

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλης Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

ΑΙΘΟΥΣΑ Ι

- 19.40-20.00 *Τεχνικές του δράματος και διδασκαλία της γλώσσας: ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση*
A. Χασάπης, I. Βαμβακίδου
- 20.00-20.20 *Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της ελληνικής σε νηπιαγωγεία όπου φοιτούν μικροί μουσουλμάνοι*
K. Τσιούμης, E. Κοηκίδου
- 20.20-20.40 *Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*
E. Γρίβα, Γ. Μπουνόβας, K. Σέμογλου, X. Κοσσυβάκη
- 20.40-21.00 Συζήτηση
- Δείπνο

ΑΙΘΟΥΣΑ 2

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 2**
Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη (ξένη)
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **A. Ιορδανίδου, Tz. Καλογήρου**
- 9.00-9.30 *Γλωσσική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ο τονισμός των προπαροξύνων ουδετέρων*
Π. Σπανού, B. Γιαννακά
- 9.30-9.50 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα επίθετα: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
B. Λάγιος, I. Γρηγορίου, A. Ιορδανίδου
- 9.50-10.10 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα ουσιαστικά: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
A. Κουτίβα, A. Νικοηοπούλου
- 10.10-10.30 *Η κλίση του παθητικού αορίστου στη νεοελληνική γλώσσα: διδακτικές προτάσεις*
A. Ντίλιου, M. Πίγκα, A. Ιορδανίδου
- 10.30-10.45 *Ο παθητικός παρατατικός στην κοινή νεοελληνική: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
X. Πίτσου, A. Ιορδανίδου
- 10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές
- 11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **H. Ματσαγγούρας - A. Νάκας**
- 17.00-17.20 *Η διδασκαλία των ιδιωτισμών σε μη ελληνόφωνους φοιτητές*
S. Berikashvili, I. Lobzhanidze
- 17.20-17.40 *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς: από την επικοινωνιακή ικανότητα στις πρακτικές γραμματισμού*

ΑΙΘΟΥΣΑ 2

Π. Κρασίδου, Φ. Τεντολούρης

17.40-18.00 Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα
Κ. Μαστροθανάσης, Α. Γελαδάρη, Ε. Γρίβα

18.00-18.20 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: μια πρόταση διδασκαλίας
Α. Πάσχου

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: Ν. Μήτσος - Δ. Μπενέκος

19.20-19.40 Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα Μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, διαπιστώσεις και προτάσεις για επέκταση της μεθόδου με δραστηριότητες επικεντρωμένες στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών
Μ. Ραηλίου, Τ. Ραηλίου

19.40-20.00 Η διδασκαλία των επαγγελματικών ουσιαστικών σε -as, -της, -ικος σε αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής
Μ. Τασιούδη, Χ. Αλεξιάδου, Σ. Κωνσταντινίδου

20.00-20.20 Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών
Ε. Ζούνη

20.20-20.40 Ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες. Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για διδακτικά εγχειρίδια ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο προγράμματος για την ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο
Δ. Μπενέκος, Μ. Παραδιά, Α. Μήτσος

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείννο

ΑΙΘΟΥΣΑ 3

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα

Αίθουσα 3

Γλώσσα και τεχνολογία

Θεματική: Νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία

Προεδρείο: Η. Μασσαγγούρας - Δ. Κουτσογιάννης

9.00-9.30 Οι νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία
Α. Μαυρογόνατος, Δ. Μπαραικτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

9.30-9.50 Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μέσω συστημάτων αυτόματης επεξεργασίας φυσικών γλωσσών
Ε. Φίστα, Β. Φούφη

9.50-10.10 Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα
Γκισούρη Στ., Αλευριάδου Αν., Τσακίριδου Ελ.

10.10-10.30 Τεχνολογίες WEB 3.0 και γλωσσική διδασκαλία. Μια πρόταση συνεργατικού εργαλείου διδασκόντων
Π. Αρβανίτης, Μ. Καρακοιλτσίδου

10.30-10.45 Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από το παραμύθι
Χρ. Κόζα, Μ. Κόζα

10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές

11.30-14.00 Επίσημη έναρξη

Θεματική: Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Προεδρείο: Δ. Κουτσογιάννης - Α. Μιχάλης

10.45-11.30 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής σε νήπια αλλοδαπής καταγωγής
Κ. Μακρονάσου

17.00-17.20 Η Ελληνική Γλώσσα στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Επίδραση της χρήσης των Greeklish stin orthografiki

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραφτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών

Ευαγγελία Ζούνη

Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης - κάτοχος Μ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. με τίτλο
«Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας»

Abstract

In the present paper we will address the characteristics of written language, speech and the errors that appear in its pupils aged 6-12 years. It should be emphasized that there is a detailed study of diagglossas students, but for a first approximation of the most frequent mistakes. Initially, we will present the characteristics of writing and then consider what the most common mistakes as their native language.

1. Ο δημιουργικός γραπτός λόγος

Αναμφίβολα η κειμενική σύνθεση δεν αποτελεί μηχανική διεργασία εικονικής πραγματικότητας παραγωγικών δεξιοτήτων αλλά συγκροτημένη στρατηγική οικοδόμησης του νοηματικού περιεχομένου του γραπτού λόγου. Κομβικό σημείο είναι η αυτοέκφραση των μαθητών μέσω της δημιουργικότητας, η οποία προσδιορίζεται ως είδος σκέψης ή συμπεριφοράς που οδηγεί σε προσωπικές αλλά και πρωτότυπες λύσεις και δημιουργίες. Έτσι ο γραμματισμός ως διαδικασία κατανόησης και λειτουργίας του γραπτού λόγου μπορεί να μειώσει τις οποιασδήποτε αναστολές για τη γραπτή έκφραση των μαθητών στην τάξη, να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης τους και τέλος να αναβαθμίσει παράλληλα τόσο την αναγνωστική ικανότητα όσο και το γραπτό λόγο. Άλλωστε η συλλογή επιλεκτικών πληροφοριών έχει ως αποτέλεσμα τόσο την άμεση νοηματική προσπέλαση των κειμένων αλλά και την καλύτερη παραγωγή και κωδικοποίηση μηνυμάτων για το χρήστη του γραπτού λόγου, μέσα από το διπλό σχήμα της ανάγνωσης και της γραφής. Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν τα δρώντα πρόσωπα της διαδικασίας αυτής αποτελεί ένα περαιτέρω ελκυστικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε κάτι που κατ' ουσίαν θεωρείται καθαρά δραστηριότητα της τάξης.

