blog-post_10.html.

Παπαπαύλου, Μ. & Κοππάση- Οικονομέα Ε. (2002). Εισαγωγή: Τσιγγάνοι και τσιγγανολογία: Λόγοι περί ετερότητας. Στο Α. Οικονόμου (Συντον.), *Οι Ρομά στην Ελλάδα* (9-24), Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.

Παυλίδου, Θ. (2008). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Πίτσιου, Χ. & Λάγιος, Β. (2007). *Η θέση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπαίδευσή τους*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/16_22.pdf.

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

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

Σακελλαρίου, Α. (2006). *Διδακτική της ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σαραφίδου, Τ. & Ζερδελή, Σ. (2008). *Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης*. Ανακτήθηκε 30 Ιουνίου, 2017 από http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/sarafidou_zerdeli.pdf.

Σιδέρη- Ζώνιου, Α. (1993). Τα παιδιά των Τσιγγάνων. Στο Α. Καλούτση (Επιμ.), *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις* (45-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκούρτου, Ε. (1999). Παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (131- 143). Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2016). *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (97-113). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από http://hdl.handle.net/11419/6349.

Σκούρτου, Ε. (χ.χ). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. *Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2017 από http://www.polydromo.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtou_DiglossiaParemvasisEkpedeftikon.pdf.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.). Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου, 2017 από http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf.

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

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

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης- Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

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

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

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέα.

Φραγκουδάκη, Α. (2003). Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστημ. Υπεύθ.). *Κλειδιά και αντικλείδια*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2017 από http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html.

Φραγκουδάκη, Α. (2007). Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστημ. Υπεύθ.). *Κλειδιά και αντικλείδια*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Χαραλαμπάκης, Χ. (χ.χ.). *Το Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών ως κειμενικό σώμα*. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2017 από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/.../κ.../ChrLex%2CCorpusTeliko.pdf.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (403-415*)*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομα στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (39-63), Αθήνα: Επτάλοφος. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf.

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

Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Ά. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου, 2017 από http://hdl.handle.net/11419/4999.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Α. Αλεξανδροπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Coelo, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι*. (Γ. Σκαρδέλη, Μεταφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg.

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

Hymes D. (1964). Towards Ethnographies of Communication: The Analysis of Communicative Events. *American Anthropologist*, 66 – 2, 12-25.

Lewis M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα

(Ακολουθεί η απομαγνητοφώνηση των σωμάτων κειμένου προφορικού λόγου των ρομά μαθητών και των μαθητριών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016- 2017 σε πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια που φοιτούν στην έκτη τάξη του 20ου δημοτικού σχολείου Ξάνθης. Οι μαθητές σχολίασαν μία σειρά από εικόνες[10] που είχαν ως θέμα την «οικογένεια» και την «αγορά» και με αφορμή αυτές περιέγραψαν θέματα που σχετίζονταν με τη δική τους καθημερινότητα.)

Αγόρι 1

- Λοιπόν τι βλέπεις σε αυτήν την εικόνα, για δες σε αυτή την εικόνα..
- Σε αυτή την εικόνα;
- Ναι.
- Τι βλέπω; Παιδιά βλέπω.
- Ναι.
- Μια οικογένεια, οικογένεια.
- Μπράβο, αυτός ποιος είναι;
- Ο πατέρας.
- Αυτή;
- Η μαμά.
- Και οι υπόλοιποι;
- Τα παιδιά του.
- Τα παιδιά.
- Τι κάνει ο μπαμπάς;
- Ο μπαμπάς τι κάνει, είναι όρθιος μιλάει με τη γυναίκα του.
- Ωραία η μαμά;
- Διαβάζει βιβλίο.
- Ου χμ και τα παιδιά;
- Παίζουν.
- Παίζουν, πολύ ωραία. Έτσι είναι οι οικογένειες ε;

[10] Οι εικόνες προέρχονται από τα βιβλία:
ΥΠΕΠΘ (2007*). Μιλώ και γράφω ελληνικά τρίτο επίπεδο διδασκαλίας, βιβλίο μαθητή(25,26,28,30,49,50)*. Πρόγραμμα «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Βόλος
ΥΠΕΠΘ- Πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων. *Μια μέρα στη θάλασσα, τάξη Β, βιβλίο 3ο(15).* ΟΕΔΒ.

- Ναι.

- Πολύ ωραία. Τώρα άμα πάμε εδώ πέρα και δούμε άλλες στιγμές που περνάν οικογένειες. Εδώ τι βλέπεις;

- Μια μαμά και παιδί.

- Ωραία και τι κάνει αυτή η μαμά;

- Ταΐζει το παιδί του.

- Μπράβο! Του δίνει φαγητό να φάει να μεγαλώσει. Και εδώ;

- Μια πατέρα και μια παιδί. Ο γιο του, δηλαδή.

- Ωραία!

- Και ο γιος του το δίνει για το πατέρα του ένα δώρο.

- Πολύ ωραία του δίνει ένα δώρο. Και εδώ, η μαμά;

- Η μαμά και μια παιδί, μικρό.

- Ου χμ και τι κάνουν;

- Τι να ξέρω τι κάνουν..

- Το ταΐζει;

- Νομίζω.

- Ωραία, τέλεια. Σε αυτές τι εικόνες τι βλέπεις; Σε αυτήν ας πούμε..

- Σε αυτή μια οικογένεια πάλι αλλά είναι μια άντρας και μια γυναίκα.

- Ωραία και εδώ;

- Κάθονται.

- Κάθονται.

- Και εδώ μια οικογένεια ολόκληρη.

- Ολόκληρη. Εδώ τι κάνει η μαμά;

- Κοιμάται.

- Μπράβο.

- Και το παιδί κοιμάται.

- Ου χμ και εδώ;

- Μια παππούς κάθεται στο παγκάκι.

- Μπράβο!

- Εδώ, ο πάτερα και τα παιδιά του.

- Αγκαλιάζονται όλοι μαζί;

- Ναι.

- Ωραία είδες και τον παππού ε;

- Ναι.

- Πολύ ωραία. Να πάλι άλλη μία οικογένεια. Αυτοί τι κάνουνε εδώ;

- Τρώνε.

- Τρώνε. Αυτή η οικογένεια, πόσοι είναι;

- Τέσσερις.

- Τέσσερις, πού βρίσκονται αυτοί;

- Στο τραπέζι.

- Στο τραπέζι και τι βλέπεις ότι έχει πάνω στο τραπέζι;

- Φαγητά.

- Τι φαγητά;

- Φρούτα, πορτοκαλάδα τι είναι, σαλάτα τι είναι εκείνο, ποτήρια, πηρούνια κτλ.

- Μπράβο πολύ ωραία, είναι μια οικογένεια. Ενώ αυτή η οικογένεια είναι εδώ στο τραπέζι και κάθεται. Χμ; Αυτή η οικογένεια που ήτανε; Για δες..

- Αυτή που ήτανε, στο σαλόνι.

- Στο σαλόνι, στο σπίτι τους ε, στο σπίτι τους όλοι..ωραία. Θα μας πεις τώρα εσείς, με τη δική σου οικογένεια τρώτε όλοι μαζί;

- Ναι.

- Τρώτε; Κάθε πότε τρώτε όλοι μαζί;

- Κάθε μεσημέρι..

- Κάθε μεσημέρι, ωραία.

- Και απόγευμα.

- Πες μας για τη δικιά σου οικογένεια..

- Τι να πω;

- Πόσα άτομα είστε, έχεις αδέρφια;

- Έχω, είμαστε τρεις εγώ, η μάνα μου και ο πατέρας μου. Έχω πέντε αδέρφια, από έναν μεγάλος και αυτοί είναι παντρεμένοι.

- Παντρεμένοι είναι και αυτοί και έχουνε και παιδιά;

- Ναι.

- Πόσα, ποιοι έχουνε παιδιά;

- Όλοι.

- Όλοι, όλα τα αδέρφια σου έχουν παντρευτεί;

- Ναι.

- Και έχουν και παιδιά;

- Ναι.

- Η γιαγιά και παππούς μένουν μαζί σας;

- Όχι, είναι χώρια.

- Χώρια.

- Ναι, σε άλλο σπίτι μένουν.

- Ωραία, για δες εδώ έχει ένα παππού. Πού βρίσκονται, τι κάνουν εδώ;

- Είναι στη θάλασσα, με μια μικρό καραβάκι και τα εγγόνια του είναι.

- Ωραία, με τα εγγόνια του είναι αυτός ε;

- Ναι.

- Εσύ με το παππού και τη γιαγιά κάνεις πράγματα; Τι κάνεις εσύ, με τον παππού και τη γιαγιά;

- Εγώ; Τίποτα.

- Τίποτα;

- Δεν περνάτε χρόνο μαζί:

- Όχι.

- Δε βλέπεις τον παππού και τη γιαγιά;

- Το βλέπω αλλά δε περνάμε χρόνο μαζί.

- Λοιπόν, εδώ η οικογένεια πάει στην...αγορά. Τι ψωνίζουν, για πες εδώ τι βλέπεις ας πούμε..

- Εδώ τι βλέπω, ρούχα. Ψωνίζουν για να εαυτό τους.

- Ου χμ, εδώ;

- Παπούτσια με το γιο του, ναι παπούτσια αγοράζουν.

- Παίρνουν οι γονείς παπούτσια για το γιο τους. Ωραία και ξεκινάνε τώρα και πηγαίνουν στο παζάρι. Εσύ πας στο παζάρι καθόλου;

- Πάω.

- Πηγαίνεις, κάθε πότε πηγαίνεις και τι ψωνίζετε;

- Κάθε Σαββάτο.

- Και τι ψωνίζετε απ' το παζάρι;

- Ότι χρειάζεται, μαναβικά, κρέατα, ψάρια, παπούτσια, ότι χρειάζεται.

- Ωραία, εδώ αυτοί τι ψωνίζουν στις εικόνες;

- Ψάρια;

- Ψάρια.

- Φρούτα, κρέατα.

- Ου χμ, μπράβο, Εδώ τι βλέπεις;

- Εδώ τι βλέπω, καρπούζια.

- Είναι δύο άνθρωποι που ψωνίζουν, Τι παίρνουν;

- Καρπούζια

- Ου χμ

- Και εδώ παίρνουν μήλα.

- Ναι

- Και αχλάδια.

- Ναι, αχλάδι είναι κυρία;

- Ναι.

- Και αγοράζει η κυρία.

