

# 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  
*Τσιάκαλος 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 Τραιανού*  
*Δημήτρης Χασανίδης*  
*Ελένη Παπαϊωάννου*  
*Στεφανία Τσακιροπούλου*

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου 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

## Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 1**  
**Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)**  
 Θεματική: **Γλωσσολογικά/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**  
 Προεδρείο: **Α. Νάκας - Σ. Χατζησαββίδης**
- 9.00-9.30 *Δραστηριότητες «με νόημα» για τα παιδιά της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου προσαρμοσμένες σε δεδομένη περίσταση επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη*  
**Ε. Τοκμακίδου**
- 9.30-9.50 *Η κατάκτηση των μορφοσυντακτικών δομών της ελληνικής από αλλόγλωσσους και φυσικούς ομιλητές της Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης: μια συγκριτική ερευνητική μελέτη*  
**Κ. Ηλιοπούλου**
- 9.50-10.10 *Στάσεις και απόψεις των δασκάλων για τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των τάξεων Ε΄ & ΣΤ΄*  
**Κ. Αμραντίδου**
- 10.10-10.30 *Επικοινωνώ στα ελληνικά με χειρονομίες και εκφράσεις: κριτήρια επιλογής και προτάσεις αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*  
**Ι. Αντωνίου-Κρητικού**
- 10.30-10.45 *Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής μέσα από το γλωσσικό γραμματισμό από τους εκπαιδευτές ενηλίκων των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας*  
**Π. Βασιλειάδου**
- 10.45-11.30 **Διάλειμμα - Καφές**  
 Προεδρείο: **Μ. Σουηλιώτης, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη**
- 11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**  
 Επίδοση τιμητικής πλάκας στον Ομ. Καθηγητή κ. Δημήτριο Τομπαΐδη

## ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

1. Δημήτριος Τομπαΐδης, Ομότ. Καθηγητής Α.Π.Θ.
  2. Αθανάσιος Νάκας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
  3. Ναπολέων Μήτρης, Καθηγητής Π.Σ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
  4. Σωφρόνης Χατζησαββίδης, Καθηγητής Π.Σ. Α.Π.Θ.
- 14.00-17.00 **Γεύμα**
- 15.00-17.00 **Εργαστήρια**  
 Θεματική: **Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες**  
 Προεδρείο: **Γ. Τσιάκαλος - Ε. Θωμαδάκη**
- 17.00-17.20 *Παγκοσμιοποιημένη πληροφορία και διαμόρφωση μιας νέας γλωσσικής κουλτούρας*  
**Γ. Σταυριανός**
- 17.20-17.40 *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής*  
**Α. Χατζηπαναγιωτίδη**
- 17.40-18.00 *Πολιτισμός και ιδεολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης: μια συγκριτική προσέγγιση με τη διδασκαλία της ρωσικής*  
**Τ. Τριανταφυλλίδου, Ε. Θωμαδάκη**
- 18.00-18.20 *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης μέσα από εκπαιδευτικά εγχειρίδια για ενήλικες: γλωσσικές πραγματικότητες και κοινωνικές κατασκευές*  
**Μ. Μαργαρώνη**
- 18.20-18.40 **Συζήτηση**
- 18.40-19.20 **Διάλειμμα**  
 Προεδρείο: **Κ. Τσιούμης - Ι. Βαμβακίδου**
- 19.20-19.40 *Αφήγηση στις γλώσσες και τους πολιτισμούς: Εφαρμογές στην ελληνική σχολική τάξη*  
**Ρ. Καβούνη, Γ. Παπαδόπουλος, Π. Παπαναστασίου, Μ. Παρασκευά, Β. Πετράς, Θ. Πετρίδου, Β. Πηλιάτσικα κ.α.**

- 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

## 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 προπαροξύτων ουδετέρων*  
**Π. Σπανού, B. Γιαννάκη**
- 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. Νικοηλοπούλου**
- 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. Μασσαγγούρας - 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*

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
**Η κατάκτηση των μορφοσυντακτικών δομών της ελληνικής από  
αλλόγλωσσους και φυσικούς ομιλητές της β' βάθμιας εκπαίδευσης: μια  
συγκριτική ερευνητική μελέτη**

**Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου**

*Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

**Abstract**

This paper reports the preliminary findings of a long-scale study that took place in 2007-2008 on writing errors as detected in 402 essays of students learning Greek as a second language and 402 of Greek students and looks into assessing such errors. The main focus is put on examining the evaluative gravity of second language learners' grammar errors as opposed to Greek students' errors and underlining the necessity of a more subjective assessing model for the first ones in Greek school. These errors are recorded according to a model drawn for this particular study, and are examined: a) quantitatively, in order to reveal the Greek linguistic elements that are likely to present learning difficulties for the second-language learners, and b) qualitatively, in order to cross-examine them with the error gravity criteria according to James (1998). The results shed light on the evaluative gravity of grammar errors made by students learning Greek as a second language and bare implications for assessing their writing.

**1. Εισαγωγή**

Οι μέχρι σήμερα θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα θέματα εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο μιας συνολικότερης μελέτης της κοινωνικής ένταξής τους, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο καθώς και

στα διδακτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης.<sup>1</sup> Την ίδια στιγμή, στον ελληνικό επιστημονικό χώρο παρατηρείται την τελευταία εικοσαετία έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας<sup>2</sup> με παράλληλη έκδοση διδακτικού υλικού. Σημειώνονται, επίσης, οι εμπειρικές προσπάθειες ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών οι οποίοι με ελάχιστα μέσα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που βιώνουν μέσα στις τάξεις.

