



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Νεοελληνική Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία

Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στη Σερβία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Γαλήνη Τριπερίνα

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη: Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σταύρος Καμαρούδης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Φλώρινας

Ιωάννινα 2015

Copyright © Γαλήνη Τριπερίνα, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
1. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	11
1.1 Ορισμοί Διγλωσσίας.....	11
1.2 Ηλικία και κοινωνικό περιβάλλον	15
1.3 Δίγλωσση Εκπαίδευση	17
2. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	25
2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο	25
2.2 Διαγλώσσα (interlanguage)	30
2.3 Ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.....	31
2.4 Λόγοι εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.....	33
2.5 Γραμματική ή Λεξιλόγιο;	35
2.6 Μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας	37
2.7 Στρατηγικές μάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.....	42
2.8 Τα λάθη στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.....	46
3. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	54
3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο	54
3.2 Μέθοδοι Εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	59
3.3 Λάθη κατά την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	60
4. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΣΕΡΒΙΑ	64
4.1 Ελληνικά σχολεία στο εξωτερικό	64
4.2 Ελληνικά Σχολεία στη Σερβία.....	69
4.3 Σύγκριση ελληνικής και σερβικής γλώσσας	70
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	76
1.1 Εισαγωγή – Η έρευνα.....	77

1.2 Στοχοθεσία και μεθοδολογία της έρευνας	78
1.2.1 Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις	78
1.2.2 Μεθοδολογία	79
1.3 Δείγμα.....	80
1.3.1 Το προφίλ των μαθητών	80
1.4 Αποτελέσματα.....	83
1.5 Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	96
 ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	 99
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	 102
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	 111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	121

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Στρατηγικές Μάθησης	43
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατηγορίες λαθών	51
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης	65
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Τα αλφάβητα της ελληνικής και τηςσερβικής γλώσσας.....	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Προφίλ Μαθητών	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Α' Δημοτικού	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Β' Δημοτικού	89
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Γ' Δημοτικού	92
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Δ' Δημοτικού	93
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Ε' Δημοτικού	95

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής ή/και δεύτερης γλώσσας από μαθητές/τριες δημοτικού στη Σερβία. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα, κατά την οποία παρακολούθηθηκαν για ορισμένο χρονικό διάστημα τα μαθήματα των Τμημάτων της Ελληνικής Γλώσσας ως μητρικής για παιδιά ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών στο Βελιγράδι, στη Σερβία.

Σκοπός της έρευνας είναι η παρατήρηση και η μελέτη των λαθών που κάνουν οι μαθητές/τριες του ελληνικού δημοτικού σχολείου στη Σερβία, κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το δείγμα αποτελείται από μαθητές/τριες που προέρχονται από μικτές ή αμιγώς ελληνικές οικογένειες που ζουν στη Σερβία. Η μεθοδολογία που ακολουθείται, για την έρευνα αυτή, είναι η παρατήρηση και η καταγραφή σημειώσεων. Τα λάθη των μαθητών ταξινομούνται σε ευρύτερες κατηγορίες και παρουσιάζονται τόσο ανά τάξη όσο και συνολικά, για όλους τους μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου. Παρατηρείται πως τα περισσότερα λάθη που πραγματοποιούν οι μαθητές/τριες του ελληνικού δημοτικού σχολείου στη Σερβία, κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αποτελούν, κατά κύριο λόγο επιρροή της σερβικής γλώσσας, η οποία αποτελεί και τη γλώσσα κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Η έρευνα αυτή δίνει μια εικόνα των συνθηκών πραγματοποίησης των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας στη Σερβία, θέμα με το οποίο ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί. Για αυτό τον λόγο, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί έναυσμα για την πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών πάνω στο ενδιαφέρον αυτό ζήτημα.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Διγλωσσία, Δίγλωσση Εκπαίδευση, Εκμάθηση Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, Λάθη Μαθητών, Ελληνική Γλώσσα, Σερβική Γλώσσα

ABSTRACT

The subject of this study is the acquisition of greek language as mother or/and second language from primary school students in Serbia. For this purpose, a survey was conducted, in which the lessons of Departments of Learning Greek Language as Mother Tongue for children aged between six and twelve years old were observed for some period in Belgrade, Serbia.

The aim of this survey is the observation and study of the errors that students of Greek school in Serbia make, during the procedure of teaching and learning of greek language. The sample consists students who come from mixed or pure greek families living in Serbia. The methodology used for this research is the method of observation and method of taking notes. The students' errors are categorized in wider groups and they are presented for each class and also for all pupils together. It is observed that the majority of errors that primary school students make during the greek language learning in the greek school in Serbia, are primarily influenced by the Serbian language, which is the language that students mostly use for their socialization.

This survey gives a picture of the conditions, in which greek language lessons are held in Serbia, a subject that not many studies have dealt with. For that reason, this thesis is considering to be a begging of further researches on this interesting issue.

KEY – WORDS: Bilingualism, Bilingual Education, Second/Foreign Language Acquisition, Students' Errors, Greek Language, Serbian Language

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός πως θέματα όπως η διγλωσσία, η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα λάθη των μαθητών κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας αλλά και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας απασχολούσαν και συνεχίζουν να απασχολούν πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές των θεματικών αυτών ή παρόμοιων τους. Αρκετές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα, από τις οποίες αντλήθηκε, κατά κύριο λόγο, το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής.

Η παρούσα εργασία εξετάζει το ζήτημα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από μαθητές δημοτικού στη Σερβία. Ελάχιστες μελέτες και έρευνες έχουν γίνει γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα, για αυτό το λόγο πιστεύουμε πως η παρούσα μελέτη έχει να προσφέρει αρκετά και ανοίγει καινούριους δρόμους για περαιτέρω διερεύνηση του ενδιαφέροντος αυτού θέματος. Η πρωτοτυπία του θέματος και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει ήταν και οι λόγοι που οδήγησαν στην ενασχόληση με αυτό.

Όσον αφορά τη διάρθρωση, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, που αποτελεί και το θεωρητικό μέρος της εργασίας αναπτύσσεται σε τέσσερα συνολικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, δίνεται ο ορισμός και τα είδη της διγλωσσίας, αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών και παρουσιάζονται οι σημαντικότερες μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης. Κεντρικός άξονας του δεύτερου κεφαλαίου είναι η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Πραγματοποιείται μια ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης, κυρίως, βιβλιογραφίας σχετικά με τις στρατηγικές και τις μεθόδους κατάκτησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Το κεφάλαιο κλείνει με μια συνοπτική αναφορά στα λάθη που παρατηρούνται κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Προέκταση του δεύτερου κεφαλαίου, αποτελεί το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο συγκεκριμενοποιείται, όμως, η θεματική αυτή της εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται την παρουσία της ελληνικής γλώσσας στη Σερβία, καθώς και επιχειρείται μια σύγκριση της ελληνικής με τη σερβική γλώσσα. Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος και περιλαμβάνει τα στοιχεία και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε

στο ελληνικό δημοτικό σχολείο του Βελιγραδίου, στη Σερβία. Στις τελευταίες σελίδες της εργασίας, κι έπειτα από τη βιβλιογραφία, παρατίθονται δύο παραρτήματα. Το πρώτο παράρτημα αποτελείται από φωτογραφίες των τετραδίων της ορθογραφίας των μαθητών και μαθητριών του σχολείου. Στις φωτογραφίες αυτές ο αναγνώστης μπορεί να δει και να παρατηρήσει ενδεικτικά λάθη των μαθητών/τριων, τα οποία αναφέρονται και ως παραδείγματα στο δεύτερο μέρος της εργασίας – την έρευνα. Στο δεύτερο παράρτημα περιέχονται ένα σχέδιο με τη διαμόρφωση της αίθουσας στην οποία πραγματοποιούνται τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, καθώς και φωτογραφίες από την εξωτερική όψη του σχολείου .

Τέλος, θα θέλαμε να τονίσουμε πως η εργασία αυτή οφείλει πολλά σε εκείνους που με το δικό τους τρόπο συντέλεσαν στην ολοκλήρωσή της. Η πορεία προς την ολοκλήρωσή της δεν ήταν πάντα εύκολη, υπήρχαν δυσκολίες με τη βοήθεια των οποίων, όμως, ξεπεράστηκαν. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, αρχικά, στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου, για την εμπιστοσύνη της στην ιδέα και το εγχείρημα της παρούσας εργασίας, καθώς και στον κύριο Σταύρο Καμαρούδη για την κατανόηση και τη σωστή καθοδήγηση προς την κατάκτηση των απαιτούμενων γνώσεων για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την εκπαιδευτικό του ελληνικού δημοτικού σχολείου στο Βελιγράδι, κυρία Μαρία Στρογγύλη, για την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία της, καθώς χωρίς εκείνη η έρευνά μας δε θα είχε ολοκληρωθεί.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1 Ορισμοί Διγλωσσίας

Με μια πρώτη ανάγνωση του όρου «δίγλωσσος» (bilingual), θα μπορούσε να πει κανείς πως δίγλωσσο άτομο είναι εκείνο το οποίο έχει δύο μητρικές γλώσσες. Αυτός ήταν και ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν, όπως αναφέρει ο Paul Christophersen (1973). Με βάση τον ορισμό αυτό, ο όρος δίγλωσσος αναφέρεται σε περιπτώσεις ανθρώπων που άρχισαν να αναπτύσσουν δύο γλώσσες παράλληλα, την ίδια στιγμή, κατά την βρεφική τους ηλικία. Οι Weinreich (1953) και Mackey (1968) ορίζουν τη «διγλωσσία» ως την εναλλακτική και λειτουργική χρήση δύο γλωσσών από ένα άτομο. Ο Haugen (1956) την εκλαμβάνει ως ικανότητα ορθής και ολοκληρωμένης εκφραστικής απόδοσης των νοημάτων σε δύο γλώσσες και ο Bloomfield (1935) αναφέρει ότι σχετίζεται με την άριστη κατοχή και χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο. Η Βασιλική Δενδρινού (2001: 89) αναφέρει πως «ένα άτομο είναι δίγλωσσο όταν χρησιμοποιεί με άνεση δύο διαφορετικές γλώσσες για να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες».

Στην πραγματικότητα όμως, η διγλωσσία (bilingualism) είναι ένα πολύ πιο περίπλοκο φαινόμενο. Είναι δύσκολο να αποφασίσουμε ποιος είναι και ποιος δεν είναι δίγλωσσος. Η απλή κατηγοριοποίηση είναι αυθαίρετη και πολλές φορές οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα. Όπως υποστηρίζει και ο Paul Christophersen (1973) υπάρχουν διαφορετικοί τύποι και βαθμοί διγλωσσίας, καθώς και ποικίλοι παράγοντες που επιδρούν στη διγλωσσία και στην εκμάθηση των δύο γλωσσών, όπως η ηλικία στην οποία κάποιος μαθαίνει, το κοινωνικό περιβάλλον κ.ά.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αρχικά θεωρούνταν πως, σε κάθε περίπτωση, το δίγλωσσο άτομο μαθαίνει τις δύο μητρικές του γλώσσες παράλληλα. Αυτό, όμως, δεν ίσχυε ούτε ισχύει πάντα. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις παιδιών, των οποίων οι γονείς δεν έχουν την ίδια εθνικότητα και μιλούν διαφορετική γλώσσα, και τα οποία μαθαίνουν τη μία από τις δύο γλώσσες ορισμένο καιρό αργότερα από την άλλη. Έτσι, μπορούμε να μιλάμε για πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Αναγκαίο σε αυτό το σημείο είναι να τονισθεί πως χρησιμοποιούνται οι όροι «πρώτη» (first language) και «δεύτερη» γλώσσα (second language) αντί για τους όρους «μητρική» (mother tongue)

και «ξένη» γλώσσα (foreign language), καθώς δεχόμαστε την άποψη πως και οι δύο γλώσσες αποτελούν μητρικές γλώσσες για τα δίγλωσσα άτομα.¹

Για αυτό τον λόγο ο Wolfgang Klein (1986) πολύ σωστά διαχωρίζει στο βιβλίο του τη διγλωσσία σε δύο είδη, σύνθετη διγλωσσία (compound bilingualism) και συντονισμένη διγλωσσία (coordinate bilingualism). Στο πρώτο είδος διγλωσσίας, ανήκουν τα παιδιά που μαθαίνουν και τις δύο γλώσσες παράλληλα, ενώ στο δεύτερο ανήκουν εκείνα τα οποία αρχίζουν να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα ενώ έχουν ήδη κατακτήσει την πρώτη. Έχουν, δηλαδή, αναπτύξει το σύστημα της μιας γλώσσας κι έπειτα αρχίζουν να αποκτούν και το σύστημα της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, στο δεύτερο είδος διγλωσσίας τα παιδιά μπορούν να μεταπηδούν από το ένα σύστημα στο άλλο, ενώ στο πρώτο είδος τα παιδιά έχουν αναπτύξει ένα σύστημα, ένα σύνθετο σύστημα, με ένα μεγάλο αριθμό στοιχείων, ανάμεσα στα οποία μπορούν να μεταπηδούν όποτε το θέλουν (Wolfgang Klein, 1986). Με άλλα λόγια, όπως διαπιστώνει και ο Osgood (1973), το δίγλωσσο άτομο έχει την ικανότητα είτε να αποδίδει ένα νόημα σε κάθε εννοιολογική κατηγορία και με τις δύο λέξεις των δύο αντίστοιχων γλωσσών (σύνθετη διγλωσσία), είτε να αποδίδει δύο διαφορετικά νοήματα σε έννοιες που αφορούν την κάθε γλώσσα ξεχωριστά (συντονισμένη διγλωσσία).

Εμβαθύνοντας, λοιπόν, περισσότερο στον γενικότερο όρο «διγλωσσία» (bilingualism) ανακαλύπτουμε τους όρους «ισόγλωσσος» (equilingual), «αμφίγλωσσος» (ambilingual) και «ισόρροπα ή ισορροπημένος δίγλωσσος» (balanced bilingual). Σύμφωνα με τον Baker (2001: 51), «ένας άνθρωπος που μιλά δύο γλώσσες με την ίδια περίπου ευχέρεια σε διάφορα περιβάλλοντα μπορεί να οριστεί ως ισόγλωσσος ή αμφίγλωσσος ή, πιο απλά, ισόρροπα (αμφιδύναμα) δίγλωσσος». Μία άλλη ιδιάζουσα αλλά αξιοσημείωτη κατάσταση διγλωσσίας είναι και αυτή της «ημιγλωσσίας» (semilingualism). Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά των μεταναστών, που ζουν στη χώρα υποδοχής και παρακολουθούν μονόγλωσσα ή ανεπαρκή δίγλωσσα σχολικά προγράμματα, υστερούν σημαντικά στη μητρική τους γλώσσα κι έχουν ελλιπή γνώση και των δύο γλωσσών σε γραμματικό, συντακτικό και εκφραστικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να μην τις χειρίζονται σωστά. Με άλλα λόγια, ο

1. Άλλωστε, όπως τονίζει και η Μπέλλα (2011: 21), «η διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι κατά κύριο λόγο γεωγραφική. Δεύτερη χαρακτηρίζεται συνήθως μια γλώσσα η οποία κατακτάται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια/πρώτη γλώσσα, ενώ ξένη είναι μια γλώσσα που κάποιος κατακτά στο περιβάλλον της μητρικής του».

ημίγλωσσος (semilingual) παρουσιάζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Πιο συγκεκριμένα, συνήθως, επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και διόλου δημιουργικός και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες (Skutnabb-Kangas, 1981; Baker, 2001). Στην έννοια της ημιγλωσσίας ασκήθηκε κριτική και ο όρος θεωρήθηκε υποτιμητικός και ασαφής.

Ακαθόριστος, λοιπόν, όπως γίνεται σαφές, είναι ο βαθμός στον οποίο πρέπει να κατέχει ένα άτομο τις δύο γλώσσες, για να μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσο. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ένα άτομο ως δίγλωσσο, όταν μόλις μπορεί να διαβάζει, να γράφει και να συνεννοείται σε μια δεύτερη γλώσσα, ενώ ο Blocher (1982) τονίζει την αναγκαιότητα της ισόβαθμης κατοχής και των δύο γλωσσών. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, όμως, οι δύο γλώσσες δεν είναι πάντα σε ισορροπία και συνήθως η μία από τις δύο κυριαρχεί έναντι της άλλης. Συνήθως οι δίγλωσσοι, με άλλα λόγια, κατέχουν καλά μία από τις δύο γλώσσες σε όλες ή σε μερικές από τις γλωσσικές τους δεξιότητες, γνώση που μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον και να μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου (Δαμανάκης, 1987). Υπάρχουν βέβαια και άλλες περιπτώσεις, άκρως αντίθετες, που τα παιδιά μπορούν να χειρίζονται και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά. Δεν είναι τυχαίο πως υπάρχουν περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών, όπως επισημαίνει ο Πετρούνιας (1984), που έχουν ουσιαστικά δύο μητρικές γλώσσες, τόσο που να χρειάζονται ειδικά περίπλοκα πειράματα για να διαπιστωθεί ποια τυχόν είναι η πρώτη και ποια η δεύτερη τους γλώσσα.

Οι διαχωρισμοί, όμως, οι ειδικότεροι κλάδοι, θα μπορούσαμε να πούμε, της διγλωσσίας, δε σταματάνε εκεί. Οι Shiff και Naomi (1992) συσχετίζουν την ηλικία των παιδιών με τη δίγλωσση κατάστασή τους, κάνοντας διάκριση της διγλωσσίας σε νηπιακή και παιδική. Στην πρώτη περίπτωση το νήπιο μιλά καλά και τις δύο γλώσσες, ενώ στη δεύτερη τόσο το παιδί όσο και ο έφηβος μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον, αφού βέβαια έχει προηγηθεί η διαδικασία εκμάθησης της πρώτης γλώσσας.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία της διγλωσσίας, που προαναφέραμε, τη νηπιακή διγλωσσία δηλαδή, τρεις είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν αποφασιστικά αυτή τη μορφή διγλωσσίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι η/οι γλώσσα/ες που μιλάνε οι γονείς με τα παιδιά τους, η/οι μητρική/ες γλώσσα/ες των γονιών και αν και κατά πόσον

ταυτίζονται η/οι γλώσσα/ες των γονιών με την κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας (Κατσιμαλή, 2001). Σύμφωνα πάλι με την Κατσιμαλή (2001), υπάρχουν και ορισμένοι παράμετροι που επίσης επηρεάζουν τη νηπιακή διγλωσσία σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία των γονιών – παιδιών. Μια από τις σημαντικότερες αυτές παραμέτρους είναι η έκθεση του παιδιού σε γλωσσικά δεδομένα και από τις δύο γλώσσες. Όπως ο βαθμός της έκθεσής τους, έτσι και η ποσότητα και το είδος των γλωσσικών δεδομένων αποτελούν εξίσου βασικές παραμέτρους. Τέλος, το αν οι γονείς ενδεχομένως σταματήσουν να μιλάνε στα παιδιά τους στην δεύτερη γλώσσα, εφόσον δεν έχουν γρήγορα αποτελέσματα, ή το αν, παρόλο που ισχυρίζονται ότι μιλάνε στα παιδιά τους μια συγκεκριμένη γλώσσα, στην πραγματικότητα χρησιμοποιούν εκφωνήματα και από την άλλη γλώσσα, είναι ορισμένες από τις παραμέτρους αυτές (Κατσιμαλή, 2001).

Όσον αφορά τη δεύτερη, αυτή η κατηγορία της διγλωσσίας, η παιδική διγλωσσία, δε θα μπορούσε παρά να έχει και υποκατηγορίες. Μια σημαντική αρχική οριοθέτηση υφίσταται ανάμεσα στην ταυτόχρονη (simultaneous bilingualism) και διαδοχική διγλωσσία (sequential bilingualism). Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο McLaughlin (1984, 1985), η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του. Παραδείγματος χάριν, όταν ο ένας γονιός μιλά μια γλώσσα στο παιδί και ο άλλος μιλά μία διαφορετική, το παιδί ίσως να μάθει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες. Βέβαια, στο σημείο αυτό, σκόπιμο θα ήταν να τονίσουμε ότι, όπως υποστηρίζει ο Derrick Sharp (1973), υπάρχει το ενδεχόμενο - κίνδυνος, κατά την προσπάθεια της άριστης κατάκτησης και των δύο γλωσσών ταυτόχρονα από τους δίγλωσσους μαθητές, να μπερδέψουν τις δύο αυτές γλώσσες, και σε ακραίες περιπτώσεις να αποτύχουν και στις δύο, σε σημείο που να θεωρούνται πως και οι δύο γλώσσες είναι δεύτερες τους γλώσσες. Από την άλλη πλευρά, διαδοχική παιδική διγλωσσία έχουμε, όταν το παιδί μαθαίνει πρώτα μία γλώσσα και έπειτα μια δεύτερη σε μεγαλύτερη ηλικία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση που το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα της οικογένειας, και όταν στη συνέχεια πηγαίνει στον παιδικό σταθμό ή στο δημοτικό, μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα.

Μια οριακή φάση (critical period) ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική παιδική διγλωσσία είναι η ηλικία των τριών ετών. Πριν από την ηλικία των τριών, η κατάκτηση των δύο γλωσσών γίνεται κατά πάσα πιθανότητα με τρόπο φυσικό,

αβίαστο και χωρίς συστηματική διδασκαλία. Μετά την ηλικία των τριών, αυξάνεται η πιθανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής διδασκαλίας (McLaughlin, 1984 & 1985; Baker, 2001). Για αυτό το λόγο άλλωστε, ο Houston (1972) διακρίνει τη διγλωσσία σε πρωτογενή (natural or primary bilingualism), όπου το άτομο μαθαίνει και τις δύο γλώσσες με φυσικά μέσα, κυρίως ερχόμενο σε επαφή με τους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών, και σε δευτερογενή (secondary bilingualism), όπου το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου.

1.2 Ηλικία και κοινωνικό περιβάλλον

Όσον αφορά το θέμα της ηλικίας, σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονίσουμε πως οι απόψεις διίστανται. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία στην οποία μαθαίνει κάποιος μια δεύτερη γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη επάρκεια κερδίζει στη γλώσσα αυτή μακροπρόθεσμα. Άλλοι ισχυρίζονται ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι νεαροί ενήλικοι μαθαίνουν μια γλώσσα πιο αποτελεσματικά και πιο γρήγορα απ' ό,τι τα μικρά παιδιά. Ο Singleton (1989) μας παρέχει μια ολοκληρωμένη και προσεκτική εξέταση αυτού του θέματος. Συνοπτικά, αναφέρουμε τις βασικές του θέσεις.

Αρχικά, όπως τονίζει, οι μικρότεροι μαθητές της δεύτερης γλώσσας δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο επιδέξιοι και επιτυχημένοι από τους μεγαλύτερους μαθητές στην κατάκτηση αυτής. Μεσολαμβάν πολλοί άλλοι παράγοντες, οι οποίοι καθιστούν τις απλές δηλώσεις σχετικά με την ηλικία και τη γλωσσική εκμάθηση υπεραπλουστευτικές και αστήρικτες (Singleton, 1989). Γενικά, δεν υπάρχουν ηλικιακές διαφορές στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης. Οι μικρότεροι και οι μεγαλύτεροι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας επιδεικνύουν παρόμοια εξελικτική ακολουθία και σειρά. Στο πλαίσιο της συστηματικής γλωσσικής εκμάθησης στην τάξη, οι μεγαλύτεροι μαθητές αρχικά μαθαίνουν πιο γρήγορα από τους μικρότερους.

Εντούτοις, ο χρόνος έκθεσης (π.χ. τα χρόνια διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας) αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επιτυχίας στη δεύτερη γλώσσα. Όσα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο δημοτικό και συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, επιδεικνύουν υψηλότερη επάρκεια από εκείνα

που αρχίζουν αργότερα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Αποδέχεται, έτσι, την άποψη πως τα παιδιά που μαθαίνουν νωρίς μια δεύτερη γλώσσα έχουν την τάση να φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας από εκείνους που αρχίζουν μετά την παιδική ηλικία (Singleton, 1989). Τα μικρότερα παιδιά, επίσης, φαίνεται πως αντιλαμβάνονται το φωνητικό σύστημα και τη γραμματική μιας νέας γλώσσας πιο εύκολα από τους ενήλικες. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει το ενδεχόμενο ότι μπορεί κάποιος να αποκτήσει επαρκή γνώση σε μια δεύτερη γλώσσα μετά την παιδική ηλικία (Singleton, 1989).

Πολλοί ερευνητές έχουν εκφράσει την άποψη τους πάνω στο μεγάλο αυτό ζήτημα της ηλικίας. Οι Diane Larsen - Freeman και Michael H. Long (1991) καταλήγουν στο συμπέρασμα που συνοψίζεται στην ακόλουθη φράση: «όσο μεγαλύτερο (το παιδί) τόσο γρηγορότερα (μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα), αλλά όσο μικρότερο τόσο καλύτερα» («older is faster, but younger is better»). Σε πιο μικρή ηλικία είναι καλύτερα όσον αφορά στην πιο κρίσιμη περιοχή, την τελική/απώτερη επίτευξη, καθώς, όπως αποδεικνύουν οι έρευνες των παραπάνω, μόνο οι μαθητές που βρίσκονται σε σχετικά μικρή ηλικία μπορούν να επιτύχουν να φτάσουν σε επίπεδο παρόμοιο με τους φυσικούς ομιλητές της εκάστοτε γλώσσας. Ενώ από την αντίθετη μεριά, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές έχουν ένα πλεονέκτημα στο ποσοστό/βαθμό κατάκτησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Larsen - Freeman & Long, 1991).

Επιπροσθέτως, και η Myriam Met (1991) υποστηρίζει πως η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι επιθυμητό να γίνεται σε μικρή ηλικία καθώς, παρότι οι έρευνες δεν έχουν ακόμα καταδείξει την ιδανική ηλικία, υπάρχουν πολλά σημαντικά οφέλη. Αυτά μπορεί να είναι είτε γνωστικά, ή ακαδημαϊκά καθώς το παιδί που μαθαίνει σε μικρή ηλικία τη δεύτερη γλώσσα είναι αναμενόμενο να παρουσιάσει καλύτερες επιδόσεις στο σύνολο των μαθητικών του χρόνων, είτε πολιτισμικά οφέλη, καθώς η ανάπτυξη μια θετικής διαπολιτισμικής συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να επιτευχθεί εάν η εισαγωγή του παιδιού στη δεύτερη γλώσσα γίνει σε μικρή ηλικία.

Ακόμη, ο Derrick Sharp (1973) υποστηρίζει πως ήδη από τη βρεφική ηλικία τα δίγλωσσα παιδιά είναι αναγκαίο να μιλούν και να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες. Με αυτόν τον τρόπο, στο δημοτικό θα παρουσιάσουν λιγότερα μειονεκτήματα και δυσκολίες σε σύγκριση με τους δίγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν τη δεύτερη τους γλώσσα στο δημοτικό.

Εκτός από την ηλικία, εξίσου σημαντική είναι και η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαδικασία διαμόρφωσης της διγλωσσίας. Ο Lambert (1974) τόνισε ότι ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει διαφορετικό τύπο διγλωσσίας ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και το κύρος που προσδίδεται στις δύο γλώσσες μέσα σε αυτό. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση που και οι δύο γλώσσες έχουν υψηλό κοινωνικό κύρος σε μια κοινότητα, η γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών έχει θετικότερες συνέπειες. Έτσι, το άτομο πέρα από τη μητρική του γλώσσα, την οποία διατηρεί και συνεχίζει να καλλιεργεί, μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα. Αναφερόμαστε, δηλαδή, στον όρο «προσθετική διγλωσσία» ή «αθροιστική διγλωσσία» (additive bilingualism). Αντίθετα, αν κάποια από τις δύο γλώσσες υποτιμάται στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των δίγλωσσων παιδιών, τότε ενδέχεται τα παιδιά αυτά να γίνουν στο άμεσο μέλλον μονόγλωσσα ή να επιβραδυνθεί η γνωστική τους εξέλιξη. Σε αυτή την περίπτωση, κάνουμε λόγο για «αφαιρετική διγλωσσία» (subtractive bilingualism), κατά την οποία η εκμάθηση της μιας γλώσσας συντελείται σε βάρος της άλλης (Lambert, 1981).

1.3 Δίγλωσση Εκπαίδευση

Μία πρώτη και λεπτομερής κατάταξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης έκανε ο Mackey (1970), λαμβάνοντας υπόψη τις γλώσσες του σπιτιού, τις γλώσσες του Αναλυτικού Προγράμματος, τις γλώσσες της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και το διεθνές και τοπικό κύρος των γλωσσών. Μια άλλη πάλι διαφορετική προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι, όπως αναφέρει και ο Baker (2001), να εξετάσουμε τους στόχους τους. Ένας συχνός διαχωρισμός ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης (Transitional Bilingual Education) και της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης με στόχο τη διατήρηση (Maintenance Bilingual Education).

Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση στοχεύει στη μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Βασικός της, δηλαδή, στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση (assimilation) από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης επιχειρεί να καλλιεργήσει τη μειονοτική γλώσσα στο παιδί ενισχύοντας

μέσα του την αίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας και επιβεβαιώνοντας τα δικαιώματα μιας εθνοτικής μειονότητας μέσα σ' ένα άλλο έθνος (Fishman, 1976; Hornberger, 1991).

Στην παρούσα εργασία, όπως γίνεται κατανοητό, μας ενδιαφέρει κυρίως η δεύτερη μορφή αυτή της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης, η οποία, σύμφωνα με τους Otheguy και Otto (1980), διαχωρίζεται σε στατική διατήρηση (static maintenance) και εξελικτική διατήρηση (development maintenance). Η στατική διατήρηση στοχεύει να κρατήσει τις γλωσσικές δεξιότητες στο επίπεδο που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο και επιχειρεί να αποτρέψει την απώλεια της γλώσσας της οικογένειας, χωρίς, όμως, να αυξήσει τις δεξιότητες στην πρώτη αυτή γλώσσα. Αντίθετα η εξελικτική διατήρηση, όπως τονίζουν οι Otheguy & Otto (1980), έχει στόχο να αναπτύξει επάρκεια και ικανότητα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο στη γλώσσα του σπιτιού ισοδύναμες μ' εκείνες στη γλώσσα της κοινότητας. Πρόκειται για τη συχνά λεγόμενη Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού (Enrichment Bilingual Education), που χρησιμοποιείται είτε για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων είτε για την περίπτωση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο. Ο Baker (2001: 275) χαρακτηριστικά αναφέρει πως «η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού στοχεύει να υπερβεί τη στατική διατήρηση, επεκτείνοντας την ατομική και ομαδική χρήση των μειονοτικών γλωσσών και οδηγώντας στον πολιτιστικό πλουραλισμό και στην κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας».

Εμβαθύνοντας περισσότερο στη δίγλωσση εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι υπάρχουν διάφορες μορφές και ποικίλα προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, οι δέκα τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπως αυτοί τονίζονται στο βιβλίο του Baker (2001) είναι οι ακόλουθοι:

➤ Εκπαίδευση Εμβύθισης (Submersion Education)

Η εκπαίδευση αυτή προορίζεται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης μέσω γλωσσικής εμβύθισης είναι η αφομοίωση των μαθητών που μιλούν τη γλώσσα της μειονότητας. Για να γίνει πιο κατανοητός ο όρος Εκπαίδευση Εμβύθισης γίνεται, από τον Baker (2001: 277), μεταφορική χρήση του νερού: «έχουμε την αναλογία της πισίνας. Αντί για μια απότομη βουτιά σε μια δεύτερη γλώσσα στα πλαίσια της κύριας εκπαίδευσης, η εμβύθιση ενέχει την ιδέα ενός μαθητή που τον ρίχνουμε στα βαθιά

και περιμένουμε να μάθει να κολυμπά όσο το δυνατόν γρηγορότερα χωρίς τη βοήθεια σανίδας ή ειδικών μαθημάτων κολύμβησης. Η γλώσσα της πισίνας θα είναι η πλειονοτική γλώσσα και όχι η μητρική γλώσσας του παιδιού. Ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα διδάσκεται όλη μέρα την πλειονοτική γλώσσα μαζί με τους μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την πλειονοτική γλώσσα. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στην τάξη μόνο τη γλώσσα της πλειονότητας και όχι τη γλώσσα του σπιτιού. Οι μαθητές ενδέχεται να βουλιάξουν, να παλέψουν ή να κολυμπήσουν».