- Αγοράζει η κυρία για την οικογένεια της. Εσύ τη βοηθάς τη μαμά στο σπίτι;

- Τι να βοηθήσω, δηλαδή;

- Τις δουλειές, ποιος τις κάνεις τις δουλειές στο σπίτι;

- Μόνη της.

- Μόνη της;

- Ναι.

- Εδώ τι βλέπεις στην εικόνα;

- Εδώ τι βλέπω, ένα μικρό κοριτσάκι.

- Που τι κάνει;

- Πιάτα πλύνει, τι κάνει;

- Ου χμ, πλένει τα πιάτα, εσείς; Η μαμά; Ποιος τις κάνει τις δουλειές. Μόνο η μαμά;

- Ναι.

- Εσύ κάνεις καθόλου δουλειές;

- Κάνω μαζί με τον πατέρα μου.

- Τι δουλειές κάνεις με τον πατέρα σου;

- Τι κάνουμε, ότι χρειάζεται για το σπίτι, ξύλα σκίζουμε. Αυτά.

- Κόβεις τα ξύλα με τον μπαμπά;

- Ναι.

- Μόνο αυτό, κάτι άλλο;

- Κάνουμε(παύση).

- Θυμάσαι τι έχεις κάνει;

- Ναι, το αυτοκίνητο πλύνουμε. Καθημερινές δηλαδή, ότι χρειάζεται. Ότι κάνει ο πατέρας μου και εγώ, αυτό κάνω.

- Μπράβο! Ωραία, ευχαριστώ μωρό μου.

Αγόρι 2

- Λοιπόν ξεκινάμε;

- Ναι.

- Ωραία, τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;

- Ποια;

- Σε αυτή την εικόνα.

- Βλέτω, τα παιδιά παίζουν και η μαμά διαβάζει και βλέπεις το μπαμπά και τα παιδιά, αυτή, αυτό το παιδί διαβάζει, ζωγραφίζει. Αυτή ζωγραφίζει, αυτή παίζει με την κούκλα της, τι είναι αυτή, κάνει παράσταση μπορεί να είναι και αυτή. Τι κάνει αυτή (παύση); Βλέπει τη μαμά.

- Ωραία, όλοι αυτοί μαζί τι είναι;

- Μία οικογένεια.

- Μπράβο, όλοι αυτοί μαζί είναι μία οικογένεια.

- Ναι.

- Λοιπόν, για πες μας εδώ τώρα τι βλέπεις;

- Η μαμά ταΐζει το κοριτσάκι της.

- Ου χμ, πολύ ωραία, εδώ;

- Ο(παύση) το μωρό τι είναι αυτό, 5 χρονών είναι;

- Ναι.

- Το παιδί δίνει στον πατέρα δώρο.

- Ωραία!

- Μπορεί να ήταν γενέθλια του πατέρα και του κάνει δώρο.

- Ωραία.

- Εδώ, εδώ μόλις τώρα γέννησε και δίνει το μωρό της γάλα.

- Γάλα η μαμά, πολύ ωραία. Για να δούμε σε αυτές τι εικόνες, εδώ η μητέρα τι κάνει;

- Η μαμά κοιμάται και το παιδί της μαζί, κρατάει για συντροφιά.

- Ου χμ, εδώ;

- Μία οικογένεια βγαίνει φωτογραφία.

- Μπράβο και εδώ;

- Εδώ, πώς να σας πω, αγάπη πως να σας πω. Αγαπιούνται πώς;

- Ποιοι είναι;

- Ο πατέρας και η μάνα, άλλα δεν βλέπω καν κάνα παιδί.

- Ου χμ.(ο εκπαιδευτικός δείχνει την εικόνα)

- Εδώ είναι ο γέρος και κάθεται.

- Μπράβο!

- Εσύ στο χέρι του τι είναι, ψωμί. Τι είναι;

- Κρατάει μια σακούλα και τι άλλο;
- Ε, μπαστο όχι εδ (παύση), δεν είναι μπαστούνι ,ομπρέλα.
- Μπράβο και σε αυτή την εικόνα;
- Μια οικογένεια αλλά ο πατέρας μαζί με τα τρία παιδιά του, ένα κορίτσι και δύο αγόρια.
- Ωραία, άλλη μία οικογένεια εδώ. Για πες που βρίσκονται;
- Η μαμά πηγαίνει να αφήνει το πιάτο. Ο πατέρας δίνει ένα πιάτο στο γιο το, δεν ξέρω τι είναι μέσα, πατάτες είναι και η κόρη ετοιμάζει χαρτιά τεστ, δεν ξέρω, με τον αδερφό του να δώσει χαρτιά δεν ξέρω, τι είναι αυτό.
- Ωραία, τι έχει πάνω το τραπέζι;
- Κοτόπουλο μέσα, πατάτες, σαλάτα, φρούτα, έχει πορτοκαλάδα, αλάτι έχει για να ρίξουν πάνω στο κοτόπουλο, έχει πηρόνια, νερό πα εδώ μέσα νερό τι είναι...
- Ωραία, αυτή η οικογένεια δηλαδή τι θα κάνει τώρα;
- Θα φάει.
- Θα φάει, εσείς τρώτε όλοι μαζί με την οικογένεια σου;
- Ναι, ναι τρώμε.
- Κάθε πότε;
- Όταν πηγαίνω τώρα στο σπίτι που θα πάω στις μία και τέταρτο, κανονικά όλα εντάξει πάνω στο τραπέζι και τρώμε.
- Ωραία, θα μας πεις και εσύ λίγα λόγια για τη δική σου οικογένεια;
- Ναι, όταν πηγαίνω στο σπίτι ετοιμάζει η μητέρα μία μέρα κοτόπουλο, μία μέρα μακαρόνια, ρύζι, ότι δίνει ο θεός. Αλλά όταν θέλουμε παστίτσιο, παστίτσιο. Ό,τι θέλουμε και επευθείας που πηγαίνουμε σπίτι δεν παίρνουμε να φτιάξει, αυτή ετοιμάζει από το, από το πρωί, από τις έντεκα και μέχρι να
'ρθούμε και ο πατέρας μου δουλεύει, πηγαίνει έχει δουλειές δεν ξέρω και της μία και τέταρτο που έρχομαι εγώ και ο πατέρας μου, είναι έτοιμο το φαΐ, τρώμε και μετά κοιμόμαστε μία ώρα το μεσημέρι που λένε και μετά βόλτες τα πάντα ή διαβάζουμε.
- Ή διαβάζετε πού και πού. Έχεις αδέλφια;
- Έχω δύο αδέρφια, ένα αδερφό στην Αθήνα, Τ. το λένε, 24 ετών και μία εδώ την αδερφή μου τη Σ., Κ. , 19 ετών έχει ένα παιδί και ο αδερφός μου δύο παιδιά.
- Α, ωραία. Ο παππούς και η γιαγιά μένουν μαζί;
-Ο παππούς και η γιαγιά του πατέρα μου πέθανε και ο πάππους περιμέντε(μικρή παύση). Ο πατέρας και η για και η μητέρα του πατέρα μου πέθανε και ο πατέρας της μάνας, αλλά μόνο της μητέρας η μητέρα έμεινε.
- Α θυμάσαι τίποτα από τους παππούδες, αυτά που κάνατε ή με τη γιαγιά τώρα τι κάνεις;

- Έρχεται στην Αθήνα κάθε βδομάδα, κάθε τρεις μέρες, γιατί μένει εκεί η πεθερά μας, ενώ Δ. μένουμε και έρχεται από κει, καθόμαστε τρώμε και φεύγει πάλι.
- Περνάτε χρόνο δηλαδή με τη γιαγιά;
- Έρχεται εδώ την φέρνουμε εμείς κάθε χρόνο εδώ το Σεπτέμβρη να περάσει καλά και μετά πάλι Αθήνα πάμε, πηγαίνουμε.
- Ωραία μπράβο, για δες εδώ τι βλέπεις στην εικόνα με τον παππού εδώ, τι έχει;
- Ο παππούς έχει τρία εγγόνια, εγγόνια νομίζω είναι και ταξιδεύει με τα εγγόνια του, κάνει ένα απλό ταξίδι με το καράβι του. Αλλά δεν είναι μεγάλο, εντάξει με αυτά τα κουπιά.
- Ωραία, σωστά. Με ένα καϊκάκι ε, με τη βάρκα του.
- Ναι.
- Και ας πούμε ότι τώρα η οικογένεια πάει στην αγορά. Για δες εδώ τι βλέπεις στις εικόνες;
- Το αγόρι με το πατέρα του, όχι με τη μητέρα του νομίζω είναι, η μαμά του αγοράζει ένα πουκάμισο.
- Ου χμ
- Και θα το δοκιμάσει τώρα, πηγαίνει να το δοκιμάσει.
- Πολύ ωραία, εδώ;
- Εδώ του βλέπει, εδώ βλέπει η μαμά παπούτσια.
- Ωραία και το παιδί της;
- Όχι το παιδί της απλώς βλέπει τι παπούτσια.
- Ωραία! και πηγαίνουμε στο παζάρι, πας εσύ με την οικογένεια σου στο παζάρι;
- Με τη μαμά μου, όταν δεν έχει κανένας να τη βοηθήσει, πηγ, εεε μπαίνω εγώ στο αυτοκίνητο, πηγαίνω με το αυτοκίνητο.
- Τη βοηθάς εσύ τη μαμά σου;
- Ναι, ναι, ναι.
- Στο σπίτι.
- Ε όταν θέλει ας πούμε να το τραπέζι δεν μπορώ να το σηκώσω μόνος μου να το πάμε εκεί, ας πούμε όταν θέλει να πάω στο μαγαζί, ας πούμε πάρε ντομάτα τέτοια, ναι τη βοηθάω.
- Τη βοηθάς, εδώ το κοριτσάκι τι κάνει;
- Πού; α, πλένει το τι είναι αυτό, το πιάτο.
- Βοηθάει ε, τα άλλα αδέλφια τη βοηθάνε τη μαμά ή έχουν παντρευτεί αυτοί;
- Είχαν παντρευτεί, αλλά η αδερφή μας έρχεται σπίτι, κάνει δουλειές.
- Μπράβο! Από το παζάρι τι παίρνετε εσείς;
- Ντομάτες, πορτοκάλα, πορτοκάλια, φρούτα, για να φάμε παίρνουμε πολλά πράγματα για να για να κάνουμε φαγητά.