Θεωρούμε ότι γραπτός λόγος δεν πρέπει να είναι πια πεδίο αμφισβήτησης και διαμάχης, αλλά «αμοιβαία διαλεκτική διαδικασία όπου η μαθησιακή πράξη συντελείται

στο επίπεδο των μαθητών και όχι στο επιθυμητό επίπεδο του δασκάλου» (Murray 1982:144). Αναμφίβολα όλοι οι μαθητές ταλαντούχοι και “ατάλαντοι” με άσκηση, υπομονή και επιμονή έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν με τη γραφή, αρκεί να γνωρίζουν τις απαιτούμενες στρατηγικές για να μεταπλάσουν την πρώτη ύλη σε τελικό προϊόν. Η γραφή μιας σύνθεσης είναι συνάρτηση χώρου, χρόνου, γνώσης και εμπειρίας, όπου οι μαθητές μας πρέπει να εκμεταλλευτούν πλήρως το διαθέσιμο χρόνο για να αναπτύξουν τις σκέψεις τους. Η νοηματική συνοχή και η ορθογραφία αποτελούν ουσιαστικά συστατικά του προβληματισμού παραγωγής. Ταυτόχρονα θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά του γραπτού όπως: η χρήση των περιθωρίων, η συμμετρικότητα, η καλλιγραφία και καθαρογραφία των παραγράφων συμβάλλουν στο συνολικό αισθητικό αποτέλεσμα.

Συνεπώς το ζητούμενο στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι να προσαρμοστούν οι μαθητές μας στην κωδικοποίηση του γραπτής σύνθεσης, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν με ορθές γραμματικές προτάσεις και άνετη γλωσσική επάρκεια. Επομένως ο μετασχηματισμός των συστατικών στοιχείων του θέματος σε λέξεις εντάσσεται σε ένα νέο νοηματικό σύνολο παραγράφων που θα μπορούσε σχηματικά να καταδειχθεί ως εξής: Θεματική πρόταση + Στοιχεία και παραδείγματα + Υποστηρικτικό Υλικό + Πρόταση κατακλείδα-ανακεφαλαιωτική. Ωστόσο στο στάδιο του σχεδιασμού επιβάλλεται οι μαθητές να γνωρίζουν την ταυτότητα του μηνύματος δηλαδή το περιεχόμενο του αλλά και το στόχο που θέλουν.

2. Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου

2.1. Χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού λόγου

Τα γραπτά κείμενα υπακούουν σε συμβάσεις που τα διαφοροποιούν από τον προφορικό λόγο. Οι διαφορές τους εστιάζονται στη γραμματική (ο προφορικός λόγος, σε αντίθεση με τον γραπτό, παρουσιάζει πολλές ελλειπτικές προτάσεις, διακοπές, επιφωνήματα, ακόμη και παραβιάσεις των γραμματικών κανόνων), στο λεξιλόγιο (συνήθως το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται από πιο οικείο ύφος σε σχέση με το πιο ουδέτερο ή πιο τυπικό ύφος του γραπτού λόγου). Εξάλλου, το γραπτό κείμενο υπακούει σε συμβάσεις που επιβάλλονται από το είδος του λόγου στο οποίο ανήκει και αφορούν τόσο την εξωτερική του εμφάνιση όσο και τη δομή και το περιεχόμενο του.

2.2. Χαρακτηριστικά περιστάσεων που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου

Ο γραπτός λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άμπολλες περιστάσεις κυρίως όπου ο προφορικός λόγος κρίνεται ακατάλληλος ή ανεπαρκής. Διακρίνονται τρεις μεγάλες κατηγορίες γραπτού λόγου: η περιγραφή, η αφήγηση και η επιχειρηματολογία. Συχνά τα γραπτά κείμενα αξιοποιούν δύο ή και περισσότερες από αυτές τις κατηγορίες, ενώ συνήθως υπερτερεί κάποια από αυτές και τότε το κείμενο χαρακτηρίζεται ανάλογα περιγραφικό, αφηγηματολογικό ή επιχειρηματολογικό.

2.3. Δυσκολίες μαθητών / χρηστών στην παραγωγή γραπτού λόγου: Προβλήματα και λύσεις

Μια από τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι η ορθογραφία, πόσο μάλλον που η ορθογραφία της ελληνικής είναι ιστορική και συχνά τα φωνήματα δεν αντιστοιχούν σε έναν μόνο φθόγγο. Τα προβλήματα της ορθογραφίας επιλύονται ως ένα βαθμό όταν οι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωση πολλών κειμένων, αλλά και στην αντιγραφή και την επανάληψη.

Η κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος που τους ζητείται να γράψουν και να ανταποκριθούν στις συμβάσεις που αυτό επιβάλλει. Προβληματικός επίσης αποδεικνύεται συχνά ο τρόπος δόμησης των κειμένων τους, ο οποίος πάσχει από έλλειψη συνοχής, τόσο σε επίπεδο μορφής, όσο και σε επίπεδο περιεχομένου. Όσον αφορά το ύφος των παραγόμενων κειμένων, συχνά αυτό είναι ακατάλληλο, λόγω της τάσης μεταφοράς στοιχείων του προφορικού λόγου στον γραπτό.