Ξεκινώντας ακριβώς από αυτή την τάξη, η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να καταδείξει μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας τα προβλήματα αξιολόγησης των μορφοσυντακτικών λαθών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών<sup>3</sup> που συμμετέχουν στο κανονικό πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, εστιάζει στη διερεύνηση του αριθμού και της φύσης των μορφοσυντακτικών λαθών των αλλόγλωσσων μαθητών συγκριτικά με τα αντίστοιχα των ΦΟ συμμαθητών τους και στη συνακόλουθη αναγκαιότητα μιας όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικής αξιολόγησής τους, με ταυτόχρονο σεβασμό στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ΑΟ κατά την εκμάθηση της ελληνικής.

## **2. Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας**

Πεδίο μελέτης της έρευνας που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια αποτέλεσαν: α) τα παιδιά ομογενών/αλλοδαπών που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και ήρθαν στην Ελλάδα με την οικογένειά τους, και β) οι γεννημένοι στην Ελλάδα ομογενείς/αλλοδαποί μαθητές. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να φοιτούν σε ελληνικό σχολείο για περισσότερα από 3 χρόνια. Ως ομάδα ελέγχου λειτούργησαν ΦΟ. Επιπλέον, μολονότι το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών του 1999 για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο έχουν κοινή βάση, επιλέχτηκε ως πεδίο μελέτης το Γυμνάσιο, επειδή αφενός αποτελεί υποχρεωτική βαθμίδα της εννιάχρονης ελληνικής εκπαίδευσης και

---

<sup>1</sup>. Π.χ. Μάρκου 1996, Γεωργογιάννης 1997, Μπέλλα 2007.

<sup>2</sup>. Π.χ. Μήτσης 1998, Αντωνοπούλου 2000.

<sup>3</sup>. Εφεξής ΑΟ και ΦΟ αντίστοιχα.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

αφετέρου οι διδασκόμενοι μετά την περάτωση της φοίτησής τους σε αυτό θεωρείται ότι έχουν ολοκληρώσει τη βασική γλωσσική τους εκπαίδευση.

### 2.1. Ερευνητικές υποθέσεις

Η Δοκιμασία

Την υπόθεση της έρευνας αποτέλεσαν οι εξής ερωτήσεις: κατά την παραγωγή γραπτού λόγου τα μορφοσυντακτικά λάθη των ΑΟ του Γυμνασίου που φοιτούν σε ελληνικό σχολείο για περισσότερα από 3 χρόνια α) είναι σε κάθε κειμενικό είδος και σε κάθε τάξη περισσότερα από αυτά των ΦΟ, και β) παραπέμπουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους σε λάθη τα οποία παρατηρούνται κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας; Η ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών θα καταδείκνυε την ανάγκη υιοθέτησης ενός κατάλληλου για την ιδιαίτερη αυτή γλωσσική ομάδα μοντέλου αξιολόγησης γραπτού λόγου.

### 2.2. Δείγμα

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Για τον καθορισμό του δείγματος η ερευνήτρια αποδέχτηκε τη θέση του Etherton (1977) σύμφωνα με τον οποίο για να είναι μια ανάλυση λαθών αξιόπιστη πρέπει να συγκεντρώνει λάθη της τάξης των 8.000 έως 12.000. Με βάση προγενέστερη εμπειρία της ερευνήτριας και τα πορίσματα του pretest αποφασίστηκε στην έρευνα να συμμετέχουν 201 ΑΟ (πειραματική ομάδα) και 201 ΦΟ (ομάδα ελέγχου). Η ομάδα ελέγχου επιλέχθηκε με τη μέθοδο της εξομοίωσης κατά ζεύγη. Οι μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία των νομών Κοζάνης, Ημαθίας, Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής. Η επιλογή δε των νομών έγινε με τα εξής κριτήρια: 1) το υψηλό ποσοστό ΑΟ στα σχολεία των νομών αυτών, και 2) την αναγκαιότητα επιλογής αντιπροσωπευτικού δείγματος ως προς τον τόπο κατοικίας και τη μητρική γλώσσα.

### 2.3. Εργαλεία έρευνας

Με δεδομένο ότι στόχος της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της ελεύθερης παραγωγής λόγου, κατά την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν «εκθέσεις». Η ερευνήτρια επέλεξε τα θέματα από τα προτεινόμενα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιλέχθηκαν για κάθε τάξη δύο θέματα, μέσης σχετικά δυσκολίας, με το καθένα να απαιτεί διαφορετικό είδος γραφής, να αφορά διαφορετικό θέμα και να είναι αυξανόμενης δυσκολίας από το

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας



πρώτο στο δεύτερο. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε η συγγραφή: **1)** μιας επιστολής σε φιλικό πρόσωπο, **2)** ενός άρθρου σε σχολική εφημερίδα.

Τη συλλογή των γραπτών ακολούθησε η καταγραφή, η ταξινόμηση και η κωδικοποίηση των καταγεγραμμένων λαθών με βάση το μοντέλο κατηγοριοποίησης λαθών ΑΟ του James (1998). Ειδικότερα, με κριτήριο το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο λειτουργεί ο ΑΟ, όταν κάνει λάθος, ο James (ό.π.: 130) κατανέμει τα γλωσσικά λάθη σε τρεις κατηγορίες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση λαθών παραγωγής γραπτού (James, ό.π.)