- Ου χμ, εδώ τι βλέπεις τώρα αυτή τι ψωνίζει η οικογένεια;
- Εδώ αγοράζει ψάρια, εδώ λαχανικά και φρούτα, εδώ κρέας και εδώ ρολόι τι είναι.
- Ου χμ., μπράβο και εδώ τι ψωνίζουνε;
- Ντομάτες, ντομάτες και τι είναι τα άλλα,(μικρή παύση) μαρούλι;
- Μαρούλι.
- Εδώ ψάρια πουλάνε, λαχανικά, ντο, φρούτα είναι αυτά νομίζω.
- Εσείς πουλάτε τίποτα στο παζάρι;
- Τι να πουλάμε εμείς, μόνο αγοράζουμε.
- Μόνο αγοράζετε.
- Ωραία μπράβο. Έγινε μωρό μου, ευχαριστώ.

Αγόρι 3

- Οκ, έτοιμος;
- Ναι.
- Ωραία, τι βλέπουμε σε αυτή την εικόνα;
- Παιδιά.
- Μπράβο, τα παιδιά πού είναι;
- Ζωγρα..στο σχολείο, στο σπίτι.
- Στο σπίτι, ωραία, όλοι αυτοί μαζί δηλαδή τί είναι, μόνο παιδιά είναι;
- Μια οικογένεια.
- Ωραία και τι κάνει ο καθένας θα μας πεις;
- Παίζουν.
- Τι κάνει ο καθένας;
- Ο καθένας..ο μπαμπάς(παύση). Κάθεται..η μαμά διαβάζει παραμύθι...το κορίτσι το ίδιο διαβάζει παραμύθι, το αγόρι παίζει με τα παιχνίδια, το άλλο κορίτισ και αυτή παίζει με τα παιχνίδια.
- Μπράβο!
- Και το άλλο κορίτσι, το αγόρι παίζει με το σκύλο.
- Ωραία, όλοι παίζουνε λοιπόν, για να δούμε μετά. Εδώ σε αυτή την εικόνα, τι βλέπουμε;
- Εεεε (παύση)ένα μικρό αγοράκι και η μάνα του.
- Ωραία, τι κάνουνε;
- Εεε..τοοον, δίνει φαγητό.

- Μπράβο, εδώ;

- Εδώ, ο μπαμπάς και ένα μικρό παιδάκι...ο μπαμπάς το δίνει ένα δώρο.

- Ου χμ και σε αυτή την εικόνα;

- Η μαμά, στο μικρό παιδάκι το, το δίνει γάλα.

- Ωραία του δίνει γάλα και αυτή η μαμά εδώ τι κάνει;

- Με το παιδάκι κοιμάται.

- Κοιμάται με το μωράκι της μπράβο. Εδώ στις άλλες εικόνες, τι βλέπουμε;

-Μια οικογένεια, τρα-τραβάνε φωτογραφίες.

- Ου χμ, εδώ;

- Και αυτό μια οικογένεια και αυτοί τραβάνε φωτογραφίες. Εδώ....(παύση)

- Ένα ζευγάρι;

- Ένα ζευγάρι κάθονται στον καναπέ.

- Ωραία, σε αυτή την εικόνα;

- Ένας γέρος κάθεται στον παγκάκι.

- Μπράβο, και τι κάνει, τι πιστεύεις εδώ ότι κάνει παππούς;

- Κάθεται, βλέπει τι γίνεται.

- Πολύ ωραία, άντε να πάμε σε μια άλλη εικόνα, εδώ τι βλέπεις;

- Εδώ βλέπουμε μια οικογένεια, τρώνε φαγητό.

- Ου χμ, τι κάνει ο καθένας;

- Ο καθένας...ο μπαμπάς το πιάτι πιάνει.

- Μπράβο.

- Η μαμά τη κατσαρόλα και το κορίτσι τα μεντίλια.

- Ωραία και τι έχει πάνω το τραπέζι;

- Φαγητά

- Τι έχει δηλαδή, μπορείς να μας πεις τι βλέπεις στο τραπέζι πάνω;

- Τι βλέπω, ντομάτες βλέπω.

- Τι άλλο, τι βλέπεις βρε ότι βλέπεις, μπορείς να σκεφτείς κάτι άλλο που βλέπεις τι είναι αυτά, μπορείς να καταλάβεις τι είναι;

- (Μεγάλη παύση)

- Δεν πειράζει, σαλάτα.

- Σαλάτα ναι.

- Εδώ;

- Εε, φρούτα.

- Ου χμ, εσείς τρώτε όλοι μαζί με τη δική σου οικογένεια;

- Ναι.

- Ωραία, για πες μας και εσύ για τη δική σου, θα μας πεις για τη δική σου οικογένεια;

- Τι να πω;

- Πόσα αδέρφια έχεις ας πούμε..

- Τρία.

- Τρία;

- Ναι.

- Μένετε όλοι μαζί;

- Ναι.

- Τρώτε όλοι μαζί το μεσημέρι;

- Ναι, όλοι μαζί τρώμε, όλοι μαζί τρώμε.

- Ωραία, η μαμά, ο μπαμπάς. Η γιαγιά μένει μαζί σας;

- Όχι, δεν μένει μαζί μας. Είναι...αυτοί έχουν κοντά από μας έχουν σπίτια, αυτοί μένουν μόνοι.

- Α, ωραία, εδώ τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα μωρό μου;

- Ένα κοριτσάκι που πλένει τα πιάτα.

- Μπράβο, εσύ βοηθάς καθόλου στις δουλειές στο σπίτι;

- Εεε, σε στης μάνας μου τις δουλειές δεν βοηθάω.

- Πού βοηθάς;

- Στου μπαμπά μου τις δουλειές.

- Δηλαδή τι κάνεις και βοηθάς;

- Όταν λέει να πλύνουμε τομάξι, όταν..πάμε στα ξύλα, κόβουμε ξύλα, μαζί του τα κόβουμε.

- Τη μαμά ποιος τη βοηθάει;

- Εεεε το αδερφή μου.

- Τι κάνει η αδερφή σου, τι δουλειές κάνει εκείνη;

- Πλένει τα πιάτα, κάνει μάπα, της μαμάς μου τις δουλειές κάνει.

- Και εσείς τον μπαμπά βοηθάτε;

- Ναι.

- Και ο αδερφός σου;

- Ναι.

- Ωραία...εδώ τι βλέπεις;

- Εδώ, τρία παιδάκια και ο μπαμπάς είναι.

- Ο μπαμπάς ή ο παππούς ε;

- Ναι.

- Μπορεί να είναι και ο παππούς τους.

- Μπορεί να είναι και ο παππούς, με το καράβι κάνουν βόλτες.

- Ωραία, εσύ με τον παππού και τη γιαγιά κάνετε πράγματα;

- Πράγματα δηλαδή με το καράβι;

- Γενικά, περνάτε ώρα μαζί με τον παππού και τη γιαγιά;

- Ναι.

- Τι κάνετε, μπορείς να μας πεις κάτι που κάνετε;

- Τι κάνουμε, πάμε εκεί κάνουμε παρέα, τι άλλο;

- Πάτε στο σπίτι τους;

- Ε;

- Στο σπίτι τους;

- Ναι.

- Βόλτες;

- Πάμε με τον παππού, πάμε στο καφενείο κάποιες φορές.

- Α, πάτε και στο καφενείο, μπράβο πολύ ωραία. Για να πάμε τώρα εδώ να δούμε κάτι άλλο, εδώ τι κάνουνε οι άνθρωποι μπορείς να καταλάβεις; Πήγανε στην αγορά ε;

- Ναι.

- Τι ψωνίζουν θα μας πεις;

- Ψωνίζουν ψάρια, ρούχα, φρούτα, εεε.

- Κρέας ε;

- Κρέας. Παπούτσια αγοράζουν.

- Εδώ τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;.

- Ο μπαμπάς που παίρνει στο αγοράκι του παπούτσια.

- Ου χμ και εδώ;

- Ο μπαμπάς και η μαμά αγοράζει στο παιδάκι του ένα πουκάμισο.

- Πολύ ωραία α να και το παζάρι, εσείς πάτε στο παζάρι;

- Ναι.

- Τι ψωνίζουν εδώ από το παζάρι;

- Καρπούζια, φρούτα, ψάρια.

- Εσείς πάτε συχνά στο παζάρι;

- Ε, κάθε Σάββατο.

- Μπράβο, ωραία, ευχαριστώ.

Αγόρι 4

- Λοιπόν τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα, τι έχει αυτή η εικόνα για δες.

- Έχει αδέρφια, έχει πατέρα, μάνα παίζουν.

- Παίζουν μπράβο, τι είναι όλοι δηλαδή όλοι αυτοί; είναι μία;

- Ε οικογένεια;

- Μπράβο είναι μία οικογένεια και έχει...τι έχει; Πολλά...

- Πολλά;...παιχνίδια

- Πολλά παιχνίδια και πολλά παιδιά βλέπουμε ε;

-Ναι, ναι.

-Είναι μια; Εδώ πέρα αυτή ποια είναι:

-Η...η μάνα της.

- Η μάνα, αυτή;

- Ο πατέρας.

- Αυτός;

- Ο πατέρας.

- Ωραία κατά τα άλλα είναι τα ;

- Τα παιδιά της.

- Ωραία. Και τι κάνει ο καθένας, μπορείς να καταλάβεις απ΄ την εικόνα;

- Παίζει...παίζει.

-Ας πούμε εδώ τι βλέπουμε, τι κάνουν;

- Ζωγραφίζει.

- Ζωγραφίζει, ποιος ζωγραφίζει;

- (παύση)Δένδρο...και ήλιο.

- Ζωγραφίζει ένα δένδρο και έναν ήλιο ή διαβάζει ένα βιβλίο μπορεί; Γιατί έχει μπογιές;

- Όχι.

- Όχι και εδώ αυτά τα παιδάκια, που είναι αυτά;

- Αυτός παίζει με το σκυλί.

- Ναι μπράβο, αυτός παίζει με το σκυλί.

- Αυτό. Αυτή...τι κάνει; Και αυτή παίζει.

- Παίζει, αυτή κρατάει και μια μπογιά.

- Α ζωγραφίζει!

- Ωραία.

- Αυτή με το σκυ..ε με την κούκλα της.

- Με την κούκλα της παίζει.

- Ναι.

- Και αυτός τι κάνει εδώ;

- Τίποτα.

- Τίποτα, κάθεται μμμ;

- Ναι.