➤ Εμβύθιση με μεταβατικές – αντισταθμιστικές τάξεις (Withdrawal or Pull-out classes)

Η Εκπαίδευση Εμβύθισης, για την οποία μιλήσαμε παραπάνω, είναι δυνατόν να υλοποιηθεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Baker (2001: 280), «με ή χωρίς την προσθήκη αντισταθμιστικών – μεταβατικών τάξεων, όπου να διδάσκεται η γλώσσα της πλειονότητας. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων στα σχολεία της κύριας εκπαίδευσης ενδέχεται να αποσπαστούν για αντισταθμιστικά μαθήματα στην πλειονοτική γλώσσα. Αυτές οι μεταβατικές τάξεις παρέχονται σε μία προσπάθεια να παραμείνουν τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες στην κύρια εκπαίδευση. Εντούτοις, τα παιδιά που παρακολουθούν αυτά τα ειδικά τμήματα ενδέχεται να μείνουν πίσω σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων που παραδίδονται στους υπόλοιπους, οι οποίοι δεν παρακολουθούν τις τάξεις αυτές. Ενδέχεται επίσης να στιγματιστούν για την απουσία τους».

➤ Απομονωτική Εκπαίδευση (Segregationist Language Education)

Η απομονωτική εκπαίδευση επιβάλλει μια πολιτική μονογλωσσίας στη σχετικά ανίσχυρη ομάδα. Με άλλα λόγια, οι μαθητές διδάσκονται μόνο τη γλώσσα της μειονότητας και αυτό συμβαίνει κυρίως για λόγους πολιτικούς. Η άρχουσα ελίτ επιβάλλει αυτή την εκπαίδευση του γλωσσικού απομονωτισμού ώστε να διατηρηθεί η υποτέλεια και η απομόνωση. Μια τέτοια γλωσσική μειονότητα, σύμφωνα με την Skutnabb – Kangas (1981: 128), «δε μαθαίνει τόσο καλά την κυρίαρχη γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να επηρεάσει την κοινωνία, ή, πιο συγκεκριμένα, να αποκτήσει μια κοινή γλώσσα με τις άλλες εξαρτημένες ομάδες, δηλαδή, ένα κοινό μέσο επικοινωνίας και ανάλυσης».

➤ Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση (Transitional Bilingual Education)

Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ο στόχος της είναι ίδιος με το στόχο της Εκπαίδευσης Εμβύθισης και αυτός δεν είναι άλλος πέρα από την αφομοίωση. Διαφέρει ωστόσο από την Εκπαίδευση Εμβύθισης, διότι αυτό το είδος δίγλωσσης εκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκει στη γλώσσα αυτή ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στο χειρισμό της κυρίαρχης γλώσσας, για να αντεπεξέλθουν στην κανονική εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, λοιπόν, επιτυγχάνεται η σταδιακή αύξηση της χρήσης της πλειονοτικής γλώσσας, ενώ παράλληλα οι μαθητές εγκαταλείπουν και παύουν ποσοστιαία να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, τουλάχιστον μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης (Baker 2001).

➤ Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας) (Coreprogram or Drip-feed Language Program)

Όπως συμβαίνει στα περισσότερα σχολεία παγκοσμίως, οι μαθητές λαμβάνουν τη μόρφωσή τους μέσω της γλώσσας της οικογένειάς τους, η οποία της περισσότερες φορές είναι και η κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας. Στα πλαίσια, όμως, αυτής της εκπαίδευσης, το πιθανότερο είναι οι μαθητές να διδαχθούν και μία δεύτερη γλώσσα. Στην Ελλάδα η δεύτερη αυτή γλώσσα, στην πλειονότητα των σχολείων, είναι τα Αγγλικά. Οι μαθητές, λοιπόν, παρακολουθούν για ορισμένες ώρες την εβδομάδα μαθήματα δεύτερης γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο, βέβαια, ελάχιστοι είναι εκείνοι οι μαθητές που θα αποκτήσουν λειτουργική ευχέρεια στη γλώσσα αυτή, καθώς η διδασκαλία δε γίνεται συστηματικά και ο βαθμός έκθεσης των παιδιών στη ξένη γλώσσα μέσα στο σχολείο είναι λιγιστός (Baker, 2001).

➤ Διαχωριστική Εκπαίδευση (Separatist Education)

Με αυτό το είδος δίγλωσσης εκπαίδευσης καλλιεργείται η μονογλωσσία στη μειονοτική γλώσσα. Στόχος της είναι, όπως αναφέρει ο Baker (2001: 284), «η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα μέσα σ' ένα πλαίσιο όπου αυτή η επιλογή είναι αυτοκαθοριζόμενη. Η Διαχωριστική Εκπαίδευση στη μειονοτική γλώσσα μπορεί να προωθηθεί ως τρόπος προστασίας της μειονοτικής γλώσσας από την κατατρόπωση της από τη γλωσσική πλειονότητα, ή για πολιτικούς, θρησκευτικούς ή πολιτιστικούς λόγους».

➤ Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης (Bilingual Immersion Education)

Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης εμφανίστηκε πρώτη φορά, όπως αναφέρει ο Baker (2001), σε εκπαιδευτικά πειράματα που έγιναν στον Καναδά. Και μάλιστα ξεκίνησε από την παρότρυνση ορισμένων γονέων, αγγλόφωνων, οι οποίοι έπεισαν τους υπεύθυνους του Σχολικού Συμβουλίου να ξεκινήσουν μία πειραματική τάξη νηπιαγωγείου με 26 παιδιά. Μέσα στην τάξη αυτή τα παιδιά μάθαιναν σταδιακά να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν στα Γαλλικά, αλλά παράλληλα τους δινόταν η ικανότητα να φτάσουν στα κανονικά επίπεδα επίδοσης σε όλα τα σχολικά μαθήματα συμπεριλαμβανομένης και της Αγγλικής γλώσσας. Με λίγα λόγια, στόχος τους ήταν αν γίνουν τα παιδιά δίγλωσσα και διπολιτισμικά χωρίς να μειωθεί η επίδοσή τους. Ο Baker (2001: 285-286) τονίζει πως «η εκπαίδευση εμβάπτισης είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ποικιλία προγραμμάτων. Τα προγράμματα διαφέρουν ως προς τα εξής:

- Την ηλικία στην οποία αρχίζει αυτή η εμπειρία για το παιδί. Αυτό μπορεί να συμβεί στο νηπιακό ή στο βρεφικό στάδιο (πρώιμη εμβάπτιση), στα εννέα με δέκα χρόνια (καθυστερημένη ή μέση εμβάπτιση) ή στη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όψιμη εμβάπτιση).
- Το χρόνο που αφιερώνεται στην εμβάπτιση. Η πλήρης εμβάπτιση αρχίζει συνήθως με εμβάπτιση σε ποσοστό 100% την εβδομάδα στη δεύτερη γλώσσα, μετά από δύο ή τρία χρόνια μειώνεται στο 80% την εβδομάδα για τα επόμενα τρία με τέσσερα χρόνια και τελειώνει στις γυμνασιακές τάξεις με εμβάπτιση 50% περίπου την εβδομάδα. Η μερική εμβάπτιση παρέχει κοντά 50% εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή εκπαίδευση ως και τις τάξεις του Γυμνασίου».

➤ Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση Γλωσσικής Διατήρησης και Κληρονομιάς (Language Preservation Development Bilingual Education)

Στόχος αυτού του είδους δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η αθροιστική διγλωσσία, για την οποία είχαμε αναλύσει παραπάνω. Η Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση Γλωσσικής Διατήρησης και Κληρονομιάς συντελείται όπου η μητρική γλώσσα του παιδιού προστατεύεται και αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, δηλαδή, με άλλα λόγια, χρησιμοποιούν στο σχολείο τη μητρική τους γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας (Baker, 2001).

➤ Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση (Two Way/Dual Language Education)

Η Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση εμφανίζεται σε περιπτώσεις όπου στην ίδια τάξη υπάρχει σχεδόν ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα. Σε αυτό τον τύπο εκπαίδευσης, που εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε επίπεδο Δημοτικού, στη διδασκαλία και στη μάθηση χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, με στόχο τα παιδιά να βγουν από εκεί σχετικά αμφιδύναμα δίγλωσσα (Morison, 1990; Lindholm, 1991; Baker, 2001).

➤ Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες (Bilingual Education in Dominant Languages)

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker (2001: 302-303), «η Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες συνίσταται στην παράλληλη χρήση δύο (ή περισσότερων) κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο. Οι στόχοι αυτών των σχολείων περιλαμβάνουν συνήθως τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, τη διγλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο και τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Τέτοια σχολεία τα βρίσκουμε σε κοινωνίες όπου μεγάλο μέρος τους πληθυσμού είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι (π.χ. Σιγκαπούρη, Λουξεμβούργο) ή όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός ιθαγενών ντόπιων ή εκπατρισμένων που θέλουν να γίνουν δίγλωσσοι».

Μιας και αναλύσαμε συνοπτικά τους δέκα τύπους προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στις μεθόδους διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του ο Derrick Sharp (1973) μιλά για τις μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούνται για να διδαχθούν οι δίγλωσσοι μαθητές τη δεύτερη τους γλώσσα. Αυτές παρουσιάζονται συνοπτικά ακολούθως:

1. Η παραδοσιακή, επίσημη μέθοδος (traditional method), η οποία περιλαμβάνει γλωσσικές ασκήσεις και πιθανότατα ανάλυση της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται κυρίως στη χρήση σχολικών εγχειριδίων και το περιεχόμενο διδασκαλίας είναι ευδιάκριτο.
2. Η άμεση μέθοδος (direct method). Η μέθοδος αυτή αναφέρεται κυρίως σε μικρότερους ηλικιακά μαθητές, όπου και η χρήση της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη. Έμφαση δίνεται στην προφορική εργασία, στις μονάδες του νοήματος, καθώς και στην έκφραση και την εκτίμηση του ευρύτερου πλαισίου της γλώσσας, ενώ η γραφή και η ανάγνωση σε πρώτο στάδιο ελαφρώς παραμελούνται.

3. Η μέθοδος ανάγνωσης ή αναγνωστική μέθοδος (reading method). Η μέθοδος αυτή επικεντρώνεται, κατά βάση, στην αναγνωστική ικανότητα θεωρώντας την ομιλία και τη γραφή λιγότερο επείγουσες ανάγκες για τους δίγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν τη δεύτερη τους γλώσσα σε αρχικό στάδιο. Η μέθοδος βασίζεται στη χρήση ενός απλοποιημένου λεξιλογίου και διαβαθμισμένων αναγνωστικών υλικών.
4. Η προφορική μέθοδος (oral method). Η μέθοδος αυτή θυμίζει την άμεση μέθοδο καθώς και αυτή απορρίπτει την ανάγνωση και τη γραφή στα πρώτα στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Διαφέρει, όμως, από την άμεση μέθοδο καθώς δίνει έμφαση μόνο στη συστηματική πρόοδο μέσα από αυστηρά καθορισμένες και ελεγχόμενες γραμμές. Χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι πως ο ελεύθερος διάλογος δεν περιλαμβάνεται στην προφορική μέθοδο.
5. Η δίγλωσση μέθοδος (bilingual method). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιεί την ανάπτυξη των περιεχομένων της μητρικής γλώσσας ως τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ο δάσκαλος δίνει το κίνητρο στη μητρική γλώσσα του μαθητή κι εκείνος με τη σειρά του ανταποκρίνεται σε αυτό χρησιμοποιώντας τη γλώσσα – στόχο, μέχρι να είναι σε θέση να σκέφτεται πλέον με τη δεύτερη γλώσσα κι όχι με τη μητρική.

Καμία μέθοδος δεν έχει αποδειχθεί καλύτερη από τις άλλες, καθώς όλες παρουσιάζουν θετικά και αρνητικά στοιχεία. Ποιά μέθοδος θα χρησιμοποιηθεί κάθε φορά, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο επιτυχές αποτέλεσμα, εξαρτάται από τις συνθήκες που περιβάλλουν το δίγλωσσο μαθητή.

Όπως και να έχει όμως, όποια μέθοδος και να χρησιμοποιηθεί, είναι εμφανές ότι η διγλωσσία απαιτεί συνεχή χρήση και των δύο γλωσσών σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η Κατσιμαλή (2001: 91) χαρακτηριστικά τονίζει πως «η αδιάκοπη και παράλληλη χρήση των δύο γλωσσικών κωδίκων είναι απαραίτητη, εφόσον υπάρχουν τομείς της γλώσσας οι οποίοι δύσκολα διδάσκονται (π.χ. όταν διδάσκεται ως ξένη γλώσσα) ενώ κατακτώνται εύκολα (π.χ. όταν διδάσκεται ως μητρική ή δεύτερη γλώσσα)». Ο βασικότερος τομέας είναι ο τομέας της φωνολογίας. Παρατηρείται ότι ο τόπος και ο τρόπος άρθρωσης των φωνηέντων κυρίως, των αλλόφωνων ή/και των φωνολογικών διαδικασιών πρέπει να διδαχθεί διεξοδικά σε ξένους (practical phonetics), ενώ κατακτάται αβίαστα από τα παιδιά όταν αυτά εκτίθενται επαρκώς σε γλωσσικά δεδομένα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Κατσιμαλή, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΔΙΑΓΛΩΣΣΑ

ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΛΟΓΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ Ή ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ;

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

ΤΑ ΛΑΘΗ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

2. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Βάμβουκας (2001: 226), «μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει πριν απ' όλα επικοινωνώ στη γλώσσα αυτή, δηλαδή παράγω νόημα (ομιλώ – γράφω), ή δέχομαι νόημα (ακούω – διαβάζω), προσαρμόζοντας την ομιλία μου ή το γραπτό μου στον επιδιωκόμενο στόχο, στο συνομιλητή ή αναγνώστη μου και στο συγκείμενο». Με άλλα λόγια, μέσα από τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας επιδιώκεται η ανάπτυξη και καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επιδιώκεται, δηλαδή, ο μαθητής να ακούει και να κατανοεί, να ομιλεί και να γίνεται κατανοητός, να διαβάζει και να κατανοεί και να γράφει και να γίνεται κατανοητός (Βάμβουκας, 2001; Μήτσης, 2004).

Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Βάμβουκας (2001: 226), «κοινός παρονομαστής των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι η κατανόηση (αυτού που λέγω, ακούω, διαβάζω, γράφω) που αποτελεί και τη βάση κάθε μάθησης». Έτσι, παράλληλα και συγχρόνως με την προοδευτική διδασκαλία και μάθηση των τεσσάρων μορφών της γλωσσικής επικοινωνιακής δεξιότητας, οι μαθητές εισάγονται και ασκούνται στη σωστή χρήση του γλωσσικού τύπου, στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος, με κύριο σκοπό και βασική επιδίωξη την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή την πρακτική χρήση της γλώσσας (Βάμβουκας, 2001).

Να σημειώσουμε ακόμη ότι σωστή γλωσσική επικοινωνία και έκφραση σημαίνει διατύπωση εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων, βουλήσεων, σκέψεων και επιθυμιών με πληρότητα σε φραστικά σύνολα, με σεβασμό των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας, με ορθή άρθρωση και προφορά και κατάλληλο τόνο, ώστε ο ομιλητής ή ο συγγραφέας να γίνεται κατανοητός από τον ακροατή ή τον αναγνώστη του (Μήτσης, 2004).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή, οι οποίες κατατάσσονται σε δύο διαστάσεις, στις δεξιότητες της πρόσληψης και της παραγωγής αντίστοιχα (Baker, 2001). Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας άνθρωπος δε μιλά,

δεν ακούει, δε διαβάζει ή δε γράφει μια γλώσσα, αλλά παρ' όλα αυτά τη χρησιμοποιεί. Για αυτό το λόγο, η Skutnabb-Kangas (1981) προτείνει πως η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στη σκέψη πιθανόν να αποτελεί ένα πέμπτο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Με απλά λόγια, θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως εσωτερικό λόγο και να την τοποθετήσουμε κάτω από το γενικό τίτλο ομιλία. Μια εναλλακτική λύση θα ήταν να τη διαφοροποιούσαμε από την πραγματική ομιλία, καθώς προβάλλει την ικανότητα των δίγλωσσων να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ως εργαλεία σκέψης (Baker, 2001).

Με βάση τους Michael Cole και Sheila R. Cole (2001), στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, επικρατούν τρεις γενικότεροι/ευρύτεροι κλάδοι θεωριών για την απόκτηση της γλώσσας. Στον πρώτο κλάδο ανήκουν οι θεωρίες της μάθησης που υποστηρίζουν ότι οι λέξεις και οι συσχετισμοί των λέξεων μαθαίνονται με τη μίμηση και με την κλασική ή συντελεστική μάθηση. Ο δεύτερος ευρύτερος κλάδος συνίσταται από τις βιολογικές και γενετικές θεωρίες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά γεννιούνται με ένα μηχανισμό για την απόκτηση της γλώσσας, ο οποίος και ενεργοποιείται αυτόματα από το περιβάλλον όταν το παιδί ωριμάσει αρκετά. Και τέλος, στον τρίτο και τελευταίο κλάδο ανήκουν οι θεωρίες της αλληλεπίδρασης, οι οποίες δίνουν έμφαση στις γνωστικές προϋποθέσεις για την απόκτηση της γλώσσας και στο ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος, που παρέχει ένα σύστημα υποστήριξης για την απόκτηση της γλώσσας (Cole & Cole, 2001).

Με την άποψη πως ο άνθρωπος διαθέτει μια έμφυτη ικανότητα η οποία του επιτρέπει να κατακτά τη γλώσσα συμφωνεί και ο Μήτσης (2004). Η ικανότητα αυτή καλείται από ορισμένους ερευνητές *μηχανισμός της γλωσσικής κατάκτησης* (language acquisition device και συντομογραφικά LAD) και περιγράφεται ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο που απαρτίζεται από τέσσερις επιμέρους έμφυτες γλωσσικές ιδιότητες (Brown, 1987), οι οποίες περιγράφονται συνοπτικά ακολούθως. Αρχικά, η πρώτη έμφυτη γλωσσική ιδιότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τους ήχους της γλώσσας του από οποιουσδήποτε άλλους ήχους που ακούγονται στο περιβάλλον. Δεύτερον, η ικανότητα του να οργανώνει τα γλωσσικά στοιχεία σε ποικίλες ομάδες και κατηγορίες, τις οποίες εν συνεχεία μπορεί να μεταβάλλει, να τροποποιεί και να τελειοποιεί. Τρίτη γλωσσική ιδιότητα αποτελεί η αντίληψη ότι μόνο μια μορφή γλωσσικού συστήματος είναι δυνατή, δηλαδή αυτή η μορφή με την οποία εμφανίζονται οι φυσικές γλώσσες, και ότι άλλες μορφές δεν υπάρχουν. Και τέλος, η

τέταρτη έμφυτη γλωσσική ιδιότητα του ατόμου είναι η ικανότητα του να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και τη σταδιακά πολύπλοκη οργάνωση του γλωσσικού συστήματος κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να οικειοποιείται κάθε φορά μόνο τις πλησιέστερες και, επομένως, τις απλούστερες για τον εαυτό του γλωσσικές δομές που δέχεται (Brown, 1987).

Βέβαια, οι περισσότεροι θεωρητικοί που έχουν ασχοληθεί με τους τρόπους εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (για παράδειγμα Krashen, 1982; Long, 1983; Schachter, 1983; Cummins, 1984; κ.ά.) υποστηρίζουν ότι η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται όχι μόνο από την έκθεση του παιδιού στη γλώσσα αυτή αλλά και από την αλληλεπίδρασή του με τους ομιλητές και χρήστες της γλώσσας – στόχου. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Cummins (1984), τα παιδιά δεν μαθαίνουν μια γλώσσα μόνο μέσω της μίμησης, όπως θα υποστήριζαν οι συμπεριφοριστές, αλλά και μέσω της ενεργής εξερεύνησης νοημάτων στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης τους με τους άλλους. Το επίκεντρο της αλληλεπίδρασης αυτής, είναι συνεχώς τα νοήματα ή/και οι προθέσεις των συμμετεχόντων παρά οι μορφές της ίδιας της γλώσσας (Cummins, 1984).

Ο Chomsky (1965), μας εισάγει σε δύο όρους, που αφορούν και οι δύο την κατάκτηση μιας γλώσσας και που πολύ συχνά συγχέονται. Ο πρώτος όρος είναι η *γλωσσική ικανότητα* (competence). Η γλωσσική ικανότητα αποτελείται από νοητικές αναπαραστάσεις γλωσσικών κανόνων που διαμορφώνουν την εσωτερική γραμματική (internal grammar) του ομιλητή, η οποία του επιτρέπει να παράγει και να κατανοεί άπειρο αριθμό προτάσεων και η οποία αντανακλάται στις διαισθήσεις του σχετικά με τη γραμματικότητα των προτάσεων. Ενώ ο δεύτερος όρος είναι η *γλωσσική πραγμάτωση* (performance), η οποία συνίσταται στη χρήση της γραμματικής αυτής για την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας και σχετίζεται όχι μόνο με τη γλωσσική ικανότητα, αλλά και με τους περιορισμούς της μνήμης, την κόπωση, τις κοινωνικές συμβάσεις και το χαρακτήρα των επικοινωνιακών περιστάσεων.

Στη διαφορά μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής πραγμάτωσης έχει αναφερθεί και ο Baker (2001: 48), ο οποίος τονίζει πως «η γλωσσική ικανότητα είναι ένας ευρύς και γενικός όρος που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για να περιγράψει μια εσωτερική, διανοητική αναπαραστάση της γλώσσας, μάλλον άδηλη παρά έκδηλη. Αυτή η ικανότητα αναφέρεται συνήθως σε ένα υποκείμενο σύστημα το οποίο συνάγουμε από τη γλωσσική πραγμάτωση. Γι' αυτό το λόγο, η γλωσσική

πραγμάτωση γίνεται η εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας, την οποία μπορούμε να τεκμηριώσουμε, αν παρατηρήσουμε τη γενική γλωσσική κατανόηση και παραγωγή».

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και οι όροι *γλωσσική επάρκεια* και *γλωσσική επίδοση* (Baker, 2001) που έρχονται να συμπληρώσουν τους παραπάνω όρους και να καλύψουν όλο το εύρος παρόμοιων θεωριών που αφορούν τη εκμάθηση μιας γλώσσας. Η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιείται περισσότερο ως γενικός όρος, με αποτέλεσμα να είναι κάπως αόριστος. Μερικοί πιστεύουν ότι η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιείται άλλες φορές ως συνώνυμη με τη γλωσσική ικανότητα (Ellis, 1985) και άλλες ως συγκεκριμένο, μετρήσιμο αποτέλεσμα ενός γλωσσικού τεστ. Όποια άποψη και να δεχτούμε, η γλωσσική επάρκεια αποτελεί προϊόν ποικίλων μηχανισμών, όπως της συστηματικής μάθησης, της ανεπίσημης μη προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης (π.χ. με της καθημερινές συναναστροφές) και ατομικών χαρακτηριστικών (εφύια κ.ά.). Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική επίδοση θεωρείται συνήθως ως αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας (Baker, 2001).

Ο Ellis (1985) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας διακρίνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο είναι η *ακολουθία* (sequence) στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτή αναφέρεται στα γενικά στάδια από τα οποία περνά ο μαθητής όταν μαθαίνει μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από τη γλώσσα και από το αν αυτή κατακτάται με φυσικό ή με συστηματικό τρόπο, υπάρχει μια φυσική και σχεδόν αμετάβλητη ακολουθία ανάπτυξης. Η μετάβαση από το απλό λεξιλόγιο στη βασική σύνταξη, από τη δομή και τη μορφή των απλών προτάσεων στις σύνθετες προτάσεις, είναι μια σχετικά παγκόσμια ακολουθία πρόσκτησης της γλώσσας (Ellis, 1985; Baker, 2001).

Το δεύτερο μέρος είναι η *σειρά* (order) με την οποία μαθαίνει κάποιος μια γλώσσα. Αυτή μπορεί να είναι διαφορετική από την ακολουθία. Από αυτή την άποψη, ο όρος σειρά αναφέρεται σε συγκεκριμένα, λεπτομερή στοιχεία της γλώσσας, όπως συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία ή το ειδικό λεξιλόγιο μιας γλώσσας, και μπορεί να διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, από τάξη σε τάξη κ.ο.κ. (Baker, 2001).

Το τρίτο και τελευταίο μέρος είναι ο *ρυθμός ανάπτυξης* (rate of development) της δεύτερης γλώσσας και το τελικό επίπεδο επάρκειας (level of proficiency). Ενώ η ακολουθία ανάπτυξης μπορεί να μένει अपαραλλάκτη και ενώ υπάρχει πιθανότητα για ελάχιστες παραλλαγές στη σειρά ανάπτυξης, πολλές φορές παρουσιάζονται

σημαντικές αλλαγές στην ταχύτητα με την οποία κατακτάται η δεύτερη γλώσσα και στο επίπεδο της τελικής επάρκειας (Baker, 2001). Ο Ellis (1985) υποστηρίζει πως οι παράγοντες της περίπτωσης ή του περιβάλλοντος (ποιός μιλά σε ποιον, γιατί, πού και πότε) επηρεάζουν σημαντικά το ρυθμό ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας. Παρ' όλα αυτά, οι περιστασιακοί παράγοντες δεν επηρεάζουν την ακολουθία της ανάπτυξης, ενώ επηρεάζουν τη σειρά της μόνο με δευτερεύοντες και προσωρινούς τρόπους. Παρόμοια, οι διαφορές στη στάση, στα κίνητρα, στη στρατηγική μάθησης και την προσωπικότητα μπορεί να επηρεάσουν το ρυθμό με τον οποίο κατακτάται η δεύτερη γλώσσα και το επίπεδο τελικής επάρκειας, αλλά δεν επηρεάζουν την ακολουθία και τη σειρά ανάπτυξης της γλώσσας αυτής. Η ακολουθία της ανάπτυξης δεν επηρεάζεται, επίσης, και από την πρώτη γλώσσα του μαθητή (Ellis, 1985; Baker, 2001). Ακόμη, όπως συνοψίζουν οι Diane Larsen-Freeman & Michael H. Long (1991), ανάμεσα στους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι η μνήμη, η επίγνωση, η θέληση, οι γλωσσικές δυσκολίες, το ενδιαφέρον, το φύλο, η προηγούμενη εμπειρία και άλλοι.

Σύμφωνα με τον Cummins (1984) όμως, ειδικά ο βαθμός ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας πιθανόν να επηρεάσει τη σειρά και το ρυθμό ανάπτυξης, καθώς και το επίπεδο της τελικής επάρκειας. Έτσι, με άλλα λόγια, η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας. Όπως επισημαίνει και ο Baker (2001: 172), «όταν η πρώτη γλώσσα έχει αναπτυχθεί αρκετά καλά ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανεξάρτητη από το περιβάλλον εκμάθηση στην τάξη, τότε η δεύτερη γλώσσα θα κατακτηθεί σχετικά εύκολα. Όταν η πρώτη γλώσσα δεν είναι τόσο καλά ανεπτυγμένη ή όταν επιχειρείται η αντικατάστασή της από τη δεύτερη γλώσσα (π.χ. στην τάξη), η ανάπτυξη της τελευταίας μπορεί να αντιμετωπίσει κάποια εμπόδια». Αναμφίβολα, όπως τονίζει και ο Paul Christophersen (1973), η πρώτη γλώσσα ενός παιδιού, η μητρική, τείνει να επιδρά στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσα. Η σχέση όμως μεταξύ των δύο γλωσσών, της πρώτης και της δεύτερης, είναι αμφίδρομη, καθώς με τη σειρά της και η δεύτερη γλώσσα επηρεάζει την μητρική γλώσσα.

2.2 Διαγλώσσα (*interlanguage*)

Μιας και αναφέραμε παραπάνω την επίδραση που ασκεί η μητρική γλώσσα στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, σκόπιμο θα ήταν να σταθούμε λίγο στη σχέση αυτή, μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Αν κάποιος παρατηρήσει έναν μαθητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας βήμα προς βήμα, θα παρατηρούσε σε αρχικό στάδιο πως ο μαθητής δημιουργεί μια δική του, ενδιάμεση, θα λέγαμε, γλώσσα. Η γλώσσα αυτή περιέχει κανόνες και στοιχεία δύο γλωσσών, της μητρικής γλώσσας του μαθητή και της δεύτερης/ξένης γλώσσας την οποία προτίθεται να μάθει. Η ενδιάμεση αυτή γλώσσα ονομάζεται διαγλώσσα (*interlanguage*) και πρόκειται για τη συστηματική γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών της δεύτερης γλώσσας.

Ο όρος εισήχθη από το Selinker (1972) και αναφέρεται στη συστηματική γνώση μιας άλλης γλώσσας, η οποία είναι ανεξάρτητη τόσο από τη γλώσσα-στόχο όσο και από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Χωρίς να το κάνουν ηθελημένα, οι μαθητές εφευρίσκουν δικούς τους κανόνες, οι οποίοι συχνά αποκλίνουν από αυτούς της γλώσσας-στόχου. Αποκτούν, έτσι, ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα. Οι κανόνες αυτοί μεταλλάσσονται ανάλογα με το στάδιο κατάκτησης στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής και ανάλογα με εσωτερικούς παράγοντες, όπως οι γνωστικές διεργασίες οι οποίες επιτελούνται στο νου του, ή εξωτερικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό περιβάλλον. Όπως τονίζει και ο Πετρούνιας (1984), ο μαθητής εσωτερικεύει ένα σύστημα κανόνων που διαφέρει περισσότερο ή λιγότερο από το σύστημα που χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές. Σε αρχικό στάδιο, οι κανόνες αυτής της ενδιάμεσης γλώσσας, της διαγλώσσας όπως ονομάζεται, μοιάζουν πολύ με τους κανόνες της μητρικής, συνεχώς όμως τροποποιούνται, πλησιάζοντας βαθμιαία προς το σύστημα των κανόνων των φυσικών ομιλητών (Πετρούνιας, 1984).

2.3 Ηλικία εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Στο πλαίσιο της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ένα θέμα που απασχολούσε, απασχολεί και, κατά τη γνώμη μας, θα συνεχίσει να απασχολεί, αφού δεν έχει δοθεί μια ευρέως αποδεκτή απάντηση, είναι το θέμα της ηλικίας. Με λίγα λόγια, σε ποιά ηλικία είναι προτιμότερο το παιδί ή/και ο ενήλικας να μάθει μία ξένη γλώσσα; Σε ποιά ηλικία η δεύτερη/ξένη γλώσσα θα εντυπωθεί καλύτερα στο μυαλό του και θα μπορέσει να φτάσει στα πιο επιθυμητά αποτελέσματα εκμάθησης της και στην άριστη γνώση αυτής;

Ο Πετρούνιας (1984) υποστηρίζει χαρακτηριστικά πως ο άνθρωπος σε μικρή ηλικία μπορεί όχι μόνο να αποκτήσει οποιαδήποτε γλώσσα σαν πρώτη, αλλά πολύ εύκολα μπορεί να μάθει και μια δεύτερη και τρίτη γλώσσα. Κι άλλοι μελετητές, όπως ο Paul Christophersen (1973) συμφωνούν με την άποψη πως τα παιδιά βρίσκουν πιο εύκολο να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα σε σχέση με τους εφήβους και τους ενήλικες. Παρόλα αυτά, όπως ο ίδιος αναφέρει, θα ήταν πολύ δύσκολο και ανακριβές, ίσως και αδύνατο, να καθοριστεί ένα τελικό όριο ηλικίας πέρα από το οποίο δεν θα ήταν πλέον δυνατή η απόκτηση άριστης γνώσης μιας δεύτερης γλώσσας.