Τα προβλήματα αυτά εξομαλύνονται όταν, στο θέμα της γραπτής εργασίας που δίνεται στους μαθητές, δηλώνεται ρητά για ποιο είδος κειμένου πρόκειται και ποιες είναι οι γνωστές παράμετροι της δεδομένης περίπτωσης επικοινωνίας (ομιλητής, συνομιλητής, τόπος, χρόνος, στόχος της επικοινωνίας). Κρίνεται εξάλλου χρήσιμο, δοθέντος ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων κειμενικών ειδών, οι μαθητές να εξοικειώνονται με κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη (π.χ. δημοσιογραφικό άρθρο, τυπική ή οικεία επιστολή, διαφήμιση, οδηγίες χρήσης κτλ.) και να ανακαλύπτουν τις συμβάσεις που διέπουν το κάθε είδος. Έμφαση επίσης πρέπει να δίνεται στη δομή και τη συνοχή των μελετώμενων και των παραγόμενων από τους μαθητές κειμένων. Όσον αφορά τη σωστή επιλογή του ύφους, χρήσιμη άσκηση

θεωρείται η προσπάθεια μετατροπής προφορικού κειμένου σε γραπτό και η επισήμανση των μετατροπών που πρέπει να γίνουν. Σκοπός της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου είναι ακριβώς η επιβοήθηση των μαθητών στη συνειδητοποίηση και στην επίλυση των προαναφερθέντων προβλημάτων.

3. Ορισμός του «λάθους»

Γενικότερα τα λάθη αποτελούν αντικείμενο έρευνας, διότι δείχνουν σύμφωνα με τον Selinker (1972)

- α. πόσο ο μαθητής έχει προοδεύσει,
- β. πως είναι το σύστημά του στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή γλωσσικής κατάκτησης / εκμάθησης,
- γ. τις λανθασμένες ή σωστές υποθέσεις που ο ίδιος ο μαθητής σχηματίζει στο μυαλό του με βάση την έκθεσή του σε γλωσσικά δεδομένα και τη διδασκαλία.

Το πρώτο βασικό ερώτημα στο οποίο θα πρέπει να απαντήσουμε είναι κατά πόσο τα λάθη τα οποία καταγράψαμε αποτελούν *τυχαία λάθη* (mistakes) ή *συστηματικά λάθη* (errors) που οφείλονται στη διαδικασία εκμάθησης. Ένα τυχαίο λάθος οφείλεται στην περιστασιακά λανθασμένη εφαρμογή ενός γνωστού κανόνα, ενώ ένα συστηματικό οφείλεται στην άγνοια ή τη μη κατανόηση ενός γλωσσικού συστήματος (Corder, 1973:259).

Βαθύτερες αιτίες των συστηματικών λαθών μπορεί να είναι:

- α. η γλωσσική μεταφορά, δηλαδή η εφαρμογή κανόνων της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα,
- β. η υπεργενίκευση ή ενδογλωσσική παρεμβολή κατά την οποία ο μαθητής βασίζεται σε λανθασμένες υποθέσεις για τη γλώσσα – στόχο (Brown, 1980:174),
- γ. το περιβάλλον εκμάθησης, όπως είναι ο δάσκαλος, οι μαθητές, η μέθοδος διδασκαλίας, το σχολικό εγχειρίδιο που δίνονται λανθασμένες πληροφορίες μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένες υποθέσεις και αντιλήψεις για τη γλώσσα – στόχο (SelinKer, 1997:39).
- δ. οι στρατηγικές εκμάθησης, κατά την εφαρμογή των οποίων ο μαθητής χρησιμοποιεί δομές που δεν κατέχει.

4. Μεθοδολογία

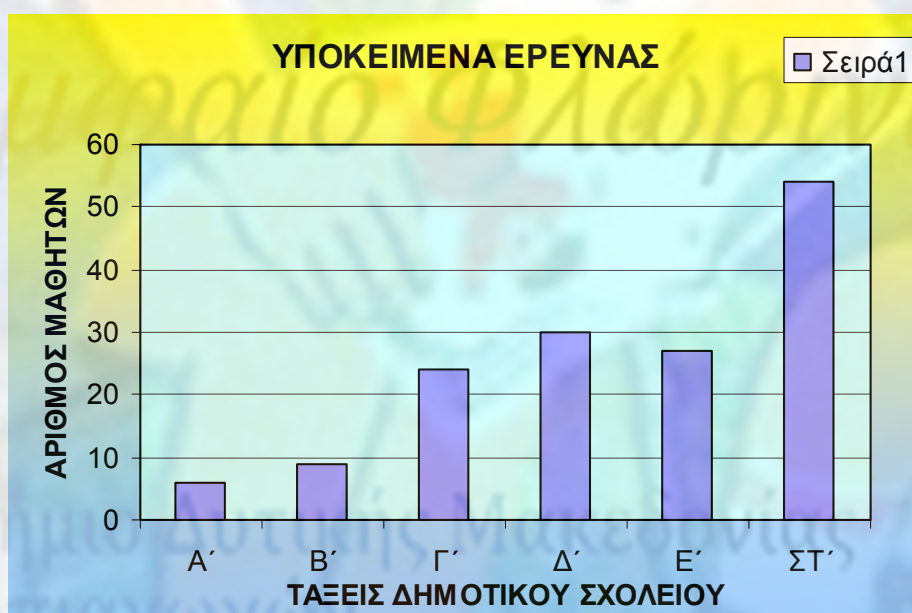
4.1. Υποκείμενα έρευνας

Τα υποκείμενα, που πήραν μέρος στην έρευνα, ήταν 150 μαθητές από αστικά σχολεία της Λαμίας (6^ο Δ.Σ.Λαμίας, 15^ο Δ.Σ.Λαμίας, 22^ο Δ.Σ.Λαμίας, 3^ο Δ.Σ.Λαμίας) και ημιαστικά σχολεία (Δ.Σ. Γοργοποτάμου, Δ.Σ. Λιανοκλαδίου, Δ.Σ. Μώλου και Δ.Σ. Κόμματος).

Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 6 μαθητές της Α' Δημοτικού, 9 μαθητές της Β' Δημοτικού, 24 μαθητές της Γ' Δημοτικού, 30 μαθητές της Δ' Δημοτικού, 27 μαθητές της Ε' Δημοτικού και 54 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού.