Κατηγορίες	Λάθη
λάθη λόγου	λάθη στην κωδικοποίηση του γραπτού λόγου (στίξη, τονισμός, ορθογραφία)
λάθη σύνθεσης κειμένου	λάθη στη σύνθεση γραπτού κειμένου (λεξιλόγιο, σημασιολογία, μορφολογία, σύνταξη)
λάθη περιεχομένου και ύφους	λάθη στην έκφραση/διατύπωση του γραπτού λόγου (πραγματολογία)

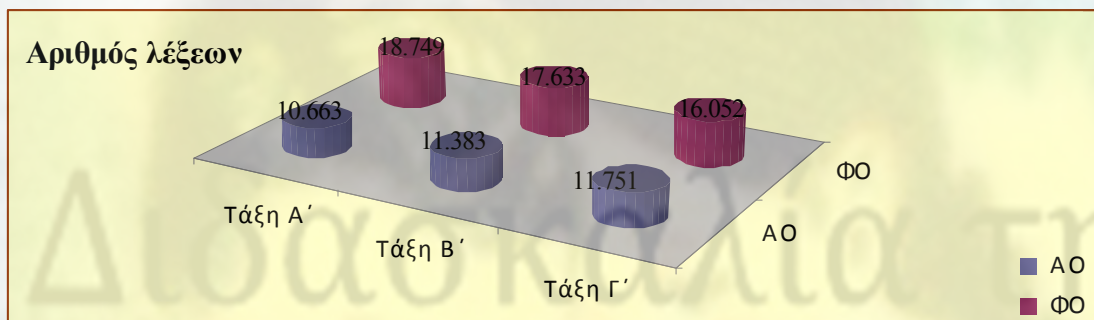
Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2007-2008 και συνολικά συμμετείχαν 402 μαθητές (67 μαθητές ανά τάξη για κάθε γλωσσική ομάδα).

### **3. Πορίσματα έρευνας**

#### **3.1. Καταγραφή λαθών**

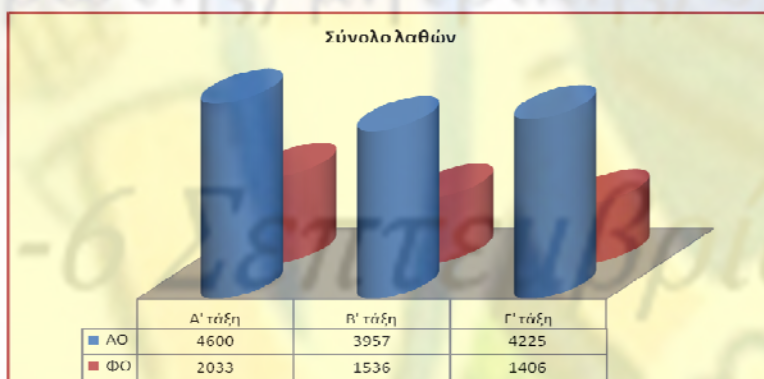
Συνολικά εξετάστηκαν 804 γραπτά. Από αυτά 402 ήταν γραπτά ΦΟ και 402 ΑΟ. Καταγράφηκαν 33.797 λέξεις στα γραπτά των ΑΟ και 52.434 στα γραπτά των ΦΟ (ραβδόγραμμα 1). Είναι εμφανές ότι η παραγωγή των ΑΟ είναι πιο σύντομη σε σχέση με αυτή των ΦΟ και στις τρεις τάξεις. Συγκεκριμένα, στα γραπτά των ΦΟ η λεξιλογική πυκνότητα είναι κατά ΜΟ 130 λέξεις ανά γραπτό, ενώ στα γραπτά των ΑΟ 85 λέξεις. Οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις συνδέονται κατά ένα μεγάλο μέρος με το περιορισμένο λεξιλόγιο των ΑΟ, την αποφυγή έκθεσής τους σε λάθος και με το γεγονός ότι η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα απαιτεί περισσότερο χρόνο ολοκλήρωσης (Hall, 1990).

Ραβδόγραμμα 1. Αριθμός λέξεων ανά τάξη και ανά κατηγορία μαθητών



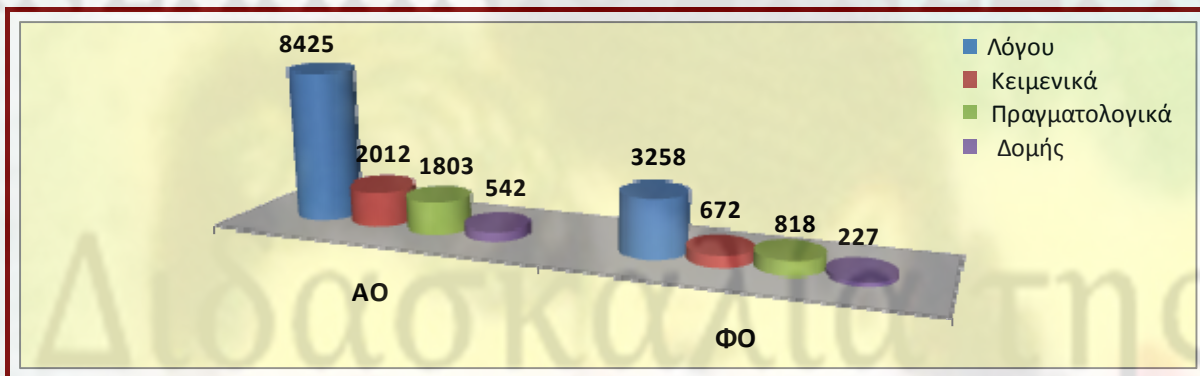
Αναφορικά δε με τον αριθμό των καταγεγραμμένων λαθών συνολικά καταγράφηκαν 12.782 λάθη των ΑΟ έναντι 4.975 των ΦΟ (Ραβδόγραμμα 2). Σε κάθε γραπτό ΑΟ αντιστοιχούν 31,79 λάθη, ενώ σε κάθε γραπτό ΦΟ 12,37 λάθη.

Ραβδόγραμμα 2. Σύνολο λαθών ανά τάξη και ανά κατηγορία μαθητή



Η συγκριτική μελέτη των λαθών και των δύο γλωσσικών ομάδων σε επίπεδο συχνότητας εμφάνισής τους ανά κατηγορία καταδεικνύει ότι η κατηγορία των κειμενικών λαθών είναι η δεύτερη σε αριθμό λαθών για τους ΑΟ, αλλά η τρίτη μετά τα πραγματολογικά για τους ΦΟ (Ραβδόγραμμα 3).