Η άποψη πως οι γλώσσες είναι εφικτό να κατακτηθούν καλύτερα στην ηλικία από τεσσάρων έως οκτώ χρονών, έχει υποστηριχθεί, από τον Chomsky (1959) και τον Donoghue (1965), οι οποίοι αποδίδουν σε νευρολογικούς και ψυχολογικούς λόγους κυρίως τη σαφέστατα μεγαλύτερη ευκολία που παρουσιάζουν τα παιδιά έναντι των ενηλίκων στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Στον αντίποδα αυτής της άποψης στέκονται ο Jakobovits (1970) και οι Stern & Weinrib (1977), οι οποίοι αρνούνται την ύπαρξη μίας και μοναδικής βέλτιστης ηλικίας για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, υποστηρίζοντας πως κάθε ηλικία έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της. Μάλιστα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι ενήλικες έχουν ένα πλεονέκτημα σε σύγκριση με τα παιδιά μικρότερων ηλικιών, κυρίως λόγω της πιο αναπτυγμένης πνευματικής τους ικανότητας (Burstall, 1975; Cook, 1978; Cummins, 1980; Ekstrand, 1979; Ervin-Tripp, 1974; MacNamara, 1973; McLaughlin, 1987; West, 1959).

Με την ωριμότητα του εγκεφάλου και με τις αντίστοιχες βιολογικές διαδικασίες ωρίμανσης, όπως επισημαίνει και ο Μήτσης (2004), φαίνεται να σχετίζεται και η ύπαρξη της λεγόμενης *κρίσιμης ηλικίας* (critical period), δηλαδή μιας περιόδου κατά

τη διάρκεια της οποίας ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στα γλωσσικά ερεθίσματα και, κατά συνέπεια, στην κατάκτηση της γλώσσας. Η υπόθεση της κρίσιμης ηλικίας (critical period hypothesis) υποστηρίζει την ύπαρξη ενός βιολογικά προκαθορισμένου χρονικού πλαισίου στα όρια του οποίου και μόνον είναι δυνατόν να κατακτηθεί η γλώσσα. Όπως τονίζει ο Μήτσης (2004: 68), «πρόκειται για μια υπόθεση η οποία δέχεται ότι σε μια βιολογικά προκαθορισμένη χρονική περίοδο της ζωής του ατόμου η γλώσσα κατακτάται με ιδιαίτερη ευκολία και ότι, ύστερα από την περίοδο αυτή (που κυμαίνεται μεταξύ 3 και 8 χρονών περίπου), η γλωσσική κατάκτηση γίνεται όλο και πιο δύσκολη μέχρι που, κάποια στιγμή, είναι πλέον αδύνατη».

Την άποψη αυτή συμμαρτίζεται όπως προαναφέρθηκε και ο Πετρούνιας (1984), ο οποίος έρχεται να προσθέσει ακόμα ένα επιχείρημα υπέρ αυτής. Όπως τονίζει και ο ίδιος, διαπιστώνεται αρκετά εύκολα η ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει και δεύτερη ή και τρίτη γλώσσα, όταν έχει κιόλας αποκτήσει τη βασική γλωσσική ικανότητα. Μετά την ηλικία των έξι ετών μπορεί σε λιγότερο από ένα χρόνο να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, με την προϋπόθεση να εκτεθεί στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον και να του δοθεί η ευκαιρία να χρησιμοποιήσει αυτή την άλλη γλώσσα. Ενώ σε άλλο σημείο του βιβλίου του αναφέρει πως η εκμάθηση ξένης γλώσσας σε μεγάλη ηλικία είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση, καθώς από τη στιγμή που συνηθίσει ο άνθρωπος να θεωρεί φυσιολογικούς μόνο τους κανόνες της δικής του γλώσσας και ξεκινάει να μάθει μια γλώσσα στηριγμένος στις συνήθειες που έχει από τη μητρική του, τότε είναι σίγουρο πως δε θα πετύχει την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας εκατό τοις εκατό (Πετρούνιας, 1984).

Όπως αναφέραμε μόλις, ο ενήλικος κυρίως, αλλά αρκετές φορές και το παιδί, που έχει περάσει την κρίσιμη ηλικία, χρησιμοποιεί τις συνήθειες και τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας, τα οποία και μεταφέρει στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Το φαινόμενο αυτό λέγεται μεταφορά (transfer). Με άλλα λόγια, ο ενήλικος ή/και το παιδί προσπαθεί να προσαρμόσει τις ξένες λέξεις και προτάσεις στους κανόνες που έχει εσωτερικεύσει από τη μητρική του γλώσσα, με αποτέλεσμα οι κανόνες της μητρικής να εμποδίζουν την απόκτηση των ξένων κανόνων. Έτσι οδηγούμαστε στο φαινόμενο της παρεμβολής (interference). Το πρόβλημα, λοιπόν, του ενήλικου σπουδαστή είναι ότι σκέφτεται αναλυτικά και δε μπορεί να πλησιάσει άμεσα τη

γλώσσα, όπως το μικρό παιδί, και επιπλέον βρίσκεται δεσμευμένος στους γλωσσικούς κανόνες της μητρικής του (Πετρούνιας, 1984).

Η μεταφορά και η παρεμβολή οδηγούν στην καθυστέρηση της εκμάθησης της νέας γλώσσας, και ακόμη χειρότερα, στην ελλιπή ή αποτυχημένη κατάκτησή της. Άλλωστε, βασικός στόχος στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας είναι να μπορέσουν οι σπουδαστές/μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυτή όσο γίνεται περισσότερο υποσυνείδητα, χωρίς να σκέφτονται και να προσπαθούν να θυμηθούν κανόνες.

2.4 Λόγοι εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Σύμφωνα με τον Baker (2001), οι διάφοροι αλληλοεπικαλυπτόμενοι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά ή οι ενήλικοι μαθαίνουν μία δεύτερη ή τρίτη γλώσσα θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από τους ιδεολογικούς λόγους, οι οποίοι δεν είναι άλλοι πέραν από τους κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους. Ο ίδιος ο Baker (2001: 414-415) αναφέρει πως «η εξέταση των κοινωνικών και πολιτικών λόγων για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αναδεικνύει τη διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της γλωσσικής πλειονότητας και της γλωσσικής μειονότητας. Για τα παιδιά της γλωσσικής μειονότητας, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας έχει ως στόχο την αφομοίωση. [...] Από την άλλη μεριά, όταν τα παιδιά μαθαίνουν μια μειονοτική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, ο κοινωνικός στόχος μπορεί να είναι η διατήρηση και η διαφύλαξη αυτής της γλώσσας». Ένας κοινωνικός λόγος για την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας διαφορετικός από αυτόν της αφομοίωσης και της διαφύλαξης, είναι η επίτευξη αυξημένης αρμονίας μεταξύ των γλωσσικών ομάδων μέσω της διγλωσσίας (Baker, 2001).

Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από διεθνείς λόγους, τους οποίους προβάλλουν οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης. Η εκμάθηση μιας δεύτερης και τρίτης γλώσσας συχνά ενθαρρύνεται ή επιβάλλεται για οικονομικούς και εμπορικούς λόγους. Από τη στιγμή που υπάρχουν οι έννοιες της κοινής αγοράς, της ανοιχτής πρόσβασης στο εμπόριο, της ελεύθερης οικονομίας της αγοράς, του διεθνούς εμπορίου, τότε η ευχέρεια στις γλώσσες μπορεί να ανοίξει πόρτες προς την οικονομική δραστηριότητα

(Baker, 2001). Δευτερευόντως, η εκμάθηση μιας δεύτερης, ακόμη και τρίτης γλώσσας (ή και περισσότερων) ενθαρρύνεται και για την αξία της στα ταξίδια από τη μία χώρα ή/και ήπειρο στην άλλη. Κατά τρίτο λόγο, οι γλώσσες παρέχουν πρόσβαση στις πληροφορίες. Στην κοινωνία της πληροφορίας του εικοστού αιώνα, η πρόσβαση στις πληροφορίες ισοδυναμεί συχνά με πρόσβαση στην εξουσία. Η γνώση πολλών γλωσσών παρέχει μια ευρύτερη πρόσβαση σε κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες, είτε αυτές βρίσκονται σε εξειδικευμένα περιοδικά, σε τεράστιες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων κ.ά. (Baker, 2001).

Τέλος, την τρίτη κατηγορία αποτελούν οι προσωπικοί λόγοι. Τέσσερις είναι, σύμφωνα πάντα με τον Baker (2001), οι συνηθέστερα προβαλλόμενοι λόγοι για τους οποίους το παιδί ή ο ενήλικος είναι αναγκαίο αλλά και επιθυμητό να μάθει μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα. Ένας από αυτούς είναι η απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης. Η διαπολιτισμική ευαισθησία και συνείδηση αποτελεί ένα κίνητρο για την κατάλυση των εθνικών και γλωσσικών στερεοτύπων. Ο δεύτερος προσωπικός λόγος για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι, κατά παράδοση, η γνωστική άσκηση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είχε ανέκαθεν γενική μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία και προβάλλεται ως τρόπος να εξασκηθούν διεργασίες του εγκεφάλου και να αναπτυχθεί το πνεύμα. Ο τρίτος λόγος για να μάθει κάποιο άτομο μια γλώσσα είναι η κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση και οι κοινωνικές και ηθικές αξίες. Τέλος, ο τέταρτος προσωπικός λόγος για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι η καριέρα και η απασχόληση. Η ικανότητα να γνωρίζει ένα άτομο μια δεύτερη, μια τρίτη ή μια τέταρτη γλώσσα μπορεί να σημαίνει αποφυγή της ανεργίας, δυνατότητες για μια ευρύτερη ποικιλία επαγγελματικών προοπτικών ή και προαγωγή (Baker, 2001).

2.5 Γραμματική ή Λεξιλόγιο;

Ένας συνοπτικός αλλά εμπειριστατωμένος ορισμός του όρου «γραμματική» μιας γλώσσας δίνεται από τους Michael Cole & Sheila R. Cole (2001: 51) και είναι ο ακόλουθος: «Για να συνδυαστούν οι λέξεις σε μία κατανοητή πρόταση, πρέπει να σχετίζονται όχι μόνο με αντικείμενα και γεγονότα, αλλά και μεταξύ τους. Οι κανόνες που διέπουν τόσο τη σειρά των λέξεων σε μια πρόταση όσο και τη διάταξη των τμημάτων μιας λέξης αποκαλούνται η *γραμματική (μορφολογία – σύνταξη) της γλώσσας*».

Όσον αφορά τις απόψεις για τη διδασκαλία της γραμματικής, κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας, όπως πολύ σωστά επισημαίνεται από την Mystkowska – Wiertelak (2008), αυτές μπορούν να τοποθετηθούν ανάμεσα σε δύο ακραίες θέσεις. Από τη μία μεριά, υπάρχουν οι υποστηρικτές της αποκλειστικά βασισμένης σε κανόνες καθοδήγησης, και από την άλλη μεριά υπάρχουν εκείνοι που απορρίπτουν τη διδασκαλία της γραμματικής εντελώς.

Για του λόγου το αληθές, η Patricia A. Richard - Amato (1988) τονίζει πως πολλοί δάσκαλοι, είτε της μητρικής είτε μιας ξένης γλώσσας, πιστεύουν πως η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται πιο εύκολη όταν εστιάζουν στη γραμματική ως περιεχόμενο ή/και μέσα από την έκθεση του μαθητή σε μία πτυχή του γραμματικού συστήματος κάθε φορά. Για παράδειγμα, ο ενεστώτας χρόνος μαθαίνεται πριν τον παρατατικό, ο συγκριτικός βαθμός πριν τον υπερθετικό, το πρώτο πρόσωπο του ενικού πριν από το τρίτο πρόσωπο κ.ο.κ.

Με αυτή τη διδακτική διαδικασία εκμάθησης, ελάχιστο έως και μηδαμινό ενδιαφέρον δίνεται στο λεξιλόγιο της γλώσσας. Ο Vermeer (1992), όμως, αντίθετος με τα παραπάνω, τονίζει την πρακτική αξία του λεξιλογίου, υπογραμμίζοντας ότι η γνώση των λέξεων αποτελεί το κλειδί για να κατανοήσουμε και να γινόμαστε κατανοητοί. Τα παιδιά σε αρχικό στάδιο κατακτούν τις λέξεις κι ύστερα τη γραμματική μιας γλώσσας. Έτσι, η εκμάθηση νέων λέξεων αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος της εκμάθησης μιας νέας γλώσσας, ενώ η γραμματική γνώση συμβάλλει ελάχιστα στη γλωσσική επάρκεια.

Παρότι η συμβατική θεωρία ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας, η οποία είναι βασισμένη στην στρουκτουραλιστική προσέγγιση (structural approach), υποστηρίζει ότι ο καλύτερος τρόπος για την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι το κτίσιμο

αυτής κανόνα κανόνα, η Ghada Alshamma (1981) τονίζει πως μέσα από την παρατήρηση των ομοιοτήτων στην κατάκτηση της δεύτερης και της πρώτης γλώσσας δεν φαίνεται να υπάρχει αναλογία μεταξύ της συμβατικής θεωρίας και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτό συνηγορεί στο συμπέρασμα πως μόνο η γραμματική και η αποστήθιση κανόνων δεν οδηγούν στην επαρκή κατάκτηση μιας γλώσσας.

Στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας των γλωσσών πέρασαν ολόκληρες δεκαετίες προτού γίνει αποδεκτή αυτή η απλή και αυταπόδεικτη αλήθεια. Όπως επισημαίνει και ο Γούτσος (2006: 13), «επί δεκαετίες η εκμάθηση του λεξιλογίου είχε υποτιμηθεί συστηματική στη διδασκαλία τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας, εξαιτίας κυρίως της υπερβολικής έμφασης στη *γραμματική*, η οποία, με την ευρεία έννοια του συστήματος της φωνολογίας και της μορφοσύνταξης, έτεινε να ταυτίζεται με τη γλώσσα στο *σύνολό της*».

Μιας και αναφερθήκαμε σε έννοιες όπως φωνολογία και μορφοσύνταξη στα πλαίσια της γραμματικής, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε, σε αυτό το σημείο, τα επίπεδα στα οποία αναλύεται η γλώσσα από την παραδοσιακή – σχολική γραμματική. Αρχικά, αυτά ήταν τα ακόλουθα τρία: το φθογγολογικό, το τυπικό (ή τυπολογικό) και το ετυμολογικό. Σύνταξη και λεξιλόγιο τοποθετούνταν εκτός των ορίων της γραμματικής. Όπως επισημαίνει και ο Μπαμπινιώτης (1998: 133), η «συντακτική και σημασιολογική δομή, τα δύο βασικά αυτά συστατικά της γλώσσας, από μία στενότερη αντίληψη της γραμματικής που την περιόριζε κυρίως στα όρια της λέξης, παραμερίζοντας την πρόταση και που έδινε έμφαση στον τύπο της λέξης παρά στη σημασία της, θεωρήθηκαν ότι αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερης εξέτασης εκ μέρους ειδικών κλάδων, της σύνταξης (συντακτικού) η συντακτική δομή και του λεξικού το λεξιλόγιο».

Σήμερα, όμως, με βάση τη νεότερη γλωσσολογία, η γραμματική δομή της γλώσσας αναλύεται στα εξής επίπεδα: το φωνητικό, δηλαδή οι φθόγγοι της, το φωνολογικό, δηλαδή τα φωνήματα, το μορφολογικό, που αποτελείται από τα μορφήματα, το μορφοφωνολογικό, το οποίο περιλαμβάνει τις παθήσεις των φωνημάτων που αντιπροσωπεύουν τα μορφήματα, το συντακτικό, που αναφέρεται στη σύναψη των λέξεων σε μεγαλύτερες ενότητες, στο μηχανισμό της σύναψης και τις σχέσεις που προκύπτουν, και τέλος το σημασιολογικό επίπεδο, που αποτελείται από τις λέξεις, φραστικές και προτασιακές σημασίες (Μπαμπινιώτης, 1998).

Καταλήγοντας, αναφέρουμε πως ξεκινώντας από τη θέση ότι δεν υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας του λεξιλογίου και φθάνοντας στην παραδοχή της αναγκαιότητας της διδασκαλίας του, ο Ellis (1995) θεωρεί ότι οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά, σχηματίζουν ένα συνεχές:

A. *Εξ ολοκλήρου μη-συνειδητή υπόθεση μάθησης* (strong implicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι αρκεί ο μαθητής να εκτεθεί αρκετά σε γλωσσικά δεδομένα διαβάζοντας και θα αποκτήσει λεξιλόγιο μη-συνειδητά (Krashen, 1989),

B. *Μερικώς μη-συνειδητή υπόθεση μάθησης* (a weak implicit learning hypothesis) που έχει την άποψη ότι κάποια επισήμανση και προσοχή χρειάζεται στο ότι «τώρα μαθαίνω μία νέα λέξη»,

Γ. *Μερικώς συνειδητή υπόθεση μάθησης* (a weak explicit learning hypothesis) που υποστηρίζει ότι οι μαθητές κατά την επεξεργασία των πληροφοριών, χρησιμοποιούν στρατηγικές για να συνάγουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα,

Δ. *Εξ ολοκλήρου συνειδητή υπόθεση μάθησης* (a strong explicit learning hypothesis) σύμφωνα με την οποία όσο πιο ενδεδειγμένη είναι η νοητική διεργασία του λεξιλογίου, τόσο πιο σταθερή και μακροχρόνια θα είναι η μάθησή του.

2.6 Μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Σε μία σύντομη ιστορική αναδρομή στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας ως τη δεκαετία του '70, η Τοκατλίδου (1986), στο βιβλίο της, παρουσιάζει την παρακάτω κατηγοριοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας:

A) Οι παραδοσιακές μέθοδοι (traditional methods), οι οποίες υποστηρίζουν πως η μετάφραση, η γραμματική και το λεξιλόγιο αποτελούν ταυτόχρονα την ύλη, τα μέσα και τους στόχους της διδασκαλίας των γλωσσών. Οι μέθοδοι αυτές έχουν πλέον ξεπεραστεί, αν και δεν είναι απίθανο να χρησιμοποιούνται ακόμη από ορισμένους.

B) Η άμεση προσέγγιση (direct method), κατά την οποία η διδασκαλία των γλωσσών γίνεται στη διδασκόμενη γλώσσα, ενώ η μητρική χρησιμοποιείται μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο. Επιπλέον, τα κεντρικά σημεία της μεθόδου αυτής

είναι πως η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά και η ανάγνωση είναι η βάση της διδασκαλίας.

Γ) Η δομική προσέγγιση (structural approach), ή αλλιώς γνωστή και ως προφορικό – ακουστική μέθοδος (audiolingual method). Όπως αναφέρει και η Τοκατλίδου (1986: 84), σε αυτή τη μέθοδο, «η μάθηση περνά από φάσεις κατά τις οποίες ο μαθητής μαθαίνει να ακούει και να καταλαβαίνει, να μιλάει και να τον καταλαβαίνουν, να διαβάζει και να καταλαβαίνει, να γράφει και να γίνεται κατανοητός. Στα πρώτα στάδια δε γίνεται αναφορά στη γραπτή γλώσσα. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία της προφοράς με την ακρόαση των νέων ήχων σε αντιπαράθεση με τους κοντινούς τους. Αποφεύγεται πάντα η μετάφραση. Το λεξιλόγιο εισάγεται σταδιακά και αφού προηγουμένως εμπεδωθούν οι γλωσσικές δομές μέσα σε φράσεις και όχι απαραίτητα μέσα σε διάλογο».

Παραλλαγή της προφορικο-ακουστικής μεθόδου (audiolingual method) αποτελεί η λεγόμενη οπτικο-ακουστική μέθοδος (audiovisual method). Αυτή η μέθοδος, ενώ έχει κοινά σημεία με την προφορικο-ακουστική, καθώς είναι και αυτή δομική μέθοδος, διαφέρει σε ορισμένα βασικά σημεία από αυτήν. Αρχικά, οι γλωσσικές μορφές παρουσιάζονται μέσα σε περιστάσεις επικοινωνίας και όχι σε ανεξάρτητες φράσεις. Έτσι, δίνεται περισσότερη σημασία στους ομιλητές, στη συμπεριφορά τους, στη σχέση που έχουν μεταξύ τους και με τον περίγυρο. Επιπλέον, το λεξιλόγιο εισάγεται από την αρχή επιλεγμένο με κριτήριο τη συχνότητα και τη διαθεσιμότητα. Τέλος, η πορεία δεν είναι προγραμματισμένη με την ίδια αυστηρότητα, όπως είναι στην προφορικό-ακουστική μέθοδο (Τοκατλίδου, 1986).

Με αφορμή τις δύο τελευταίες αυτές μεθόδους (προφορικο-ακουστική και οπτικο-ακουστική μέθοδος), για τις οποίες μιλήσαμε παραπάνω, σε αυτό το σημείο σκόπιμο θα ήταν να αναφέρουμε πως και ο Otto Jespersen (1967) συμφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά είναι αναγκαίο να έρχονται σε επαφή με ομιλητές της γλώσσας που επιδιώκουν να μάθουν. Επίσης, στο βιβλίο του περιγράφει μία σειρά από τρόπους με τους οποίους μπορούμε να διδάξουμε στα παιδιά την προφορά μιας ξένης γλώσσας, η οποία είναι πολύ σημαντική. Διότι, η προφορά δεν μαθαίνεται, όπως ο ίδιος τονίζει, απλά με το να λέει ο δάσκαλος τις λέξεις κι οι μαθητές να επαναλαμβάνουν (Jespersen, 1967).

Σύμφωνα με τον C. J. Dodson (1972), η περιοχή στην οποία κυμαίνονται όλες οι διαθέσιμες μέθοδοι διδασκαλίας μιας γλώσσας τείνουν να βρίσκονται, όπως ο ίδιος

περιγράφει, σε μία γραμμή ανάμεσα σε δύο ξεχωριστούς και ευδιάκριτους πόλους. Κάθε πόλος αντανακλά συγκεκριμένες συμπεριφορές και μεθόδους διδασκαλίας, συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει μια γλώσσα μέσα στην τάξη. Οι δύο, λοιπόν, αυτοί πόλοι είναι από τη μια μεριά η έμμεση – γραμματική μέθοδος (indirect – grammatical method) και από την άλλη η άμεση – προφορική μέθοδος (direct – oral method).

Στην έμμεση μέθοδο, αρχικά παρουσιάζεται στον μαθητή ένα σύνολο από γραμματικούς κανόνες και ένα, όχι εκτεταμένο, λεξιλόγιο με λέξεις της ξένης γλώσσας, μαζί με ένα κείμενο που επεξηγεί τους νέους κανόνες και τις νέες λέξεις γραμμένο στη μητρική γλώσσα του μαθητή. Ο σκοπός είναι ο μαθητής να μάθει, η καλύτερα θα λέγαμε να αποστηθίσει, τις καινούριες πληροφορίες και δεδομένα ώστε να μπορεί να τους χρησιμοποιεί και να τους αναγνωρίζει όταν αυτό του ζητείται (Dodson, 1972).

Οι αντιδράσεις κατά της μεθόδου αυτής φάνηκαν στα τέλη του προηγούμενου αιώνα. Αναγνωρίστηκε, ορθώς κατά τη γνώμη μας, πως η κατάκτηση μιας γλώσσας είναι πολλά περισσότερα από την εκμάθηση των γραμματικών κανόνων και την ανεπαρκή αναγνώριση της σημασίας μιας λέξης. Ερχόμαστε έτσι, λοιπόν, στην άμεση μέθοδο ή οποία αρνείται τις γραμματικές και μεταφραστικές ικανότητες και δίνει έμφαση στην ικανότητα του μαθητή να μιλά τη ξένη γλώσσα. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην παραδοχή πως η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πρέπει να μιμείται τον τρόπο εκμάθησης της πρώτης γλώσσας, αφού αυτός φαίνεται να είναι ο φυσικός τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει οποιαδήποτε γλώσσα. Επιπλέον, οι υποστηρικτές της μεθόδου αυτής τονίζουν πως η αποστήθιση των γραμματικών κανόνων και οι απλές μεταφραστικές δεξιότητες πρέπει να απορριφθούν, κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς περιλαμβάνουν την εφαρμογή της πρώτης γλώσσας (Dodson, 1972).

Επίσης, η μέθοδος αυτή προβάλλει το επιχείρημα ότι, όπως ένα παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα μέσω της διαρκούς επαφής και επικοινωνίας με τους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω του και μιλούν τη γλώσσα αυτή, έτσι και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πρέπει να ακολουθείτε παρόμοια διαδικασία. Με άλλα λόγια, είναι αναγκαίο ο μαθητής, που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, να έρθει σε επαφή με ομιλητές της γλώσσας αυτής και μέσα από τον ενεργό διάλογο ανάμεσα σε αυτόν και τους ομιλητές, να προσπαθήσει να επικοινωνήσει και να συνεννοηθεί μαζί τους.

Παρόλο που ορισμένοι δάσκαλοι ξένων γλωσσών στράφηκαν στη μέθοδο αυτή, οι εξετάσεις και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών δεν άλλαξε, με αποτέλεσμα οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, να αποτυγχάνουν στα τεστ και τις εξετάσεις (Dodson, 1972).

Έχουν προταθεί πολλές μέθοδοι και προσεγγίσεις στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη βαρύτητα που δίνεται κατά τη διδασκαλία στη δομή ή στη χρήση της γλώσσας (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001). Αναφέρουμε τις πιο γνωστές:

Α. Γραμματικομεταφραστική μέθοδος (grammar-translation method), η οποία εστιάζει στην άσκηση του πνεύματος και όχι στην καλλιέργεια της δυνατότητας χρήσης της γλώσσας, ενώ η εκμάθηση μιας γλώσσας νοείται ως εργαλείο ανάλυσης του έντεχνου γραπτού λόγου.

Β. Άμεση μέθοδος (direct method), η οποία στοχεύει στην απόκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας σαν να είναι μητρική και δεν χρησιμοποιεί καθόλου τη μετάφραση στη μητρική γλώσσα.

Γ. Προφορική προσέγγιση και μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις (oral approach and situational method), η οποία αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ενέργεια για κάποιο σκοπό μέσα σε μια κατάσταση, κλιμακώνει την εκμάθηση μιας γλώσσας από απλές δομές προς δύσκολες και χρησιμοποιεί την επανάληψη προτύπων.

Δ. Σιωπηλή μέθοδος (silent way), η οποία θεωρεί τη μάθηση πιο σημαντική από τη διδασκαλία και, ως εκ τούτου, ευνοεί τον πειραματισμό από μέρους των διδασκομένων, ενώ ο δάσκαλος δεν παρεμβαίνει αλλά προκαλεί σιωπηλά. Η μέθοδος αυτή θεωρεί την εκμάθηση των δομών πιο σημαντική από την εκμάθηση του λεξιλογίου.

Ε. Δομική προσέγγιση (structural approach), η οποία θεωρεί ότι η γλώσσα είναι σύστημα τύπων που μπορεί κανείς να το ανακαλύψει και να το αναλύσει. Χρησιμοποιεί οργανωμένο σύστημα τεχνικών, συστηματικά επιλεγμένο διδακτικό υλικό και υποκειμενικά κριτήρια επιλογής. Δε δίνει βαρύτητα στη σημασία και τα συμφραζόμενα, ενώ δε λαμβάνει καθόλου υπόψη της τα κίνητρα που έχει κάποιος για να μάθει μια ξένη γλώσσα.

ΣΤ. Επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach), η οποία εστιάζει στη χρήση της γλώσσας για διαπροσωπική επικοινωνία, γι' αυτό και εντοπίζει κάθε φορά τις επικοινωνιακές γλωσσικές ανάγκες. Θεωρεί σπουδαιότερη τη μάθηση από τη

διδασκαλία και ότι κέντρο βάρους της προσοχής στην τάξη είναι ο μαθητής, του οποίου επιδιώκει την αυτονόμηση. Τα τελευταία χρόνια αυτό το μοντέλο είναι και το επικρατέστερο στο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

Υπάρχουν και άλλες ποικίλες ονομασίες για τις διαφορετικές μεθόδους και προσεγγίσεις εκμάθησης και διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, τις οποίες αναφέρουμε ακολούθως επιγραμματικά. Έτσι, λοιπόν, συμπεριλαμβάνοντας τις μεθόδους που αναφέραμε παραπάνω αναλυτικότερα, έχουμε τις εξής: η γραμματικό – μεταφραστική μέθοδος (grammar – translation method), η άμεση μέθοδος (direct method), η αναγνωστική μέθοδος (reading method), η προφορική (audiolingual approach), η οπτικοακουστική προσέγγιση (audiovisual approach), η καταστασιακή γλωσσική διδασκαλία (situational language teaching), η μέθοδος της απόλυτης σωματικής αντίδρασης (total physical response method), η σιωπηλή μέθοδος (silent way), η εκμάθηση της γλώσσας στην κοινότητα (community language learning), η φυσική μέθοδος (natural approach), η παιδεία της υποβολής (σατζεστοπαιδεία Syggestopedia), η λειτουργική – εννοιολογική προσέγγιση (functional – notional approach), η πληροφοριακή επικοινωνιακή προσέγγιση (information communicative approach) και η κοινωνική επικοινωνιακή προσέγγιση (social communicative approach) (Stern, 1983; Richards & Rogers, 1986; Cook, 1991; Baker, 2001).

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, αναγκαίο θα ήταν να συνοψίσουμε τις τρεις βασικές και πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις, πάνω στις οποίες βασίζονται όλες οι μέθοδοι για την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που αναφέραμε παραπάνω.

Η πρώτη είναι η *Δομική Προσέγγιση* (Structural Approach), που υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα γλωσσικό σύστημα, το οποίο επιδιώκουμε να μάθουμε τέλεια. Αυτή η δομική άποψη βλέπει τη γλώσσα ως γλωσσικό σύστημα και στοχεύει να καλλιεργήσει βαθμιαία στο μαθητή τη γλωσσική ικανότητα. Η δομική προσέγγιση απαιτεί την καθαρότητα της δεύτερης γλώσσας. Συνεπώς, οι μαθητές δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιήσουν την πρώτη τους γλώσσα για να εκφράσουν κάποιο νόημα (Baker, 2001). Ως βάση τη δομική προσέγγιση έχουν η γραμματικό – μεταφραστική μέθοδος, η προφορικό - ακουστική, η οπτικό - ακουστική μέθοδος, για τις οποίες και μιλήσαμε παραπάνω.

Η δεύτερη είναι η *Λειτουργική Προσέγγιση* (Functional Approach), στην οποία αντί η γλώσσα να αντιμετωπίζεται ως γλωσσικό σύστημα που πρέπει να μεταδοθεί στο μαθητή, είναι αυτή που μεταδίδει το νόημα. Ο σκοπός, λοιπόν, δεν είναι απλά η

κατάκτηση της δομής της. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Baker (2001: 426), «αποτελεσματική γλώσσα δε σημαίνει γραμματική ορθότητα, ούτε ευχέρεια στην άρθρωση, αλλά ικανότητα μετάδοσης της σημασίας με τρόπο αποτελεσματικό».