Αναλυτικά ο αριθμός των μαθητών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα και στο ραβδόγραμμα:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΕΡΕΥΝΑΣ		
ΤΑΞΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
Α'	6	4
Β'	9	6
Γ'	24	16
Δ'	30	20
Ε'	27	18
ΣΤ'	54	36
ΤΑΞΕΙΣ 6	150	



4.2. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2006-2007, ζητήθηκε από τους δασκάλους των παραπάνω μαθητών να μας δώσουν ένα αντιπροσωπευτικό γραπτό κείμενο των παιδιών, ένα «σκέφτομαι και γράφω». Τα γραπτά διορθώθηκαν από την ερευνήτρια και τα λάθη κατηγοριοποιήθηκαν.

4.3. Περιγραφή μαθητικού κοινού

Το μαθητικό κοινό, τα γλωσσικά προβλήματα του οποίου θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε και στη συνέχεια να αναλύσουμε, είναι αλλόγλωσσοι μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα κυρίως την Αλβανική, Ρουμανική, Πολωνική, Βουλγαρική, Πακιστανική και Ρώσικη. Αναλυτικά η μητρική γλώσσα των μαθητών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα και στο ραβδόγραμμα:

ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		
ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΑΛΒΑΝΙΚΗ	123	82%
ΠΟΛΩΝΙΚΗ	7	5%
ΡΟΥΜΑΝΙΚΗ	12	8%
ΒΟΥΛΓΑΡΙΚΗ	3	2%
ΠΑΚΙΣΤΑΝΙΚΗ	2	1%
ΡΩΣΙΚΗ	3	2%



5. Κατηγοριοποίηση λαθών

Σε αυτή τη φάση της έρευνάς μας, θα κατηγοριοποιήσουμε τα λάθη που παρήγαγαν οι μαθητές μας, ακολουθώντας την τυπολογία του Carl James(1998:179).

- α. Λάθη παρεμβολής (interlingual / transfer errors)
- β. Ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors)
- γ. Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication - strategy errors)
- δ. Συνεπαγωγικά λάθη (induced errors)

Από τις παραπάνω κατηγορίες, αυτή που θα μας απασχολήσει είναι η δεύτερη, δηλαδή τα ενδογλωσσικά λάθη, καθώς αυτά παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Αμπάτη – Ιορδανίδου, 2002). Με τον όρο ενδογλωσσικά εννοούμε τα λάθη που σχετίζονται με την εφαρμογή κανόνων μιας και της ίδιας γλώσσας και της χρήσης τους από μία περίπτωση σε μία άλλη.

Τα ενδογλωσσικά λάθη που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση, θα τα χωρίσουμε στις ακόλουθες κατηγορίες:

- α. μορφοσυντακτικά λάθη
 - β. φωνολογικά λάθη
 - γ. λεξιλογικά λάθη
 - δ. καταληκτικά – γραμματικά λάθη
 - ε. λάθη ιστορικής ορθογραφίας
- } ορθογραφικά

α. Ως μορφοσυντακτικά λάθη δεχόμαστε:

- Τα ρήματα σε λάθος χρόνο
- Τα ρήματα σε λάθος πρόσωπο (ασυμφωνία Υποκειμένου – Ρήματος)
- Τα ρήματα που εμφανίζουν λανθασμένη κατάληξη

β. Ως φωνολογικά λάθη δεχόμαστε:

- Τα ρήματα στα οποία παρατηρείται σύγχυση φθόγγων της Νέας Ελληνικής π.χ. λάθη που στη θέση συγκεκριμένου φωνήματος τίθεται εσφαλμένα κάποιο άλλο ή δυσκολία ως προς την αντιστοιχία προφοράς – γραφής

γ. Ως λεξιλογικά λάθη δεχόμαστε:

- Τα ρήματα που εμφανίζουν και φωνολογικά και μορφοσυντακτικά λάθη, τα οποία οδηγούν στο σχηματισμό τύπων μη αναγνωρίσιμων
- Τα ρήματα της Νέας Ελληνικής που χρησιμοποιούνται σε λάθος συμφραζόμενα.

δ. Ως καταληκτικά – γραμματικά λάθη δεχόμαστε:

- λάθη στις καταλήξεις ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων, επιρρημάτων που εμπίπτουν σε συγκεκριμένους γραμματικούς κανόνες

ε. Ως λάθη ιστορικής ορθογραφίας δεχόμαστε:

- λάθη που βρίσκονται στο θέμα της λέξης.

5.1. Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών ανά κατηγορία

5.1.1. Κατηγορία: το άρθρο(οριστικό-αόριστο)

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται όλα τα λάθη που αφορούν όχι μόνο τη μορφολογία / ορθογραφία, αλλά και τη σύνταξη, όπως η παράλειψη του άρθρου. Η παράλειψη αυτή οφείλεται κυρίως στην παρεμβολή της πρώτης γλώσσας καθώς παρατηρείται σε μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα είτε δε διαθέτει άρθρο είτε χρησιμοποιείται κατά τρόπο διαφορετικό από αυτό της ελληνικής(ρώσικη, πολωνική) .

5.1.2. Κατηγορία: το ουσιαστικό και το επίθετο

Η κατηγορία αυτή προκαλεί ιδιαίτερα προβλήματα στους μαθητές, όχι μόνο εξαιτίας της πλούσιας μορφολογίας του κλιτικού συστήματος της ελληνικής, αλλά και ως προς τη σύνταξη. Λάθη όπως, θα έχουν παραπολούς φίλους θα πρέπει μάλλον να ερμηνευθούν όχι μόνο ως μερική – ή και ελλιπής – γνώση της χρήσης των πτώσεων αλλά και ως μερική κατάκτηση της μορφολογίας.

Αντίθετα από το όνομα, το επίθετο φαίνεται να δημιουργεί λιγότερα προβλήματα στους μαθητές. Εύλογα όμως τίθεται το εξής ερώτημα πώς είναι δυνατόν οι μαθητές να δυσκολεύονται με το κλιτικό σύστημα του ονόματος και να μην αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο κλιτικό σύστημα του επιθέτου το οποίο είναι πανομοιότυπο.