- Κάθεται και κοιτάει τους άλλους, ωραία. Για να δούμε μετά και κάποια άλλη εικόνα με τις οικογένειες. Αααα, άλλη μία οικογένεια. Αυτή εδώ η οικογένεια τι κάνουν;

- Τρώει.

- Τρώνε;

- Ναι

- Μμ, ποιοι είναι εδώ πέρα;

- Ο μπαμπάς, η μαμά και δυο παιδιά..ένα αγόρι ένα κορίτσι.

- Μπράβο και τι κάνουνε όλοι αυτοί μαζί;

- Τρώνε.

-Τρώνε, όλοι μαζί κάθονται σε ένα τραπέζι.

- Και τρώνε.

- Και τρώνε, τι τρώνε;

- Πατάτες, εεε αυτές είναι ντομάτες ή μήλα;

- Μήλα.

- Ελιές.

- Ελιές μπράβο.

- Εεε πορτοκάλι χυμό.

- Ου χμμ

- Σαλάτα τρώνε.

- Τρώνε όλοι μαζί ε;

- Ναι

- Και το τραπέζι έχει πολλά φαγητά, ε;

- Ναι.

- Αυτά τι είναι εδώ;

- Πιρόνια και....πιρόνια και(μεγάλη παύση)

- Θυμάσαι πως τα λένε αυτά;

- Όχι, δεν θυμάμαι.

- Πως τα δεν θυμάσαι, κουτάλια και πηρούνια.

- Κουτάλια και πηρούνια.

- Μπράβο. Τρώνε εκεί με τα κουτάλια τους, με τα πηρούνια τους εντάξει;

- Ναι

- Μπράβο, εσείς τρώτε στο σπίτι όλοι μαζί;

- Ναι.

- Με ποιον τρώτε εσείς;

- Με την μάνα , με το πατέρα και τα αντέρφια μου.

- Και τα αδέλφια σου ε, πόσα αδέλφια έχεις; Για πες.

- Τέσσερα.

- Τέσσερα; Για πες και εσύ για τη δική σου οικογένεια, μαζεύεστε τρώτε είναι κάποιος άλλος μαζί σας όταν τρώτε ;

- Ε κάποιες φορές.

- Ποιος έρχεται;

- Ο φίλος μου, τον αδερφό μου ο φίλος.

- Αα τον αδερφό σου ο φίλος, του αδερφού σου ο φίλος ε;

- Ναι.

- Μπράβο. Και τρώτε όλοι μαζί;

- Ναι.

- Ωραία. Ο παππούς η γιαγιά έρχονται;

- Οοοχι, αυτοί είναι κάτω, εμείς είμαστε πάνω.

-Αα, οπότε δεν έρχονται αυτοί ε;

- Ναι, κάποιες φορές έρχονται.

- Κάποιες φορές έρχονται. Ας σου δείξω ένα άλλο παππού. Για πες αυτός τώρα πού πάει;

- Ταξίδι

- Ταξίδι; Που είναι αυτή η οικογένεια

- Στη θάλασσα, στο καράβι και πάνε βόλτα νομίζω...ή να πιάσουν ψάρια

- Μπράβο, πάνε να ψαρέψουνε ή πάνε βόλτα. Μπράβο πολύ ωραία. Πόσα άτομα έχει;

- Τέσσερα

- Τέσσερα, είναι ο παππούς και τα;

- Και τα εγγόνια.

- Και τα εγγόνια του και όλοι μαζί πάνε στη θάλασσα βόλτα. Πολύ ωραία. Για να πάμε κάπου αλλού τώρα. Ας πούμε ότι έχει και εδώ κάποια πράγματα που κάνουμε στην οικογένεια, ε; Που κάνουμε τα άτομα. Για να δούμε εδώ τι βλέπουμε;

- Ε...η μάνα τρώει το παιδί της

- Η μάνα;

- Η μαμά και..

- Μπράβο, τι το κάνει το παιδί της αυτή; Το εντάξει

- Το ταΐζει.

- Ναι, με ένα; Τι κρατάει;

- Με ένα κουτάλι.

- Ε μμ, ωραία σωστά και εδώ;

- Δώρο δίνει στο παιδί της.

- Ποιος;

- Ο πατέρας.

- Ο πατέρας, ωραία δίνει δώρα στο παιδάκι του, Αυτή εδώ;

- Εεε, δίνει γάλα στο μωρό του.

- Μμ, ποια είναι;

- Η μάνα.

- Η μάνα, η μαμά δίνει το γάλα στο μωρό. Μπράβο θηλάζει το μωράκι της, ε;

- Ναι.

- Είναι μικρό για αυτό. Ωραία. Άλλες εδώ οικογένειες, πιο μικρές πιο μεγάλες. Για να δούμε εδώ, να πούμε σε κάθε τι εικόνα τι βλέπουμε, μμ; Εδώ ας πούμε;

- Εεεε οικογένεια.

- Ναι, ποιοι είναι;

- Η μαμά και ο πατέρας.

- Ε χμμ, μπορεί να μην έχουν και παιδιά.

- Ναι.

- Τι κάνουν αυτοί;

- Κάθεται.

- Κάθονται, κάθονται σε ένα καναπέ.

- Ναι.

- Ωραία, εδώ;

- Εδώ κάθονται, εε ο πατέρας, η μάνα και τα παιδιά.

- Εχχ, αυτή εδώ τι κάνει η μαμά;

- Κοιμάει με το μωρό.

- Μμμ, μπράβο, το μωράκι της αγκαλιά ε;

- Ναι.

- Και αυτό εδώ;

- Ο πατέρας με τα παιδιά του νομίζω.

- Και αυτός μπράβο!

- Ο παππούς;

- Ο παππούς τι κάνει, είναι;

- Στο παγκάκι κάθεται με μια σακούλα.

- Μπράβο και κρατάει και μια σακουλίτσα και κάθεται μόνος του στο παγκάκι, Πολύ ωραία, Ας πούμε τώρα ότι ξεκινάμε και πάμε με τη μαμά, το μπαμπά, εκεί τα αδέρφια, όλους μαζί στην...που πάμε, στην αγορά, στο παζάρι. Ε;

- Ναι.

- Τι θα ψωνίσουμε πρώτα; Τι βλέπεις στις εικόνες;

- Ψάρια.

- Ψάρια, άλλο;

- Φρούτα, λαχανικά.

- Μπράβο, αυτό τι είναι;

- Κρεοπωλείο!

- Κρεοπωλείο είναι αυτό ε και εδώ τι ψωνίζουνε;

- Φρούτα και λαχανικά

- Ωραία, πορτοκάλια ε τι βλέπεις;

- Μαναβικός.

- Μπράβο, ψωνίζουν από το μανάβη. Πολύ ωραία, τέλεια. Α να, να και ένα ζευγάρι εδώ πέρα, βλέπεις αυτοί τι παίρνουνε;

- Ε, καρπούζια.

- Ναι!

- Αυτοί εδώ ντομάτα και λεμόνια παίρνει

- Ωραία.

- Μόνη της, εδώ ψάρια.

- Μπράβο, ψάρια ψωνίζουν ε;

- Ναι.

- Και όλοι φωνάζουνε, πολύ ωραία. Και εσύ τώρα στο σπίτι , ποιος σας κάνει τις δουλειές στο σπίτι;

- Η μάνα μου.

- Όλες;

- Δεν έχω εγώ κορίτσι, αδερφή.

- Αα, οπότε όλες η μαμά;

- Ναι.

- Εδώ;

- Ε, κορίτσι είναι. Ε, πλύνει τα πιάτα.

- Το κορίτσι ε, εδώ. Και εσείς βοηθάτε, καθόλου δεν τη βοηθάτε τη μαμά δηλαδή;

- Ε χταπού.

- Τη βοηθάτε;

- Ναι.

Αγόρι 5

- Ξεκινάμε, θα μιλάς μόνο δυνατά, ναι;

- Ναι.

- Ωραία, θα μας πεις τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;

- Ναι, τα παιδιά κάνουνε ζωγραφιές, το άλλο παίζει με το σκυλί, ο μπαμπάς και η μαμά, η μαμά διαβάζει ένα παραμύθι, το μικρό μωρό παίζει με το(μεγάλη παύση).

- Τι είναι αυτό;(παύση) Βιβλίο;

- Βιβλιςςς, βιβλίο ναι.

- Μπράβο, ένα παραμύθι διαβάζει. Πού βρίσκονται όλοι αυτοί;

- Στο σπίτι.

- Στο σπίτι τους, μπράβο. Για πες και εδώ σε αυτές τις εικόνες τι βλέπεις;

- Η μαμά ταΐζει τον μωρό.

- Ου χμ, εδώ

- Ο μπαμπάς δίνει στο μωρό ένα ντώρο.

- Ναι .

- Η μαμά τα ταΐζει το μωρό.

- Μπράβο και εδώ;

- Όλη η οικογένεια, εεε η μαμά κοιμάται με το μωρό.

- Ναι.

- Βρίσκονται στο(μεγάλη παύση).

- Στο δάσος, εκδρομή.

- Ναι στο δάσος, ε εδώ είναι στο σπίτι...εεε.

- Τι κάνουνε, στο σπίτι αυτοί οι δύο;

- Κάθονται.

- Ωραία και αυτός;

– Εεεε κάθεται.

- Κάθεται, ποιος είναι αυτός;

- Ο παππούς είναι .

- Ο παππούς, θα μας πεις και εσύ για το παππού και τη γιαγιά;

- Ναι.

- Για πες, ό,τι θες, τι κάνετε εσείς με το παππού και τη γιαγιά;

- Μερικές φορές καθόμαστε στο μαγαζί, ε κάνουμε ψώνια.

- Έχουν μαγαζί;

- Ναι.

- Αα!

- Κάνουμε ψώνιες, εε ο παππούς πάει στο καφετέριο μερικές φορές, η γιαγιά μαγειρεύει, αυτά.

- Μπράβο, εσύ βοηθάς στο μαγαζί;

- Ναι.

- Α, αδέρφια έχεις;

- Ναι.

- Έξι.

- Ακόμα έξι.

- Όχι.

- Α, όλοι μαζί;

- Ναι όλη η οικογένεια.

- Όλοι έξι είναι, όλα τα αδέρφια είναι έξι;

- Ναι.

- Α, πόσα αγόρια, πόσα κορίτσια;

- Τρία αγόρια, τρία κορίτσια.

- Δεν το ήξερα, αλήθεια;

- Ναι κυρία.

- Μπράβο, τη βοηθάτε τη γιαγιά;

- Ναι.