Ραβδόγραμμα 3. Κατανομή λαθών αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών



### 3.2. Εξέταση μορφοσυντακτικών λαθών

Συνολικά καταγράφηκαν 2.012 λάθη στα γραπτά των ΑΟ και 672 στα γραπτά των ΦΟ (Ραβδόγραμμα 4). Βέβαια, ο αριθμός των προαναφερθέντων λαθών είναι αισθητά πιο μικρός στη Β΄ και Γ΄ τάξη και για τις δύο γλωσσικές ομάδες, διαπίστωση που συμβάλλει στο να σχηματιστεί η εντύπωση ότι η ανοδική πορεία της επίδοσής τους συνδέεται αφενός με την ωριμότητά τους και αφετέρου με τη μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με πιο σύνθετα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα. Ιδιαίτερα δε για τους ΑΟ πρέπει να ληφθεί υπόψη και η μεγαλύτερη τριβή τους με την ελληνική γλώσσα.

Ραβδόγραμμα 4. Κατανομή των υποκατηγοριών των κειμενικών λαθών ΑΟ και ΦΟ



#### 3.2.1. Γραμματική

Συνολικά, καταγράφηκαν 716 συντακτικά και 356 μορφολογικά λάθη σε γραπτά ΑΟ έναντι 340 και 64 λαθών αντίστοιχα σε γραπτά των ΦΟ (Ραβδόγραμμα 5). Παράλληλα, η στατιστική μελέτη τους επιβεβαιώνει ότι σε κάθε τάξη οι ΑΟ κάνουν περισσότερα συντακτικά και μορφολογικά λάθη από τους ΦΟ.

Ραβδόγραμμα 5. Κατανομή των λαθών γραμματικής ανά γλωσσική ομάδα



### 3.2.2. Συντακτικά λάθη

Το ποσοστό των συντακτικά άστοχων ενδείξεων είναι αρκετά υψηλό και για τις τρεις τάξεις των εξεταζόμενων γλωσσικών ομάδων.<sup>4</sup> Οι αυξομειώσεις ανά τάξη δεν είναι στατιστικά υπολογίσιμες, ώστε να ανατρέπουν τα δεδομένα (Πίνακας 2).

Ιδιαίτερα στα γραπτά των ΑΟ παρατηρείται και για τις τέσσερις υποκατηγορίες μείωση του ποσοστού στη Β΄ και αύξηση στη Γ΄ τάξη. Η διαπίστωση αυτή προκαλεί αρχικά έκπληξη, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι μαθητές περνώντας από τη μια τάξη στην άλλη αφενός νιώθουν πιο σίγουροι να χρησιμοποιήσουν πιο σύνθετες συντακτικές δομές και αφετέρου ωριμάζουν και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν πιο σύνθετα νοήματα.

Πίνακας 2. Επί τοις εκατό κατανομή των υποκατηγοριών των συντακτικών λαθών επί του συνόλου των καταγεγραμμένων λαθών ανά τάξη και ανά γλωσσική ομάδα.

	Α΄ τάξη	Β΄ τάξη	Γ΄ τάξη
Συντακτικά λάθη			

<sup>4</sup> Ειδικότερα για τα συντακτικά λάθη εξετάστηκαν: τα λάθη στη συντακτική δομή ονοματικών συνόλων, τα λάθη στη συντακτική δομή προτάσεων καθώς και τα λάθη στη δομή περιόδων.

	ΑΟ	ΦΟ	ΑΟ	ΦΟ	ΑΟ	ΦΟ
Λάθος σε λεκτικό σύνολο	1,39%	0,89%	0,91%	0,39%	1,77%	0,93%
Λάθος σε πρόταση	3,34%	4,59%	3,24%	1,70%	3,53%	6,01%
Λάθος σε περίοδο	0,75%	0,94%	0,68%	4,72%	1,18%	0,64%
Πλήρης ασυνταξία κειμένου	0,02%		0,05%			
Σύνολο	5,50%	6,41%	4,89%	6,82%	6,48%	7,59%

Εδώ όμως βρίσκεται και η απάντηση: εκτίθενται σε περισσότερα λάθη. Ειδικά στη Β΄ τάξη η χρήση περισσότερων σε σχέση με την Α΄ συντακτικά αποδεκτών στρατηγικών ίσως οφείλεται και στο ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές ήρθαν στην Ελλάδα σε μικρότερη ηλικία από τα παιδιά της Α΄, παρακολούθησαν περισσότερα χρόνια ελληνικό σχολείο και γι' αυτό κατανόησαν πιο εύκολα τη συντακτική δομή της γλώσσας. Πολύ μεγάλη, επίσης, είναι η συχνότητα των συντακτικών λαθών, όταν εξετάζονται σε σχέση με το σύνολο των κειμενικών λαθών (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επί τοις εκατό κατανομή των υποκατηγοριών των συντακτικών λαθών επί του συνόλου των καταγεγραμμένων κειμενικών λαθών ανά τάξη και ανά γλωσσική ομάδα

Συντακτικά λάθη	Α΄ τάξη		Β΄ τάξη		Γ΄ τάξη	
	ΑΟ	ΦΟ	ΑΟ	ΦΟ	ΑΟ	ΦΟ
Λάθος σε λεκτικό σύνολο	7,65%	7,50%	7,11%	2,90%	10,81%	5,70%
Λάθος σε πρόταση	18,35%	38,75%	25,30%	28,99%	21,47%	36,84%
Λάθος σε περίοδο	4,13%	7,92%	5,34%	18,36%	7,20%	3,95%
Πλήρης ασυνταξία κειμένου	0,12%		0,40%			
Σύνολο	30,26%	54,17%	38,14%	50,24%	39,48%	46,49%

Ειδικότερα, στο σύνολο των τριών τάξεων για τους ΦΟ τα λάθη αυτά αγγίζουν το 50,60% του συνόλου των κειμενικών λαθών, ενώ στους ΑΟ το 35,59%. Η διαφορά αυτή μεταφράζεται στη διαφορετική κατανομή των κειμενικών λαθών ανά γλωσσική ομάδα: σε αντίθεση με τους ΦΟ, τα λεξιλογικά και μορφολογικά λάθη καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των κειμενικών λαθών των ΑΟ.