Ύστερα από μια ενδελεχή έρευνα των λαθών της κατηγορίας αυτής, παρατηρήσαμε ότι τα αποτελέσματα δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Ο μικρός αριθμός λαθών οφείλεται στη σπάνια χρήση επιθέτων. Οι μαθητές, γνωρίζοντας

τις δυσκολίες που παρουσιάζει το κλιτικό σύστημα, αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τα επίθετα, ώστε να αποφύγουν και τα λάθη, μια στρατηγική γνωστή και από τις μέχρι σήμερα έρευνες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου.

5.1.3. Κατηγορία: η αντωνυμία

Σε αυτή την κατηγορία θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η φύση των λαθών είναι η ίδια. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών εντοπίζεται στη μορφολογία-ορθογραφία και όχι στη σύνταξη των αντωνυμιών.

5.1.4. Κατηγορία: το ρήμα

Το ρήμα δημιουργεί τις περισσότερες δυσκολίες. Τόσο η μορφολογία του ρήματος όσο και η σύνταξη, φαίνεται να δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στην κατάκτηση του ρήματος. Βέβαια, μέσα από τα λάθη που συλλέξαμε φαίνεται ότι πολλά από αυτά τα λάθη θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί, αν οι μαθητές είχαν διδαχτεί μέσα από ασκήσεις τη συστηματικότητα του ρηματικού συστήματος, καθώς τα περισσότερα λάθη αφορούν την ορθογραφία των κλιτικών μορφημάτων ή των μορφημάτων σχηματισμού των χρόνων. Έτσι, όταν το -i- αντικαθιστά το -η- στο σχηματισμό του αορίστου, το -ο αντικαθιστά το -ω στην κατάληξη του ρήματος και το -ε εναλλάσσεται με το -αι, καταλαβαίνουμε ότι οι μαθητές δεν έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο και τη συστηματική παρουσία του -ω ως κλιτικό μόρφημα των ενεργητικών ρημάτων στο πρώτο πρόσωπο.

Μολονότι η συστηματικότητα της μορφολογίας του ρηματικού συστήματος της ελληνικής μπορεί να διδαχτεί χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα και με ασκήσεις που μπορούν να καταδείξουν τη συστηματικότητά του, δε συμβαίνει το ίδιο και με την ακολουθία των χρόνων.

5.1.5. Κατηγορίες: ορθογραφία και λεξιλόγιο

Στην παρούσα ενότητα αποφασίσαμε να παρουσιάσουμε μαζί τις δύο αυτές κατηγορίες οι οποίες έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους και οι οποίες παρουσιάζουν εξαιρετικά υψηλά ποσοστά λαθών. Τα λάθη βέβαια οφείλονται κυρίως στην ελλιπή γνώση του λεξιλογίου ή στη λανθασμένη χρήση μιας λέξης.

Εδώ οι μαθητές συναντούν πολλά προβλήματα στην επιλογή του λεξιλογίου. Για το λόγο αυτό πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση ή και στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα έχει ως στόχο τη βαθμιαία κατάκτηση του λεξιλογίου.

5.1.6. Κατηγορίες: η πρόθεση –ο σύνδεσμος- το επίρρημα

Και σ' αυτή την κατηγορία θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η φύση των λαθών είναι η ίδια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών εντοπίζεται στη μορφολογία-ορθογραφία και όχι στη σύνταξη τους.

6. Κριτική Ανάλυση των Λαθών

6.1. Ορθογραφικά λάθη

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψε από τα γραπτά των μαθητών, το πρώτο και αναμενόμενο συμπέρασμα είναι πως οι φυσικοί ομιλητές κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με τους αλλόγλωσσους. Συγκεκριμένα:

- Τόσο στα γραπτά των φυσικών ομιλητών, όσο και στα γραπτά των αλλόγλωσσων, τα ορθογραφικά λάθη είναι το είδος αυτό του λάθους που συναντήθηκε σε μεγαλύτερη συχνότητα στα γραπτά των μαθητών.
- Οι μαθητές -φυσικοί ομιλητές και αλλόγλωσσοι- κάνουν περισσότερα λάθη ιστορικής ορθογραφίας και λιγότερα καταληκτικά λάθη, που οφείλονται σε ελλιπή γνώση γραμματικών κανόνων. Αυτό μας επιτρέπει να προτείνουμε τέτοιες δραστηριότητες στην ορθογραφία που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν τη συστηματικότητα που υπάρχει στην ορθογραφία της ελληνικής. Η υπεροχή των λαθών ιστορικής ορθογραφίας μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην ομιλούμενη και τη γραφόμενη γλώσσα και το πρόβλημα ορθογραφίας εντοπίζεται ήδη από τον 1^ο μ.Χ. αιώνα (Ιγνατιάδης, 1991).
- Επιβάλλεται εκτενέστερη μελέτη συγκεκριμένων φαινομένων που φαίνεται να δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές και τα οποία αφορούν την ορθή χρήση των χρόνων, των εγκλίσεων του ποιού ενεργείας και των άρθρων. Είναι γνωστό ότι η χρήση του γραμματικού ποιού ενεργείας εξαρτάται άμεσα από τη Γ1 του μαθητή και ότι η διδασκαλία του γραμματικού ποιού ενεργείας είναι

αποτελεσματική κυρίως από την καλλιέργεια της κατανόησης από τους μαθητές των πραγματολογικών /σημασιολογικών περιορισμών.

- Τα κορίτσια κάνουν πολύ λιγότερα ορθογραφικά λάθη σε σχέση με τα αγόρια, τόσο στην περίπτωση των φυσικών ομιλητών, όσο και στην περίπτωση των αλλόγλωσσων. Αυτό το συμπέρασμα συνάδει με τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών που βεβαιώνουν την υπεροχή στην επίδοση των κοριτσιών (Παπούλια ,1999).
- Δεν παρατηρήθηκε μείωση των ορθογραφικών λαθών, καθώς οι μαθητές προχωρούσαν στις τάξεις.