Τέλος, η τρίτη προσέγγιση είναι η λεγόμενη *Αλληλεπιδραστική Προσέγγιση* (Interactive approach), σύμφωνα με την οποία το κέντρο βάρους μετατοπίζεται ελαφρά από τις γλωσσικές λειτουργίες και έννοιες στην επικοινωνία. Στο κέντρο της προσοχής βρίσκεται ο συνδυασμός των διαπροσωπικών σχέσεων και των πληροφοριών αντί για την επεξεργασία των πληροφοριών. Σε μια τέτοια αλληλεπιδραστική προσέγγιση της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, η γλώσσα έχει να κάνει με τις μεθόδους που ακολουθούμε όταν μιλάμε στους ανθρώπους (Baker, 2001).

2.7 Στρατηγικές μάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Όπως επισημαίνουν οι Wenden και Rubin (1987), ο όρος «στρατηγικές μάθησης» (learning strategies) αναφέρεται στις συμπεριφορές που οι μαθητές στην πραγματικότητα αποκτούν, κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, για να μάθουν και να ρυθμίζουν την πορεία της εκμάθησης αυτής. Αυτές οι συμπεριφορές ονομάζονται στρατηγικές. Ακόμη, ο όρος «στρατηγικές μάθησης» αναφέρεται στο τι γνωρίζουν οι μαθητές για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν (γνώση στρατηγικής). Αυτή η γνώση αποκαλύπτεται στις δηλώσεις που κάνουν οι μαθητές όταν τους ζητείται να κάνουν μία ανασκόπηση και να σκεφτούν ξανά τις ειδικές ή γενικές πτυχές εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τέλος, ο όρος «στρατηγικές μάθησης» αναφέρεται, επίσης, στο τι γνωρίζουν οι μαθητές για τις πτυχές της εκμάθησης της δεύτερης / ξένης γλώσσας, πέρα από ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, ποιοί προσωπικοί παράγοντες διευκολύνουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ποιές γενικές αρχές ακολουθούνται επιτυχώς για την εκμάθηση κ.λπ. (Wenden & Rubin, 1987).

Για περισσότερη ευκολία στην ανάγνωση και καλύτερη οργάνωση, συνοψίζουμε στον παρακάτω πίνακα όλες τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές, κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς και την περιγραφή αυτών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Στρατηγικές Μάθησης

Στρατηγική Μάθησης (Learning Strategies)	Περιγραφή
<i>Μεταγνωστικές (Metacognitive)</i>	
Προχωρημένη Οργάνωση (Advance Organizers)	Οι μαθητές κάνουν μια γενική αλλά περιεκτική ανασκόπηση της έννοιας ή της αρχής, σε μια προβλεπόμενη δραστηριότητα μάθησης.
Κατευθυνόμενη Προσοχή (Directed Attention)	Οι μαθητές αποφασίζουν να παρακολουθήσουν γενικά την εργασία μάθησης και να αγνοήσουν άσχετους περισπασμούς.
Επιλεκτική Προσοχή (Selective Attention)	Οι μαθητές αποφασίζουν να παρακολουθήσουν συγκεκριμένες πτυχές της γλώσσας-στόχου ή περιστασιακές λεπτομέρειες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να θυμούνται στοιχεία της γλώσσας.
Αυτοδιαχείριση (Self - management)	Οι μαθητές κατανοούν τις συνθήκες που βοηθούν την εκμάθηση και οργανώνουν αυτές τις συνθήκες.
Προχωρημένη Προετοιμασία (Advance Preparation)	Οι μαθητές σχεδιάζουν και επαναλαμβάνουν γλωσσικά συστατικά, που είναι αναγκαία για να φέρουν σε πέρας μια μελλοντική εργασία.
Αυτοπαρακολούθηση (Self – monitoring)	Οι μαθητές διορθώνουν το λόγο τους έτσι ώστε να έχουν ακρίβεια και καταλληλότητα στην προφορά, στη γραμματική και το λεξιλόγιο.
Καθυστερημένη Παραγωγή (Delayed Production)	Οι μαθητές συνειδητά αποφασίζουν να αναβάλουν την ομιλία και να μάθουν αρχικά μέσω της ακουστικής κατανόησης.
Αυτοαξιολόγηση (Self – evaluation)	Οι μαθητές ελέγχουν τα αποτελέσματα της εκμάθησης της γλώσσας, σε μια εσωτερική πράξη πληρότητας και ακρίβειας.
<i>Γνωστικές (Cognitive)</i>	
Επανάληψη (Repetition)	Οι μαθητές μιμούνται ένα γλωσσικό μοντέλο, συμπεριλαμβάνοντας προφανείς πρακτικές και σιωπηλή επανάληψη.

Διάθεση πόρων (Resourcing)	Οι μαθητές ορίζουν ή επεκτείνουν τον ορισμό μιας λέξης ή μιας έννοιας μέσω υλικών αναφοράς της γλώσσας-στόχου.
Κατευθυνόμενη Φυσική Απάντηση / Απόκριση (Directed Physical Response)	Οι μαθητές συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες με φυσικές ενέργειες, όπως οι οδηγίες.
Μετάφραση (Translation)	Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα σαν βάση για την κατανόηση ή/και την παραγωγή της δεύτερης γλώσσας.
Ομαδοποίηση (Grouping)	Οι μαθητές ανακατατάσσουν και ανακατηγοριοποιούν και πιθανώς βάζουν ετικέτες στα γνωστικά στοιχεία που βασίζονται σε κοινά χαρακτηριστικά.
Λήψη Σημειώσεων (Note - taking)	Οι μαθητές καταγράφουν την κύρια ιδέα, τα σημαντικά σημεία ή την περίληψη από τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν γραπτά ή προφορικά.
Αφαίρεση (Deduction)	Οι μαθητές συνειδητά εφαρμόζουν κανόνες για να παράξουν ή να κατανοήσουν τη δεύτερη/ξένη γλώσσα.
Ανασυνδυασμός (Recombination)	Οι μαθητές κατασκευάζουν μια πρόταση με νόημα ή μια περίοδο, συνδυάζοντας στοιχεία που ήδη γνωρίζουν με καινούριο τρόπο.
Εικόνες (Imagery)	Οι μαθητές συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες με οπτικές έννοιες στη μνήμη τους μέσω γνωστών και εύκολα ανακτήσιμων απεικονίσεων, φράσεων ή θέσεων.
Ακουστική Αναπαράσταση (Auditory Representation)	Οι μαθητές διατηρούν στη μνήμη τους τον ήχο μέσω ενός παρόμοιου ήχου ή μιας παρόμοιας λέξης, φράσης, ή περιόδου.
Λέξη Κλειδί (Key – word)	Οι μαθητές θυμούνται μια νέα λέξη της δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσω (1) του εντοπισμού

	μιας οικείας λέξης στη μητρική γλώσσα που ακούγεται ίδια ή μοιάζει με άλλο τρόπο με τη καινούρια λέξη, και (2) της δημιουργίας εύκολα ανακτήσιμων εικόνων που σχετίζονται με τη καινούρια λέξη.
Συμφραζόμενα (Contextualization)	Οι μαθητές τοποθετούν μια λέξη ή μια φράση μέσα σε μια πρόταση με νόημα.
Επεξεργασία (Elaboration)	Οι μαθητές συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες με άλλες έννοιες στη μνήμη τους.
Μεταφορά (Transfer)	Οι μαθητές χρησιμοποιούν ήδη αποκτηθείσες γλωσσικές ή/και εννοιολογικές γνώσεις για να διευκολυνθούν σε εργασίες της δεύτερης/ξένης γλώσσας.
Εξαγωγή Συμπερασμάτων (Interencing)	Οι μαθητές χρησιμοποιούν διαθέσιμες πληροφορίες για να μαντέψουν σημασίες καινούριων στοιχείων, να προβλέψουν αποτελέσματα ή να συμπληρώσουν ελλειπείς πληροφορίες.
<i>Κοινωνικές-Συναισθηματικές (Social – affective)</i>	
Συνεργασία (Cooperation)	Οι μαθητές συνεργάζονται με ένα ή περισσότερους συμμαθητές τους για να λάβουν ανατροφοδότηση, πληροφορίες ή μοντέλα γλωσσικών δραστηριοτήτων.
Ερώτηση Διευκρίνισης/Αποσαφήνισης (Question for Clarification)	Οι μαθητές ζητούν από το δάσκαλο ή τον φυσικό ομιλητή παραδείγματα, επαναλήψεις, παραφράσεις και επεξηγήσεις.

Πηγή: O' Malley & Chamot (1990)

2.8 Τα λάθη στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας

Όπως αναφέρουν οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001:199), «ως γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα».

Ορισμένες δεκαετίες πριν, τα λάθη θεωρούνταν αρνητικό φαινόμενο και η συντομότερη διόρθωσή τους και η κατεύθυνση του μαθητή στο «σωστό κανόνα» απαραίτητη. Αυτή η αντίληψη, σήμερα, έχει ξεπεραστεί, κι όπως επισημαίνει ο Μήτσης (2000: 211), το λάθος «αντιμετωπίζεται ως μοναδική ευκαιρία, ως παράθυρο που οδηγεί κατευθείαν στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή». Με άλλα λόγια, τα λάθη που κάνουν οι μαθητές κατά την διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας, είτε της μητρικής είτε μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, είναι αυτά που βοηθούν το διδάσκοντα να σχηματίσει σαφή αντίληψη, όχι μόνον για το βαθμό κατάκτησης των γλωσσικών δομών και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου, αλλά επίσης για τη μαθησιακή πορεία, την πρόοδο, τα κενά, τις προσπάθειες που καταβάλλουν και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας (Μήτσης, 2000).

Πριν όμως παραθέσουμε τις ποικίλες κατηγορίες που έχουν προταθεί για την ταξινόμηση των λαθών σκόπιμο θα ήταν να αναφέρουμε τις αιτίες που οι μαθητές κάνουν λάθη, έτσι ώστε να φτάσουμε στη ρίζα του φαινομένου αυτού. Έτσι, λοιπόν, οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές κάνουν λάθη μπορεί να είναι πολλοί (Wallace – Larsen, 1978; Μήτσης, 1996; Τοκατλίδου, 1986). Σημαντικότεροι θεωρούνται οι ακόλουθοι, επιγραμματικά (Αθανασίου, 2000):

A) η άγνοια. Τα λάθη αυτής της περίπτωσης οφείλονται κατεξοχήν σε άγνοια κανόνων, που παραβιάζονται από τους μαθητές.

B) η απροσεξία, η επιπολαιότητα, η βιασύνη, η ανεπαρκής εξάσκηση, η ανεπαρκής ικανότητα παρατήρησης και ελέγχου.

Γ) ελλιπής γνώση και χρήση της γλώσσας. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται, συνήθως, σφάλματα περιεχομένου, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε ελλιπή γνώση της γλώσσας, σε φτωχό λεξιλόγιο και σε άγνοια ή ελλιπή γνώση αποδεκτών κανόνων επικοινωνίας.

Επιπροσθέτως, ο ενήλικος, κυρίως, σπουδαστής κάνει λάθη που οφείλονται σε παρεμβολή (interference) των κανόνων της μητρικής γλώσσας. Τα λάθη αυτά είναι

συνήθως τριών ειδών. Το πρώτο και συχνότερο λάθος είναι η αντικατάσταση ξένων φθόγγων με φθόγγους γνωστούς. Το δεύτερο, η προσαρμογή των συνδυασμών των φθόγγων της ξένης γλώσσας σε συνδυασμούς που επιτρέπονται στη μητρική. Και τέλος, λιγότερο συχνό λάθος είναι η παράλειψη ενός ξένου φθόγγου (Πετρούνιας, 1984).

Ο Corder (1967, 1974) αναγνωρίζει ότι ενδέχεται κάποια από τα λάθη των μαθητών να είναι τυχαία και γι' αυτό το λόγο κάνει διάκριση μεταξύ παραδρομών (mistakes) και λαθών (errors). Ως παραδρομές ορίζει αυτά που αποτελούν προϊόν τυχαίων περιστάσεων, όπως αυξημένης κόπωσης, ασθενούς μνήμης κ.ά. και τα οποία είναι εύκολο να διορθωθούν αμέσως από τον ίδιο το μαθητή. Ο όρος «λάθος» από την άλλη πλευρά αναφέρεται σε αποκλίσεις οι οποίες είναι συστηματικές και αποκαλύπτουν τη γνώση της γλώσσας που διαθέτει ο μαθητής, ο οποίος προφανώς δεν έχει κατανοήσει σωστά τους κανόνες της γλώσσας. Ο μαθητής δεν μπορεί εύκολα να διορθώσει το λάθος από μόνος του (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Ο ίδιος ο Corder (1974) προτείνει μια πιο ενδοσκοπική ταξινόμηση των λαθών και αναγνωρίζει τρεις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα προσυστηματικά (prosystematic) λάθη, τα οποία είναι τυχαία και γίνονται όταν ο μαθητής αγνοεί την ύπαρξη συγκεκριμένου κανόνα στη γλώσσα-στόχο. Ο μαθητής δεν είναι καν σε θέση να διατυπώσει έναν κανόνα για τον τύπο που έχει επιλέξει. Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τα συστηματικά (systematic) λάθη, τα οποία εμφανίζονται όταν ο μαθητής έχει επινοήσει έναν κανόνα που, όμως, είναι λανθασμένος. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής δεν μπορεί μεν να διορθώσει το λάθος, αλλά μπορεί να εξηγήσει το λανθασμένο κανόνα. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα μετασυστηματικά (postsystematic) λάθη, τα οποία γίνονται όταν ο μαθητής γνωρίζει το σωστό κανόνα αλλά δεν τον ακολουθεί. Ο μαθητής είναι σε θέση αν εξηγήσει τον κανόνα που θα έπρεπε να είχε χρησιμοποιήσει (Corder, 1974).

Σύμφωνα πάλι με τον Μήτση (1998, 2000), τα λάθη μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: σε *λάθη περιεχομένου* και σε *λάθη μορφής*. Τα λάθη περιεχομένου συνίστανται από εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο παραγόμενος λόγος είναι νοηματικά ανεπαρκής, ενώ γραμματικά ορθός. Παραδείγματα τέτοιων λαθών συνιστούν η απουσία κάποιου στοιχείου, η λανθασμένη ή ακατάλληλη για την περίπτωση χρήση μιας λέξης, τα οποία και επηρεάζουν το νόημα και, κατ' επέκταση,

την ορθή επικοινωνία. Με τον όρο *λάθη μορφής* εννοούμε τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο χρήστης παραβιάζει συγκεκριμένους γραμματικοσυντακτικούς ή ορθογραφικούς κανόνες της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή τα λάθη υποκατηγοριοποιούνται σε *γραμματικά*, δηλαδή σε λάθη που σχετίζονται με την κλίση και τις καταλήξεις των λέξεων, σε *συντακτικά*, δηλαδή σε λάθη σχετικά με την παράθεση των λέξεων στο λόγο και σε *ορθογραφικά*, λάθη τα οποία σχετίζονται προπαντός με την ορθογραφία της λεξιλογικής ρίζας/θέματος των λέξεων (Μήτσης, 1998 & 2000).

Εμβαθύνοντας στις κατηγορίες που έχουν προταθεί για την ταξινόμηση των λαθών των διδασκόμενων μιας γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, διαπιστώνουμε πως μία συνήθης κατηγοριοποίηση των λαθών είναι αυτή που έχει προταθεί από το Lado (1957):

α) Διαγλωσσικά (interlingual) λάθη. Σε αυτή την πρώτη κατηγορία ανήκουν τα λάθη που οφείλονται στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στη μητρική γλώσσα του μαθητή και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, δηλαδή τα «λάθη παρεμβολής», για τα οποία μιλήσαμε παραπάνω.

β) Ενδογλωσσικά (intralingual) λάθη. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα λάθη που αποδίδονται στις στρατηγικές μάθησης που επιστρατεύει ο διδασκόμενος προκειμένου να ικανοποιήσει τις επικοινωνιακές ανάγκες του. Οι κυριότερες στρατηγικές είναι, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του James (1998)²:

- Λάθη κατ' αναλογία (false analogy): για παράδειγμα, ο πληθυντικός του αρσενικού ονόματος: *ο εργάτης>οι εργάτες*, και κατ' αναλογία: *ο συγγραφέας>οι συγγραφείς*.
- Λάθη ανάλυσης (misanalysis): ο σπουδαστής σχηματίζει μια υπόθεση, την οποία ελέγχει κατά τη παραγωγή λόγου, αλλά αυτή δεν ισχύει στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα, αφού τα περισσότερα ζώα είναι ουδετέρου γένους, οι μαθητές στην παραγωγή καταλήξεων του πληθυντικού επιλέγουν την κατάληξη -(ι)α: *λιοντάρι > λιοντάρια* και *ρινόκερος > ρινόκερα*.
- Ελλιπής εφαρμογή του κανόνα (incomplete rule application): λάθη που οφείλονται στην υπογενίκευση. Για παράδειγμα: «*Έχω ένα μεγάλο αδερφό που πάει στην δεύτερο γυμνάσιο (αντί Δευτέρα Γυμνασίου)*».

2. Τα παραδείγματα έχουν διαμορφωθεί στην ελληνική γλώσσα, μιας και αυτή είναι το ζητούμενο της παρούσας εργασίας. Έχουν αντληθεί από: Αμπάτη Α. & Ιορδανίδου Α. (2002), σς. 496-497.

- Υπερβολική επεξεργασία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (exploiting redundancy). Για παράδειγμα, η χρήση διπλών τύπων χωρίς να χρειάζεται: *«Αλλά ευτυχώς που σώθηκα και τα παιδιά αλλά και μερικούς παππούδες και μερικούς πατεράδες».*
- Υπεραπλούστευση (overlooking co-occurrence restrictions). Για παράδειγμα, η χρήση ρηματικών συμπληρωμάτων ή συνωνύμων που δε χρησιμοποιούνται στο ίδιο περιβάλλον: *«Η μαμά μου θέλει τη τηλεόραση του σαλονιού, γιατί δείχνει καλύτερα η φωτογραφία (αντί η εικόνα) στην τηλεόραση».*
- Υπερδιόρθωση (hypercorrection). Η εκμάθηση ενός κανόνα οδηγεί στην εκτεταμένη εφαρμογή του και σε περιπτώσεις όπου δε χρειάζεται, καθώς ο μαθητής φοβάται μήπως κάνει λάθος ή μήπως μεταφέρει δομές από τη μητρική του γλώσσα.
- Υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος (overgeneralization or system simplification). Οι μαθητές ακολουθούν λανθασμένα έναν κανόνα, με κριτήριο την υψηλή συχνότητα εφαρμογής του στη γλώσσα – στόχο.

γ) Επικοινωνιακά (communicative) λάθη. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής, τα οποία προκύπτουν από την προσπάθεια του μαθητή, όχι να μάθει τη δεύτερη γλώσσα, αλλά να επικοινωνήσει σε αυτή καταφεύγοντας σε διάφορες επικοινωνιακές στρατηγικές (communication strategies), από τις οποίες άλλες βασίζονται στη γλώσσα-στόχο και άλλες στη μητρική του γλώσσα. Τέτοιες στρατηγικές κατά βάση είναι η αντικατάσταση ενός στοιχείου με κάποιο μερικό συνώνυμο ή παράφραση, η χρήση αντωνύμου συνήθως περιφραστικού, η χρήση υπερωνύμου αντί για το υπώνυμο, η κυριολεκτική μετάφραση από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο κ.ά. (James, 1998).

δ) Προκαλούμενα (induced) λάθη. Σε αυτή την κατηγορία τα λάθη χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες, στα «αυθόρμητα λάθη» (spontaneous errors) και στα «εξαγόμενα ή συνεπαγωγικά λάθη» (elicited errors). Τα αυθόρμητα λάθη είναι τα λάθη που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ τα εξαγόμενα ή συνεπαγωγικά λάθη είναι εκείνα τα λάθη τα οποία δεν προκύπτουν από την ατελή γνώση της γλώσσας-στόχου ή από την παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, αλλά από τη διδακτική καθοδήγηση που λαμβάνει ο μαθητής, με την έννοια ότι είναι δυνατόν να του παρασχεθούν παραπλανητικές εξηγήσεις ή λανθασμένοι και ασαφείς ορισμοί (Stenson, 1983; James, 1998; Μπέλλα, 2011). Όταν για παράδειγμα, ο διδάσκων εξηγεί ότι τα περισσότερα επαγγελματικά

ουσιαστικά είναι ανισοσύλλαβα (*φούρναρης – φουρνάρηδες*), τότε ο μαθητής κατ' αναλογία μπορεί να σχηματίσει τον τύπο: *αγρότης – αγρότηδες* (Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2002).

Συνεχίζοντας τις κατηγοριοποιήσεις των λαθών που κάνουν οι μαθητές μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001) προτείνουν την ταξινόμησή τους σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα και αναφέρονται στις διάφορες πτυχές της γλώσσας. Ανάλογα, λοιπόν, με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας τα λάθη μπορούν να καταταχθούν ως εξής (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001):

- λάθη στο φωνητικό/ φωνολογικό επίπεδο: π.χ. η προφορά της λέξης *διάρρηξη* ως [djariksi] αντί του κανονικού [di'ariksi], προφορά που αποτελεί προσαρμογή στις υπόλοιπες λέξεις που προφέρονται ως [dja]: π.χ. *διαβάζω* [djavazo].
- λάθη στο μορφολογικό επίπεδο: π.χ. η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στον τύπο της προστακτικής *διέγραψε*, αντί του κανονικού *διάγραψε*, υπό την επίδραση του τρίτου προσώπου του αορίστου *διέγραψε*.
- λάθη στο συντακτικό επίπεδο: π.χ. η εκφορά *μετά Χριστού* αντί του κανονικού *μετά Χριστόν* υπό την επίδραση της εκφοράς *προ Χριστού*, ως λάθη θα μπορούσαν επίσης να εκληφθούν και οι εκφορές *πιο ανώτερος*, *πιο καλύτερος* – που ανήκουν στο μορφοσυντακτικό επίπεδο-, όπου συνυπάρχουν πλεοναστικά δύο μορφήματα (*πιο*, *-τερος*) για τη δήλωση του συγκριτικού βαθμού.
- λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο: π.χ. η χρήση της λέξης *ευάριθμος* με τη σημασία *πολυάριθμος*, *πολύς στον αριθμό* αντί της κανονικής σημασίας *ολιγάριθμος*, *εύκολος να αριθμηθεί*.
- λάθη στο λεξιλογικό επίπεδο: π.χ. η χρήση της λέξης *ανθηρόστομη* στη θέση του *αθυρόστομη*, η χρήση του *αποθανατίζω* αντί του *απαθανατίζω*.

Η δεύτερη ευρύτερη κατηγορία αποτελείται από τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας. Τα λάθη αυτά εμφανίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο και σπανιότερα στο γραπτό, και είναι απαραίτητη η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων, με την έννοια της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη, για την κατανόηση τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001: 201), «λάθη στις περιπτώσεις αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν η από άγνοια ανάμειξη στοιχείων ενός γένους/είδους με ένα άλλο (π.χ. αφήγηση-επιχειρηματολογία), η

ανάμειξη διαφόρων επιπέδων ύφους (λαϊκός λόγος σε επιστημονικό κείμενο), η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (η χρήση ενικού π.χ. όταν απευθυνόμαστε σε ανώτερο σε περιβάλλον εργασίας)».

Στην τρίτη και τελευταία ευρύτερη κατηγορία λαθών, που προτείνουν οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001), ανήκουν τα λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Πρόκειται κατά κύριο λόγο για τα ορθογραφικά λάθη, τα οποία οφείλονται στη λεγόμενη «ιστορική ορθογραφία» (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001) και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή μη συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν. Άλλα λάθη που μπορούν να ενταχθούν σε αυτή την κατηγορία οφείλονται στο ότι αυτός που γράφει δεν περνάει από την αμεσότητα του προφορικού στην εμεσότητα και αποστασιοποίηση του γραπτού λόγου. Υπό αυτό το πρίσμα θα μπορούσαν να ιδωθούν τα προβλήματα στη στίξη, η έλλειψη υπόταξης, αλλά και η κατασκευή μη αυτόνομων πληροφοριακά κειμένων, που θεωρούν τον αποδέκτη παρόντα και σαν να ξέρει περί τίνος πρόκειται.

Η Πηνελόπη Φραντζή (2000), καταγράφει μια πιο συγκεκριμενοποιημένη ταξινόμηση των λαθών, που πραγματοποιεί ένας μαθητής κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Για να κατανοήσουμε περισσότερο τα λάθη αυτά, τα παρουσιάζουμε οργανωμένα στον ακόλουθο πίνακα, δίνοντας τις επεξηγήσεις τους και παραδείγματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατηγορίες λαθών

Τύπος λαθών	Επεξήγηση - Παραδείγματα
Λάθη οπτικής αποτύπωσης της λέξης	Ο μαθητής δεν έχει αποτυπώσει σωστά τη μορφή της λέξης.
Θεματικά λάθη (λάθη στο θέμα της λέξης)	Τα λάθη του θέματος της λέξης έχουν σχέση περισσότερο με την οπτική εικόνα διαφόρων θεμάτων λέξεων παρά με τη γραμματική.

<p>Καταληκτικά λάθη (λάθη στην κατάληξη της λέξης)</p>	<p>Τα λάθη αυτά γίνονται γιατί απαιτείται συγκεκριμένο επίπεδο γραμματικών γνώσεων από την πλευρά του μαθητή για την αποφυγή τους. Πρέπει ο μαθητής να ξέρει π.χ. τι είναι ρήμα ώστε να γνωρίζει τον τρόπο γραφής των ρημάτων σε -ω, -ομαι, -ωνω κ.λπ..</p>
<p>Λάθη κενά νοήματος</p>	<p>Δεν υπάρχει συνέχεια και σαφήνεια στο λόγο του μαθητή.</p>
<p>Λάθη στίξης</p>	<p>Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης με αποτέλεσμα να προκαλείται δυσκολία στην κατανόηση του γραπτού του.</p>
<p>Λάθη ελλιπών γνώσεων λεξιλογίου ή μεταγλωσσικών γνώσεων</p>	<p>Ο μαθητής κάνει λάθη διότι δε γνωρίζει ορθά το λεξιλόγιο της γλώσσας, όπως π.χ. «ανσασέρ» αντί «ασανσέρ».</p>
<p>Λάθη σύνθεσης της λέξης</p>	<p>Ο μαθητής πιθανώς να γνωρίζει τη συγκεκριμένη λέξη αλλά δεν μπορεί να ανασύρει από τη μνήμη του τα γράμματα που τη συνθέτουν.</p>
<p>Λάθη απροσεξίας</p>	<p>Όταν ο μαθητής, για παράδειγμα, γράφει τη λέξη «άλλοτε» σωστά και σε άλλη παράγραφο την ίδια λέξη λανθασμένα, «άλοτε».</p>

Πηγή: Φραντζή (2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΛΑΘΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα με μεγάλη ιστορία που έχει γνωρίσει αρκετές μεταβολές για να καταλήξει στη σημερινή της μορφή, την αποκαλούμενη νεοελληνική γλώσσα. Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει κατά καιρούς στο συμπέρασμα ότι είναι μία από τις δυσκολότερες στην εκμάθησή της γλώσσα. Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας κυρίως στις δυσκολίες, τα προβλήματα και τα λάθη που κάνει ο σπουδαστής, ο οποίος διδάσκεται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καθώς θα αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα σε άλλο κεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 4). Θα αναφερθούμε κυρίως σε τομείς της γλώσσας, όπως το λεξιλόγιο, η γραμματική, η ορθογραφία.

Όσον αφορά στην εκμάθηση του λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας, αυτή ακολουθεί τα γενικότερα πρότυπα εκμάθησης του λεξιλογίου των περισσότερων γλωσσών. Σύμφωνα με την Μπακάκου – Ορφανού (2003), τα στάδια ανάπτυξης λεξιλογίου βασίζονται στον βαθμό και στην ποιότητα της επικοινωνίας που επιδιώκεται να επιτευχθούν κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας. Με βάση το κριτήριο αυτό, ο Γούτσος (2006) διακρίνει τα ακόλουθα επίπεδα λεξιλογίου για τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα:

- *Βασικό λεξιλόγιο*, το οποίο αποτελεί το πιο σημαντικό επίπεδο και στο οποίο στηρίζονται τα υπόλοιπα. Περιλαμβάνει το σύνολο των λέξεων που χαρακτηρίζονται ως οι πιο απλές και βασικές για την καθημερινή επικοινωνία και καλύπτουν τη στοιχειώδη ανθρώπινη εμπειρία, που στις περισσότερες περιπτώσεις εμφανίζει καθολικότητα. Το επίπεδο αυτό αντιστοιχεί στο αρχικό στάδιο της βασικής, καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας (Γούτσος, 2006).
- *Λεξιλόγιο επάρκειας*, το οποίο είναι το λεξιλόγιο επάρκειας και περιλαμβάνει το προηγούμενο επίπεδο σαφώς πιο διευρυμένο, έτσι ώστε να καλύπτει ένα στάδιο γλωσσικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα στο οποίο ο μαθητής να μπορεί να

διαβάζει κείμενα από το πρωτότυπο, να δημιουργεί στο ύφος του γραπτού και να συμμετέχει σε συζητήσεις, εκφράζοντας θέσεις κι απόψεις (Γούτσος, 2006).

- *Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο*, το οποίο περιλαμβάνει το *επιστημονικό λεξιλόγιο* και το *λεξιλόγιο ορολογίας*. Εδώ, όπως αναφέρει ο Γούτσος (2006: 25), «απαιτείται εξοικείωση με το επιστημονικό λεξιλόγιο και την ορολογία, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών για προχωρημένες σπουδές που θα περιλαμβάνουν τη μελέτη επιστημονικών άρθρων και βιβλίων ή άλλη εξειδικευμένη χρήση της ελληνικής». Ειδικότερα, το επιστημονικό λεξιλόγιο είναι το απαραίτητο λεξιλόγιο για την κατανόηση και έκφραση της επιστημονικής σκέψης, ανεξαρτήτως επιστήμης, ενώ το λεξιλόγιο ορολογίας αναφέρεται στο εξειδικευμένο λεξιλόγιο κάθε επιστήμης ξεχωριστά και καλύπτει βασικούς όρους (Γούτσος, 2006).
- *Απαιτητικό λεξιλόγιο*, το οποίο αντιστοιχεί σε ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που συγκρίνεται με εκείνο του εγγράμματου φυσικού ομιλητή και καλύπτει την άνετη και απρόσκοπτη χρήση της γλώσσας σε διάφορα θέματα, σε ποικίλες περιστάσεις και κοινωνικά περιβάλλοντα (Γούτσος, 2006).