Παράλληλα, όπως γίνεται φανερό από το ραβδόγραμμα 6, από τις τέσσερις υποκατηγορίες τα περισσότερα λάθη παρουσιάζονται στη συντακτική δομή της πρότασης τόσο για τους ΦΟ όσο και για τους ΑΟ.

Ραβδόγραμμα 6. Συντακτικά λάθη ΑΟ και ΦΟ



Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του λεκτικού συνόλου οι ΑΟ αντιμετωπίζουν και στις τρεις τάξεις δυσκολίες στη συνειδητοποίηση της αλλαγής των καταλήξεων (π.χ. *Γράφω άρθρα και στην εφημερίδα της πόλη μας*). Βέβαια, τα λάθη αυτά θα πρέπει να ερμηνευθούν όχι μόνο ως μερική γνώση της χρήσης των πτώσεων αλλά και ως μερική κατάκτηση της μορφολογίας. Συχνή είναι, επίσης, η παράλειψη άρθρου (π.χ. *σου στέλνω αυτό βιβλίο*) –ιδιαίτερα στους σλαβόφωνους μαθητές ως αποτέλεσμα παρεμβολής, εφόσον η γλώσσα τους δεν το διαθέτει– και η επιλογή του οριστικού για το αόριστο ή αντίστροφα.<sup>5</sup> Αντίθετα, ελάχιστα είναι οι περιπτώσεις που παρατηρείται πλεοναστική χρήση άρθρου –αποτέλεσμα υπεργενίκευσης– (π.χ. *το παιδί αυτό μεγαλώνει σε μια ζούγκλα και περνάει τις πολλές δυσκολίες*). Για τους ΦΟ τα λάθη της εξεταζόμενης υποκατηγορίας, όπως είναι αναμενόμενο, περιορίζονται στους ομοιοπτωτους και ετερόπτωτους προσδιορισμούς, με αρκετά υψηλό ποσοστό ωστόσο.

Στο πλαίσιο πρότασης η επιλογή του κατάλληλου ρηματικού τύπου ως προς την όψη του αποτελεί ζήτημα μείζονος δυσκολίας για τους ΑΟ του δείγματος. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι υπάρχει μια φυσική σειρά κατάκτησης του γραμματικού ποιού ενέργειας που σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από τη Γ<sub>1</sub> του διδασκόμενου.<sup>6</sup> Συνεπώς, ανεξάρτητα από το βαθμό που οι ΑΟ του δείγματος κατέχουν τη Γ<sub>1</sub>, είναι αναμενόμενη και ως ένα βαθμό δικαιολογημένη η παρουσία των λαθών αυτών στα γραπτά τους (π.χ. *Ας προσπαθούμε να κάνουμε έναν έρανο*). Το σημαντικότερο δε πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι η επιλογή της ασυντέλεστης έναντι της συντελεσμένης όψης στα ρήματα με συμπλήρωμα σε Υποτακτική (π.χ. *Σας*

<sup>5</sup> Πρβ. Tsimpli, 2003.

<sup>6</sup> Βλ. Βαλετόπουλος, 2001.

παρακαλούμε να μας δωρίζετε δύο πίνακες). Παράλληλα, ιδιαίτερα συνηθισμένη απόκλιση των ΑΟ -της Α΄ τάξης κυρίως- είναι η επιλογή της αιτιατικής σε θέση ονομαστικής, αφού ο πρώτος είναι ο τύπος με την ευρύτερη εφαρμογή στη ΝΕ (π.χ. *Όταν το ηθοπιό μπήκε στο τσίρκο...*).

Συχνά, επίσης, είναι τα λάθη που αφορούν τη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος και υποκειμένου-κατηγορουμένου (π.χ. *Όλα τα παιδιά στο τσίρκο ήταν χαρούμενι*). Παράλληλα, καταγράφεται μια δυσκολία να αντιληφθούν τη μεταβατική και αμετάβατη χρήση ορισμένων ρημάτων (π.χ. *Σε αυτές τις χόρες οι άνθρωποι γερνούν τα προβλήματα*). Επιπλέον, συχνά παραλείπεται το αντικείμενο, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτό είναι μια αντωνυμία, με αποτέλεσμα να παράγονται αντιγραμματικές προτάσεις (π.χ. *Θα έπρεπε να χτιστούν πολλά μουσεία. Για να επισκέπτονται οι μαθητές*).<sup>7</sup> Γενικά, υψηλό είναι το ποσοστό λαθών στη σύνταξη των αντωνυμιών. Η ελλιπής γνώση της χρήσης των ερωτηματικών αντωνυμιών (π.χ. *να είμαστε καλοί σε ποια παιδιά έχουν την ανάγκη μας*) και η επίδραση του προφορικού λόγου (π.χ. *εγώ θα μου άρεσαι να πάω στο τσίρκο*) είναι μερικοί από τους λόγους στους οποίους οφείλονται τα λάθη αυτά.

Σε άλλα γραπτά παρατηρείται επανάληψη υποκειμένου σε συνεχιζόμενες προτάσεις αντί αυτό να παραλείπεται ή έστω να χρησιμοποιείται μια αντωνυμία (π.χ. *Εγώ γνωρίζω έναν ιστορικό τόπο την Όλυνθο. Η Όλυνθος είναι ένα μεγάλο χωριό με τη δικής της ιστορία. Η Όλυνθος επίσης έγινε θύμα της τουριστικής ανάπτυξης*). Συχνή, επίσης, είναι η κατάχρηση των δυνατών τύπων των προσωπικών αντωνυμιών (π.χ. *εγώ σου πήρα δώρο ένα βιβλίο –χωρίς πρόθεση έμφασης ή αντιδιαστολής–*). Οι συγκεκριμένες επιλογές, μολονότι, δε συνιστούν λανθασμένο τύπο, ωστόσο προσδίδουν ξενική χροιά στο κείμενο και παραπέμπουν σε λάθη διαγλώσσας. Την ίδια στιγμή η απουσία λαθών στην παθητική σύνταξη αποδίδεται στη γενικότερη τάση των ΑΟ να την αποφεύγουν και να χρησιμοποιούν περιφράσεις που αποσκοπούν στην αποφυγή λάθους. Άλλωστε, η διάκριση των ρηματικών διαθέσεων είναι προβληματική ακόμη και για τους ΦΟ. Η ικανοποιητική, από την άλλη, επίδοση στην επιλογή και στη χρήση των προθέσεων, ιδιαίτερα στις ευρείας χρήσης προθέσεις «με, σε, για, από», μπορεί να αποδοθεί στην κατανόηση και στη συχνή χρήση των συγκεκριμένων προθετικών