6.2. Μορφοσυντακτικά λάθη

Οι φυσικοί ομιλητές δεν κάνουν τέτοιου είδους λάθη γιατί μαθαίνουν αυθόρμητα τις μορφοσυντακτικές δομές της μητρικής τους γλώσσας πολύ πριν την εισαγωγή τους στο Δημοτικό σχολείο. Αντίθετα οι αλλόγλωσσοι μαθαίνουν τις μορφοσυντακτικές δομές κυρίως από το σχολείο, γιατί εκτός αυτού ακόμα κι αν κάνουν τέτοιου είδους λάθη, η γλώσσα εκπληρώνει το βασικό σκοπό της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα:

- Καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές προχωρούν στην επόμενη τάξη δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη μείωση σε αυτή την κατηγορία λαθών.
- Και σε αυτή την περίπτωση λαθών τα αγόρια έκαναν λιγότερα λάθη συγκριτικά με τα κορίτσια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως το πιο συχνά εμφανιζόμενο λάθος έχει να κάνει με τη χρήση της Υποτακτικής. Ακολουθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

- Πάω να το καθαρίζω...
- Πηγαίνω στην αυλή να ποτίζω...
- Το καλοκαίρι τα λουλούδια είναι όμορφα και πρέπει να τα φροντίσουμε.

Είναι συχνά τα λάθη που κάνουν οι αλλόγλωσσοι με τη χρήση της υποτακτικής. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις επειδή το παιδί ήθελε να δηλώσει διάρκεια επέλεξε υποτακτική ενεστώτα, ενώ το ρήμα πηγαίνω συντάσσεται πάντα με υποτακτική αορίστου. Αντίθετα το ρήμα πρέπει συντάσσεται με όλους τους τύπους της υποτακτικής ανάλογα με αυτό που θέλει να εκφράσει κανείς.

6.3. Φωνολογικά λάθη

Οι φυσικοί ομιλητές κάνουν αρκετά λιγότερα φωνολογικά λάθη σε σχέση με τους αλλόγλωσσους. Αυτό εξηγείται καθώς η διαδικασία κατάκτησης των φθόγγων ολοκληρώνεται στην προσχολική ηλικία και στις μεγαλύτερες ηλικίες ο άνθρωπος έχει το προνόμιο να «ακούει» κυρίως τους γνωστούς φθόγγους και μόνον αυτούς να προφέρει. Έτσι και η αιτιολόγηση των λαθών είναι διαφορετική για τους φυσικούς ομιλητές και για τους αλλόγλωσσους. Τα φωνολογικά λάθη στην πρώτη περίπτωση γίνονται από παραδρομή, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ίσως σημαίνουν ελλιπή κατάκτηση των φωνημάτων. Επιπλέον:

- Δεν παρατηρείται αξιοσημείωτη μείωση στον αριθμό των φωνολογικών λαθών, καθώς οι αλλόγλωσσοι προάγονται από τη μια τάξη στην επόμενη.
- Παρατηρήθηκε πως τα αλλόγλωσσα αγόρια έκαναν λιγότερα φωνολογικά λάθη σε σχέση με τα κορίτσια.

6.4. Λεξιλογικά λάθη

Και σε αυτήν τη περίπτωση σημαντική ήταν η διαφορά στον αριθμό των λεξιλογικών λαθών μεταξύ φυσικών ομιλητών και αλλόγλωσσων. Και στις δύο περιπτώσεις όμως τα λεξιλογικά λάθη δεν είναι τα πιο συχνά εμφανιζόμενα λάθη στα γραπτά τόσο των φυσικών ομιλητών, όσο και των αλλόγλωσσων. Συγκεκριμένα:

- Και σε αυτή την περίπτωση δεν παρατηρήθηκε σταθερή μείωση των λαθών καθώς τα παιδιά προάγονται στην επόμενη τάξη. Ωστόσο, τα λεξιλογικά λάθη είναι από τα λάθη αυτά που δεν συναντώνται σε μεγάλη συχνότητα στα γραπτά των μαθητών.
- Όσον αφορά το φύλο και σε αυτήν την περίπτωση λαθών, περισσότερα λάθη έκαναν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.

Σε δύο ευρήματα από την έρευνα αυτή μας έκαναν εντύπωση. Το πρώτο έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα κορίτσια σε όλες τις κατηγορίες λαθών έκαναν περισσότερα λάθη από τα αγόρια. Εντύπωση, επίσης, μας προκάλεσε στη συγκεκριμένη έρευνα το γεγονός πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές καθώς προχωρούν από τη μία τάξη στην άλλη δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη μείωση σε καμία κατηγορία λαθών. Στην πρώτη περίπτωση, το πρώτο που μπορούμε να πούμε για να αιτιολογήσουμε το μη αναμενόμενο αυτό φαινόμενο έχει να κάνει με την έκταση των γραπτών των μαθητών. Τα κορίτσια, στις περισσότερες περιπτώσεις παρήγαγαν πιο εκτεταμένα γραπτά σε σχέση με τα αγόρια, άρα αυξάνονταν στην περίπτωση τους η πιθανότητα του λάθους.

Προκειμένου να ρίξουμε περισσότερο φως και στα δύο παραπάνω ευρήματα, πρέπει να διευκρινίσουμε πως τα υποκείμενα της έρευνας ήταν διαφορετικοί μαθητές σε κάθε τάξη. Με άλλα λόγια δεν αξιολογήσαμε την επίδοση του ίδιου μαθητή καθώς προχωρά από τη μία τάξη στην επόμενη. Τα προαναφερθέντα γεγονότα μπορούν να ερμηνευθούν σε σχέση με τα χρόνια παραμονής και παρακολούθησης των αλλόγλωσσων μαθητών σε ελληνικό σχολείο. Είναι λογικό και αναμενόμενο πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές που φοίτησαν περισσότερα χρόνια σε ελληνικό σχολείο κάνουν συνολικά λιγότερα λάθη σε σχέση με επίσης αλλόγλωσσους συμμαθητές τους που φοίτησαν λιγότερα χρόνια. Στη παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών άρχισε το δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα.