Το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής αποτελεί ένα από τα δύσκολα τμήματα που καλούνται οι σπουδαστές της ελληνικής γλώσσας να κατακτήσουν. Η μεγάλη έκταση του, η δυνατότητα παραγωγής και σύνθεσης λέξεων, η ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας ομώνυμων ή ταυτόσημων εννοιών είναι μερικά από τα στοιχεία που κάνουν την ελληνική γλώσσα τόσο ενδιαφέρουσα, μα και τόσο δύσκολη να κατακτηθεί. Σα να μην έφταναν όλα αυτά, όμως, οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα έρχονται αντιμέτωποι με τη φωνητική της διφυΐα (Σετάτος, 1973). Αυτή είναι δημιούργημα από τα λόγια στοιχεία της Κοινής Νεοελληνικής, δηλαδή τα δάνεια γλωσσικά στοιχεία από την καθαρεύουσα και τα αρχαία ελληνικά στη δημοτική, τα οποία έχουν εισβάλλει στη γλώσσα μας και χρησιμοποιούνται παράλληλα με τις λέξεις της νέας ελληνικής. Ο Σετάτος (1973: 4) παρατηρεί την «ανάμειξη δύο διαφορετικών φωνολογικών συστημάτων, που είναι δυνατή, επειδή η διαφορά αυτή δεν παρατηρείται στους φθόγγους, αλλά στα συμπλέγματα φθόγγων και στο διαφορετικό λειτουργικό φορτίο τους, στις θέσεις τους και στη συχνότητα χρήσης». Με άλλα λόγια, με τα λόγια δάνεια δημιουργήθηκαν πολλές δυσκολίες: διπλοί φωνητικοί τύποι (που διαφέρουν κατά τη φωνητική αντίθεση δημοτικής – λόγιας και χρησιμοποιούνται μαζί, ώσπου να επικρατήσει τελικά ο ένας ή έως ότου

γίνει διαφοροποίηση σημασιών με δημιουργία ζευγών, π.χ. γραφτό – γραπτό, νύχτα - νύκτα), αβεβαιότητα στην προφορά, χασμωδίες κ.ά. (Σετάτος, 1973: 4).

Επιπροσθέτως, ο Σετάτος (1994: 22-23) παρατηρεί πως τα στοιχεία του λεξιλογίου της νεοελληνικής γλώσσας διακρίνονται με τις φορτίσεις τους σε κλίμακες, που τις εκμεταλλεύεται το ύφος (συνδυάζοντας και ιδιαίτερες χρήσεις), όπως:

- αρχαϊσμοί – νεολογισμοί: το πάν, φωριαμός – ταχυδρομείο, βαθμολογώ κ.λπ.
- απαρχαιωμένα: ιδίοις όμμασιν, δια βίου, εκ του προχείρου, επί τούτω, προ ολίγου, προ Χριστού κ.λπ.
- ακαλλιέργητο κλπ.: αεροπλάνο, παρήγγειλέ μου (αγραμμάτιστο)
- μη πρότυπα: σκούνηξα (αντί σκούνησα) κ.ά.
- τεχνικό, ειδικό: ανάδραση, φακοί επαφής, διάσταση – το πράγμα πήρε διαστάσεις
- χυδαίο, άσεμνο: ά σικτίρ!, μας γκάστρωσες! κ.λπ.
- υβριστικά: νιονιό, σκαμπίλι κ.ά.
- μάγκικα: μπανίζω κ.λπ.
- της μόδας: σόρτς κ.ο.κ.
- ποιητικά: άτι, λαβωματιά, μισεύω, πρβ. και αν έχεις τύχη διάβαινε και ριζικό περπάτει κ.πλ.
- εκκλησιαστικά: αποδημώ εις Κύριον, αναπαύομαι εν Κυρίω κ.ά.
- μιμητικά: ήχοι περιβάλλοντος κ.λπ., αναφωνήσεις, κραυγές κλπ, «γλώσσα» ζώων (κελαηδισμοί κ.λπ.), πρβ. και ξένα δάνεια (π.χ. τσάο!) κ.ο.κ.

Η διακρίσεις (σε όλα τα μέρη του λόγου, τύπους, συντάξεις κ.λπ.) όπως:

- δημοτικά: δουλειά, βράσε ρύζι!, μπακαλόγατος, γλωσσοκοπάνα, λεβέντης, κλωτσοσκούφι, ζωντόβολο κ.λπ.
- λόγια: δουλειά, βράσε όρυζαν!, σιγά τα ωά!, ισχύς, εν συνεχεία, εκ του μηδενός κ.ά.
- λαϊκά: μαλαγάνα, κόπανος, η μούρη του, καρντάσι κ.λπ.
- διαλεκτικά: μπελιάς, αυτούνος, ορνίθι κ.ο.κ.
- ξένα: επιστημονικοί όροι (π.χ. νόρμα, αργκό κ.λπ.), ονομασίες προϊόντων (νάιλον κ.λπ.), αθλημάτων (μπάσκετ κ.λπ.), ποικίλων εκφράσεων (τέτ α τέτ κ.λπ.), κ.λπ.
- αρχαία και μεσαιωνικά ελληνικά: παροιμιακές φράσεις.

- κύρια ονόματα, τοπωνυμίες, παρατσούκλια κ.λπ.: Σούλης, Μικές, Κεφάλας κ.λπ.

Όσον αφορά, τώρα, τη γραμματική, όπως έχουμε πει και σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 2) η σχέση ανάμεσα στη γραμματική και τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας είναι πάρα πολύ στενή. Με άλλα λόγια, η γραμματική είναι απαραίτητο στοιχείο στη γλωσσική διδασκαλία γενικότερα όλων των γλωσσών αλλά και στην περίπτωση μας της ελληνικής γλώσσας. Όπως υποστηρίζει και η Φιλιππάκη – Warburton (2001: 135), «σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσική θεωρία ο όρος γραμματική συμπεριλαμβάνει τη φωνολογική, μορφολογική (κλίση και τυπικό), συντακτική και σημασιολογική και πραγματολογική δομή». Οι λόγοι για τους οποίους η γραμματική πρέπει να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τη Φιλιππάκη – Warburton (2001), συνοψίζονται ακολούθως.

Πρώτον, ο μαθητής κατέχει ήδη μια γλώσσα η οποία, ως επί το πλείστο, έχει αρκετές δομικές διαφορές από την δεύτερη/ξένη γλώσσα, που στη δική μας περίπτωση είναι η Ελληνική. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα δομικά χαρακτηριστικά της πρώτης γλώσσας συχνά μεταφέρονται και στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα, οδηγώντας έτσι στην πρόκληση λαθών. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *παρεμβολή/μεταφορά* (interference/transfer), και χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση, με άλλα λόγια, γλωσσικών συνηθειών, δομών ή τύπων της μητρικής γλώσσα του μαθητή κατά την πραγμάτωση της δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011). Μέσα, όμως, από την ορθή διδασκαλία της γραμματικής ο μαθητής ευαισθητοποιείται στα χαρακτηριστικά της ελληνικής δομής, βλέπει το λάθος και προσπαθεί στο μέλλον να το αποφύγει (Φιλιππάκη – Warburton, 2001).

Δεύτερον, τα γραμματικά φαινόμενα μιας γλώσσας δεν είναι εντελώς ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά κάποια από αυτά είναι αλληλένδετα και η εκμάθηση του ενός προϋποθέτει την εκμάθηση του άλλου. Όπως υποστηρίζει η Φιλιππάκη – Warburton (2001: 137), «αν το γλωσσικό υλικό που παρουσιάζεται στο μαθητή ανταποκρίνεται μόνο σε επικοινωνιακές σκοπιμότητες η διάταξη των γραμματικών φαινομένων θα είναι αυθαίρετη πράγμα που θα κάνει δύσκολη την κατάκτηση της γραμματικής». Αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας είναι ότι διαθέτει πλούσια συμφωνία προσώπου και αριθμού στις ρηματικές καταλήξεις οι οποίες δείχνουν μορφολογικά διαφοροποιημένα τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου, πρόσωπο και αριθμός. Γι' αυτό τον λόγο, πολλές φορές στο γραπτό ή προφορικό

λόγο παρατηρείται η απουσία του υποκειμένου, το οποίο θεωρείται περιττό καθώς μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί από τον ακροατή ή αναγνώστη παρατηρώντας την κατάληξη του ρήματος της πρότασης. Θεωρείται απαραίτητο, λοιπόν, για το μαθητή, να κατακτήσει τη γραμματική, τους κανόνες και τις συμβάσεις, οι οποίες θα του επιτρέπουν να κατανοεί και να γίνεται κατανοητός μιλώντας ή γράφοντας ελληνικά (Φιλιππάκη – Warburton, 2001).

Τρίτον, μία άλλη πλευρά της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που καθιστά τη γραμματική απαραίτητη είναι ο γραπτός λόγος. Η ορθογραφία της ελληνικής είναι αρκετά δύσκολη ιδιαίτερα στην απόδοση των φωνηέντων επειδή τα γραφήματα που αποδίδουν τους φωνηεντικούς φθόγγους δεν αντιστοιχούν ένα προς ένα με τους φθόγγους αυτούς. Για παράδειγμα, ο φθόγγος /i/ αντιστοιχεί σε πέντε διαφορετικά γραφήματα [ι, υ, η, οι, ει], το /e/ και το /o/ σε δύο το καθένα. Αν δεν υπήρχαν κάποιοι κανόνες που να ρυθμίζουν το θέμα αυτό η εκμάθηση της ορθογραφίας θα ήταν πολύ πιο δύσκολη από ότι είναι τώρα (Φιλιππάκη – Warburton, 2001).

Μιας και αναφερθήκαμε στην ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας, αναγκαίο θα ήταν να τονίσουμε πως εκεί είναι που συνήθως οι σπουδαστές/μαθητές αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα. Τι σημαίνει, όμως, ορθογραφία;

Ο Γκότοβος (1991: 25) στο βιβλίο του, με τίτλο *Προβλήματα στόχων και μεθόδου του γλωσσικού μαθήματος*, αναφέρει τον όρο *ορθογραφική σύμβαση*. Όπως ο ίδιος τονίζει, «με τον όρο ορθογραφική σύμβαση γίνεται αναφορά σε κάθε τύπο γλωσσικής σύμβασης που ρυθμίζει την αντιστοιχία φωνημάτων με σύμβολα του αλφαβήτου στα πλαίσια των συστημάτων αλφαβητικής γραφής. Με την έννοια αυτή η εκμάθηση της γραφής είναι εκμάθηση ορθογραφικών συμβάσεων. Στην κοινή γλώσσα και στην καθημερινή συζήτηση γύρω από την ορθογραφία στην εκπαίδευση γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη γραφή και στην ορθογραφία, όπου με την κατηγορία ορθογραφία δηλώνεται η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή γραφηματική επιλογή για την παράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία». Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς πολύ εύκολα, στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει κανένα φώνημα με μία μόνο ορθογραφική πραγμάτωση. Όλα τα γράμματα του αλφαβήτου διακρίνονται σε μικρά και κεφαλαία. Η εκμάθηση της γραφής συνεπώς είναι πάντοτε και εκμάθηση της ορθογραφίας – αν χρησιμοποιήσουμε τους όρους με την καθημερινή τους σημασία (Γκότοβος, 1991).

Ο Γκότοβος (1991: 31) πάλι αναφέρει πως «το πρόβλημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα βρίσκεται όχι τόσο σε επίπεδο φωνολογικό (γνώση της φωνημικής δομής των λεκτικών συνόλων), όσο κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας». Έτσι, καθίσταται αναγκαίο, ο μαθητής να διδαχτεί τη μορφοματική δομή των λέξεων, καθώς τόσο στην περίπτωση των θεματικών, όσο και στην περίπτωση των καταληκτικών μορφημάτων, απαιτείται γνώση γύρω από τον τύπο του θέματος, της κατάληξης και γενικά των μορφημάτων που συνθέτουν τη συγκεκριμένη λέξη (Γκότοβος, 1991).

3.2 Μέθοδοι Εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις προσεγγίσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, διαπιστώνουμε πως πριν ορισμένες δεκαετίες η μέθοδος που κυριαρχούσε ήταν η *γραμματικομεταφραστική μέθοδος* (grammar – translation method). Με άλλα λόγια, έμφαση δινόταν μόνο στην εκμάθηση και την αποστήθιση των γραμματικών κανόνων από τους μαθητές και η διδασκαλία στηρίζονταν στη μετάφραση των λέξεων από τη γλώσσα-στόχο στη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε αναχρονιστική και άρχισε να εγκαταλείπεται. Έτσι, κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 έκαναν την εμφάνισή τους στην Ελλάδα δύο νέες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις: η *οπτικοακουστική* και η *γνωσιακή* προσέγγιση (Δενδρινού, 1985).

Πιο συγκεκριμένα, η οπτικοακουστική προσέγγιση στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στη θεωρία του συμπεριφορισμού (behaviorism), και η οποία είχε ως βάση την αντίληψη ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται σταδιακά τη διαμόρφωση της ίδιας γλωσσικής συμπεριφοράς με αυτή του φυσικού ομιλητή της γλώσσας – στόχου. Με άλλα λόγια, η επιθυμητή γλωσσική συμπεριφορά, που ο μαθητής καλείτε να αποκτήσει, εξαρτάται από τις συνθήκες του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου και μαθαίνεται μηχανιστικά (Δενδρινού, 1985).

Σύμφωνα πάλι με τη γνωσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, η προσοχή στράφηκε για μία ακόμη φορά στο γλωσσικό

σύστημα και στις νοητικές λειτουργίες του ατόμου. Όπως αναφέρει η Δενδρινού (1985: 247), «αντικείμενο μελέτης ήταν οι κανόνες που διέπουν το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό σύστημα μιας γλώσσας, και γενικός στόχος η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου με βάση τους κανόνες τους οποίους οι μαθητές/τριες μαθαίνουν επαγωγικά».

Τη δεκαετία του '80 αρχίζει σταδιακά η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης, η οποία μετατόπισε την προσοχή από τα δομικά στοιχεία της γλώσσας στις επικοινωνιακές λειτουργίες (Δενδρινού, 1985; Τσοπάνογλου, 1985; Τοκατλίδου, 1986; Ευσταθιάδης, 1996). Βασική επιδίωξη της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση και όχι απλώς να κατανοούν και να παράγουν γραμματικά σωστές προτάσεις (Δενδρινού, 1985).

Σήμερα, η επικοινωνιακή είναι και η προσέγγιση που ακολουθείται κατά κύριο λόγο. Βέβαια, υπάρχουν αρκετοί δάσκαλοι της ελληνικής γλώσσας που εξακολουθούν να χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, τη γραμματικο-μεταφραστική προσέγγιση και να δίνουν, έτσι, περισσότερη βάση στην εκμάθηση και αποστήθιση των κανόνων από τους ανήλικους ή ενήλικες σπουδαστές της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης.

3.3 Λάθη κατά την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Ο Μήτσης (1998) κατηγοριοποιεί τα λάθη που κάνουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στις ακόλουθες κατηγορίες:

Α. λάθη που αφορούν το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο: Πολλές φορές οι μαθητές κάνουν λάθη που οφείλονται στην κατανομή των αλλοφώνων των διαφόρων φωνημάτων της ελληνικής γλώσσας όπως είναι π.χ. τα /k/, /x/, /g/, /s/ κ.λπ. (π.χ. σύκο-σβήνω), στην παρουσία παράλληλων συμφωνικών συμπλεγμάτων (δημοτικών-λόγιων) λόγω της ύπαρξης δύο φωνητικών συστημάτων (π.χ. χτήμα-κτήμα, φθηνός-φτηνός κ.λπ), στην έκκρουση των φωνηέντων [όταν συναντηθούν δύο φωνήεντα είτε

μέσα στην ίδια λέξη, είτε κατά τη συμπαροφορά των λέξεων, είναι δυνατόν είτε να διατηρηθούν και τα δύο (π.χ. ποιητής, εμπνέω), είτε να αποβληθεί το ένα από τα δύο (π.χ. να 'ρθει, το 'πε)], στο φαινόμενο της συνίζησης, η απουσία ή παρουσία του οποίου αποτελεί συχνά χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί σημασιολογικά τις αντίστοιχες λέξεις [π.χ. σκιάζω (κάνω σκιά - φοβίζω), χρόνια, λόγια (θηλ.επιθ.-ουδ.ουσ.), άδεια (θηλ.ουσ. - ουδ.επιθ.)], στην αποβολή του τελικού -ν στις λέξεις τον, την, έναν, αυτήν, δεν, μην πριν από εξακολουθητικό σύμφωνο είναι χαρακτηριστικό και δεν πραγματοποιείται πάντοτε (στο αρσενικό άρθρο τον), στο νόμο της τρισυλλαβίας, κατά τον οποίο οι λέξεις της ελληνικής τονίζονται πάντα σε μία από τις τρεις τελευταίες συλλαβές (Μήτσης, 1998).

Β. λάθη που αφορούν το μορφολογικό επίπεδο: Οι αλλόγλωσσοι μαθητές κάνουν πολύ συχνά λάθη στην κλίση του ουσιαστικού (δίπτωτα, τρίπτωτα, ισοσύλλαβα, ανισοσύλλαβα, μετακίνηση του τόνου στη γενική ορισμένων ουσιαστικών και κυρίως στον πληθυντικό αριθμό, παροξύτονα, προπαροξύτονα), στην κλίση του επιθέτου (σχηματισμός παραθετικών, μονολεκτικοί περιφραστικοί τύποι και απόλυτοι τύποι του υπερθετικού, διαφοροποίηση της κλίσης ορισμένων επιθέτων ανάλογα με τη λαϊκή ή λόγια προέλευσή τους), στις αντωνυμίες (διάκριση μεταξύ των αδύνατων τύπων της προσωπικής αντωνυμίας και των αντίστοιχων τύπων της κτητικής), στα ρήματα (αύξηση, ποιόν ενέργειας, σχηματισμός του αορίστου, ανώμαλα ρήματα, εγκλίσεις, αποθετικά και απρόσωπα ρήματα) κ.α. (Μήτσης, 1998).

Γ. λάθη σε συντακτικό επίπεδο: Οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα κάνουν πολύ συχνά λάθη στη θέση των ορών της πρότασης (οι κύριοι όροι της πρότασης μπορούν να τοποθετούνται σε οποιαδήποτε θέση μέσα σε αυτή. Αυτό αποτελεί βεβαίως μία δυνατότητα της ελληνικής, αλλά η αλλαγή της θέσης των όρων έχει συνέπειες στη συνολική σημασία της πρότασης, π.χ. έφυγε ο Γιάννης και ο Γιάννης έφυγε, στην πρώτη περίπτωση το νόημα της πρότασης εστιάζεται στο τι έκανε ο Γιάννης ενώ στη δεύτερη στο ποιος έφυγε), στις ελλειπτικές προτάσεις (όταν το ρήμα χρησιμοποιείται στο α' και β' πρόσωπο του ενικού ή του πληθυντικού δεν είναι απαραίτητη η εκφορά του υποκειμένου της πρότασης, γιατί αυτό δηλώνεται από τη ρηματική κατάληξη) κ.ά. (Μήτσης, 1998).

Δ. λάθη σε λεξιλογικό επίπεδο: Οι αλλόγλωσσοι μαθητές κάνουν συνήθως λάθη και δυσκολεύονται λόγω της λεξιλογικής διφυΐας της νέας ελληνικής γλώσσας. Όπως συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας μας, έτσι και στο λεξιλογικό έχουμε

συνωνυμικά ζεύγη λέξεων από τις οποίες η μια έχει λαϊκή και η άλλη λόγια προέλευση (όρος - βουνό κ.λπ.). Ένα άλλο πρόβλημα είναι η παρουσία ικανού αριθμού λέξεων λόγιας και αρχαίας προέλευσης οι οποίες παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούνται καθόλου ή πολύ σπάνια, εντούτοις επιζούν και εμφανίζονται μέσα σε σύνθετες ή παράγωγες λέξεις που συναντώνται πολύ συχνά στη ελληνική γλώσσα (ίππος, ύδωρ, οίκος, άρτος, πυρ). Μια σοβαρή δυσκολία που επίσης αντιμετωπίζουν όσοι διδάσκονται την ελληνική ως ξένη γλώσσα είναι η πολυσημία πολλών ελληνικών λέξεων. Τέλος, ένα άλλο σημείο που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή είναι οι ιδιωματικές εκφράσεις - στερεότυπες εκφράσεις (Μήτσης, 1998). Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Ευθυμίου (2005: 103), τονίζουν πως «τα παιδιά μαθαίνουν τις στερεότυπες εκφράσεις με την επεισοδιακή μνήμη, κατά την οποία αναμνήσεις μεμονωμένων γεγονότων αποθηκεύονται διαστρωματωμένες σε κατάσταση εμπειρίας».

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να σταθούμε στις ιδιωματικές – στερεότυπες εκφράσεις, που παρουσιάζουν δυσκολίες στους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, και οι οποίες βεβαίως δεν εκλείπουν από την ελληνική γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με την Αναστασιάδη - Συμεωνίδη (2005) αυτές είναι οι ακόλουθες. Πρώτον, οι στερεότυπες εκφράσεις που είναι σημασιολογικά αντίστοιχες αλλά δομικά αναντίστοιχες, δηλαδή που δε μεταφράζονται κατά λέξη στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων. Δεύτερον, οι στερεότυπες εκφράσεις της ελληνικής γλώσσας που δε διαθέτουν αντίστοιχη έκφραση στη γλώσσα των διδασκομένων. Το περιεχόμενό τους αποδίδεται με περίφραση. Τρίτον, οι στερεότυπες εκφράσεις της ελληνικής γλώσσας που, αν μεταφραστούν κατά λέξη στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων, οδηγούν σε μη ισοδύναμη στερεότυπη έκφραση. Τέταρτον, οι στερεότυπες εκφράσεις που, κάτω από την ίδια μορφή, κρύβουν δύο ή περισσότερες σημασίες. Πέμπτον, οι στερεότυπες εκφράσεις με μη κυριολεκτική σημασία. Τέλος, έκτον, οι λόγιες στερεότυπες εκφράσεις, όπως για παράδειγμα μη μου τους κύκλους τάραττε, ήγγικεν η ώρα, μηδένα προ του τέλους μακάριζε (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΣΕΡΒΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗ ΣΕΡΒΙΑ

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΕΡΒΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΣΕΡΒΙΑ

4.1 Ελληνικά σχολεία στο εξωτερικό

Είναι γεγονός πως ένα σημαντικό τμήμα του ελληνικού πληθυσμού έχει επιλέξει να ζει και να εργάζεται σε κάποια χώρα του εξωτερικού. Αυτό δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο ή τάση της εποχής, αλλά συνέβαινε στο παραλθόν και εξακολουθεί να συμβαίνει και στις μέρες μας. Οι λόγοι που συμβάλλουν στην απομάκρυνση από τη χώρα μας προς μία άλλη είναι πολλοί και δε θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν αναλυτικά στην παρούσα εργασία. Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε πως «τα τελευταία χρόνια τόσο εξαιτίας της οικονομικής κρίσεως αλλά και εξαιτίας της βελτίωσης των κάθε είδους μετακινήσεων, ιδιαίτερα των αερομεταφορών, παρατηρείται ένα νέο κύμα αποδήμων προς την Κεντρική Ευρώπη αλλά και την Αυστραλία ηλικιακά νεότερων, μορφωμένων, συχνά με τις οικογένειές τους» (Καμαρούδης, 2015).

Όπως είναι φυσικό, οι ελληνικές οικογένειες του εξωτερικού, είτε είναι μικτές είτε αμιγώς ελληνικές, επιδιώκουν και στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού από τα παιδιά τους. Όχι μόνο οι ελληνικές οικογένειες αλλά και το ίδιο το ελληνικό κράτος θέτει τον ίδιο στόχο, και λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για την εκμάθηση και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας στις χώρες του εξωτερικού, που φιλοξενούν τον απόδημο ελληνισμό.

Για αυτό το λόγο, στις περισσότερες χώρες του εξωτερικού υπάρχουν είτε αμιγή ελληνικά σχολεία, είτε μεικτά σχολεία, είτε δίγλωσσα σχολεία για ελληνόφωνους, ή τμήματα ελληνικής γλώσσας για ελληνόφωνους, είτε κανονικές τάξεις μέσα στα σχολεία της χώρας διαμονής στις οποίες διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, ή Ευρωπαϊκά σχολεία, είτε άλλα προγράμματα διδασκαλίας την ελληνικής γλώσσας που χρηματοδοτούνται κυρίως από το ελληνικό κράτος ή την Ορθόδοξη Εκκλησία. Μέσα από αυτούς τους φορείς, λοιπόν, επιδιώκεται και τις περισσότερες φορές επιτυγχάνεται ο ένας και βασικός σκοπός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, που δεν είναι άλλος από τη διατήρηση και καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, τη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού και την ενίσχυση της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας των ελληνόπουλων της Διασποράς (Δαμανάκης, 2007). Οι

φορείς και οι μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό φαίνονται καλύτερα στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες	Φορείς εκπαίδευσης				
	Φυσικά πρόσωπα	Νομικά πρόσωπα (κοινότητες, σύλλογοι κ.ά.)	Εκκλησία	Χώρα προέλευσης	Χώρα διαμονής
Προσχολική αγωγή					
Αμιγή νηπιαγωγεία	+	+	+	+	+
Μεικτά νηπιαγωγεία		+	+	+	+
Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση					
Αμιγή Ελληνικά (Ιδιωτικά) Σχολεία		+		+	
Ημερήσια (δίγλωσσα) σχολεία για ελληνόγλωσσους ή και αλλόγλωσσους μαθητές		+	+		+
Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόγλωσσους (ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά κ.λπ.)	+	+	+	+	+
Κανονικές (δίγλωσσες) τάξεις					+

στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνόγλωσσους ή και αλλόγλωσσους μαθητές					
Κανονικές τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με αλλόγλωσσους μαθητές					+
Ευρωπαϊκά σχολεία				+	+

Πηγή: Δαμανάκης (2007)

Κατά τους υπολογισμούς των αρμοδίων υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας, ένας συνολικός αριθμός γύρω στις 150 χιλιάδες παιδιά παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε περίπου τρεις χιλιάδες σχολικές μονάδες εκτός ελληνικών συνόρων (ΥΠΕΠΘ, 1989). Τα παιδιά αυτά, στη συντριπτική τους πλειονότητα είναι γεννημένα και μεγαλωμένα στις διάφορες χώρες υποδοχής και πολλές φορές προέρχονται από μικτούς γάμους.

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2007), οι μαθητές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες, με κριτήρια την εθνοτική προέλευση και τη γλώσσα. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες:

- ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι
- ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής
- αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι³

Ποιά είναι, όμως, η πολιτική που ακολουθεί το ελληνικό κράτος για την επίτευξη του παραπάνω στόχου; Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '80 την πολιτική που ακολουθούσε η ελληνική πλευρά, τη χαρακτήριζε ο ελληνοκεντρισμός. Όπως τονίζει και ο Γεωργογιάννης (2000: 14), «οτιδήποτε είχε σχέση με την εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού έπρεπε να προβάλλει αποκλειστικά ελληνικά πολιτιστικά δεδομένα, με τάσεις απόρριψης χαρακτηριστικών άλλων πολιτισμών, εκφραζόμενο με τη χρήση διδακτικού υλικού που ήταν γραμμένο αποκλειστικά για γηγενείς Έλληνες

3. Η τρίτη κατηγορία αποτελεί μικρή μειοψηφία σε σύγκριση με τις δύο πρώτες.

μαθητές». Αυτή η πολιτική αντίληψη, όπως ήταν φυσικό, οδήγησε την ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού σε μια τραγική κατάσταση καθώς και στην απομάκρυνση μεγάλου αριθμού των Ελλήνων του εξωτερικού από την ελληνική γλώσσα. Όπως παρατηρεί η Ευαγγελία Λεζέ (2003: 73) υπάρχει «σταδιακή μείωση του αριθμού των Ελλήνων μαθητών που παρακολουθούν κάποια προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε σχολεία της χώρας διαμονής τους».

Πολλοί ερευνητές και μελετητές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας και την εκμάθησή της στο εξωτερικό συγκλίνουν στη διαπίστωση πως οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό, σήμερα τουλάχιστον, τη διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα ή ξένη γλώσσα και λιγότερο ως μητρική. (Χουρδάκης, 2001; Γεωργογιάννης, 2000). Έτσι, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι η ουσιαστική τους γλώσσα, η γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησής τους καθώς επίσης και η γλώσσα των σχολικών επιδόσεων. Αυτό σημαίνει, όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (2000: 16), ότι η δεύτερη γλώσσα, στην περίπτωσή μας η ελληνική, «δεν μπορεί να υποκαταστήσει, ίσως μάλιστα δεν μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους. Πολλές φορές μάλιστα συμβάλλει στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους, ανάλογα με τη χώρα διαμονής τους, κι αυτό βρίσκεται σε σχέση με τη στάση των γηγενών της χώρας υποδοχής απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πληθυσμό».

Με δεδομένο το γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα δεν παίζει κοινωνικοποιητικό ρόλο στη χώρα υποδοχής, αλλά ρόλο ταύτισης και σύνδεσης με έναν άλλο πολιτισμό, τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής, θα πρέπει το διδακτικό υλικό αφενός μεν να ισχύει αυτή την κατεύθυνση δημιουργίας εθνικής ταυτότητας και πολιτισμού, αφετέρου να εξαλείφει οποιεσδήποτε τάσεις απόρριψης από την κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Εκείνο που χαρακτηρίζει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, όπως αναφέρει και ο Δαμανάκης (2001), είναι η ετερογένεια. Οι μαθητές - δέκτες ενός ελληνόγλωσσου διδακτικού υλικού παρουσιάζουν διαφορές από χώρα σε χώρα, από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο, από οικογένεια σε οικογένεια, όχι μόνο ως προς τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις παραστάσεις τους, αλλά προπάντων ως προς τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα. Για το λόγο αυτό,

υποστηρίζεται πως το διδακτικό υλικό είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις ειδικές συνθήκες και τα περιβάλλοντα των Ελλήνων του εξωτερικού.

Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν και αυτοί που διαφωνούν με την προσαρμογή του διδακτικού υλικού στις ειδικές συνθήκες, γιατί, όπως τονίζει ο Γεωργογιάννης (2000: 16) «αν κάνουμε κάτι τέτοιο, θα ήταν σα να θέλουμε να δώσουμε στην ελληνική γλώσσα και τη χώρα υποδοχής κοινωνικοποιητικό ρόλο στο νέο τους περιβάλλον. Σε μια τέτοια περίπτωση φαίνεται πως εμείς οι ίδιοι ενισχύουμε και μέσω της ελληνικής γλώσσας, την πολιτισμική ταυτότητα της χώρας υποδοχής. Με άλλα λόγια απομακρύνουμε τους ομογενείς μαθητές του εξωτερικού από τη δημιουργία μιας ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας και προσδίδουμε στην ελληνική γλώσσα ρόλο ενισχυτικό για την ολοκλήρωση της πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας υποδοχής».

Ένα ακόμα, επιχείρημα που προβάλλουν εκείνοι που διαφωνούν με την προσαρμογή του διδακτικού υλικού στις ειδικές συνθήκες, δηλαδή διαφορετικό υλικό ανάλογα με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά κ.ά. της χώρας υποδοχής, είναι το μεγάλο πλήθος των χωρών αυτών και κυριότερα των ειδικών συνθηκών αυτών. Ο Γεωργογιάννης (2000: 27) χαρακτηριστικά τονίζει πως «λόγω της μεγάλης διασποράς του ελληνικού λαού ανά την υφήλιο και την κινητικότητα από και προς την Ελλάδα, κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατο, αφού θα ήταν αναγκαία προς τούτο η συγκρότηση ενός μεγάλου αριθμού διδακτικών σειρών, λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικών μεταξύ τους».

Κατά τη γνώμη μας, το διδακτικό υλικό είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει στοιχεία από την καθημερινότητα των μαθητών, και επομένως στοιχεία της χώρας υποδοχής τους. Διαφορετική καθημερινότητα, διαφορετικές παραστάσεις και εμπειρίες έχει ο Έλληνας μαθητής που ζει στην Ελλάδα από τον Έλληνα μαθητή που ζει χιλιόμετρα μακριά από την Ελλάδα, σε άλλη χώρα και ίσως ακόμα και σε άλλη ήπειρο. Γι' αυτό το λόγο οι ανάγκες που έχει ο καθένας από αυτούς είναι διαφορετικές. Έτσι, το διδακτικό υλικό καθίσταται απαραίτητο να προσαρμόζεται στις διαφορετικές αυτές ανάγκες των μαθητών. Αναγνωρίζουμε πως απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και χρόνος για να δημιουργηθούν τόσα διδακτικά εγχειρίδια ώστε να καλύπτουν όλο το εύρος του απόδημου ελληνισμού, μα στόχος της εκπαίδευσης ήταν και είναι το παιδί, με οποιοδήποτε κόστος.