---

<sup>7</sup>. Βλ. Saville-Troike, 2006: 58.

φράσεων στον προφορικό τους λόγο. Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική για το γλωσσικό προφίλ των ΑΟ, καθώς οι προθέσεις είναι από τις πιο δύσκολες γλωσσικές κατηγορίες. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η πολύ συχνή διαλεκτική σύνταξη ρημάτων με αιτιατική αντί γενικής (π.χ. *Είμαι καλά και σε στέλνω χαιρετίσματα..., Θέλω να σε πω για το τσίρκο που πήγα..., Να σε δείχνουν το δρόμο*). Οι επιλογές αυτές είναι, βέβαια, ενδεικτικές της γλωσσικής τους κατάστασης, αλλά συγχρόνως καταδεικνύουν την ανεπαρκή εξοικειώσή τους με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Με δεδομένη, τέλος, την ευελιξία που παρουσιάζει στα ελληνικά η σειρά των όρων της πρότασης, δεν καταγράφονται ανάλογα λάθη.

Τα λάθη που μοιράζονται με τους ΦΟ στο επίπεδο της πρότασης, με σαφώς διαφορετική συχνότητα, αφορούν τη σύνταξη των ρημάτων (π.χ. *Αυτό μου εντυπωσίασε..., Θα σε ήθελα να σε δω* ) και σε ορισμένες περιπτώσεις τη συμφωνία ρήματος - υποκειμένου/αντικειμένου - κατηγορουμένου (π.χ. *Τα προβλήματα που υπάρχουν είναι ότι οι δρόμοι δεν είναι σωστή. Πρέπει να τον φτιάξουν πιο καλούς*).

Στο πλαίσιο της περιόδου η πολυπλοκότητα του σύνθετου λόγου αποδεικνύεται ότι δυσκολεύει τους μαθητές και των δύο κατηγοριών. Τα λάθη είναι κοινά αλλά με βέβαιη αριθμητική διαφορά: 111 για τους ΑΟ και 66 για τους ΦΟ. Επιπλέον, ενώ για τους ΑΟ τα λάθη αυτά αντιστοιχούν στο 15,50% επί του συνόλου των συντακτικών λαθών τους, για τους ΦΟ καλύπτουν το 22,00%. Φαίνεται δηλαδή ότι οι ΦΟ καταφεύγουν συχνότερα στην υποτακτική σύνδεση προτάσεων και, συνεπώς, εκτίθενται σε περισσότερα λάθη.<sup>8</sup> Ωστόσο –και αυτό ισχύει και για τις δύο κατηγορίες μαθητών–, ενώ ενδέχεται να γνωρίζουν τις λογικές σχέσεις που εκφράζονται με τον καθ' υπόταξη λόγο, στα περισσότερα γραπτά παρατηρείται ασυμφωνία συντακτικών όρων ή απουσία αναγκαίων όρων στη δευτερεύουσα, με αποτέλεσμα να μην αποδίδεται το επιθυμητό νόημα (π.χ. *Τα προβλήματα της τουριστικής ανάπτυξης είναι ότι εάν είναι ψηλά στο βουνό –ποιοί;– και δεν έχει δρόμο οι τουρίστες δεν θα μπορέσουν να πηγαίνουν..., Τώρα έχουμε πολλά παιδιά που δεν έχουνε να φάνε η ακόμα να έχουνε τη δυνατότητα να την θεραπεύσουνε, ήτε επειδή δεν έχουν λευτά, ήτα να μην θεραπεύεται*). Για το λόγο αυτό σε αρκετά γραπτά αποφεύγεται η υπόταξη και υιοθετείται ένας

---

<sup>8</sup>. Πρβ. Scarella, 1984.



υπερβολικά μακροπερίοδος λόγος.<sup>9</sup> Η συντακτική αυτή επιλογή οδηγεί τους ΑΟ είτε σε ασύνδετα είτε σε σύνδεση των προτάσεων με το «και» (π.χ. *Ο ταχυδακτυλουργός βγήκε στην παράσταση και έκατσε σε μια καρέκλα σκεφτηκός και μετά συγκώθηκε πήρε το μικρόφωνο και λέει όποιος δεν αντέχει την πεφερά του ας έρθει και συγκώνεται ένας και του λέει ο ταχυδακτυλουργός κάτι και αυτός συμφώνησε και την έβαλε σε ένα κουτί και όταν το άνοιξε το κουτί δεν ήταν μέσα*). Επίσης, παρουσιάζονται περίοδοι με δευτερεύουσες μόνο προτάσεις, με συνέπεια να γίνονται πολλά λάθη στο συνταγματικό άξονα. Το υψηλότερο δε ποσοστό λαθών σε επίπεδο περιόδου εντοπίζεται στις αναφορικές προτάσεις, όπου παρατηρείται ασυμφωνία με κύριους όρους της κύριας πρότασης καθώς και γενικευμένη χρήση των τοπικών αναφορικών «όπου» και «που», με αποτέλεσμα να συσκοτίζεται το νόημα ή να μένει ημιτελής (π.χ. *Σου στέλνω αυτό το γράμμα για να σου αφηγηθώ την επίσκεψή μου σε ένα τσίρκο όπου ήταν πολύ διασκεδαστικό..., Άρχισε και έκανε με το καπέλο του κάτι κόλπα, όπου τα οποία εμείς νομίζαμε πως ήταν μάγια..., Στέλνοντας ένα μηνιαίο ποσό στο ζώο όπου θέλετε εσείς*).