- Ποιος κάνει τις δουλειές στο σπίτι ;

- Εγώ, η γιαγιά, όλες μας.

- Εσύ τι δουλειές κάνεις δηλαδή;

-Δηλαδή σκουπίζω, μερικές φορές ...κάθομαι στο μαγαζί, αυτά.

- Τι μαγαζί;

- Παντοπωλείο, περίπτερο.

- Παντοπωλείο, ωραία. Εδώ τι βλέπεις;

- Η οικογένεια τρώει.

- Ωραία, τι κάνει ο καθένας τους;

- Ο καθένας βάζει τι φαί θέλει και τρώνε. Η μαμά φέρνει το φαί.

- Μπράβο!

- Ε, το μικρό κορίτσι φέρνει τις πετσέτες για να σκουπίσουνε.

- Ου χμ.

- Ο μπαμπάς δίνει στο μεγάλο αντερφό το ετ...το φαγί του.

- Και τι έχει πάνω στο τραπέζι;

- Ε, Για να φάνε κυρία.

- Μπράβο, τι βλέπεις δηλαδή;

- Πορτοκαλάδα, εεε κοτόπουλο, σαλάτα, λάδι, φρούτα .

- Μπράβο, εσείς τρώτε μαζί όλοι μαζί με τα αδέρφια σου;

- Ναι, τώρα οι τέσσερις είναι στη Γερμανία και η μαμά και ο μπαμπάς είναι στη Γερμ, μετά εμείς θα πάμε.

- Α, οι τέσσερις είναι στη Γερμανία για αυτό δεν τους ξέρω, εδώ με το Λ. τρώτε;

- Ναι

- Τρώτε με το μικρότερο αδερφό σου;

- Ναι.

- Κάθε μεσημέρι.

- Μεσημέρι, βράδυ, πρωί.

- Μαζί τρώτε;

- Ναι .

- Α πολύ ωραία, για δες εδώ τι κάνουνε;

- Η μικρή πλένει τα χέρια της.

- Τα χέρια πλένει;

- Ναι, όχι τα πιάτα.

- Τα πιάτα, εσύ τέτοιες δουλειές κάνεις στο σπίτι;

- Όχι.

- Όχι, ούτε ο αδερφός σου, όλες η γιαγιά;

- Ναι.

- Ο παππούς;

- Όχι.

- Ο παππούς στο μαγαζί.

- Μερικές φορές σκουπίζουνε, ε τις πιάτες τις πιάτες, εεε τις καθαρίζει η γιαγιά.

- Α ωραία, ο παππούς σκουπίζει η γιαγιά πλένει τα πιάτα.

- Ναι.

- Ωραία. Για να δούμε και εδώ, αυτός ο παππούς που πάει, για δες εδώ.

- Με τα εγγονιά του είναι στο καράβι.

- Και πού πάνε;

- Ταξίδι.

- Μπράβο, πάνε ένα ταξίδι, κάνουν βόλτα.

- Ναι.

- Έχεις εσύ πάει βόλτα με καράβι;

- Όχι.

- Όχι ποτέ.

- Α άντε μακάρι να πας κανένα νησί το καλοκαίρι, ωραία για να δούμε τώρα αυτή η οικογένεια που πάει στην αγορά. Για πες μου εδώ τι κάνουνε στην αγορά;

- Διαλέγουνε ρούχα.

- Ου χμ, εδώ;

- Φοράνε τα παππούτσια .

- Μπράβο!

- Βλέπει άμα του αρέσει, άμα το θέλει.

- Τι παίρνει δηλαδή;

- Ένα σακί .

- Ωραία, εδώ πάμε στο παζάρι που μπορούμε να βρούμε τα πάντα. Πας εσύ στο παζάρι;

- Ναι.

- Κάθε πότε πας;

- Κάθε Σαββάτο.

- Με ποιον πας;

- Με τη γιαγιά και ο αντερφός μου.

- Οι τρεις σας δηλαδή, τι ψωνίζετε εσείς από το παζάρι;

- Φρούτα, λαχανικά , μερικές φορές ψάρια.

- Ωραία, εδώ αυτοί τι ψωνίζουνε;

- Λαχ, αυτός ψωνίζει ψάρια.
- Ου χμ, εδώ;
- Αυτός ψωνίζει φρούτα, αυτός κρέας, αυτός το ρολόι.
- Και εδώ που είναι αυτοί στο παζάρι τι παίρνουνε;
- Φρούτα, λαχανικά, ψάρια.
- Τι φρούτα έχει εδώ άραγε, μπορείς να καταλάβεις;
- Αχλάδια, αχλάδια και μη, πορτοκάλια.
- Και παίρνουνε εδώ από όλα.
- Ναι.
- Μπράβο, ευχαριστώ!

Κορίτσι 1

- Λοιπόν, τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;
- Ε, έναν άνδρας, ένα γυναίκα και τα παιδιά τους.
- Ωραία όλοι είναι μία;
- Οικογένεια.
- Μπράβο τι κάνει ο καθένας, μπορείς να καταλάβεις;
- Τι κάνει, αυτό παίζει με το σκύλο, αυτή ζωγραφίζει, το άλλο με τα παιχνίδια.
- Ου χμ, η μαμά;
- Διαβάζει, τα παιχνίδια και διαβάζει.
- Και ο μπαμπάς;
- Στέκεται ε;
- Ναι.
- Στέκεται δίπλα στη μαμά. Ωραία, Πάμε να δούμε άλλες εικόνες με πράγματα που κάνει η οικογένεια. Για πες, εδώ;
- Εδώ η μαμά ταΐζει το μωρό.
- Ου χμ.
- Το μωρό δίνει στο μπαμπά δώρο.
- Μπράβο!
- Η μαμά ταΐζει το μωρό.
- Το θηλάζει, εδώ το μωρό είναι μικρό. Μπράβο, εδώ τι κάνει η μαμά;
- Κοιμάται και το παιδί.

- Μπράβο, σε αυτή την εικόνα;

- Κάθισαν δύο μαζί

- Στον καναπέ τους κάθονται εδώ; Αυτός;

- Ο παππούς κάθεται στον καναπέ.

- Μπράβο και εδώ;

- Η οικογένεια φωτογραφία βγήκαν.

- Ωραία, μπράβο. Να εδώ άλλη μία οικογένεια, τι κάνουν;

- Θα φάνε.

- Μπράβο που βρίσκονται δηλαδή;

- Στο σπίτι.

- Ου χμ.

- Στο τραπέζι, η μαμά πώς το λένε;

- Κρατάει;

- Ναι.

- Κρατάει ένα μπολ, ο μπαμπάς;.

- Δίνει στο παιδί πιάτο.

- Ου χμ

- Και η άλλη τα...πως το λένε, τα χαρτιά

- Ωραία και τι άλλο βλέπεις πάνω στο τραπέζι;

- Κοτόπουλο με πατάτες, τα φρούτα, σαλάτα, πορτοκαλάδα, ποτήρι, το λάδι.

- Ου χμ.

- Το πιρόνι.

- Τα πιρούνια, τα μαχαιροπήρουνα. Εσείς τρώτε με την οικογένεια σου μαζί;

- Ναι.

- Κάθε ποτέ;

- Κάθε πότε;

- Κάθε μέρα;

- Ε ναι.

- Μαζεύεστε όλοι μαζί και τρώτε;

- Ναι.

- Ωραία, θα μας πεις λίγα λόγια για την οικογένειά σου, τι κάνετε με την οικογένειά σου;

- Ε, ο μπαμπάς μου στη δουλειά πάει, η μαμά μαζεύει τα σπίτι, μετά ήρθε ο μπαμπάς μου, κάνει μπάνιο, ε...

- Μπράβο μια χαρά τα είπες, μην ανησυχείς..

- Και έτσι βάλουμε σε αυτά, πως λέτε.

- Ναι.

- Και να φάμε

- Και τρώτε, πολύ ωραία, τέλεια, πόσα αδέρφια έχεις; Εγώ ξέρω ένα, από τα αδέρφια σου, πόσα έχεις;

- Τρία αδέρφια είμαστε.

- Οι άλλοι; Θα μας πεις λίγα λόγια για τα αδέρφια σου;

- Έχω πολλά ξαδέρφια, ηη..., τα αγαπάω μόνο μόνο ένα

- Μόνο ένα; Τα ξαδέρφια σου τώρα λες ή τα αδέρφια σου;

- Τα ξαδέρφια μου.

- Α, για τα αδέρφια σου;

- Ένα.

- Ένα αγαπάς πάλι; Τι κάνετε με τα αδέρφια σου;

- Με τη μικρή παίζουμε, όλη μέρα παίζουμε.

- Με το μεγάλο;

- Όλη μέρα κάθεται.

- Α, όλη μέρα μαλώνετε με το μεγάλο. Ωραία, η γιαγιά και ο παππούς μένουν μαζί σας;

- Όχι σε άλλο σπίτι μένουν.

- Τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα τώρα εδώ, με ένα άλλο παππού;

- Παππού, τρία παιδιά, στο καράβι και θάλασσα.

- Ου χμ, μπράβο. Εσύ κάνεις πράγματα με τον παππού και τη γιαγιά;

- Ναι.

- Τι κάνετε, μπορείς να μας πεις κάτι που κάνετε με τον παππού και τη γιαγιά;

- Πάμε στην πλατεία.

- Α, πάτε στην πλατεία με τη γιαγιά, άλλο;

- Με τον παππού πάμε, πως το λένε...

- Τι κάνετε με το παππού;

- Στο σουπερμάρκετ;

- Α πάτε και στο σουπερμάρκετ με τον παππού;

- Α χμ!

- Εδώ, τι κάνει το κορίτσι;

- Τα χέρια του πλένει.

- Ου χμ, πλένει τα χέρια του ή το πιάτο, μπορεί και το πιάτο λες;

- Α το πιάτο ναι!

- Το πιάτο ε, γιατί το κάνει αυτό;

- Γιατί;

- Γιατί, το κάνει για να βοηθήσει;

- Ναι.

- Ωραία, στο σπίτι εσύ βοηθάς καθόλου;

- Ναι.

- Τι κάνεις, τι δουλειές κάνεις;

- Σκουπίζω, τα πιάτα κάνω και τα ρούχα στο πλυντήριο.

- Α βοηθάς δηλαδή, μπράβο και τα άλλα αδέρφια βοηθάνε;

- Ε άλλο έχω ένα Ε. και τη μικρή είναι τέσσερις χρονών, μόνο και εγώ και η μαμά μου.