Αυτό σε συνδυασμό με το ότι καθώς τα παιδιά προχωράνε σε τάξη οι απαιτήσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου αυξάνονται σε όλα τα επίπεδα δικαιολογεί τις αυξανόμενες δυσκολίες που συναντούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές και ποσοτικά δε διαφαίνεται αξιοσημείωτη πρόοδος. Ωστόσο, πολλές φορές- κάποιες φορές και στη συγκεκριμένη έρευνα- τα ποιοτικά δεδομένα δε συμβαδίζουν με τα ποσοτικά. Μπορεί δηλαδή κάποιο παιδί, όπως άλλωστε και συμβαίνει να έχει τη δυνατότητα ως προς το περιεχόμενο να μπορεί να εκφραστεί επαρκώς, αλλά κάνοντας κάποια λάθη. Αυτά ακριβώς όμως τα λάθη είναι η απόδειξη πως το παιδί μαθαίνει, καθώς μάθηση χωρίς λάθη δεν υπάρχει. Το λάθος, δίνει στο παιδί μια ενεργητική στάση απέναντι στη νέα γνώση, και καθιστά το λάθος συστατικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης. Αν δεν υπάρχει λάθος δεν υπάρχει δράση εκ μέρους του μαθητή, άρα δεν υπάρχει ανακάλυψη, οπότε δεν γίνεται να υπάρχει και μάθηση.

Ύστερα από όλα αυτά καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα λάθη των μαθητών είναι αναπόφευκτο κομμάτι της διδασκαλίας, ειδικά της διδασκαλίας μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Σ' αυτή την περίπτωση πρέπει ο μαθητής να αποδομήσει λειτουργίες της μητρικής του γλώσσας και να δομήσει τη γλώσσα στόχο, όποτε η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια απαιτητική διαδικασία για το μαθητή.

Σύμφωνα με την σύγχρονη διδακτική αντίληψη ο μαθητής πρέπει να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και κατά συνέπεια και στη διόρθωση των λαθών του. Τότε συνειδητοποιεί ευκολότερα τον συστηματικό χαρακτήρα της γλώσσας, κατακτά ευρύτερες ή συνολικές δομές και δεν υποπίπτει πλέον σε λάθη της ίδιας κατηγορίας (Μήτσης, 2000).

Για την αντιμετώπιση των λαθών πρέπει να σχεδιάσουμε τη διδασκαλία μας έχοντας υπόψη τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ελληνική γλώσσα για έναν αλλόγλωσσο μαθητή (Μήτσης, 2000). Η διδασκαλία της ελληνικής είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα γιατί πρέπει να συνυπολογίζεται ένα πλήθος παραμέτρων που σχετίζονται με τη φυσιογνωμία της γλώσσας μας. Μία δυσχέρεια είναι η γλωσσική ποικιλία και η διάκριση λαϊκής και λόγιας γλώσσας. Μια ακόμα δυσκολία είναι η διδασκαλία της μορφολογίας, που θέτει αρκετά προβλήματα, όπως την ταυτόχρονη εξέταση και συντακτικών δομών. Μια τρίτη δυσκολία είναι η φωνολογία την ελληνικής και ιδιαίτερα με τα αλλόφωνα σύμφωνα. Δυσκολίες παρουσιάζει η διδασκαλία του ρήματος, ειδικά των ανώμαλων ρημάτων και το ποιόν ενέργειας. Επίσης σημασία πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία των συνδέσμων και των προθέσεων γιατί η σωστή χρήση τους συμβάλλει αποφασιστικά στην ορθότητα των μηνυμάτων (Μήτσης, 2000). Όλα τα παραπάνω πρέπει να διδάσκονται στη φυσιολογική ροή της γλώσσας και όχι τυποποιημένα σε κανόνες.

6.5. Συντακτικά λάθη

Και σε αυτήν την κατηγορία λαθών οι φυσικοί ομιλητές σημείωσαν μικρότερο αριθμό λαθών. Αυτό συμβαίνει γιατί γνωρίζουν από τη νηπιακή ηλικία τις συντακτικές δομές της γλώσσας με αυθόρμητο τρόπο, ενώ για τους αλλόγλωσσους αυτή η διαδικασία είναι προϊόν διδασκαλίας. Επιπλέον, για την περίπτωση των φυσικών ομιλητών ένα μέρος των σφαλμάτων αυτών μπορεί να οφείλεται σε παραδρομή ή λάθη που σχετίζονται με τη φυσική κατάσταση των παιδιών (π.χ κόπωση), ενώ στην περίπτωση των αλλόγλωσσων στο ότι ακόμη και στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού εξακολουθούν να μαθαίνουν της συντακτικές δομές της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα:

- Στα συντακτικά λάθη δεν παρατηρήθηκε σταθερή μείωση τους καθώς τα παιδιά προχωρούν από τη μια τάξη στην επόμενη.
- Και σε αυτή την κατηγορία λαθών τα κορίτσια έκαναν περισσότερα λάθη από τα αγόρια.

7. Αξιοποίηση λαθών

Όλες οι σύγχρονες απόψεις και θεωρίες διδασκαλίας τονίζουν το σημαντικό ρόλο που μπορούν να έχουν τα λάθη των μαθητών κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Ο ρόλος του λάθους του μαθητή α. αποτελεί κριτήριο του τρόπου σκέψης και μάθησης του, β. λειτουργεί ανατροφοδοτικά τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο, γ. συμβάλλει στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες του μαθητή (Φουντουπούλου, Μ. Ζ. 2001). Επομένως, η παρατήρηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές, η καταγραφή τους και η προσπάθεια ερμηνείας τους μπορούν να παρέχουν στους δασκάλους πολύτιμα δεδομένα που θα τους οδηγήσουν σε ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους καθώς και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθεια τους να κατακτήσουν ένα νέο κώδικα επικοινωνίας. Έχοντας οι δάσκαλοι επίγνωση των λαθών που κάνουν οι μαθητές τους, εστιάζουν τη διδασκαλία τους στις δυσκολίες δίνοντας στους μαθητές τους την ευκαιρία να τις ξεπεράσουν. Επομένως, η διόρθωση των λαθών θα πρέπει να έχει ένα δυναμικό χαρακτήρα και να μην αποτελεί μια στατική διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος διορθώνει το λάθος του μαθητή, χωρίς να εξασφαλίζει ότι έγινε κατανοητό από τον δεύτερο τόσο το είδος του λάθους όσο και η σωστή επιλογή.