4.2 Ελληνικά Σχολεία στη Σερβία

Οι σχέσεις ανάμεσα στους Έλληνες και στους λαούς που κατοικούν στις επαρχίες, οι οποίες υπάγονταν στο Ομόσπονδο Γιουγκοσλαβικό Κράτος, είναι πολύ παλαιές. Οι Σέρβοι και οι άλλοι Νότιοι Σλάβοι, ήδη από την εποχή της καθόδου τους στη Βαλκανική Χερσόνησο, υπέστησαν την πολύπλευρη επίδραση του Βυζαντίου, το οποίο ήταν ο συνεχιστής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Οι επαφές των Ελλήνων με τους γιουγκοσλαβικούς λαούς θα συνεχιστούν και θα γίνουν ακόμη πιο στενές μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους (Παπαδριανός, 1993).

Υπήρχαν, κατά καιρούς, αρκετές μετακινήσεις πληθυσμών από τη μία χώρα στην άλλη, Έλληνες που μετακινούνταν στη Σερβία και Σέρβοι που έρχονταν στην Ελλάδα. Οι μετακινήσεις αυτές, στις μέρες μας, γίνονται όλο και περισσότερες, κυρίως από τη πλευρά Σέρβων, οι οποίοι μετακομίζουν στην Ελλάδα. Στην παρούσα εργασία, βέβαια, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στους Έλληνες που βρίσκονται στη Σερβία και πιο συγκεκριμένα στην εκπαίδευση που τους παρέχεται, όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Ο Παπαδριανός (2001) στο βιβλίο του, με τίτλο *Οι Έλληνες της Σερβίας (18^{ος} – 20^{ος} αι.)*, παρουσιάζει την εκπαίδευση των ελληνόπουλων στη Σερβία μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ήδη από το 1718 λειτουργούσε στο Βελιγράδι κοινοτικό ελληνικό σχολείο, τη φροντίδα του οποίου είχε ο ορθόδοξος μητροπολίτης Μωσής Πέτροβιτς (Παπαδριανός, 2001). Για ολόκληρο τον επόμενο αιώνα δεν υπάρχουν μαρτυρίες για το ελληνικό σχολείο του Βελιγραδίου. Το 1848, εκτός από το κοινοτικό σχολείο, άνοιξε και ένα ιδιωτικό ελληνικό σχολείο, το οποίο λειτουργούσε με βάση τη μέθοδο του μεγάλου Άγγλου παιδαγωγού Λάγκαστερ (Poronic, 1929). Το Υπουργείο Παιδείας, όμως, ήταν αντίθετο στη σύσταση του ιδιωτικού σχολείου αυτού και έτσι με επιστολή του στο Δημοτικό Συμβούλιο του Βελιγραδίου, το 1858, ζητούσε να κλείσει (Παπαδριανός, 1993 & 2001). Μετά από ένα χρόνο προσπαθειών από τη μεριά των ελληνικών οικογενειών το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε απόφαση με την οποία ενέκρινε την επαναλειτουργία του ιδιωτικού ελληνικού σχολείου με ορισμένους όρους.⁴ Το ιδιωτικό ελληνικό σχολείο στο

4. Οι όροι είναι οι ακόλουθοι. Πρώτον, κανένας μαθητής, που είχε αρχίσει να φοιτά στα κοινοτικά σχολεία, δεν επιτρεπόταν να εγγραφεί στο σχολείο αυτό, αν προηγουμένως δεν τελείωνε όλο τον κύκλο των σπουδών, δηλαδή και τις τέσσερις τάξεις. Δεύτερον, στο ιδιωτικό ελληνικό σχολείο έπρεπε να διδάσκονται όλα τα μαθήματα, τα οποία προβλέπονταν για τα δημοτικά κοινοτικά σχολεία. Τρίτον,

Βελιγράδι λειτούργησε ως το 1884, οπότε έκλεισε τις πύλες του από έλλειψη μαθητών (Porović, 1998).

Σήμερα, το μόνο επίσημο ίδρυμα που λειτουργεί στην πρωτεύουσα της Σερβίας, το Βελιγράδι, είναι το Τμήμα Μητρικής Γλώσσας για παιδιά ηλικίας 5 έως 12 ετών (των οποίων ένας γονέας έχει ελληνική καταγωγή), όπου μπορούν να μάθουν γραφή και ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας. Στεγάζεται μαζί με ένα σερβικό σχολείο, το οποίο και παραχωρεί μια αίθουσα του για τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας. Στο «σχολείο» αυτό εργάζονται δύο εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι από την Ελλάδα και για το σχολικό έτος 2015-2016 είναι εγγεγραμμένοι 34 μαθητές/τριες.

4.3 Σύγκριση ελληνικής και σερβικής γλώσσας

Όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Μήτσης (2004: 23), «η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι η ετερογένεια και η ανομοιογένεια των στοιχείων που την απαρτίζουν».

Κάθε γλώσσα διαθέτει δύο επίπεδα δομής. Σε ένα πρώτο επίπεδο, εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες και τα οποία για τον λόγο αυτόν αποκαλούνται *καθολικά* (Μήτσης, 2004: 40-41). Ο ίδιος αναφέρει πως, «όσο κι αν διαπιστώνουμε μεταξύ των ειδικών ορισμένες διαφωνίες σχετικές με τις έκταση ή με κάποιες λεπτομέρειες που αφορούν αυτά τα καθολικά, κανείς εντούτοις δεν αρνείται το γεγονός ότι υπάρχει ένας αριθμός από γενικά δομικά σχήματα και λειτουργίες που απαντούν σε όλες τις φυσικές γλώσσες του κόσμου».

Σε ένα δεύτερο επίπεδο όμως, η κάθε επιμέρους γλώσσα παρουσιάζει και μια σειρά από δομικές ιδιαιτερότες που την κάνουν να διαφοροποιείται και να ξεχωρίζει από όλες τις άλλες γλώσσες. Και, όπως αναφέρει ο Μήτσης (2004: 41), «αυτή η

αν επρόκειτο να διδαχτούν στο σχολείο αυτό και άλλα μαθήματα, έπρεπε οπωσδήποτε να ζητηθεί η έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Τέταρτον, στο σχολείο αυτό δεν θα εγγράφονταν περισσότεροι από 20 μαθητές. Πέμπτον, ο δάσκαλος υποχρεώνονταν τον μήνα Αύγουστο, να υποβάλλει στο Υπουργείο Παιδείας κατάσταση των μαθητών με τα στοιχεία τους. Έκτον, ο δάσκαλος ήταν υποχρεωμένος στα τέλη Ιουνίου να υποβάλλει στο Υπουργείο Παιδείας αναφορά σχετικά με τη φοίτηση και την επιτυχία των μαθητών. Τέλος, έβδομον, το Υπουργείο Παιδείας έπρεπε πάντοτε να ειδοποιείται για τυχόν αλλαγή οικήματος του σχολείου αυτού (Παπαδριανός, 1993 & 2001).

διαφοροποίηση δεν είναι παρά το αποτέλεσμα του συγκεκριμένου και διαφορετικού κάθε φορά τρόπου με τον οποίο η κάθε γλωσσική κοινότητα συλλαμβάνει, οργανώνει και εκφράζει μέσω της γλώσσας τον εξωτερικό κόσμο».

Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται σε δύο γλώσσες: την ελληνική και τη σερβική, και στις ομοιότητες και διαφορές που οι δύο γλώσσες αυτές παρουσιάζουν κατά τη σύγκρισή τους. Ο Wolfgang Klein (1986) πολύ σωστά τονίζει πως δύο γλωσσικά συστήματα, όσο κι αν διαφέρουν οι δύο γλώσσες μεταξύ τους, έχουν κάποια κοινά στοιχεία. Για παράδειγμα, πολλές φορές χρησιμοποιούν τις ίδιες κατηγορίες, όπως ο χρόνος, το πρόσωπο. Ακόμη, κάποιοι συντακτικοί κανόνες ίσως είναι παρόμοιοι ή και ίδιοι, ίσως κάποιες λέξεις της μιας γλώσσας να έχουν ισοδύναμες/ταυτόσημες τους λέξεις στην άλλη γλώσσα κ.ο.κ. Με αυτή την προοπτική και εμείς μελετήσαμε τις δύο γλώσσες και καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αρχικά, σκόπιμο θα ήταν να αναφέρουμε πως και οι δύο αυτές γλώσσες ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών. Η μεν ελληνική αποτελεί μια κατηγορία μόνη της και η δε σερβική ανήκει στην κατηγορία των σλαβικών γλωσσών. Συγκεκριμένα, όπως ο Κριμπάς (2007: 237) αναφέρει, «η σερβοκροατική (srpskohrvatski jezik) ανήκει, μαζί με τη βουλγαρική και τη σλοβένικη, στη νοτιοσλαβονική ομάδα του σλαβονικού υπόκλαδου του βαλτοσλαβονικού κλάδου της ινδοευρωπαϊκής γλωσσικής οικογένειας. Η σερβοκροατική γλώσσα διακρίνεται σε δύο βασικά ιδιώματα, το ανατολικό ή σερβικό ή ekavski και το δυτικό ή κροατικό ή ijekavski, των οποίων ενδιάμεσες μορφές μπορεί κανείς να εντοπίσει σε όλη την έκταση που καλύπτουν η Σερβία, η Κροατία, το Μαυροβούνιο και η Βοζνία και Ερζεγοβίνη».

Ποια η σχέση, όμως, των δύο γλωσσών (ελληνικής και σερβικής) πέραν του ότι ανήκουν στην ίδια ευρύτερη οικογένεια γλωσσών; Ο Κριμπάς (2007: 20) επισημαίνει πως «η ελληνική είναι μια γλώσσα που άσκησε πανευρωπαϊκή – και σχεδόν παγκόσμια – επίδραση, τόσο στην αρχαία της μορφή όσο και στη νέα. Αυτό οφείλεται κυρίως σε δύο παράγοντες: πρώτον, στη μεγάλη κινητικότητα των Ελλήνων (και γενικότερα των ελληνοφώνων), δεδομένων των ιδιαίτερων γεωγραφικών και ιστορικών συνθηκών κάτω από τις οποίες εξελίχθηκε και διαδόθηκε η ελληνική, σε όλα τα στάδια και, δεύτερον, στην ευρύτερη διάδοση των εννοιών του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού κυρίως στη δυτική Ευρώπη». Έτσι, λοιπόν, η ελληνική γλώσσα έχει επηρεάσει και δανείσει στοιχεία τις σε πολλές ευρωπαϊκές

γλώσσες, αλλά κυρίως στις βαλκανικές γλώσσες. Από όλες τις βαλκανικές γλώσσες, η σερβική είναι αυτή που έχει δεχθεί τις λιγότερες επιδράσεις από την ελληνική γλώσσα, τόσο λεξικές όσο και δομικές. Αυτό κυρίως οφείλεται στη γεωγραφική θέση των δύο χωρών και στις σχετικά λιγοστές επαφές μεταξύ τους. Άλλωστε, η σερβική γλώσσα δεν έχει ασκήσει καμία απολύτως επίδραση στην ελληνική (Κριμπας, 2007).

Αναλυτικότερα, η σερβική γλώσσα έχει ως πηγές δανεισμού την ελληνική, την τουρκική, τη γαλλική, καθώς και τη ρωσική και την εκκλησιαστική σλαβονική για τη δημιουργία εκτύπων (Κριμπάς, 2007). Είναι, βέβαια, αυτονόητο ότι οι σερβικές λέξεις που έχουν ελληνική προέλευση εμφανίζονται ελαφρά διαφοροποιημένες σε σχέση με την αρχική τους μορφή, κυρίως όσον αφορά τις καταλήξεις. Αυτό είναι απολύτως δικαιολογημένο, καθώς κάθε γλώσσα εντάσσει στο δικό της γραμματικό σύστημα τα λεξικά δάνεια, ώστε να διευκολύνονται οι ομιλητές της στη χρήση αυτών (Κριμπάς, 2007). Παραδείγματα λεξικών δανείων από την ελληνική στη σερβική γλώσσα, σύμφωνα πάντα με τον Κριμπά (2007), αποτελούν, ανάμεσα σε άλλες, οι λέξεις: *hartija* < χαρτί, *hiljada* (=χίλιοι, -ες, -α) < χιλιάδα, *komad* < κομμάτι, *krevet* < κρεβάτι, *kutija* < κουτί, και άλλες.

Τα παραπάνω παραδείγματα αφορούν το λεξιλόγιο των γλωσσών. Υπάρχουν, όμως, και χαρακτηριστικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας, τα οποία η σερβική δανείστηκε και χρησιμοποιεί, και τα οποία αφορούν τη δομή της γλώσσας. Πρώτον, ο περιορισμός της χρήσης του απαρεμφάτου και η σταδιακή αντικατάστασή του με οριστική, που προηγείται μονοσύλλαβο μόριο αντίστοιχο του ελληνικού να, είναι ένα γνώρισμα που ελληνική γλώσσα δάνεισε στη σερβική (*θέλω να πάω* > *zelim da idem*). Ένα δεύτερο στοιχείο είναι η χρήση αρνητικού συμπληρώματος, στο πλαίσιο της λεγόμενης «συμφωνίας αρνητικών» (negative concordance). Για παράδειγμα, στα ελληνικά λέμε *δεν είδα κανένα* και στα σερβικά *nisam nikoga video*. Τέλος, το σημαντικότερο, σύμφωνα με τον Κριμπά (2007), που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι, μετά τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας, η Σερβική χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο την παραγωγική κατάληξη *-isati* (< ελληνικό *-ήσω/-ήσω* < *-ίζω/ώ*) στη θέση της παλαιότερης *-irati* (< γερμανικό *-ieren* < γαλλικό *-er*), η οποία θεωρήθηκε κροατική.

Αυτά, λοιπόν, ήταν τα δάνεια της ελληνικής γλώσσας στη σερβική, και επομένως θα μπορούσαμε να πούμε, οι ομοιότητες που παρουσιάζουν οι δύο αυτές γλώσσες. Στην άλλη πλευρά της ζυγαριάς όμως, οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα τους είναι ποικίλες και σημαντικές. Η μεγαλύτερη ίσως διαφορά είναι πως στη σερβική

γλώσσα υπάρχει πλήρης ταύτιση και αντιστοιχία φθόγγων και γραμμάτων, φωνημάτων και γραφημάτων. Με πολύ απλά λόγια, στη σερβική γλώσσα «ό,τι ακούς γράφεις». Έτσι, όποιος επιχειρεί να μάθει τη γλώσσα δεν αντιμετωπίζει σε καμία περίπτωση προβλήματα και δυσκολίες στην ορθογραφία. Όπως πολύ σωστά αναφέρει και ο Λυπουρλής (1990: 29), «όταν μια γλώσσα έχει πλήρη αντιστοιχία φθόγγων και γραμμάτων, η γλώσσα αυτή δεν δημιουργεί στους χρήστες της κανένα πρόβλημα *ορθής γραφής*, κανένα πρόβλημα *ορθογραφίας*. Με άλλα λόγια: αν το κάθε γράμμα του αλφαβήτου αντιστοιχεί σε κάποιον ξεχωριστό φθόγγο, αν δηλαδή το κάθε γράμμα του αλφαβήτου έχει τη δική του ξεχωριστή προφορά, τότε ο άνθρωπος που πάει να γράψει δεν έχει παρά να διαλέγει κάθε φορά το γράμμα με το οποίο αποτυπώνεται ο φθόγγος που ο άνθρωπος αυτός θέλει, πράγματι να αποτυπώσει».

Εν αντιθέσει, όμως, με τη σερβική γλώσσα, στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει αντιστοιχία φθόγγων και γραμμάτων. Για παράδειγμα, υπάρχει ο φθόγγος {ου}, όχι όμως και ένα αντίστοιχο γράμμα που να τον παριστάνει. Την παράστασή του την πετυχαίνουμε χρησιμοποιώντας δύο γράμματα του αλφαβήτου της ελληνικής γλώσσας, το όμικρον [ο] και το ύψιλον [υ]. Το ίδιο γίνεται και με τους φθόγγους {μπ}, {γκ}, {ντ}, {τσ}, {τζ}. Την ίδια, φυσικά, στιγμή στο αλφάβητο της ελληνικής υπάρχουν περισσότερα γράμματα που παριστάνουν τον ίδιο φθόγγο. Έτσι έχουμε τον φθόγγο {ο}, που παριστάνεται άλλοτε με το γράμμα όμικρον [ο] και άλλοτε με το γράμμα ωμέγα [ω]. Έχουμε το φθόγγο {ι}, που παριστάνεται με τα γράμματα γιώτα [ι], ήτα [η], ύψιλον [υ], ενώ σε μερικές περιπτώσεις η παράστασή του γίνεται με τη χρησιμοποίηση δύο γραμμάτων: του έψιλον και του γιώτα [ει], ή του όμικρον και του γιώτα [οι]. Ακόμη ο φθόγγος {ε}, άλλοτε παριστάνεται με το γράμμα έψιλον [ε] και άλλοτε με τα γράμματα άλφα και γιώτα [αι] (Λυπουρλής, 1990).

Επιπροσθέτως, μια ακόμη κύρια διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσών είναι πως στη σερβική, όπως αναφέραμε προηγούμενως *ό,τι ακούς γράφεις*, έτσι κατ' αναλογία *ό,τι βλέπεις διαβάζεις*. Αντίθετα, όμως, στη νεοελληνική γλώσσα υπάρχουν και λέξεις στις οποίες πριν από τους φθόγγους για τους οποίους μιλούμε ακούγεται και ένας ρινικός φθόγγος, δηλαδή mb, vg, vd. Ακόμη, υπάρχουν άλλες λέξεις στις οποίες τα γράμματα με τα οποία παριστάνονται οι φθόγγοι αυτοί ακούγονται στην πραγματικότητα το καθένα τους χωριστά. Για παράδειγμα λέμε: *βαίνω*, αλλά *έμβορος*, αλλά *σύμ-πτωση*. Και στις τρεις αυτές, σαφέστατα διαφορετικές μεταξύ τους, περιπτώσεις το σύστημα γραφής της γλώσσας μας δεν διαθέτει τίποτε

περισσότερο από τα γράμματα μι πι.έτσι επίσης λέμε: γρεμός, ανγαλιά, κον-κάρδα και χρησιμοποιούμε, για την παράσταση των τριών αυτών διαφορετικών μεταξύ τους φθογγικών συνόλων, τα γράμματα γάμα κάπα (ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα γράμματα γάμα γάμα). Τέλος λέμε: δροπή, πένδε, καν-τάδα και χρησιμοποιούμε και στις τρεις αυτές περιπτώσεις τα γράμματα [ν] και [τ] (Λυπουρλής, 1990).

Οι διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο αυτές γλώσσες, όπως είναι φυσικό δε σταματούν εκεί. Διαφορετικές πτώσεις, διαφορετικές εγκλίσεις, διαφορετικοί γραμματικοί κανόνες, διαφορετικός σχηματισμός επιθέτων και επιρρημάτων και πολλές άλλες. Δε θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε, στην παρούσα εργασία, σε όλες αυτές τις διαφορές, καθώς οποιαδήποτε σύγκριση ανάμεσα σε δύο γλώσσες θα περιελάμβανε τέτοιου είδους διαφορές.

Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να δούμε τα αλφάβητα των δύο γλώσσων και να παρατηρήσουμε πως ορισμένα γράμματα και φωνήματα της μιας γλώσσας δεν υπάρχουν στην άλλη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Αλφάβητα ελληνικής και σερβικής γλώσσας

Ελληνική γλώσσα	Σερβική γλώσσα
Α α	А а
(μπ)	Б б
Β β	В в
Γ γ	Г г
Δ δ	Д д
(τζ)	Ђ ђ
Ε ε	Е е
(ζζ)	Ж ж
Ζ ζ	З з
Η η	И и
(αρχαίο j)	Ј ј
Θ θ	
Ι ι	
Κ κ	К к

Λ λ	Л л
(λj)	Љ љ
Μ μ	М м
Ν ν	Н н
(νj)	Њ њ
Ξ ξ	
Ο ο	О о
Π π	П п
Ρ ρ	Р р
Σ σ	С с
Τ τ	Т т
(τσσ)	Ћ ћ
Υ υ	У у
Φ φ	Ф ф
Χ χ	Х х
Ψ ψ	
Ω ω	
(τσ)	Ц ц
(τσσ)	Ч ч
(ντζ)	Џ џ
(σσ)	Ш ш

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Εισαγωγή – Η έρευνα

Η έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό δημοτικό σχολείο του Βελιγραδίου, στη Σερβία. Για την ακρίβεια, δεν πρόκειται για σχολείο μα για τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Για λόγους ευκολίας στη διατύπωση, και καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχο επίσημο ίδρυμα, που να χρηματοδοτείται από το ελληνικό κράτος, στο Βελιγράδι, χρησιμοποιούμε σε όλη την έκταση της παρούσας εργασίας τον όρο «σχολείο».

Το σχολείο, λοιπόν, αυτό διαφέρει από από τα δημοτικά σχολεία που γνωρίζουμε και συναντάμε στην Ελλάδα. Αρχικά, λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, το ελληνικό δημοτικό σχολείο του Βελιγραδίου στεγάζεται μαζί με ένα σερβικό σχολείο, από το οποίο παραχωρείται μία αίθουσα για την πραγματοποίηση των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας. Όπως είναι φυσικό κι αναμενόμενο, μόνο το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται στους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο αυτό. Η διδακτέα ύλη είναι ίδια με την προβλεπόμενη να διδαχτεί σε κάθε ελληνικό δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα, καθώς και το διδακτικό υλικό (βιβλία μαθητή και βιβλία δασκάλου) είναι το ίδιο. Οι μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι στις τάξεις του δημοτικού σχολείου ανέρχονται στους είκοσι οχτώ (28) [15 αγόρια και 13 κορίτσια], οι περισσότεροι εκ των οποίων προέρχονται από μικτές ελληνικές οικογένειες (βλ. Πίνακα 4).

Επιπροσθέτως, ο μαθητικός πληθυσμός που παρακολουθεί τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου Βελιγραδίου παρουσιάζει ανομοιογένεια ως προς την ηλικία, ακόμα και μέσα σε μία τάξη. Για παράδειγμα, στην πρώτη δημοτικού μπορεί να φοιτούν ταυτόχρονα ένας μαθητής ηλικίας έξι χρονών και ένας μαθητής ηλικίας οχτώ. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην επιλογή των ίδιων των γονέων, καθώς ορισμένοι εκ των οποίων ακολουθούν το εκπαιδευτικό σύστημα της Σερβίας, το οποίο ορίζει πως τα παιδιά πρέπει να αρχίζουν το δημοτικό στην ηλικία των επτά ετών, αντί των έξι ετών που ορίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, η ανομοιογένεια αυτή οφείλεται στην καθυστερημένη εγγραφή των παιδιών στο σχολείο. Πολλοί γονείς θεωρούν καλύτερο το παιδί να μάθει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη σε μια μεγαλύτερη ηλικία, έτσι ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση της ελληνικής με τη σερβική γλώσσα. Τέλος, η ηλικιακή ανομοιογένεια των μαθητών ανά

τάξη ίσως οφείλεται στην παρακολούθηση εκ νέου μιας τάξης από τον ίδιο μαθητή/τρια ή στην μεταπήδηση ενός μαθητή/τριας στην επόμενη τάξη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από 25/01/2016 έως 05/02/2016. Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν οι μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου, ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών. Δεν πρέπει ακόμα να παραλείψουμε ότι η έρευνα αυτή διεξήχθη έπειτα από έγκριση του Συντονιστικού Γραφείου της Μαριούπολης, και με την άδεια της δασκάλας του ελληνικού σχολείου και των γονέων των μαθητών.

1.2 Στοχοθεσία και μεθοδολογία της έρευνας

1.2.1 Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας είναι η παρατήρηση και η μελέτη των λαθών που κάνουν οι μαθητές ελληνικού δημοτικού σχολείου, που προέρχονται από μικτές ή αμιγώς ελληνικές οικογένειες στη Σερβία, κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Επιμέρους στόχοι της έρευνάς μας είναι η συλλογή και η αξιολόγηση πληροφοριών και εμπειρικών στοιχείων γύρω από:

- τις συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας
- τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, καθώς και
- η κατηγοριοποίηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές

Επειδή η έρευνα γύρω από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη Σερβία δεν είναι προχωρημένη, δεν διαθέτουμε προς το παρόν στοιχεία που θα επέτρεπαν τη διατύπωση αρκετά διαφοροποιημένων ερευνητικών υποθέσεων. Έτσι, με βάση την ήδη υπάρχουσα επιστημονική γνώση και τα ερευνητικά δεδομένα, ξεκινήσαμε την έρευνά μας έχοντας ως αφετηρία τις εξής γενικές παραδοχές-υποθέσεις:

- Οι μαθητές που προέρχονται από αμιγώς ελληνικές οικογένειες εκτιμάται πως θα έχουν υψηλότερες επιδόσεις από του μαθητές που προέρχονται από μικτές οικογένειες, καθώς στο σπίτι των δεύτερων ενδέχεται να κυριαρχεί η σερβική γλώσσα.

- Η συνεπής και τακτική παρακολούθηση ή μη παρακολούθηση των μαθημάτων, καθώς και ο τρόπος και ο βαθμός ενασχόλησης των μαθητών με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους επηρεάζουν όχι μόνο τη γλωσσική τους εξέλιξη, αλλά και τη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας ενδέχεται να έχουν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους που απουσιάζουν συχνά από τα μαθήματα.
- Η μεγαλύτερη αδυναμία και δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εκτιμάται πως είναι στην ορθογραφία και στην ύπαρξη περισσότερων από ένα γραφημάτων για ορισμένα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας, διότι κάτι τέτοιο δε συμβαίνει στη σερβική γλώσσα.
- Τα λάθη των μαθητών, κυρίως εκείνων που προέρχονται από μικτές ελληνικές οικογένειες και παρακολουθούν σερβικό σχολείο παράλληλα, ενδέχεται να προέρχονται κυρίως από την επιρροή της σερβικής γλώσσας κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (παρεμβολή/transfer).

1.2.2 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, για την έρευνα αυτή, είναι η παρατήρηση και η καταγραφή. Επιλέξαμε τη μέθοδο της παρατήρησης ως την ιδανικότερη για την παρούσα έρευνα, καθώς μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τα αληθινά στοιχεία και ζητούμενα της έρευνας, μέσα από την παρατήρηση της πραγματικότητας, στο φυσικό τόπο και χρόνο που αυτά διαδραματίζονται. Ακολουθήθηκε, επίσης, η μέθοδος της καταγραφής των παρατηρήσεων. Η καταγραφή σημειώσεων αποτέλεσε το πιο σημαντικό εργαλείο μας, όταν στη συνέχεια προσπαθήσαμε να συστηματοποιήσουμε, να ταξινομήσουμε, να επεξεργαστούμε και να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα που συλλέξαμε με την παρατήρηση. Για να αποφευχθεί ο κίνδυνος να ξεχαστούν ή να αλλοιωθούν όσα διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, προτιμήθηκε η επιτόπου καταγραφή.

1.3 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 16 μαθητές/τριες (7 μαθητές και 9 μαθήτριες) που φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο του Βελιγραδίου. Παρόλο που, όπως αναφέραμε παραπάνω, οι μαθητές/τριες που είναι εγγεγραμμένοι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο του Βελιγραδίου ανέρχονται στους 28, το δείγμα μας αποτελείται από 16, καθώς την περίοδο της παρατήρησής μας μόνον οι 16 από αυτούς παρακολούθησαν τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου. Για αυτό το λόγο, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως εφιαλτήριο για περαιτέρω έρευνες, καθότι το δείγμα μας είναι μικρό. Παρ' όλα αυτά, το δείγμα αποτελείται από μαθητές/τριες όλων των ηλικιών του δημοτικού, γεγονός που το καθιστά αντιπροσωπευτικό.

1.3.1 Το προφίλ των μαθητών

Οι μαθητές/τριες που είναι εγγεγραμμένοι στην πρώτη τάξη του δημοτικού είναι έξι στο σύνολο τους, τέσσερα κορίτσια και δύο αγόρια. Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια της παρακολούθησής μας μόνο οι πέντε μαθητές/τριες ήρθαν στα μαθήματα. Εξ' αυτών οι δύο είναι αγόρια και οι τρεις κορίτσια. Τα τέσσερα παιδιά είναι έξι χρονών, ενώ το ένα αγόρι είναι 8 χρονών. Από τους πέντε αυτούς μαθητές οι τρεις προέρχονται από μικτές ελληνικές οικογένειες (η μητέρα τους είναι από τη Σερβία, ενώ ο πατέρας τους Έλληνας) και φοιτούν σε σερβικά σχολεία, πέρα από την παρακολούθηση των μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο. Τα υπόλοιπα δύο παιδιά προέρχονται από αμιγώς ελληνικές οικογένειες και φοιτούν το ένα σε αγγλικό και το άλλο σε γερμανικό σχολείο, πέρα από το ελληνικό σχολείο.

Στην δευτέρα τάξη φοιτούν επτά μαθητές/τριες, εκ των οποίων οι τρεις είναι κορίτσια και οι τέσσερις αγόρια. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησής μας γνωρίσαμε μόνο τους πέντε από τους επτά μαθητές/τριες, τρία αγόρια και δύο κορίτσια ηλικίας επτά ετών, πλην του ενός αγοριού που είναι δέκα ετών. Όλοι οι μαθητές προέρχονται από μικτές ελληνικές οικογένειες και φοιτούν παράλληλα σε σερβικό σχολείο.

Στην τρίτη τάξη είναι εγγεγραμμένοι τέσσερις μαθητές/τριες, τρία αγόρια και ένα κορίτσι. Την περίοδο της έρευνάς μας μόνον δύο εξ' αυτών παρακολούθησαν τα μαθήματα, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Προέρχονται και οι δύο από μικτές ελληνικές οικογένειες, με πατέρα Έλληνα και μητέρα Σέρβα. Το αγόρι είναι δέκα ετών, ενώ το κορίτσι οκτώ. Παράλληλα φοιτούν και τα δύο σε σερβικό σχολείο, το αγόρι στην τετάρτη τάξη δημοτικού και το κορίτσι στη δευτέρα τάξη δημοτικού.

Οι μαθητές/τριες που είναι εγγεγραμμένοι στην τετάρτη τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου του Βελιγραδίου είναι τρεις, δύο κορίτσια και ένα αγόρι. Και οι τρεις μαθητές είναι δέκα ετών, προέρχονται από μικτές οικογένειες και φοιτούν σε σερβικό σχολείο παράλληλα, στην τετάρτη τάξη.

Στην πέμπτη τάξη φοιτούν συνολικά τέσσερις μαθητές και δύο μαθήτριες. Παρόλα αυτά, όσες μέρες διήρκεσε η έρευνά μας μόνο ένα κορίτσι παρακολούθησε τα μαθήματα. Το κορίτσι αυτό είναι δώδεκα ετών, προέρχεται από αμιγώς ελληνική οικογένεια και φοιτά παράλληλα σε αγγλικό σχολείο. Αξίζει να τονισθεί πως, η μαθήτρια αυτή αφού ολοκλήρωσε τη δευτέρα δημοτικού, έχασε τα επόμενα δύο χρόνια κατά τα οποία δεν παρακολουθούσε τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, όμως επειδή το επίπεδο της είναι υψηλό αντί να πάει στην τρίτη, μόλις επέστρεψε στο ελληνικό σχολείο, η δασκάλα την τοποθέτησε στην τετάρτη τάξη.