Πρέπει, τέλος, να τονιστεί ότι στα γραπτά των ΑΟ χρησιμοποιείται κυρίως ο ευθύς αντί ο πλάγιος λόγος ή στην καλύτερη περίπτωση ένας έμμεσος πλάγιος λόγος, καθώς επιτρέπει στο μαθητή να ανατρέξει στον οικείο καθημερινό λόγο και συγχρόνως να αποφύγει πολύπλοκες δομές (π.χ. *Και αυτό το αγόρι πήρε μια φορά το κορίτσι και την είπε θα σου φέρω ότι θέλεις αρκετή να γίνεις δικιά μου. Και εκείνη του είπε αυτό θέλω και εκείνος είπε καλά*). Επιπλέον, δεν παρατηρούνται λανθασμένες συντακτικές δομές από κατά λέξη μετάφραση από τη Γ<sub>1</sub>, δεν καταγράφονται λάθη στην επιλογή των αρνητικών μορίων<sup>10</sup>, ενώ οι προτάσεις είναι μικρές και απλές (π.χ. *Το πρόγραμμα άρχισε. Ο κλόουν βγήκε. Ο κλόουν πήγε να βγει και έπεσε. Όλοι ξεκαρδίστηκαν στα γέλια. Ο κλόουν σήκωσε έναν θεατή για να κάνουν κάτι*).

### 3.2.3. Μορφολογικά λάθη

---

<sup>9</sup>. Πρβ. Tsimpli, 1996.

<sup>10</sup> Βλ. Καββαδά (2000) για τη δυσκολία κατάκτησης των αρνητικών μορίων της ελληνικής από διδασκόμενους την ελληνική ως Γ<sub>2</sub>.

Σε γενικές γραμμές, η επίδοση των ΑΟ του δείγματος είναι μέτρια προς κακή: το ποσοστό λαθών τους αγγίζει το 2,79% έναντι του 1,29% των ΦΟ επί του συνόλου των καταγεγραμμένων λαθών για κάθε γλωσσική ομάδα αντίστοιχα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Επί τοις εκατό κατανομή των υποκατηγοριών των μορφολογικών λαθών επί του συνόλου των καταγεγραμμένων λαθών ανά τάξη και ανά γλωσσική ομάδα

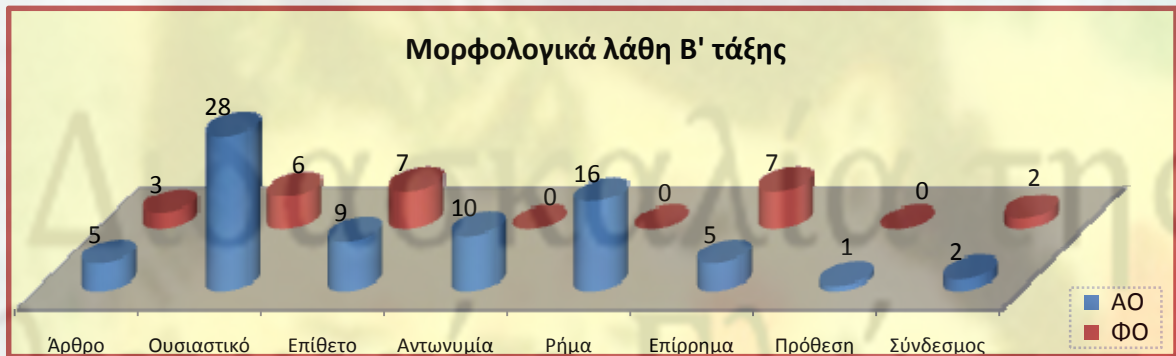
Μορφολογικά λάθη	Α' τάξη		Β' τάξη		Γ' τάξη	
	ΑΟ	ΦΟ	ΑΟ	ΦΟ	ΑΟ	ΦΟ
Άρθρο	0,46%	0,15%	0,28%	0,00%	0,12	0,07%
Ουσιαστικό	0,77%	0,30%	0,48%		0,66	0,72%
Επίθετο	0,71%	0,35%	0,10%	0,26%	0,21	0,43%
Αντωνυμία	0,49%		0,49%	0,13%	0,24	0%
Ρήμα	1,10%	0,35%	0,73%		0,38	0,64%
Επίρρημα	0,31%			0,07%	0,12	0,07%
Πρόθεση	0,04%		0,05%	0,07%	0,02	0%
Σύνδεσμος	0,20%	0,10%	0,28%	0,07%	0,05	0,14%
Σύνολο	4,04%	1,23%	2,46%	0,59%	1,80%	2,08%

Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τη θέση του James για τα μορφολογικά λάθη τα οποία χαρακτηρίζει ως "βασικά και επίμονα λάθη, που παρατηρούνται ακόμη και στα πιο προχωρημένα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας" (James, ό.π.: 155). Παράλληλα, η συγκριτική ανάλυση των καταγεγραμμένων ανά κατηγορία λαθών καταδεικνύει ότι σε κάθε τάξη οι ΑΟ κάνουν περισσότερα λάθη από τους ΦΟ (Ραβδόγραμμα 6, 7, 8).