- Μόνο εσύ και η μαμά σου ε, μπράβο. Τη βοηθάς τη μαμά σου. Ας πούμε τώρα ότι πάει στην αγορά η οικογένεια. Και τι βλέπεις στις εικόνες, τι ψωνίζουν, τι κάνουν, εδώ ας πούμε;

- Στο παιδί ρούχα παίρνουν.

- Ου χμ, εδώ;

- Στο παιδί παπούτσια

- Και φτάσαμε και στο παζάρι, πάτε εσείς στο παζάρι;

- Ου χμ!

- Κάθε πότε πάτε στο παζάρι;

- Κάθε, κάθε βδομάδα.

- Με, όλοι μαζί πάτε στο παζάρι;

- Ου χμ.(κουνάει καταφατικά το κεφάλι)

- Μπράβο και τι ψωνίζετε εσείς από το παζάρι;

- Ψάρια, φρούτα, ρούχα παίρνουμε.

- Ωραία, ότι χρειάζεστε ε;

- Ναι.

- Ωραία, στις εικόνες αυτές τι βλέπεις, αυτοί τι ψωνίζουνε;

- Αυτό κρέας.

- Ου χμ

- Αυτά φρούτα, ψάρια.

- Μπράβο και εδώ είναι ακόμα στο παζάρι, τι παίρνουνε, τι βλέπεις στην εικόνα;

- Τι παίρνουν, καρπούζι;

- Ου χμ, αγοράζουν ένα καρπούζι. Αυτή η κυρία;

- Τι είναι αυτό, πορτοκάλια;

- Ου χμ.

- Μήλα και αχλάδι.
- Ωραία και εδώ αυτός τι πουλάει;
- Ψάρια.
- Μπράβο πολύ ωραία, ευχαριστώ πολύ.

Κορίτσι 2

- Για να δούμε, τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;
- Μια οικογένεια.
- Μπράβο και τι κάνουνε;
- Η μαμά κάθεται στο καναπέ διαβάζει παραμύθι, η άλλη κοπέλα κοντά που είναι κόρη διαβάσει και αυτή μια παραμύθι, ο άλλος παίζει με το αγοράκι παίζει με το ξύλο συρ ε με το ζώο του, άλλοι ζωγραφίζουν στο θρανία, η άλλη παίζει με την κούκλα του, ο πατέρας του κάθεται κοντά στη γυναίκα.
- Μπράβο και όλοι είναι μια οικογένεια, που βρίσκονται όλοι αυτοί;
- Στο σπίτι.
- Μπράβο θέλεις να μας πεις και εσύ για τη δική σου οικογένεια, τι κάνετε;
- Ναι, όλοι μαζί περνάμε καλά στο σπίτι, ε έτσι κυρία τι να πω;
- Ωραία, πόσα αδέρφια έχεις;
- Τρεις.
- Τρία κορίτσια είστε;
- Δύο κορίτσια, ένα αγόρι.
- Α, α ναι και ένα αγόρι, δύο κορίτσια και ένα αγόρι και η μαμά και ο μπαμπάς. Πολύ ωραία. Εδώ τι βλέπεις;
- Μια οικογένεια τρώνε στο σπίτι.
- Μπράβο τι τρώνε;
- Φαγητό, λαχανικά, φρούτα, μια σαλάτα.
- Τι κάνει ο καθένας μπορείς να μας πεις;
- Ο καθένας κρατάει, η κόρη κρατάει στα χαρτιά, η μαμά έχει μια ένα πιάτο το μπαμπά του δώσει το αγοράκι του ένα πιάτο έτσι κάθεται και ένα..
- Μπράβο!
- Αυτά(μικρή παύση)
- Ωραία, για να δούμε και σε αυτές τις εικόνες, τι βλέπεις εδώ;

- Η μαμά δώει στη κόρη του φαγητό να τρώει.
- Ωραία, εδώ;
- Ο μπαμπάς του δώσει το μωρό του ένα δώρο.
- Ου χμ και εδώ;
- Η μαμά του δώει το μωρό του γάλα.
- Μπράβο, σε αυτές τις εικόνες τι βλέπεις, άλλες οικογένειες ε;
- Μία οικογένεια που βγάλουν φωτογραφίες.
- Ου χμ..
- Και εδώ κοιμάται με το μωρό του και αυτοί βγαίνουν φωτογραφίες, αυτοί δύο ζευγάρι στον καναπέ, κάθονται.
- Μπράβο και εδώ;
- Ο παππούς κάθεται στο παγκάκι, κοιτάει ποιος περνάει έτσι κάθεται μόνο του.
- Μπράβο, εσύ περνάς χρόνο με τη γιαγιά και τον παππού;
- Ναι, όταν πάμε στο Θάσο εκεί , περνάμε μαζί πάμε στη θάλασσα
- Α στη Θάσο μένουν;
- Έρχονται και εκεί στο καλοκαίρι πάω μαζί τους, γιατί πως πάω στο σχολείο δεν μπορώ να πάω μαζί τους, περνάμε καλά.
- Πηγαίνεις εκεί για διακοπές;
- Ναι.
- Κάθε καλοκαίρι πηγαίνετε στη Θάσο;
- Ναι.
- Μπράβο, είναι ωραία στο νησί ε;
- Ναι.
- Τι κάνετε άλλο εκεί στο νησί;
- Περπατάμε εκεί έτσι.
- Μπράβο κάνετε μπάνιο, πάτε στη θάλασσα;
- Ναι διακοπές.
- Διακοπές, διακοπές, Ωραία εδώ τι κάνει αυτό το κορίτσι;
- Πλύνει τα πιάτα.
- Μπράβο, εσύ βοηθάς καθόλου στις δουλειές; Ποιος τις κάνει;
- Η μαμά και εγώ, τη βοηθάω.
- Μπράβο τι δουλειές κάνεις;
- Όταν έρχομαι από το σχολείο, πάω έχει δουλειά πλύνω τα πιάτα, σφουγγαρίζω, σπίτι κάνεις τη μάπα κάνω κυρία.

- Μπράβο τη βοηθάς δηλαδή, η αδερφή σου τη βοηθάει;

- Ναι κυρία αυτή.

- Τι κάνει αυτή;

- Σκουπίζει.

- Σκουπίζει, μπράβο. Ο αδερφός;

- Με το μπαμπά μου όλα μαζί.

- Τι κάνουνε με τον μπαμπά;

- Περπατάει με το μπαμπά, πάει στο καφενεία, σπίτι όταν έχει κάτι χαλαμένο να πούμε το ψυγείο κάτι έτσι κάνει βοηθάει μαζί του, κόβει ξύλα έτσι μαζί του.

- Μπράβο πολύ ωραία. Για να δούμε εδώ, αυτή η οικογένεια πάει στην αγορά. Τι ψωνίζουν;

-Ρούχα. Η άλλη οικογένεια παπούτσια αγοράνε.

- Ναι.

- Η άλλη, ο άλλο αγοράει το παιδί του ένα πουκάμισο, η άλλη πάλι παπούτσια, η άλλη μπλούζες.

- Μπράβο, εδώ;

- Στο παζάρι και αυτοί ψάρια που αγοράζουν, ρούχα, φρούτα, λαχανικά.

- Απ΄ όλα, εσείς πηγαίνετε στο παζάρι;

- Ναι.

- Κάθε πότε πηγαίνετε;

- Κάθε Σάββατο, έτσι πάμε.

- Και τι παίρνετε;

- Λαχανικά, φρούτα, ρούχα, ότι χρειάζεται.

- Σου αρέσει το παζάρι;

- Ναι, πολύ ωραία και εδώ τι βλέπεις;

- Που πάνε δύο μια οικογένεια να πάρουν φρούτα, η άλλη λαχανικά, ψάρια, τέτοια.

- Εσύ με ποιον πας στο παζάρι;

- Με τση οικογένεια.

- Όλοι μαζί πηγαίνετε;

- Η εγώ με τη μαμά μου, με το μπαμπά μου, οι άλλοι σπίτι θα μείνουνε ή όλοι μαζί.

- Ωραία σ' αρέσει;

- Είναι σαν βόλτα ε;

- Ναι.

- Μπράβο! Με τον παππού και τη γιαγιά περνάτε χρόνο;

- Ναι όταν ο παππού πάμε στο Θάσο εκεί.

- Μπράβο!
- Περνάμε.
- Στη Θάσο που πάτε.(μικρή παύση) Εδώ τι βλέπεις;
- Μία με το παππού του τα εγγονάκια πάνε στη θάλασσα με το καράβι να κολυμπάνε εκεί, να κάνουν βόλτες.
- Πολύ ωραία κάνουν βόλτες και αυτοί σαν και εσάς στη Θάσο.
- Ναι.
- Μπράβο, ευχαριστώ!

Κορίτσι 3

- Ωραία ξεκινάμε, τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;
- Μια οικογένεια.
- Τι κάνει ο κάθενας τους; Πού βρίσκονται;
- Η μαμά κάθεται στον καναπέ, διαβάζει βιβλίο.
- Ναι.
- Το κοριτσάκι διαβάζει παραμύθι.
- Ου χμ.
- Το αγοράκι παίζει με το σκυλί του, εε (μικρή παύση) το άλλο κοριτσάκι παίζει με τα παιχνίδια, το άλλο αγοράκι και αυτός με τα παιχνίδια, εε ο μπαμπάς είναι όρθιος.
- Ωραία, όλοι αυτοί μαζί τι είναι;
- Οικογένεια.
- Είναι μια οικογένεια, μπράβο. Εδώ;
- Η μαμά δίνει στο μωράκι της φαγητό.
- Μπράβο! Και εδώ;
- Ο μπαμπά δίνει στο παιδί του δωράκι.
- Ου χμ.
- Η μαμά δίνει στο μωρό γάλα.
- Μπράβο και εδώ έχει διάφορες οικογένειες, θα μας πεις τι βλέπεις εδώ, εδώ τι κάνει η μαμά;
- Κοιμάται με το μωρό της.
- Εδώ;
- Μια οικογένεια βγαίνου φωτογραφία.

- Ου χμ

- Και αυτή μια οικογένεια βγαίνουν φωτογραφία, ζευγαράκι κάθονται πάνω στο καναπέ.

- Μπράβο!

- Ο παππούς κάθεται πάνω σε ένα παγκάκι.

- Πολύ ωραία, μπράβο πολύ ωραία. Για πάμε λίγο παρακάτω, εδώ τι βλέπεις;

- Μια οικογένεια που τρώνε.