Στην έκτη τάξη είναι εγγεγραμμένοι δύο μαθητές/τριες, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Δυστυχώς, όμως, δεν πραγματοποιήθηκε κανένα μάθημα της έκτης δημοτικού κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνάς μας.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (16) μαθητές/τριες [7 αγόρια και 9 κορίτσια], ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών. Το προφίλ των μαθητών/τριών που φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο της Σερβίας φαίνεται ξεκάθαρα στον επόμενο πίνακα. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών μας βοηθάνε να τους κατηγοριοποιήσουμε και να διαπιστώσουμε πως μαθητές με παρόμοια χαρακτηριστικά, κάνουν και παρόμοια λάθη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Προφίλ Μαθητών

Μαθητές	Ηλικία	Οικογένεια	Σχολείο φοίτησης (εκτός από το ελληνικό)
A' Τάξη			
Αγόρι 1	8 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Αγόρι 2	6 ετών	Αμιγώς ελληνική	Αγγλικό
Κορίτσι 1	6 ετών	Αμιγώς ελληνική	Γερμανικό
Κορίτσι 2	6 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Κορίτσι 3	6 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
B' Τάξη			
Αγόρι 1	10 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Αγόρι 2	7 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Αγόρι 3	7 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Κορίτσι 1	7 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Κορίτσι 2	7 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Γ' Τάξη			
Αγόρι 1	10 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Κορίτσι 1	8 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Δ' Τάξη			
Αγόρι 1	10 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Κορίτσι 1	11 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
Κορίτσι 2	10 ετών	Μικτή ελληνική	Σερβικό
E' Τάξη			
Κορίτσι 1	12 ετών	Αμιγώς ελληνική	Αγγλικό

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, τα παιδιά που προέρχονται από αμιγώς ελληνικές οικογένειες δεν φοιτούν σε σερβικά σχολεία, αλλά σε γερμανικά ή αγγλικά. Αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται, όπως διαπιστώσαμε μέσα από συζητήσεις με τους ίδιους τους γονείς και τη δασκάλα, στο γεγονός ότι αφενός οι γονείς τους δεν σκοπεύουν να μείνουν στη Σερβία και αφετέρου επιδιώκουν να μάθουν τα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερες γλώσσες. Επιπλέον, βάσει των ηλικιών που καταγράφονται στον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται πως οι μαθητές/τριες που

προέρχονται από αμιγώς ελληνικές οικογένειες, αρχίζουν την φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο αποκλειστικά στα έξι τους χρόνια, όπως ορίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εν αντιθέσει με τους μαθητές που προέρχονται από μικτές οικογένειες, οι οποίοι είτε καθυστερούν τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο είτε ακολουθούν τον κανόνα της φοίτησης στην ηλικία των έξι ετών.

1.4 Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα περιγράψουμε τα αποτελέσματα και τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από την παρατήρησή μας. Πιο συγκεκριμένα, θα παραθέσουμε και θα προσπαθήσουμε να τοποθετήσουμε σε ευρύτερες κατηγορίες τα λάθη που διαπιστώσαμε πως κάνουν οι μαθητές, κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο Βελιγράδι.

Αναλυτικότερα, τα λάθη των μαθητών εντοπίζονται τόσο στον προφορικό λόγο (ανάγνωση και ομιλία), όσο και στη γραπτή έκφραση. Στο συγκεκριμένο σημείο, είναι αναγκαίο να αναφέρουμε πως παρακάτω παραθέτουμε λάθη τα οποία εμφανίζονται σε υψηλή συχνότητα καθώς και στην πλειοψηφία των μαθητών του ελληνικού σχολείου του Βελιγραδίου. Με άλλα λόγια, δεν συμπεριλάβαμε τα λάθη που ίσως κάνει ένας μαθητής/τρια μια φορά, τα οποία μπορεί να είναι και αποτέλεσμα σύμπτωσης ή ατομικών δυσκολιών του μαθητή.

Όσον αφορά την ανάγνωση φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές καταλαβαίνουν το γενικό πλαίσιο του κειμένου χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Παρόλα αυτά δεν μπορούν να διαβάζουν με ικανοποιητική ταχύτητα ένα κείμενο, ή ακόμα και μια πρόταση. Συλλαβίζουν, τονίζουν λάθος συλλαβές, δεν αναγνωρίζουν γράμματα (αυτό αφορά κυρίως τους μαθητές της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού) και γενικότερα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και κάνουν λάθη, τα οποία περιγράφουμε αναλυτικότερα παρακάτω. Επιπροσθέτως, όσον αφορά την ομιλία, οι μαθητές στην προσπάθειά τους να παράξουν προφορικό λόγο και να επικοινωνήσουν κάνουν αρκετά λάθη. Χαρακτηριστικό είναι τα πολλά λάθη που παρατηρούνται στη σύνταξη των προτάσεων, όπου τα ουσιαστικά βρίσκονται σε λανθασμένη πτώση σε σχέση με το

ρήμα και την πρόθεση, τα επίθετα σε λανθασμένο γένος σε σχέση με τα ουσιαστικά, τα ρήματα συντάσσονται με ουσιαστικά σε λανθασμένη πτώση ή βρίσκονται σε λανθασμένη φωνή. Επίσης, παρατηρείται ελεύθερη σχέση των στοιχείων που απαρτίζουν μια πρόταση. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών χρησιμοποιούν λάθος τις φωνές, τους χρόνους και τις εγκλίσεις των ρημάτων, δηλαδή το ποιόν ενέργειας των ρημάτων, καθώς και τα πρόσωπα των ρημάτων.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη γραπτή έκφραση, εντοπίζονται τόσο στο να συντάξουν το κύριο νόημα ενός κειμένου όσο και στο να οργανώσουν κάποιες πληροφορίες σε συνεχή λόγο. Μία βασική παρατήρηση που μπορούμε να διατυπώσουμε είναι πως οι μαθητές παρουσιάζουν ελλείψεις σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, φωνητική/φωνολογία, μορφοσύνταξη και λεξιλόγιο. Πιο συγκεκριμένα, η γραφή είναι φωνητική, και για αυτό το λόγο τα ορθογραφικά λάθη είναι πάρα πολλά, κυρίως σε σχέση με τα φωνήεντα που αποδίδουν τους φθόγγους [i], [o] και [e]. Πολλά λάθη εντοπίζουμε και στη χρήση των συμφώνων. Είναι προφανές ότι η έλλειψη των μεσοδοντικών φθόγγων [δ] και [θ], για παράδειγμα, στο φωνητικό σύστημα της σερβικής οδηγεί στην επιλογή αντίστοιχα του πλησιέστερου από αρθρωτική άποψη οδοντικού [ντ] αντί [δ], [τ] αντί για [θ]. Το φαινόμενο της αντιστροφής είναι ένα ακόμη παράδειγμα των αδυναμιών που παρουσιάζουν οι μαθητές (π.χ. καλάμη αντί για καμήλα). Ενίοτε, ακόμη, σημειώνεται [σ] στη θέση του [ς] ή αντίστροφα. Μεγάλη αδυναμία, επίσης, εντοπίζεται και στη στίξη. Είναι χαρακτηριστικό πως οι μαθητές χρησιμοποιούν ελάχιστα σημεία στίξης. Σε ό,τι αφορά τα τονικά σημάδια, σημειώνουμε ότι συχνά δεν χρησιμοποιούνται τόνοι, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι λέξεις τονίζονται λάθος. Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα λάθη αυτά οφείλονται, κατά κύριο λόγο, σε επιδράσεις του φωνολογικού, φθογγολογικού και γραφηματικού συστήματος της σερβικής γλώσσας.

Ακόμη, στο γραπτό λόγο εντοπίζονται μορφολογικά – γραμματικά λάθη, τα οποία είναι πάρα πολλά και συχνότατα. Πολλές φορές σχετίζονται με την ορθογραφία του λεξικού και του κλιτικού μορφήματος από τα οποία αποτελείται η λέξη. Οι προβληματικές περιπτώσεις εντοπίζονται κυρίως στα ρήματα (για παράδειγμα: *θέλο, δουλεύη, πέζουμαι*). Οι μαθητές παρουσιάζουν, επίσης, ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση του ορθού γένους, αριθμού και πτώσης των άρθρων, των επιθέτων και των ουσιαστικών. Συχνότατα δε χρησιμοποιούν άρθρα, συνδέσμους, προθέσεις ή τα χρησιμοποιούν λανθασμένα. Η ανυπαρξία άρθρων στη σερβική γλώσσα και ο τρόπος

σηματισμού της αιτιατικής πτώσης προκαλούν δυσκολίες στην κατανόηση της ελληνικής αιτιατικής από τους μαθητές με πρώτη γλώσσα τα σερβικά.

Τέλος, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τα συντακτικά λάθη που παρατηρήσαμε πως κάνουν οι μαθητές του ελληνικού σχολίου στη Σερβία. Τα λάθη είναι παρόμοια με αυτά που κάνουν κατά τον σχηματισμό προφορικών προτάσεων. Τα βασικότερα από αυτά είναι ο σχηματισμός ελλιπών προτάσεων (απουσία ρήματος ή άλλου βασικού όρου της πρότασης), η ελεύθερη και πολλές φορές λανθασμένη τοποθέτηση των ορών μέσα στην πρόταση, καθώς και η ασυμφωνία των στοιχείων της πρότασης (ασυμφωνία γένους, πτώσης, αριθμού κ.λπ.). Όλα αυτά οδηγούν στην παραγωγή προτάσεων κενών νοήματος από τους μαθητές.

Με βάση τα παραπάνω, ταξινομήσαμε τα λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Φωνητικά / φωνολογικά λάθη: Λάθη που εντοπίζονται κυρίως στην αναντιστοιχία γραφής και προφοράς, στην ηχηρότητα των φωνημάτων κ.λπ.
2. Κειμενικά λάθη: Στο κειμενικό επίπεδο έχουμε ενσωματώσει λάθη σχετικά με τη συνοχή του κειμένου, νοηματικές ασάφειες κ.λπ.
3. Λάθη στίξης: Συμπεριλαμβάνονται λάθη που σχετίζονται με τα σημεία στίξης, τα κυριότερα είναι τα λάθη που αφορούν τον τονισμό των λέξεων (παρατονισμός ή παντελής έλλειψη τόνων).
4. Ορθογραφικά λάθη: Τα συνηθέστερα είναι η παράλειψη ή η πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών, η αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών, λάθη στη χρήση του κεφαλαίου γράμματος, λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας.
5. Μορφολογικά λάθη: Λάθη που εντοπίζονται στη μορφή των λέξεων, στη συμφωνία δύο στοιχείων μέσα σε μια φράση, σε γραμματική κατηγορία που κωδικοποιείται μορφολογικά στο όνομα (αριθμός, πτώση και γένος) ή στο ρήμα (χρόνος, όψη, τροπικότητα), στο τελικό -ν, στους κανόνες γραφής.
6. Συντακτικά λάθη: Λάθη που αφορούν τη σειρά των όρων μέσα σε μια πρόταση και κυρίως λάθη ως προς την όψη του ρηματικού τύπου και ως προς τη συμφωνία δύο στοιχείων μέσα σε μία φράση.
7. Λεξιλογικά λάθη: Τα λεξιλογικά λάθη αφορούν τη σημασία της λέξης (λαθεμένη χρήση μιας λέξης).

Παρακάτω παραθέτουμε τα βασικότερα και συνηθέστερα λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες ανά τάξη. Στους πίνακες φαίνονται ξεκάθαρα οι κατηγορίες στις οποίες

ταξινομήθηκαν τα λάθη αυτά, καθώς δίνονται και αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των λαθών. Έτσι, για κάθε τάξη έχουμε:

A' Τάξη Δημοτικού

Μια γενικότερη διαπίστωση που απορρέει από την παρακολούθηση των μαθημάτων της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου είναι πως το επίπεδο των μαθητών της τάξης αυτής είναι αρκετά καλό σε γενικά πλαίσια. Η επίδοση της πλειονοψηφίας των μαθητών είναι υψηλή και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν εμποδίζουν τόσο τη σταδιακή κατάκτηση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Υπάρχουν, βέβαια, και εξαιρέσεις μαθητών που η επίδοση τους είναι αρκετά χαμηλή και που ίσως χρειαστεί να επαναλάβουν την τάξη. Αναφερόμαστε συγκεκριμένα, σε ένα μεμονωμένο περιστατικό μιας μαθήτριας, η οποία παρουσιάζει τις περισσότερες αδυναμίες και δυσκολεύεται να ακολουθήσει την πορεία των υπόλοιπων μαθητών/τριών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις παρακωλύει τη διαδικασία του μαθήματος. Η χαμηλή αυτή επίδοση, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η μαθήτρια δεν παρακολουθεί τακτικά τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου καθώς και δεν εργάζεται ατομικά στο σπίτι.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα συνήθη λάθη των μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού, κατηγοριοποιημένα και με παραδείγματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Α' Δημοτικού

Λάθη	Παράδειγμα	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
<i>Φωνητικά/φωνολογικά λάθη</i>			
Ηχηρότητα ορισμένων γραμμάτων ή φθόγγων	Τα παιδιά τονίζουν το «τσ» και το «λ» (παρεμβολή της μητρικής τους γλώσσας-σερβικά)	+	
Αναντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων	<i>Και:</i> [kai] αντί για [ke], <i>ανέμου:</i> [anemoi] αντί για [anemu]	+	
Αντικατάσταση	{ω} → {ου} ή {υ}	+	

γραμμάτων ή φθόγγων	<ul style="list-style-type: none"> {φ} → {θ} {γ} → {χ} {β} → {δ} • στερέουνε (αντί για: <i>στερέωνε</i>) • βιδλία 		
<i>Κειμενικά λάθη</i>			
Ελλιπείς προτάσεις – ελεύθερη θέση των ορών της πρότασης – προτάσεις χωρίς συνοχή και νόημα	<ul style="list-style-type: none"> • Δ.: χάσαμε τη μαμά τώρα για λίγο διάστημα.. Μ.: ε όχι και κακό!μ'αρέσει! • Μ.: Μπορώ εγώ πρώτος; (αντί για: <i>μπορώ να σηκωθώ εγώ πρώτος στον πίνακα;</i>) • Μ.: Κυρία μπορείτε να με θυμηθείτε κάτι; (αντί για: <i>να μου θυμίσετε κάτι</i>) • Δ.: ξαστεριά Μ.: ξαστεριά; Δεν το άκουσα αυτό. (αντί για: <i>δεν έχω ακούσει ποτέ αυτή τη λέξη</i>) 	+	+
Χρήση λανθασμένων συνωνύμων/αντωνύμων	Μ.: Ο αδερφός μου έσπασε τον αστράγαλό του και έχει κάποια πράγματα για να περπατάει. (αντί για: <i>έχει πατερίτσες</i>)	+	+
<i>Λάθη στίξης</i>			
Απουσία/Ελλειψη σημείων στίξης	<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές δε θυμούνται πως σχεδιάζεται το κόμμα, πότε, που γιατί χρησιμοποιείται. • κοροιδεύει 		+
Απουσία τόνων, λανθασμένος τονισμός λέξεων	<ul style="list-style-type: none"> • Τόνοι στα κεφαλαία γράμματα (όταν όλη η λέξη γράφεται με κεφαλαία γράμματα). • φυσήμα, τον ανέμο, φτερώτα, 	+	+

	ψίχαλες, ψώμι		
<i>Ορθογραφικά λάθη</i>			
Λεξικά μορφήματα	σήνεφο, φήσημα, φύλα τον δέντρον, γιρίζω-τριγιρίζω		+
Γραμματικά – κλιτικά μορφήματα	ζίμι, φοβάμε, διαβάσι, εμής ίμαστε, κάτο, πάροι, πυός, εμής, οικογένια		+
Φωνητική γραφή	Κσεχνώ		+
<i>Μορφολογικά λάθη</i>			
Αντιστροφή/εναλλαγή /αντικατάσταση γραμμμάτων ή συλλαβών σε μια λέξη	καλάμη (αντί για: <i>καμήλα</i>), «σ» αντί για «ς» στο τέλος μιας λέξης, μέχρι (αντί για: <i>μέχρι</i>), στι θολιά (αντί για: <i>στη φωλιά</i>), βιδλία (αντί για: <i>βιβλία</i>), μουτζούρα (αντί για: <i>μουντζούρα</i>)	+	+
Κανόνες γραφής	Α ποταφύλα (αντί για: <i>από τα φύλλα</i>)		
<i>Συντακτικά λάθη</i>			
Εναλλαγή των ορών μιας πρότασης	Μ.: Κυρία, μπορώ κάτι να σας πω;	+	+

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε πως οι μαθητές της πρώτης τάξης παρουσιάζουν αδυναμίες σε όλους τους τομείς της γλώσσας. Σε μεγαλύτερο και συχνότερο βαθμό εμφανίζονται τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη που αφορούν τον τονισμό. Ορισμένοι μαθητές δε γνωρίζουν πως τα θηλυκά λήγουν σε [η] και τα ρήματα σε [ω]. Οι μαθητές δυσκολεύονται εξίσου, όταν συναντούν ένα δίψηφο φωνήεν ή/και δίψηφο σύμφωνο, και συνηθίζουν να το διαβάζουν όχι σα σύνολο, σα μία φωνή δηλαδή, αλλά σα δύο. Επιπροσθέτως, όλοι οι μαθητές της πρώτης τάξης σχηματίζουν ελλιπείς προτάσεις και προτάσεις χωρίς νόημα. Συνήθως στις προτάσεις αυτές απουσιάζει το ρήμα.

Β' Τάξη Δημοτικού

Μια γενικότερη διαπίστωση που απορρέει από την παρακολούθηση των μαθημάτων της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου είναι πως το επίπεδο των μαθητών της τάξης αυτής είναι χαμηλό. Θα τολμήσουμε να πούμε πως το επίπεδο των μαθητών της πρώτης τάξης είναι σαφώς καλύτερο. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην έκφραση όσο και στην κατάκτηση γραμματικών κανόνων της γλώσσας. Η ανάγνωση, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, γίνεται με δυσκολία και με αργό ρυθμό. Τα ορθογραφικά τους λάθη, επίσης, είναι πάρα πολλά και τα περισσότερα οφείλονται στην ελλιπέστατη γνώση των κανόνων της ελληνικής γλώσσας.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα συνήθη λάθη των μαθητών της δευτέρας τάξης του δημοτικού, κατηγοριοποιημένα και με παραδείγματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Β' Δημοτικού

Λάθη	Παράδειγμα	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
<i>Φωνητικά/φωνολογικά λάθη</i>			
Ηχηρότητα ορισμένων γραμμάτων ή φθόγγων	Τα παιδιά τονίζουν το «τσ» και το «λ» (παρεμβολή της μητρικής τους γλώσσας-σερβικά) <i>πέρασμα</i> : [perasma] αντί για [perazma]	+	
Αντικατάσταση γραμμάτων ή φθόγγων	{δ} → {ζ} ή {β} Μ.: Να ζούμε κάτι γενναία παιζιά Μ.: Το φίβι τρέχει σα λαγός	+	
<i>Κειμενικά λάθη</i>			
Ελλιπείς προτάσεις – ελεύθερη θέση των ορών της πρότασης – προτάσεις χωρίς συνοχή και νόημα	• Δ.: Πού είναι η αντιγραφή σου; Μ.: Εεε δεν εγραψά την, το όλα, γιατί ήθελα κάνω αυτό, ο μπαμπάς κι εγώ αλλά ο μπαμπάς δεν πρόλαβε.	+	+

	<ul style="list-style-type: none"> • Δ.: Πότε το έκανες; (την άσκηση) Μ.: Όταν ήρθα σπίτι από το ελληνικό σχολείο • Δ.: Ποια είναι τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών; Μ.: Τα παιδιά είναι μπάλες και αμαξάκια και τανκς και στρατιωτάκια. 		
Χρήση λανθασμένων συνωνύμων/αντωνύμων	<i>Το σπίτι έχει κόκκινη κροφή (αντί για: στέγη ή σκεπή), ένας ανοιχτός χαρτίς (αντί για: ανοιχτός φάκελος)</i>	+	+
<i>Λάθη στίξης</i>			
Απουσία τόνων, λανθασμένος τονισμός λέξεων	Σπιτί, παιχνιδιά, κοκκίνη	+	+
<i>Ορθογραφικά λάθη</i>			
Λεξικά μορφήματα	Ηκογένια, Ιρίνε (αντί για: <i>Ειρήνη</i>), κωροηδεύω, αβπνήα (αντί για: <i>αυπνία</i>), τώται, πεδιά, εγό έχο, εσί, άλα, ορέο, πρώτη, πολίχρομι		+
Γραμματικά – κλιτικά μορφήματα	Παιδή, τρέχι, στω σπίτι, ιγό (αντί για: <i>εγώ</i>), χορτένουν, καταλαβένω, μικρένω, εμίζ έχουμαι, κε, μεγάλι, άσπρι, πια (αντί για: <i>ποια</i>), πης (αντί για: <i>πεις</i>), βρίσκι		+
Φωνητική γραφή	Τακσιφεθο (αντί για: <i>ταξιδεύω</i>)		+
<i>Μορφολογικά λάθη</i>			
Αντιστροφή/εναλλαγή /αντικατάσταση	κροφή (αντί για: <i>κορφή</i>), δουφέκι, πένδε, ποδίκι, μαστορέβουν,	+	+

γραμμάτων ή συλλαβών σε μια λέξη	σκοτάβι, αφτός		
Λάθη στο γένος-πτώση - αριθμός (ασυμφωνία)	Ο ουράνιος τόξος είναι πολύχρωμος, ανοιχτός χαρτίς, κλειστός ψυγείος, ο μαλακός μαξιλάρις, το κρύο καιρό	+	+
Κανόνες γραφής	Αδελφόδομο (αντί για: αδελφός μου)		

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε πως οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες σε όλους τους τομείς της γλώσσας. όπως και στη πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, έτσι και στη δευτέρα, σε μεγαλύτερο και συχνότερο βαθμό εμφανίζονται τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη που αφορούν τον τονισμό. Επιπροσθέτως, πολύ συχνά είναι και τα λάθη που αφορούν την ασυμφωνία των ορών μιας φράσης ή μιας πρότασης, κυρίως ως προς το γένος. Συγκεκριμένα, αρκετές φορές παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία των μαθητών άλλαζε το γένος ορισμένων επιθέτων ή/και ουσιαστικών, έτσι ώστε αυτό να συμφωνεί με το γένος που τα επίθετα/ουσιαστικά αυτά βρίσκονται στη σερβική γλώσσα. Για παράδειγμα, «το μαλακό μαξιλάρι» στην ελληνική γλώσσα είναι ουδετέρου γένους, στην σερβική, όμως, είναι αρσενικού γένους. Έτσι, ο μαθητής χρησιμοποιώντας το άρθρο και της καταλήξεις του αρσενικού γένους στην ελληνική γλώσσα, δημιούργησε το ονοματικό σύνολο «ο μαλακός μαξιλάρις». Ακόμη, οι προτάσεις των μαθητών, ορισμένες φορές, είναι ελλιπέστατες και δίχως νόημα.

Γ' Τάξη Δημοτικού

Το επίπεδο των μαθητών της τρίτης τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου του Βελιγραδίου είναι σε γενικές γραμμές καλό. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες, όμως, με εξάσκηση και περισσότερη ατομική δουλειά μπορούν να εξαλειφθούν. Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες τάξεις που τα λάθη των μαθητών οφείλονταν κυρίως στην επίδραση της σερβικής γλώσσας, τα λάθη των μαθητών της

τρίτης δημοτικού υποθέτουμε πως οφείλονται, κυρίως, στην ανεπαρκή ενασχόληση τους με την ελληνική γλώσσα.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα συνήθη λάθη των μαθητών της τρίτης τάξης του δημοτικού, κατηγοριοποιημένα και με παραδείγματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Γ' Δημοτικού

Λάθη	Παράδειγμα	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
<i>Φωνητικά/φωνολογικά λάθη</i>			
Ηχηρότητα ορισμένων γραμμάτων ή φθόγγων	Τα παιδιά τονίζουν το «τσ» και το «λ» (παρεμβολή της μητρικής τους γλώσσας-σερβικά)	+	
<i>Κειμενικά λάθη</i>			
Ελλιπείς προτάσεις – ελεύθερη θέση των ορών της πρότασης – προτάσεις χωρίς συνοχή και νόημα	Ο ταξιδιώτης του αρέσει να ταξιδεύει.	+	+
<i>Λάθη στίξης</i>			
Απουσία/Ελλειψη σημείων στίξης	Ο μαθητής δεν θυμάται πως σχεδιάζονται τα εισαγωγικά.		+
Απουσία τόνων, λανθασμένος τονισμός λέξεων	Οικοπεδιού, συλλόγος, ποτίσμα, παραδείσο	+	+
<i>Ορθογραφικά λάθη</i>			
Λεξικά μορφήματα	Φόναξε, κίμα, πρηόνια, παραμονί		+
<i>Μορφολογικά λάθη</i>			
Κανόνες γραφής	ταξ-ιδιώτες		+

Λάθη στο γένος- πτώση - αριθμός (ασυμφωνία)	Η κορυφή του βουνού Ολύμπου είναι χιονισμένο.	+	+
---	--	---	---

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, τα συχνότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές είναι ορθογραφικά ή αφορούν τα σημεία στίξης, και ειδικότερα τον τονισμό των λέξεων. Επιπλέον, τα μορφολογικά τους λάθη είναι ευκόλως παρατηρήσιμα, καθώς οι περισσότεροι μαθητές αδυνατούν να συνδυάσουν το γένος, την πτώση ή τον αριθμό των λέξεων ενός φραστικού συνόλου. Όπως ήδη τονίσαμε, υποθέτουμε πως τα λάθη αυτά οφείλονται περισσότερο στην μη ικανοποιητική ενασχόληση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα, παρά στην επίδραση της σερβικής γλώσσας.

Δ' Δημοτικού

Το επίπεδο γνώσεων καθώς και η σχολική επίδοση των μαθητών της τετάρτης τάξης του δημοτικού δε διαφέρουν από το επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών της τρίτης τάξης, για τα οποία μιλήσαμε παραπάνω. Τα λάθη των μαθητών είναι παρόμοια και οφείλονται στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο και δεν ασκούνται ατομικά στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα συνήθη λάθη των μαθητών της τετάρτης τάξης του δημοτικού, κατηγοριοποιημένα και με παραδείγματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Δ' Δημοτικού

Λάθη	Παράδειγμα	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
<i>Φωνητικά/φωνολογικά λάθη</i>			
Ηχηρότητα ορισμένων γραμμάτων ή φθόγγων	φοβισμένα: [fovismena] αντί για [fovizmena], μπαμπάς: [m pam pas] αντί για [babas],	+	

	διαβάζονται: [δjavazon te] αντί για [δjavazode]		
Αντικατάσταση γραμμάτων ή φθόγγων	{θ} → {φ} (φαρραλέος)	+	+
<i>Κειμενικά λάθη</i>			
Ελλιπείς προτάσεις – ελεύθερη θέση των ορών της πρότασης – προτάσεις χωρίς συνοχή και νόημα	Τα γράμματά μου θα διαβάζουν (αντί για: <i>Τα γράμματά μου θα διαβάζονται</i>)	+	+
<i>Λάθη στίξης</i>			
Απουσία τόνων, λανθασμένος τονισμός λέξεων	ήμιφως, λίγοστο φως, προσεχόντας, φάκο, σειναμένη κουναμένη, σκαρώνουν τρελές, αγριοπεριστέρ(ι)α, της ατμοσφάρας	+	+
<i>Ορθογραφικά λάθη</i>			
Γραμματικά – κλιτικά μορφήματα	Ει μαμά (αντί για: <i>η μαμά</i>), η οικογένεια κάθετε (αντί για: <i>κάθεται</i>), ρωτείστε, ζητείστε		+
<i>Μορφολογικά λάθη</i>			
Αντιστροφή/εναλλαγή /αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών σε μια λέξη	Λογοστό φως, φαρραλέος, Ασπιάση (αντί για: <i>Ασπασία</i>), πάτισμα (αντί για: <i>πότισμα</i>), ο σκύλος μας	+	+
Λάθη στο γένος-πτώση - αριθμός (ασυμφωνία)	Παίξαμε με τα σκυλιά και τους χαϊδεύαμε.	+	+

Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, οι μαθητές παρουσιάζουν ορισμένες δυσκολίες και πραγματοποιούν λάθη σε όλους τους τομείς και κατηγορίες. Τα κυριότερα λάθη που συνήθως κάνουν είναι ορθογραφικά, λάθη στίξης και

μορφολογικά λάθη. Παρ' όλα αυτά τόσο τα φωνολογικά όσο και τα κειμενικά λάθη δεν εκλείπουν.

Ε' Τάξη δημοτικού

Όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας μόνο μία μαθήτρια παρακολούθησε τα τμήματα της ελληνικής γλώσσας. Το επίπεδο της μαθήτριας αυτής είναι υψηλό, όπως και η σχολική της επίδοση. Τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή, οι ικανότητες και δεξιότητες της είναι αξιοπρόσεκτες. Όπως είναι φυσικό, βέβαια, η μαθήτρια κάνει ορισμένα λάθη, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι ορθογραφικά ή αφορούν τον τονισμό των λέξεων. Τα λάθη αυτά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Ταξινόμηση των λαθών μαθητών της Ε' Δημοτικού

Λάθη	Παράδειγμα	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
<i>Λάθη στίξης</i>			
Απουσία τόνων, λανθασμένος τονισμός λέξεων	Δαμώνας (αντί για: <i>Δάμωνας</i>)	+	+
<i>Ορθογραφικά λάθη</i>			
Γραμματικά – κλιτικά μορφήματα	Είνε (αντί για: <i>είναι</i>), γίνετε (αντί για: <i>γίνεται</i>)		+

Όπως παρατηρούμε, η μαθήτρια κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας πραγματοποίησε ελάχιστα λάθη, τα οποία αφορούν τον τονισμό των λέξεων καθώς και την ορθογραφία αυτών. Δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι κατά την περίοδο της παρακολούθησής μας πραγματοποιήθηκε μόνο ένα μάθημα της πέμπτης δημοτικού, οπότε τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρούνται έγκυρα. Παρ' όλα αυτά, επιλέξαμε να προσθέσουμε στην παρούσα εργασία τον πίνακα λαθών που αφορά την πέμπτη τάξη για να δώσουμε στον αναγνώστη μία γενικότερη εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης.

1.5 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην προηγούμενη ενότητα παραθέσαμε και περιγράψαμε τα αποτελέσματα και τις διαπιστώσεις της έρευνας που πραγματοποιήσαμε στο ελληνικό δημοτικό σχολείο στο Βελιγράδι. Καταγράψαμε και κατηγοριοποιήσαμε τα συχνότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές, κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (βλ. πίνακες 6,7,8, 9 και 10).