Ιδιαίτερα τα γραπτά κείμενα των μαθητών αποτελούν σημαντική πηγή δεδομένων. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να στηρίζει όλη τη διδασκαλία του σε αυτά. Έτσι, κατά τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών δεν αρκεί η διόρθωση των λαθών τους. Είναι πιο αποτελεσματικό όταν ο δάσκαλος, διαβάζοντας τα γραπτά των μαθητών του, απλά υπογραμμίζει τις λανθασμένες επιλογές τους και ζητάει στη συνέχεια από τους ίδιους να εξηγήσουν γιατί νομίζουν ότι είναι λάθος η χρήση της γλώσσας σε κάθε περίπτωση και πώς κατέληξαν σε αυτή την επιλογή. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση, αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο εργάζονται, συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που έχουν και αποσαφηνίζουν πιθανές παρερμηνείες που έχουν κάνει σχετικά με τη χρήση ή ακόμη και το σχηματισμό κάποιων φαινομένων.

Εναλλακτικά, ο δάσκαλος μπορεί να πληροφορεί τον κάθε μαθητή σχετικά για το γραμματικό φαινόμενο που παρουσιάζει λάθη στο γραπτό του και στη συνέχεια να αφήσει στον ίδιο το μαθητή να τα ανακαλύψει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής θα καταλάβει βέβαια τις αδυναμίες του, θα έχει την ευκαιρία να διορθώσει τα λάθη που προέρχονται από απροσεξίες και ο δάσκαλος θα έχει τη δυνατότητα να διακρίνει τα

συστηματικά λάθη από τα τυχαία / τις παραδρομές / τα γλωσσικά ολισθήματα και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Τα δεδομένα που μπορεί να συλλέξει ο δάσκαλος από τα λάθη των μαθητών του και τα συμπεράσματα στα οποία μπορεί να καταλήξει από την αξιοποίηση τους δεν είναι πολύτιμα μόνο για την τάξη από την οποία προέρχονται οι συγκεκριμένοι μαθητές. Τα ίδια συμπεράσματα μπορεί να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία του σε άλλες τάξεις στις οποίες θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει εκ των προτέρων ποιες δυσκολίες είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και να εστιάσει από την αρχή σε συγκεκριμένα σημεία. Τέλος, έχοντας συγκεντρωμένα τα συστηματικά λάθη που γίνονται από τους μαθητές, ο δάσκαλος μπορεί να το αποτρέψει δίνοντας ως παραδείγματα λαθών αυτά που έγιναν από άλλους μαθητές και υποδεικνύοντας τους τη σωστή επιλογή εκ των προτέρων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ., 2000. Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης. *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας*. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, 203-221.

Αμπάτη Α. & Ιορδανίδου Α. 2002. Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Ιωαννίνων, 495-506.

Δαμανάκης, Μ. 2000. *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Holton, D., Mackridge, P. & Φιλιππάκη – Warbuton, I. 1998. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* (μτφ. Β. Σπυρόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.

Ιγνατιάδης, 1991: «Η Φωνητική ορθογραφία και η νεοελληνική γλώσσα». *Γλώσσα*, 25, 3-28.

Ιορδανίδου, Α., 2002. «Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος», www.kleidiakaiaantikleidia.gr.

Κατή Δ. 2000. *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κλαίρης Χ. – Μπαμπινιώτης Γ., (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου – Ορφανού, Σ. Σκοπετέα) 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. 2002. *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. 1998. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας – Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης Γ. & Κοντός Π. 1967. *Σύγχρονη Γραμματικής της Κοινής Νέας Ελληνικής, Θεωρία – Ασκήσεις*. Αθήνα.

Μπέλλα, Σ. 2007. *Η Δεύτερη Γλώσσα – Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετρούνιας, Ε. 1997. *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική («Αντιπαραθετική») Ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Πήτα Μ. Ρ. 1998. *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σφυρόερα, Μ., 2003. «Το Λάθος ως Εργαλείο Μάθησης και Διδασκαλίας», www.kleidiakaiaantikleidia.gr.

Τριανταφυλλίδης, Μ. κ.ά. 1941. *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών» – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2000 (ανατύπωση).

Φιλιππάκη – Warburton, Ε. 1992. *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Φουντουπούλου, Μ.Ζ. 2001. Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου, Α' Τόμος* (σελ. 443-450). Αθήνα: Ατραπός.

Φτερνιάτη, Α. 1999. «Αποτελέσματα Προγράμματος Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας». www.pi-schools.gr

Χαραλαμπίκης, Χ. 1994. *Γλώσσα και Εκπαίδευση: Θέματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

Ξενόγλωσση

Bowen, J.D. 1967. *Contrastive Analysis and the Language Classroom: Teaching English to Speakers of other Languages*. Series III.

Brown, H.D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Catach, N. 1996. *L'orthographe Française: Traité Théorique et Pratique*. Paris : Nathan.

Corder, S.P. 1967. "The significance of learners errors". *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 5 (2/3), 161-170.

Corder, S.P. 1974. Error Analysis. In J. Allen, & S.P. Corder (eds), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (Vol. 3) (pp. 122-154). Oxford: Oxford University Press.

Cummins, J. 1999. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition and Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

James, C. 1980. *Contrastive Analysis*. London: Longman.

James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.

Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lennon, P. 1991. "Error: Some problems of definition, identification and distinction". *Applied Linguistics*, 12, 180-195.

Murray, D.M. 1982. Writing as a process: How writing finds its own meaning. In T.R. Donoran & B.W. Mc Cleddand (eds.), *Eight Approaches to Teaching Composition*. Urbana, National Council of Teachers of English.

Olsen, S. 1999. "Errors and compensatory strategies: a study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English". *System* 27, 91-205.

Papoulia-Tzelepi, P. 1999. The spontaneous emergence of phonemic awareness in Greek preschoolers: Didactical implications. In E. Haueis & P. Van de Ven (eds.), *Research in Mother Tongue Education in a Comperative Perspective*. Nijmegen: IMEN.

Richards, J. 1971. "A non-constructive approach to error analysis". *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.

Richards, J. & Rodgers, T. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. 1991. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.