- Ου χμ, που βρίσκονται αυτοί;

- Στο σπίτι.

- Ου χμ.

- Ε ο μπαμπάς δίνει στο παιδί του φαγητό, η μαμά κρατάει την κατσαρόλα, η το μικρό κοριτσάκι κρατάει τα μαντήλια.

- Εσείς τρώτε όλοι μαζί;

- Ναι.

- Κάθε μέρα;

- Ναι.

- Ωραία, τι βλέπεις πάνω στο τραπέζι, τι έχει;

- Έχει πορτοκαλάντα, φρούτα, σαλάτα...Αυτό κυρία τι είναι;

- Κρέας, κρέας.

- Είναι, τι κρέας είναι;!

- Λοιπόν, τι κρέας; Κατσικάκι μήπως; Τι να είναι;(γέλια)

- Ε μπορεί!

- Κοτόπουλο, κάτι τέτοιο είναι ε;

- Ου χμ.

- Ωραία, θα μας πεις και εσύ λίγα λόγια για τη δική σου την οικογένεια;

- Τι να πω;(απορία)

- Για τα αδέρφια σου, τη μαμά.

- Με τη μαμά μου κάνω μερικές φορές δουλειά στο σπίτι και με την αντερφή μου..τι να πω κυρία άλλο;

- Έχεις αδέρφια;

- Ναι.

- Πόσα αδέρφια;

- Τρία με μένα τέσσερα είναι.

- Α τέσσερα και η μαμά και μπαμπάς ε;

- Ναι.

- Δουλεύει η μαμά και ο μπαμπάς;

- Ο μπαμπάς μου δουλεύει.

- Μπράβο! Η μαμά σπίτι κάνει δουλειές;

- Ναι.

- Άντε πες μας πώς τη βοηθάς εσύ;

- Κάνω σκούπα, μάπα, πλύνω τα πιάτα μερικές φορές.

- Μπράβο και άλλοι τη βοηθάνε τη μαμά;

- Ναι η μεγάλη αντερφή μου τη βοηθάει.

- Το μπαμπά τον βοηθάει κανείς;

- Το μπαμπά ο μικρός αδερφός μου.

- Τι κάνουνε μαζί;

- Τι κάνουν μαζί, πάνε να πλύνουν το αμάξι, τι να ξέρω κυρία;

- Εδώ τι βλέπεις μωρό μου, τι βλέπεις;

- Ένα κοριτσάκι πλύνει τα πιάτα.

- Μπράβο ωραία σαν και εσένα που βοηθάς τη μαμά ε; Ο παππούς και η γιαγιά μένει μαζί σας;

- Όχι έχουν και αυτοί κυρία σπίτι..

- Α, περνάτε χρόνο μαζί;

- Ναι.

- Τι κάνετε με τον παππού και τη γιαγιά;

- Εγώ όταν πάω στη γιαγιά μου τη βοηθάω με τις δουλειές, εεε(παύση)

- Παίζετε μαζί;

- Με τη γιαγιά μου, η γιαγιά μου δεν μας παίζει αλλά μας κάνει πίτες, φαγητά.

- Αα, σας κάνει και τρώτε πίτες και φαγητά; Μπράβο. Εδώ τι βλέπεις;

- Ένας παππούς, στο καράβι είναι, είναι στο καράβι. Ε αυτά, Εντώ έχει, ντεν έχει άλλο τίποτα.

- Ωραία είναι στο καράβι, μπράβο κάνει βόλτα ε;

- Ναι.

- Με τη βαρκούλα τους μάλλον, πολύ ωραία. Για να πάμε και στην αγορά, η οικογένεια θα πάει στην αγορά. Θα μας πεις και εδώ τι βλέπεις στην εικόνα, στις εικόνες;

- Ναι, εε ο άνδρας με τη γυναίκα του αγοράνε στο παιδί πουκάμισο.

- Μπράβο!

- Ε εντώ μια κυρία με το άνδρα της αγοράνε παπούτσια.

- Ναι πολύ ωραία. Εδώ;

- Ψάρια που πουλάνε ψάρια, φρούτα, μανταρινιές, φασόλια, ντομάτα.
- Μπράβο! Αγοράζουν ντομάτες, μανταρίνια, ε πολύ ωραία. Και να που πήγανε και στο παζάρι, πάτε εσείς στο παζάρι;
- Ναι, κάθε Σάββατο.
- Τι ψωνίζετε εσείς από το παζάρι;
- Φρούτα, λαχανικά, ρούχα.
- Απ' όλα ε;
- Παπούτσια.
- Εδώ τι βλέπεις εσύ, τι ψωνίζουν αυτοί;
- Ψωνίζουν καρπούζια, ντομάτες, ψάρια.
- Μπράβο πολύ ωραία. Ευχαριστώ!

Κορίτσι 4

- Λοιπόν τι βλέπεις στην εικόνα αυτή; Τι βλέπεις στην εικόνα αυτή, μπορείς να καταλάβεις;
- Ε, οικογένεια.
- Μπράβο μια οικογένεια. Και αυτός ποιος είναι;
- Ο άνδρας.
- Αυτή;
- Η γυναίκα. Και αυτά τα παιδιά.
- Μπράβο και τι κάνει ο καθένας; Μπορείς να μου πεις τι κάνει ο καθένας;
- Ο άνδρας του κοιτάει στη γυναίκα, αυτή και τι κάνει δεν ξέρω
- Τι κρατάει αυτή;
- Ένα βιβλίο.
- Ωραία, διαβάζει μάλλον.
- Ναι, ε και τα παιδιά παίζουν.
- Μπράβο, αυτός;
- Με το σκυλί.
- Με το σκυλί, παίζει με το σκυλί ωραία, Πού βρίσκονται αυτοί;
- Στο σπίτι.
- Μπράβο, βρίσκονται στο σπίτι. Πολύ ωραία. Αυτοί εδώ τι κάνουνε;
- Αυτοί εδώ τι κάνουν(παύση). Παιχνίδια παίξουν.

- Παιχνίδια παίζουν ωραία. Μια χαρά, για να δούμε τώρα και κάποιες άλλες εικόνες από την οικογένεια. Εδώ τι βλέπεις ας πούμε;

- Ένα μαμά.

- Ναι

- Και το παιδί.

- Ου χμ και τι κάνει αυτή η μαμά;

- Τι κάνει;(μεγάλη παύση)

- Τι κάνει μπορείς να καταλάβεις, τι το κάνει το μωρό;

-Φρουτόκρεμα κυρία την έκανε και φαεί.

- Ωραία, πολύ ωραία και εδώ;

- Ο μπαμπάς το παίζει με το αγόρι το.

- Σε αυτή την εικόνα τι βλέπεις;

- Η μαμά κάνει.

- Το κουνάει ή, τι του δίνει φαΐ;

- Ναι, ναι κυρία από εδώ.

- Μπράβο ωραία. Μμμ και άλλες εικόνες, εδώ. Αυτή η μαμά τι κάνει.;

- Και αυτή κυρία, το ίδιο. Το ίδιο κάνει.

- Δηλαδή;

- Και αυτή.

- Με τα μάτια της κλειστά τι κάνει αυτή;

- Κοιμήθηκε.

- Ωραία, εδώ;

- Ο μπαμπάς του με τα παιδιά..

- Όλοι μαζί σαν μία βόλτα κάνουνε ε;

- Ναι.

- Αυτή άλλη οικογένεια.

- Και αυτή είναι οικογένεια και κάθησε στο σπίτι.

- Μπράβο! Εδώ, αυτός;

- Ένα παππούς καθήσει

- Ε χμ, που κάθεται αυτός;

- Στο παγκάκι.

- Κάθεται στο παγκάκι, στο πάρκο ε;

- Ναι.

- Ρεμβάζει αυτός ο παππούς, ωραία. Για να δούμε τώρα, ααα αυτοί εδώ τι κάνουν;

- Ένα οικογένεια φάε στο σπίτι.

- Ου χμ, τι έχει πάνω στο τραπέζι τους;

- Αυτό τι είναι κυρία;

- Κρέας μάλλον, κρέας.

- Γαλατά, τι είναι αυτό..γαλατά, πορτικαλάδα.

- Και εδώ φρούτα.

- Φρούτα, ωραία και φρούτα, όλοι μαζί τρώνε.

- Ναι.

- Τρώτε εσείς όλοι μαζί;

- Ναι.

- Ναι, πες μας και εσύ λίγα λόγια έτσι για την οικογένεια σου, τα αδέρφια σου.

- Τι να πω;

- Ότι θέλεις, πόσα αδέλφια έχεις ας πούμε.

- Εμείς τρία αδέρφια είμαστε.

- Α και η μαμά και ο μπαμπάς.

- Ναι.

- Και όλοι μαζί μένετε σε ένα σπίτι;

- Ναι.

- Και ο παππούς και η γιαγιά;

- Όχι αυτούς κάτω.

- Α αυτοί μένουν κάτω;

- Ναι

- Χμ ωραία. Για έλα να δούμε εδώ ένα άλλο παππού, τι κάνει αυτός εδώ με τα εγγόνια του. Για δες εδώ, τι κάνει αυτός ο παππούς με τα εγγόνια του

- Στο καράβι πάει...πάνε βόλτα.

- Ωραία πάνε βόλτα, στη θάλασσα είναι ε;

- Ναι.

- Εσύ με το παππού και τη γιαγιά, τι κάνεις, κάνετε πράγματα εσύ με τον παππού και τη γιαγιά;

- Ναι κυρία.

- Τι κάνετε;

- Το καλοκαίρι πάμε στη θάλασσα, ε πάμε φάμε στο σπίτι

- Ωραία, τρώτε πίνετε ε παίζετε.

- Ναι

- Παίζετε παιχνίδια;

- Ναι.

- Μπράβο μωρό μου, ωραία. Α ένα κοριτσάκι, για να δούμε τι κάνει αυτό το κοριτσάκι;

- Πλένει τα, κυρία τι ήταν αυτά;

- Πιάτα;

- Ναι

- Μπράβο, πλένει τα πιάτα. Μμμ ποιο θέλει να βοηθήσει και τα πλένει τα πιάτα;

- Τη μαμά του.

- Μμ βοηθάει τη μαμά ε;

- Ναι.

- Εσύ κάνεις καμιά δουλειά, τη βοηθάς τη μαμά;

- Ναι.

- Τι δουλειές κάνετε ή ποιος τις κάνεις σε εσάς τις δουλειές;

- Η μαμά μου και εγώ.