Με βάση αυτούς τους πίνακες, διαπιστώνουμε πως τα λάθη των μαθητών εντοπίζονται τόσο στον προφορικό λόγο (ανάγνωση και ομιλία), όσο και στη γραπτή έκφραση. Η πλειοψηφία των μαθητών καταλαβαίνει το νόημα του κειμένου που διαβάζει, μα δυσκολεύεται στην ανάγνωση αυτού. Επιπλέον, οι μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή συντακτικά και γραμματικά ορθών προτάσεων. Συνήθως, οι προτάσεις που παράγουν είναι ελλειπτικές (κυρίως απουσία ρήματος) και οι όροι αυτών με λανθασμένη σειρά, τόσο ώστε να υπάρχει αδυναμία κατανόησης από τον ακροατή. Ακόμη, όπως διαπιστώνουμε μέσα από τους πίνακες των λαθών παραπάνω, οι μαθητές, των μικρότερων κυρίως τάξεων, τείνουν να αντικαθιστούν ορισμένα φωνήεντα και σύμφωνα με άλλα. Τέτοια λάθη φωνολογικού τύπου παρουσιάζονται στον τόπο ή τον τρόπο άρθρωσης των φωνημάτων αναλόγως των διαφορών που παρουσιάζει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής με τη σερβική γλώσσα. Η απουσία ορισμένων φθόγγων στη σερβική γλώσσα, αντίστοιχων με τους φθόγγους στην ελληνική, οδηγεί τους μαθητές στην αντικατάσταση των φθόγγων της ελληνικής από τους πλησιέστερους φθόγγους της σερβικής. Έτσι, για παράδειγμα, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, οι μαθητές αντικαθιστούν το [ω] με τα [ου] και [υ], το [γ] με το [χ], το [θ] με τα [φ] και [τ], το [δ] με τα [β] και [ζ] κ.ο.κ.

Όσον αφορά τη γραπτή έκφραση, το κυριότερο σημείο στο οποίο υστερούν οι μαθητές και παρουσιάζουν την μεγαλύτερη αδυναμία είναι η ορθογραφία των λέξεων. Για μία ακόμη φορά θα τονίσουμε πως στη σερβική γλώσσα η ορθογραφία αποτελεί ένα απλό ζήτημα, καθώς για κάθε φώνημα αντιστοιχεί ένα και μόνον γράφημα, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές, έχοντας συνηθίσει στο πιο εύκολο κανόνα της σερβικής γλώσσας, που αφορά την ορθογραφία των λέξεων, πολλές φορές καταφεύγουν σε λανθασμένη γραφή μιας λέξης. Μία ακόμη βασική αδυναμία των μαθητών, που επίσης οφείλεται στην επίδραση της σερβικής γλώσσας, έχει να κάνει με τη στίξη, και πιο συγκεκριμένα με τον τονισμό

(κυρίως) των λέξεων. Στη σερβική γλώσσα, είναι γνωστό, πως δεν υπάρχουν τονικά σημάδια. Επακόλουθο αυτού είναι οι μαθητές, έχοντας συνηθίσει να μη βάζουν τόνους στις λέξεις, να ξεχνούν, τις περισσότερες φορές να βάζουν τόνους στις ελληνικές λέξεις, ή και να τοποθετούν σε λανθασμένη συλλαβή τον τόνο.

Ακόμη μία σημαντική επίδραση της σερβικής γλώσσας στην εκμάθηση της ελληνικής από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου είναι η ανυπαρξία του άρθρου. Ως γνωστόν, σε αντίθεση με την ελληνική, στη σερβική γλώσσα δεν υπάρχουν άρθρα. Για αυτό το λόγο, οι μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση των άρθρων και πιο συγκεκριμένα του ορθού γένους, αριθμού και πτώσης των άρθρων σε σχέση με τα επίθετα και τα ουσιαστικά που συνοδεύουν. Επιπροσθέτως, η σερβική γλώσσα κάνει την εμφάνισή της και στο σχηματισμό των ουσιαστικών, καθώς και στην αναγνώριση και χρήση των γενών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση «*ανοιχτός ψυγείος*», από μαθητή της δευτέρας δημοτικού. Στα σερβικά το ουσιαστικό *ψυγείο* ανήκει στα αρσενικά (*frizider*). Έτσι, ο μαθητής χρησιμοποιώντας το άρθρο και την κατάληξη των αρσενικών ουσιαστικών στην ελληνική γλώσσα σχημάτισε τη φράση αυτή.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, τα περισσότερα λάθη των μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο της Σερβίας οφείλονται στην επίδραση της σερβικής γλώσσας. μιλάμε, λοιπόν, για το φαινόμενο της μεταφοράς/παρεμβολής (*transfer/interference*), για το οποίο μιλήσαμε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, το θεωρητικό μέρος (ενότητα 2.3). Με λίγα λόγια, ο μαθητής χρησιμοποιεί τις συνήθειες και τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας, τα οποία και μεταφέρει στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Για αυτό το λόγο, θεωρούμε σκόπιμο η διδασκαλία αλλά και η διδακτική ύλη να είναι προσαρμοσμένη στους σερβόφωνους μαθητές, έτσι ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο της μεταφοράς και να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Μιας και στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε ξεχωριστά σε κάθε τάξη και κατηγοριοποιήσαμε τα λάθη των μαθητών σε πίνακες για κάθε τάξη, βρισκουμε σκόπιμο να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας για κάθε τάξη ξεχωριστά.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την πρώτη δημοτικού, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η σχολική επίδοση και το επίπεδο των μαθητών της τάξης αυτής είναι υψηλά. Τα συχνότερα λάθη που πραγματοποιούν οι μαθητές αφορούν την ορθογραφία και τον

τονισμό των λέξεων. Ακόμη, ο σχηματισμός ελλιπών προτάσεων είναι μία από τις βασικές αδυναμίες των μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού.

Σε αντίθεση με την πρώτη τάξη, στη δεύτερα τάξη του δημοτικού εντοπίζονται περισσότερες αδυναμίες και η επίδοση των μαθητών κυμαίνεται σε χαμηλά πλαίσια. Όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην έκφραση όσο και στην κατάκτηση γραμματικών κανόνων της γλώσσας, έχοντας ως αποτέλεσμα τα ορθογραφικά, συντακτικά και γραμματικά τους λάθη να είναι πάρα πολλά. Ακόμη, η ανάγνωση, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, γίνεται με δυσκολία και με αργό ρυθμό. Επίσης, πολύ συχνά είναι και τα λάθη που αφορούν την ασυμφωνία των ορών μιας φράσης ή μιας πρότασης, κυρίως ως προς το γένος.

Το επίπεδο των μαθητών της τρίτης και της τετάρτης τάξης του δημοτικού είναι σε γενικές γραμμές καλό. Τα λάθη που κάνουν οι μαθητές και στις δύο αυτές τάξεις είναι παρόμοια και αφορούν κυρίως την ορθογραφία των λέξεων. Κατά τη γνώμη μας, οι αδυναμίες που παρατηρούνται στους μαθητές της τρίτης και της τετάρτης τάξης οφείλονται περισσότερο στον μη ικανοποιητικό και μικρό βαθμό ενασχόλησης τους με την ελληνική γλώσσα, παρά στην επίδραση της σερβικής γλώσσας.

Τέλος, το επίπεδο και η σχολική επίδοση της μαθήτριας στην πέμπτη τάξη του δημοτικού κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή, οι ικανότητες και δεξιότητες της είναι αξιοπρόσεκτες. Όπως είναι φυσικό, βέβαια, η μαθήτρια κάνει ορισμένα λάθη, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι ορθογραφικά ή αφορούν τον τονισμό των λέξεων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε αυτή την εργασία έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν στο πρώτο μέρος θεωρίες και δεδομένα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για τη διγλωσσία και την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών (κεφάλαιο 1), για την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας με έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (κεφάλαιο 2 και 3), για τα λάθη των μαθητών κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (κεφάλαιο 2), για την παρουσία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στη Σερβία (κεφάλαιο 4), καθώς και επιχειρήθηκε μια σύγκριση μεταξύ της ελληνικής και της σερβικής γλώσσας (κεφάλαιο 4).

Το δεύτερο μέρος ήταν ερευνητικό και αποτελούσε μια προσπάθεια διαπίστωσης και καταγραφής του τρόπου εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στη Σερβία, από μαθητές δημοτικού, που προέρχονται από μικτές ή αμιγώς ελληνικές οικογένειες. Βασική επιδίωξη ήταν η καταγραφή, η ταξινόμηση και η κατηγοριοποίηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή.

Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε, πως τα βασικότερα και συχνότερα λάθη των μαθητών του ελληνικού δημοτικού σχολείου της Σερβίας, προέρχονται κυρίως από την επίδραση της σερβικής γλώσσας και των κανόνων γραμματικής της (μεταφορά/transfer). Οι μαθητές παρουσιάζουν κυρίως αδυναμίες στη στίξη (τονικά σημάδια) και πραγματοποιούν κυρίως λάθη ορθογραφικά. Επιπλέον, δυσκολεύονται στην παραγωγή συντακτικά και γραμματικά ορθών προτάσεων. Συνήθως, οι προτάσεις που παράγουν είναι ελλειπτικές (κυρίως απουσία ρήματος) και οι όροι αυτών με λανθασμένη σειρά, τόσο ώστε να υπάρχει αδυναμία κατανόησης από τον ακροατή. Ακόμη, όπως διαπιστώνουμε μέσα από τους πίνακες των λαθών παραπάνω, οι μαθητές, των μικρότερων κυρίως τάξεων, τείνουν να αντικαθιστούν ορισμένα φωνήεντα και σύμφωνα με άλλα. Τέτοια λάθη φωνολογικού τύπου παρουσιάζονται στον τόπο ή τον τρόπο άρθρωσης των φωνημάτων αναλόγως των διαφορών που παρουσιάζει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής με τη σερβική γλώσσα. Η απουσία ορισμένων φθόγγων στη σερβική γλώσσα, αντίστοιχων με τους φθόγγους στην ελληνική, οδηγεί τους μαθητές στην αντικατάσταση των φθόγγων της ελληνικής από τους πλησιέστερους φθόγγους της σερβικής. Έτσι, για παράδειγμα, τόσο στον

προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, οι μαθητές αντικαθιστούν το [ω] με τα [ου] και [υ], το [γ] με το [χ], το [θ] με τα [φ] και [τ], το [δ] με τα [β] και [ζ] κ.ο.κ.

Κλείνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το θέμα της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, παρά τις όποιες δυσκολίες και ελλείψεις, έχει σημειώσει αξιόλογη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί και πολλά εγχειρίδια έχουν γραφτεί, τα οποία εξοπλίζουν τους ενδιαφερόμενους με το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο και το υλικό που απαιτείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Παρά ταύτα, είναι σημαντικό να λαμβάνεται, κάθε φορά, υπόψιν το μαθητικό κοινό, δηλαδή ποιοι μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Με άλλα λόγια, είναι αναγκαίο να συνυπολογίζεται η χώρα προέλευσης ή/και η χώρα διαμονής των σπουδαστών της ελληνικής γλώσσας.

Επιπροσθέτως, μεγάλη σημασία έχει η χρήση της μητρικής γλώσσας (στην περίπτωση μας η σερβική γλώσσα) στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Lado (1957), στη σύγκριση μεταξύ μητρικής και δεύτερης/ξένης γλώσσας βρίσκεται το κλειδί που διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ο μαθητής υποσυνείδητα μεταφέρει τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας στην ξένη γλώσσα. Για αυτό το λόγο είναι ωφέλιμο, τόσο ο συγγραφέας διδακτικών βιβλίων όσο κι ο δάσκαλος, αν όχι κι ο μαθητής/σπουδαστής, να συνειδητοποιήσουν ποιες είναι οι διαφορές και ποιές οι ομοιότητες της ξένης γλώσσας με τη μητρική. Έτσι, μπορούν να προβλεφθούν γλωσσικές περιοχές που θα παρουσιάσουν ιδιαίτερα προβλήματα εκμάθησης, και προπαντός θα είναι δυνατό να ερμηνευτούν πολλά λάθη και να βρεθεί τρόπος για τη διόρθωσή τους.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό από τα παραπάνω πως τα σχολικά εγχειρίδια είναι αναγκαίο να συμπεριλάβουν στοιχεία από τις καθημερινές πρακτικές, τη ζωή και την ιδιαίτερη κουλτούρα των μαθητών. Έτσι, και στη συγκεκριμένη περίπτωση του ελληνικού σχολείου στη Σερβία, κρίνεται αποτελεσματικότερο οι μαθητές να χρησιμοποιούν σχολικά εγχειρίδια διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούν οι μαθητές σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα.

Ελπίζουμε πως η εργασία αυτή θα αποτελέσει έναυσμα για την πραγματοποίηση περισσότερων ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα και ίσως για την δημιουργία αναγνωστικών και σχολικών εγχειριδίων αποκλειστικά για τους ελληνόφωνους μαθητές που ζουν στη Σερβία.

Κλείνοντας αναφέρουμε πως όσοι αναγνώστες επιθυμούν να εντρυφήσουν περισσότερο στο ενδιαφέρον αυτό θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής ή ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, θα μπορούσαν να ανατρέξουν στα αρχεία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας είναι ένα ερευνητικό ίδρυμα επιστημονικής περιγραφής και τεκμηρίωσης των τάσεων της νεοελληνικής γλώσσας στο εσωτερικό και στο εξωτερικό. Η ηλεκτρονική του διεύθυνση είναι η ακόλουθη:

<http://www.greeklanguage.gr/node/29>

Εκεί θα μπορέσουν να βρουν έρευνες που έχουν γίνει, βιβλία κι εργασίες που έχουν γραφτεί , καθώς και άλλο υλικό πάνω στο ζήτημα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000). Λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Στο: Βάμβουκας Μ., Χατζηδάκη Α. (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Τόμος Α'). Αθήνα: Άτραπος.
- Αμπάτη, Α. & Ιορδανίδου, Ά. (2002). Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γ. Δ. Καψάλης, Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Α' Τόμος), Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ιωάννινα.
- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Ά. & Ευθυμίου, Α. (2005). *Οι Στερεότυπες Εκφράσεις και η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αντωνοπούλου, Ν. & Μανάβη, Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Στο: Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη ΚΕΓ.
- Βάμβουκας, Μ.; Δαμανάκης, Μ.; Κατσιμαλή, Γ. (2001). *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. (2001). Κριτήρια αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Α. Αλεξανδροπούλου (μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2000). *Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε.

- Γκότοβος, Α. Ε. (1991). *Προβλήματα στόχων και μεθόδου του γλωσσικού μαθήματος*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γούτσος, Δ.; Σηφianού, Μ. & Γεωργακοπούλου, Α. (2006). *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: από τις Λέξεις στα Κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Β' Τόμος), Μ. Σόλμαν (μτφρ.), Ζ. Μπαμπλέκου (επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες κι εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (1985). *Οδηγός διδασκαλίας του καθηγητή για την αγγλική ως ξένη γλώσσα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο: Α. Φ. Χριστίδης, Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ευσταθιάδης, Σ. (1996). Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση; Στο: *Μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Πρακτικά ημερίδας, Δεκέμβριος 1995. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο: Α. Φ. Χριστίδης, Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καμαρούδης, Στ. (2013). *Ειδική επιστημονική τεχνολογία. Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Καμαρούδης, Στ. (2015). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Διγλωσσία και διδασκαλία. Στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- Κριμπάς, Γ. Π. (2007). *Επιδράσεις της Νεότερης Ελληνικής στις Βαλκανικές Γλώσσες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λεζέ, Ε. (2003). *Η Σταση των Εφήβων Ελληνοποντίων Παλινοστούντων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Άτραπος.
- Λυπουρλής, Δ. (1990). *Γλωσσικές Παρατηρήσεις, Από την καθαρεύουσα στη δημοτική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μήτσης, Σπ. Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Σπ. Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2000). Το γλωσσικό λάθος και η δημιουργική εκμετάλλευση του στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε.
- Μήτσης, Σπ. Ν. (2004²). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακάκου – Ορφανού, Α. (2001). Επίπεδα λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής. Στο: *Γλώσσα και Πολιτισμός*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001. Αθήνα: Γκέλυμπεσης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία* (2^η εκδ.). Αθήνα: Μ. Ρωμανός ΕΠΕ.
- Μπέλλα, Σπ. (2011²). *Η Δεύτερη Γλώσσα, Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδριανός, Α. Ι. (1993). *Οι Έλληνες απόδημοι στις Γιουγκοσλαβικές χώρες (18^{ος} – 20ός αι.)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παπαδριανός, Α. Ι. (2001). *Οι Έλληνες της Σερβίας (18^{ος} – 20ός αι.)*. Αλεξανδρούπολη: Ενδοχώρα.

Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σετάτος, Μ. (1973). *Φωνολογία της κοινής Νεοελληνικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σετάτος, Μ. (1994). *Γλωσσολογικές Μελέτες*, Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες ΕΠΕ.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Προβλήματα – Προτάσεις* (2^η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φιλιππάκη – Warburton, Ε. (2001). Η συμβολή της γραμματικής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας. Στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Φραντζή, Π. (2000). Τα λάθη των μαθητών (δημοτικού σχολείου) στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους. Στο: Βάμβουκας Μ., Χατζηδάκη Α. (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Τόμος Α'). Αθήνα: Άτραπος.

Χουρδάκης, Α. (2001). Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΔΕΕΕ). (1989). *Προσχέδιο νόμου για την εκπαίδευση και την παιδεία των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ξενογλωσση

- Alshamma, G. (1981). *Native language acquisition and second language learning*. Sheffield: University of Sheffield .
- Blocker, E. Z. (1982). Vorteile und Nachteile. In *Padagogisches Magazin, Heft 385*.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Burstall, C. (1975). *Factors affecting foreign language learning. A consideration of some recent research findings*. Language Teaching and Linguistics.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language 35*.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Christophersen, P. (1973). *Second – Language Learning, Myth and reality*. London: Penguin Modern Linguistic Texts.
- Cook, V. J. (1978). *Second Language Learning: A psycholinguistic perspective*. Language Teaching and Linguistics.
- Cook, V. J. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics 5*.
- Corder, S. P. (1974). *Error Analysis*. In J. Allen & S. P. Corder (eds), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics (part 3)*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly, Vol 14, No 2*.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dodson, C. J. (1972). *Language Teaching and the Bilingual Method (2nd ed.)*. Bath: The Pitman Press.
- Donoghue, M. R. (1965). A rationale for FLES. *French Review 38*.

- Ekstrand, L. H. (1979). *Replacing the critical period and optimum age theories of second language acquisition with a theory of ontogenetic development beyond puberty*. Malmo/Lund: Malmo School of Education/Lund University, Dept. of Educational and Psychological Research.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995). Interpretation for grammar teaching. In *TESOL Quarterly* 29.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? In *TESOL Quarterly* 8.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Alabama: American Dialect Society.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting Typologies and redirecting policy. In O. Garcia (ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman, Vol. 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Houston, S. H. (1972). *A Survey of Psycholinguistics*. The Hague: Mouton.
- Jakobovits, A. L. (1970). *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Jespersen, O. (1967). *How to teach a foreign language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Klein, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. In *The Modern Language Journal* 73 (4).

- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*, Michigan: University of Michigan Press.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (eds), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington, 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition, In H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition*, NY: The New York Academy of Science.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman Inc.
- Lindholm, K. J. (1991). Theoretical assumptions and empirical evidence for academic achievement in two languages. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 13 (1).
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M. A. Clarke & J. Handscombe (eds), *Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching, TESOL 82*. Washington D. C.
- Mackey, W. F. (1968). The Description of Bilingualism. In J. A. Fishmann (ed.), *Readings in the Sociology of Language*. Den Haag.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3.
- Macnamara, J. (1973). The cognitive strategies of language learning. In J. Jr. Oller & j. Richards (eds), *Focus on the learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, MA: Newbury House.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood, Vol. 1: Preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood. Vol. 2: School - age children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Met, M. (1991). Elementary School Foreign Language: What Research Can and Cannot Tell Us. In E. S. Silber (ed), *Critical issues in foreign language instruction*. London: Garland Publishing Inc.

- Morison, S. H. (1990). A Spanish-English dual-language program in New York City. In C. B. Cazden & C. E. Snow (eds), *The Analysis of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 508*. London: Sage.
- Mystkowska – Wiertelak, A. (2008). Towards Reflecting the Dynamic Nature of Grammar in Foreign Language Instruction: Expectations and Current Pedagogic Practice. In D. Gabrys – Barker (ed.), *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osgood, E. Ch. (1973). Second Language Learning and Bilingualism. In Ervin-Trip (essays by him), *Language Acquisition and Communicative Choice*. (Selected and introduced by D. S. Anwar). Stanford, California: Stanford University Press.
- Otheguy, R. & Otto, R. (1980). The Myth of Static Maintenance in Bilingual Education. *Modern Language Journal, Volume 64, Issue 3*.
- Pawley, A. & F.H. Syder, (1983). Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. In J. Richards & R. Schmidt (eds), *Language and Communication*. London: Longman.
- Popovic, D. J. (1929), Putovanje Simona Klementa kroz severozapadne krajeve nase zemlje 1715 godine, In *Casopisa za zgodovino in narodopisje, Vol 16*. Beograd.
- Popovic, D. J. (1998). *O Cincarima*, Beograd: Graficki institute Narodna Misao.
- Richard-Amato, A. P. (1988). *Making It Happen. Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York: Longman.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching, A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1983). Nutritional needs of language learners. In M. A. Clarke & J. Hadscombe (eds), *Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching, TESOL 82*. Washington D. C.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In *Intenational Review of Applied Linguistics 10*.

- Sharp, D. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. London: Pan MacMillan.
- Shiff, M. & Naomi, B. (1992). Considering arrested language development and language loss in the assessment of second language learners. In *Language, Speech and Hearing Services in Schools, Vol 23*.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stenson, N. (1983). Induced Errors. In B.W. Robinett & J. Schachter (eds), *Second Language Learning: Contrastive Analysis*. Michigan: University of Michigan Press.
- Stern, H. H. & Weinrib, A. (1977). Foreign languages for younger children: trends and assessment. In *Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10*.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vermeer, A. (1992). Exploring the Second Language Learner lexicon. In L. Verhoeven & J. de Jong (edits), *The Construct of Language Proficiency. Applications of Psychological Models to Language Assessment*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Wallace, G. & Larsen, S. (1978). *Educational assessment of learning problems: Testing for teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Wenden, A. & Joan, R. (1987). *Learner strategies in language learning*. UK: Prentice Hall International Ltd.
- West, M. (1959). At what age should language study begin? In *English Language Teaching 14*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ποιος να πάρει το καπέλο;
ο Ποντικός ή η κότα;

Utopia!

Ποιος, να πάρει

• ποιος, να πάρει

• ποιος, να πάρει

• ποιος, να πάρει

Εκεί είμαστε κάτω από τα
φύλλα των δέντρων.

εμείς, είμαστε, κάτω, φύλλα

• εκεί, είμαστε, κάτω, φύλλα

• εμείς, είμαστε, κάτω, φύλλα

• εκεί, είμαστε, κάτω, φύλλα

των δέντρων

• των δέντρων

• των δέντρων

• των δέντρων

α) γυρίζω, γυρίσω, τον κόσμο εριγυρίζω >>>

γυρίζω, εριγυρίζω

- γυρίσω εριγυρίζω
- γυρίσω εριγυρίσω
- γυρίσω εριγυρίσω

Μιχαέλο



Με χονερή κλωστή θα υφάνω αδιάβροχο πανί.

υφάνω

- υφάνω
- υφάνω
- υφάνω



Μιχαέλο



Εμείς είμαστε κάτω από τα φύλλα των δέντρων.

είμαστε, φύλλα, των δέντρων

είμαστε φύλλα των δέντρων

είμαστε φύλλα των δέντρων

είμαστε φύλλα των δέντρων

Μιχαέλο

Κάθε χρόνο γαζιδεύω και γυρίζω στη φωλιά μου.

Αριστά



Μιχαέλο

Εμεις. είμαστε

κάτω από τα φύλλα

των δέντρων.

- εμεις, είμαστε, κάτω, φύλλα
- εμεις, είμαστε, κάτω, φύλλα
- εμεις, είμαστε, κάτω, φύλλα
- των δέντρων
- των δέντρων κάθε χρόνο
- των δέντρων
- των δέντρων

κάθε χρόνο ταξιθετώ

Καλημέρα στη φωλιά μου.



Εγώ ελεύθερος, ευχαριστώ, ευχή
 εύχομαι
 Ευχαριστώ. Είσαι πολύ ευγενικός.

6000
 Αριστά
 UB

Αυαν ταχύδρομείο, μάσκα, αέριο
 ποιότητα
 Σε αυτή την αυλή υπάρχει ένας
 θησαυρός.

UB
 Αριστά
 UB

το το Γκγκγκ Τζιζιζι Ευ ευ Αυαν
 πάντα, χκρ, τζάκι, ευχή, αέριο
 παντικός ανελέητα για να βάλω το α.

UB
 Αριστά
 UB

yes
 UB

- Πούπας;
 - Πάω στο λιοντάρι που με περιμένει.

Αριστά
 UB

Ποιος να πάρει το καπέλο;
 Ο παντικός ή η κότα;

Αριστά
 UB

UB
 Αριστά
 UB

Μαιμού, κοίτα τον εαυτό σου και μη
 με κοροϊδεύεις!

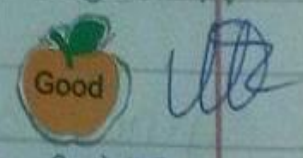
nice
 Αριστά
 UB

Εγώ θα πάρω αχλαδιά από
 αχλαδιά.

Αριστά
 UB

UB
 Αριστά
 UB

Μέχρι τότε θα έχεις διαβάσει
και άλλα βιβλία και θα
πεις παια σου διπλά.



- μέχρι, τότε, έχεις διαβάσει
- μέχρι, τότε, έχεις διαβάσει
 - μέχρι, τότε, έχεις διαβάσει
 - μέχρι, τότε, έχεις διαβάσει
- και άλλα, βιβλία θα πεις
- και, άλλα, βιβλία, θα πεις
 - και, άλλα, βιβλία, θα πεις
 - και, άλλα, βιβλία, θα πεις
- ποια
- ποια
 - ποια
 - ποια

ΣΚΥΛΟΣ
 ΣΚΥΛΟΣ
 ΣΚΥΛΟΣ
 ΣΚΥΛΟΣ

Στο σκοτάδι μας περιόουν πέντε
 πονεϊκή Τι σκεπάρνι! Τι πριόνι!
 Τι μασοτορική!

Πονεϊκοί
 Πονεϊκοί
 Πονεϊκοί
 Πονεϊκοί

σκαπάρνια
 σκαπάρνια
 σκαπάρνια
 σκαπάρνια

Η πρώτη λέξη του λεξικού μου
 είναι η αβολός.

πρώτη, η λέξη
 πρώτη, η λέξη
 πρώτη, η λέξη
 πρώτη, η λέξη

Το πρώτο βιβλίο κάθε εθνους
 είναι το λεξικό της γλώσσας
 του.
 πρώτο
 πρώτο
 πρώτο
 πρώτο

Καλός
 Καλός!

Χοντρός, Καθιστός, Πολύχρωμη, Μεγάλη, Ψαίο,
 Πολύχρωμη, Μεγάλη, Ψαίο, Καλός

χοντρός, πολύχρωμη, μεγάλη, ψαίο,
 χοντρός, πολύχρωμη, μεγάλη, ψαίο,
 χοντρός, πολύχρωμη, μεγάλη, ψαίο,
 χοντρός, πολύχρωμη, μεγάλη, ψαίο,

Μία άσπρη λάρκω θα μέσα στο
κύμα ένα κούρσι κι ο αχίλος
κι όπου κινά παση ήλιος σε
βρίσκει και για καλύτερο σαιό
αβανός.

άσπρη, μέσα, κύμα, κι, ήλιος
άσπρη, μέσα, κύμα, κι, ήλιος
άσπρη, μέσα, κύμα, κι, ήλιος
άσπρη, μέσα, κύμα, κι, ήλιος
βρίσκει και
βρίσκει και
βρίσκει και
βρίσκει και

Νταρέκι, ορέ, Ασημάκη,
δεν ερα στο υπόλοσ,
μα δε γίνεται ποδέμος
μόνο με νταρέκια.

νταρέκι, Ασημάκη, έχω υποί
• νταρέκι, Ασημάκη, έχω υποί
• νταρέκι, Ασημάκη, έχω υποί
• νταρέκι, Ασημάκη, έχω υποί
μα, γίνεται, μόνο
• μα, γίνεται, μόνο
• μα, γίνεται, μόνο
• μα, γίνεται, μόνο

Στο σκοτάδι μαστορεύουν πέντε πονταίοι
Τη σκεπάρνια! Τη πριόνια! Τη μαστορική!

σκοτάδι, μαστορεύουν, πονταίοι, πριόνια
• σκοτάδι, μαστορεύουν, πονταίοι, πριόνια
• σκοτάδι, μαστορεύουν, πονταίοι, πριόνια
• σκοτάδι, μαστορεύουν, πονταίοι, πριόνια
• τι, μαστορική
• τι, μαστορική
• τι, μαστορική

Εγώ έχω

Εσύ έχεις

Αυτός/αυτή αυτο έχει

Εμείς έχουμε εσείς έχετε
αυτοί έχουν

αυτές
αυτα



Handwritten signature or initials.

έχω, εσύ, αυτος, αυτη, αυτο

- έχω, εσύ, αυτο, αυτη, αυτο
- έχω, εσύ, αυτος, αυτη, αυτο
- έχω, εσύ, αυτος, αυτη, αυτο
- έχει, εσείς έχουμε, εσείς έχετε
- έχει, εμείς έχουμε
- έχει, εμείς έχουμε
- έχει, εμείς έχουμε
- αυτοι, αυτες, αυτα
- αυτοι, αυτες, αυτα
- αυτοι, αυτες, αυτα
- αυτοι, αυτες, αυτα

ερήνη, θείκός, παιδιά, χαιδάρι
 οικογένεια, κοροϊδευώ, αϊνία
 αϊνία
 ερήνη, παιδιά, χαιδάρι
 ερήνη, παιδιά, χαιδάρι
 ερήνη, παιδιά, χαιδάρι
 ερήνη, παιδιά, χαιδάρι
 οικογένεια, κοροϊδευώ, αϊνία
 οικογένεια, κοροϊδευώ, αϊνία
 οικογένεια, κοροϊδευώ, αϊνία
 οικογένεια, κοροϊδευώ, αϊνία

Όταν ο αδελφός μου κι εγώ
 πήλασταν αικρά παιδιά, κάθε
 Παραμονή Πρωτοχρονιάς μαζί
 επισκεπτόταν ο Αι-Βασίλης

αδελφός, έχω, παιδιά, παραμονή
 • αδελφός, έχω, παιδιά, παραμονή
 • αδελφός, έχω, παιδιά, παραμονή
 Πρωτοχρονιάς, επισκεπτόταν
 • Πρωτοχρονιάς, επισκεπτόταν
 • Πρωτοχρονιάς, επισκεπτόταν
 • Πρωτοχρονιάς, επισκεπτόταν

Αι-Βασίλης
 • Αι-Βασίλης
 • Αι-Βασίλης
 • Αι-Βασίλης

πίσω, πετάχτηκε, ελατήριο
 πίσω, πετάχτηκε, ελατήριο
 πίσω, πετάχτηκε, ελατήριο
 πίσω, πετάχτηκε, ελατήριο

Μια άσπρη βαρκάκι μέσα
 κίμα ένα καθάρι κι ο αχνός
 κι όπου κι αν πάς ο ήλιος
 σε βρίσκει και για καπέλο σου
 ο ουρανός.

άσπρη
 άσπρη
 άσπρη
 άσπρη

μοναστήρι, χιονοδρομικό κέντρο,
 ισραήλ, οδοντωτά, σιδηρόδρομο
 μοναστήρι, οδοντωτός
 μοναστήρι, οδοντωτός
 μοναστήρι, οδοντωτός
 μοναστήρι, οδοντωτός

μπαίνει, βγαίνει, ανεβασκατε βάνει
 σα παλνεί, χορταίνου, πένου, κα-
 ταλα βάνει, μένα, μικραίνου, λεταίνου
 μα θάινου, δένου
 χορταίνου, καταλα βάνει, μικραίνου
 χορταίνου, καταλα βάνει, μικραίνου
 χορταίνου, καταλα βάνει, μικραίνου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Η αίθουσα