- Αα και εσύ, τι δουλειές κάνει, εσύ τι κάνεις για να τη βοηθήσεις;

- Σκούπα κάνω, κάνω μάπα, πλένω τα πιάτα, ε αυτό κυρία.

- Μπράβο, τα άλλα αδέλφια;

- Αυτά κυρία είναι δύο αγόρια.

- Α οπότε αυτοί δεν κάνουν τίποτα;

- Όχι.

- Όλα εσύ, μπράβο να τη βοηθάς τη μαμά σου, μπράβο αφού τη βοηθάς. Ωραία. Τώρα θα πάμε στην οικογένεια που ξεκινάει και πηγαίνει στην αγορά. Τι κάνουνε εδώ πέρα για δες, τι κάνουνε αυτοί εδώ;

- Ε πήγαιναν να πάρουν ρούχα.

- Ου χμ και εδώ;

- Και εδώ παπούτσια.

- Παπούτσια, πηγαίνουν να αγοράσουν παπούτσια. Ου χμ.. και τώρα φτάσαμε στο παζάρι, για να δούμε εδώ τι γίνεται στο παζάρι. Εδώ τι παίρνουν;

- Ψάρια.

- Και εδώ;

- Φρούτα, λαχανικά.

- Α. ωραία, Εδώ;

- Κρέας κυρία.

- Κρέας, παίρνουν κρέας. Ωραία και εδώ; Πήγανε στο παζάρι και τι παίρνουνε;

- Ε, καρπούζια.

- Καρπούζια.

- Εδώ είναι λαχανικά.

- Ου χμ, φρούτα λεμόνια, παίρνουνε εδώ διάφορα πράγματα ε για το σπίτι,. Εσείς πάτε στο παζάρι;

- Ναι.

- Τι ψωνίζετε από εκεί;

- Φρούτα, λαχανικά αυτά.

- Κάθε πότε πάτε;

- Κάθε Σαββάτο.

- Κάθε Σάββατο πάτε, ωραία. Ευχαριστώ!

Κορίτσι 5

- Λοιπόν, ξεκινάμε;

- Ναι.

- Ωραία, τι βλέπεις στην εικόνα; Θα μας πεις;

- Βλέπω έναν άνθρωπο και ένα γυναίκα, έχει πέντε παιδιά και μία γάτα.

- Ωραία, είναι μία οικογένεια αυτή;

- Ναι.

- Όλοι μαζί;

- Ναι.

- Θα μας πεις τι κάνει ο καθένας;

- Η γυναίκα κάθεται και διαβάζει.

- Μπράβο!

- Ο άνδρας κοιτάει στη γυναίκα, ένα παιδί παίζει με τη γάτα, ένας ζωγραφίζει, ένας παίζει με τη κούκλα, ένας καθίσετε και η άλλη κοιτάει.

- Το άλλο το παιδάκι κοιτάει.. όλοι αυτοί λοιπόν είναι μια οικογένεια. Για πάμε να δούμε άλλες εικόνες..πως περνάει μια οικογένεια..εδώ τι βλέπεις;

- Μια μαμά ζίνει στο παιδί φαγητό.

- Μπράβο! Εδώ;

- Ένα μπαμπά, εο ένα παιδί και ένα μπαμπά. Το παιδί δίνει στο μπαμπά δώρο.

- Πολύ ωραία και εδώ;

- Η μαμά δίνει στο, η μαμά δίνει στο μωρό φαγητό.

- Πολύ ωραία..εδώ το θηλάζει το μωρό, εδώ η μαμά τι κάνει;

- Το πως και αγκαλίτσες το δίνει το παιδάκι.

- Μπράβο και αυτή;

- Καθίζετε, κοιμάται.

- Μπράβο! Εδώ τι βλέπεις;

- Είναι μία οικογένεια που βγαίνουνε φωτογραφία.

- Ου χμ.

- Και εδώ είναι παιδιά και εδώ φωτογραφία είναι..

- Μπράβο, σε αυτήν την εικόνα;

- Εδώ καθ..κάθονται.

- Κάθονται, ένα ζευγάρι. Και εδώ;

- Εδώ ένα παππού, ένα παππού το βγάλουνε φωτογραφία νομίζω.

- Ωραία, πολύ ωραία. Εδώ τι βλέπουμε σε αυτή την εικόνα;

- Μία οικογένεια, που τρώνε φαγητό.

- Τι κάνει ο καθένας, μπορείς να καταλάβεις;

- Ο μπαμπάς δίνει στο παιδί το φαγητό, η μαμά δίνει αυτός στο άνδρα του και το παιδάκι πιάνει τα χαρτιά.

- Ωραία και τι έχει πάνω το τραπέζι;

- Έχει φρούτα, πορτοκαλάδα,

εεε αυτά,

- Ποτήρια.

- Ου χμ..

- Ε κοτόπουλο, πατάτες..

- Ωραία, που βρίσκονται αυτοί;

- Σε ένα σπίτι.

- Μπράβο στο σπίτι τους ε; Και τρώνε. Εσείς τρώτε όλοι μαζί;

- Ναι.

- Κάθε μέρα;

- Ναι.

- Μπράβο! Θα μας πεις λίγα λόγια και εσύ για τη δική σου οικογένεια;

- Ο μπαμπάς μου πηγαίνει στη δουλειά, όταν έρχεται η μαμά μου βάλει φαγητό για να φάμε, μετά βλέπουμε τηλεόραση, βγαίνουμε μετά εγώ που η μαμά έξω για να καθόμαστε στη γιαγιά μου και μετά έρχεται η ώρα για να κοιμηθούμε.
- Α, η γιαγιά μένει μαζί σας;
- Όχι, στο σπίτι της πηγαίνουμε.
- Ωραία, θα μας πεις και για τη γιαγιά σου και για τον παππού σου;
- Ναι, ο παππούς μου, η γιαγιά μου δουλεύουνε.
- Α δουλεύουνε, είναι νέοι ακόμα ε;
- Έχουνε μαλλί το γριάς, βγαίνουμε πάνω στο μπαλκάνι, στην πλατεία βγαίνουνε, μπαλόνια, παιχνίδια έχουνε..
- Μπράβο εσύ περνάς χρόνο με τη γιαγιά και τον παππού;
- Ναι πηγαίνω και εγώ κάποιες φορές με τη γιαγιά μου, την κάνω, της ζώσω τις σακούλες, βγάλω της ζώσω για να βάλλει το μαλλί της γριά μέσα.
- Τη βοηθάς δηλαδή, ε; Α μπράβο. Εκτός από τη γιαγιά βοηθάς και στο σπίτι τη μαμά;
- Ναι.
- Τι δουλειές κάνεις;
- Σκουπίζω, τα πιάτα καθαρίζω, εε κάνω και από τα τζάμια σκουπίζω.
- Μπράβο πολλές δουλειές κάνεις μωρό μου δηλαδή ε; Μπράβο!
- Και από έξω κάποιες φορές νερό πετάμε με τη μαμά μου.
- Μπράβο, εδώ τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;
- Βλέπω ένα παιδί που πλύνει τα..τα πιάτα, εκεί ένας κουφός είναι νομίζω..
- Μπράβο πλένει τα πιάτα. Ε και τα άλλα αδέρφια σου βοηθάνε στη μαμά;
- Ναι, όμως δεν κάνουνε αυτοί δουλειά στο σπίτι, όταν λέει η μαμά πήγαινε εκεί, έλα εδώ, έρχονται.
- Μπράβο, κάνουνε άλλες δουλειές εκείνοι. Πολύ ωραία. Τώρα για να δούμε εδώ έναν παππού. Εεε, τι βλέπεις; Θα μας πεις τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;
- Βλέπω ένα παππού και έχει τρία παιδιά, βγήκανε με τη βάρκα έξω για να πιάνουνε νομίζω ψάρια.
- Εσείς πηγαίνετε στη θάλασσα;
- Όχι.
- Όχι; Το καλοκαίρι δεν πηγαίνετε στη θάλασσα;
- Πηγαίναμε, τώρα δεν πηγαίνουμε.
- Λοιπόν για να δούμε μια άλλη οικογένεια που πάει στην αγορά. Για πες μου μωρό μου εδώ τώρα τι βλέπεις, τι κάνουνε, τι ψωνίζουν;

- Ένα, η οικογένεια πηγαίνουνε σε ένα μαγαζί για να αγοράσουνε ρούχα, μετά πηγαίνουνε να πάρουνε παπούτσια, πηγαίνουνε πηγαίνουνε μετά για το παιδί να πάρουνε ρούχα και διαλέξουνε παπούτσια.

- Πολύ ωραία και εδώ που πηγαίνουν;

- Μετα πηγαίνουν..(Παύση)

- Στο παζάρι;

- Στο παζάρι ναι.

- Μπράβο!

- Για να αγοράσουνε εκεί στο ψαρδίτικο πως λέγεται, εκεί για να παίρνουνε ψάρια...εδώ έχει ντομάτες λαχανικά για να παίρνουνε για το σπίτι.

- Ου χμ..

- Και εδώ είναι ένα κασάπι.

- Ωραία και εδώ το παζάρι για πες μας εδώ τι γίνεται;

- Είναι εδώ το παζάρι, έχει ένας, ένα έχει, ένας έχει φρούτα, ο άλλος έχει λαχανικά, ο άλλος έχει ψάρια, ο άλλος έχει καρπούσια.

- Ωραία και ψωνίζουν όλοι;

- Ναι, ψωνίζουν μόνο τρία άνθρωποι.

- Πολύ ωραία, εσύ πηγαίνεις στο παζάρι καθόλου;

- Ναι, πολλές φορές πηγαίνω, με τη γιαγιά μου, με το μπαμπά μου, με τη μαμά μου..

- Ωραία και τι ψωνίζετε;

- Ψωνίζουμε λαχανικά, κάποιες φορές φρούτα και πατάτες, ντομάτες τέτοια.

- Πήγατε το Σάββατο στο παζάρι;

- Όχι.

- Όχι;

- Εγώ δεν πήγα, μόνο ο μπαμπάς μου και η μαμά μου.

- Πήγανε και ψώνισαν ωραία. Ευχαριστώ μωρό μου. Θέλεις κάτι άλλο να μας πεις για την οικογένεια σου, κάτι άλλο πως περνάτε τη μέρα σας;

- Πολύ καλά περνάμε τη μέρα.

- Πολύ καλά;

- Ναι!

- Μπράβο!