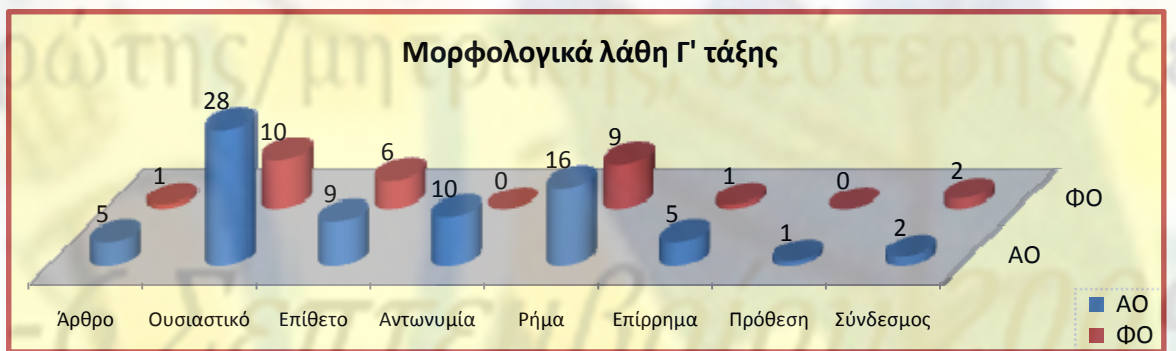
Ραβδόγραμμα 6. Αριθμητική κατανομή των μορφολογικών λαθών των ΑΟ και ΦΟ της Α'



Ραβδόγραμμα 7. Αριθμητική κατανομή των μορφολογικών λαθών των ΑΟ και ΦΟ της Β΄

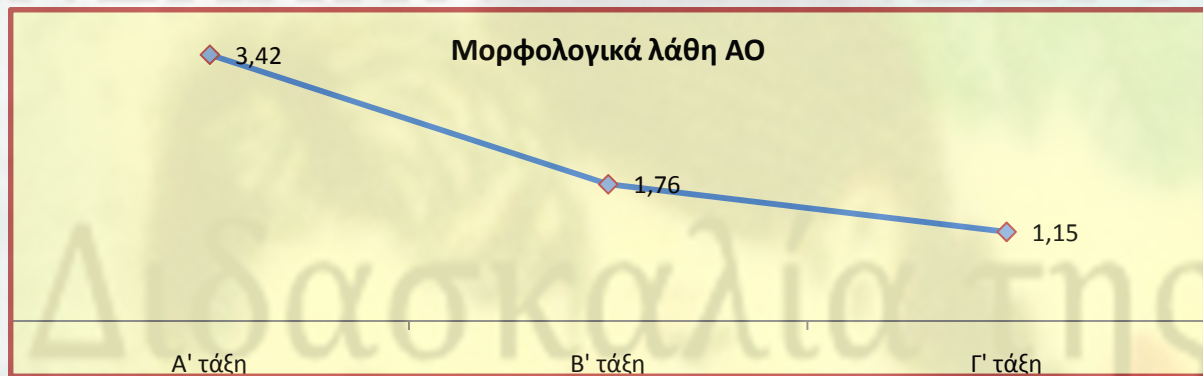


Ραβδόγραμμα 8. Αριθμητική κατανομή των μορφολογικών λαθών των ΑΟ και ΦΟ της Γ΄



Ωστόσο ο ΜΟ των λαθών των ΑΟ παρουσιάζει σταθερή μείωση ανά τάξη (Διάγραμμα 1). Η υψηλότερη επίδοσή τους αποτελεί δείκτη της προοδευτικά συστηματικότερης επιλογής του ορθού μορφήματος στα ονόματα της ελληνικής.

Διάγραμμα 1. ΜΟ μορφολογικών λαθών αλλόγλωσσων ομιλητών ανά τάξη



Αναλυτικά, τα λάθη στη μορφολογία του άρθρου υφίστανται μόνο για τους ΑΟ. Τα ποσοστά δε είναι αρκετά χαμηλά και στις τρεις τάξεις και αφορούν το οριστικό άρθρο, με, κατά κύριο λόγο, την παρουσία του τύπου *τες* αντί για *τις*. Περνώντας στη μορφολογία των ουσιαστικών η εν λόγω κατηγορία είναι η δεύτερη σε ποσοστό λαθών και για τις τρεις τάξεις. Ειδικότερα, το γένος αποτελεί ένα από τα πιο προβληματικά σημεία για τους ΑΟ (π.χ. *το πίνακα είναι είναι πολύ ωραίο*),<sup>11</sup> ενώ αρκετά είναι και τα λάθη που εμφανίζονται στο κλιτικό μόρφημα του πληθυντικού κυρίως αριθμού (π.χ. *Θα μας δώσετε δύο από τους πίνακάς σας; καμηλοπάρδαλες..., Σου πήρα ένα βιβλίο της συγγραφέας...*). Σε αρκετά χαμηλότερα ποσοστά κινούνται τα λάθη των ΑΟ στα επίθετα. Ιδιαίτερα φαίνεται να τους προβληματίζουν τα επίθετα σε *-ος, -α/-ια, -ο* (π.χ. *φάγαμε σάντουιτς με φρέσκη ντομάτα*) και, όπως και τους ΦΟ, τα δικατάληκτα επίθετα σε *-ος, -ής και -ώδης* (π.χ. *δηλητηριώδης αέριο, το πρόγραμμα ήταν πολύ μισητηριώδης*).

Βέβαια, ανάλογα λάθη εμφανίζουν και οι ΦΟ αλλά σε πολύ μικρότερο ποσοστό. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Σε καμία περίπτωση δηλαδή δεν ισχύει το παράδοξο οι ΑΟ να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το κλιτικό σύστημα των ουσιαστικών, ενώ αντίθετα να κατέχουν το κλιτικό σύστημα των επιθέτων. Ο μικρός αριθμός λαθών οφείλεται στη σπάνια χρήση επιθέτων (βλ. και εκφραστικά μέσα). Αντίθετα, τα μικρά ποσοστά λαθών στη μορφολογία των αντωνυμιών για τους ΑΟ και η απουσία αντίστοιχων λαθών από τα γραπτά των ΦΟ μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο φαινόμενο στον προφορικό λόγο. Τα υπάρχοντα λάθη παρατηρούνται σε μεμονωμένα

<sup>11</sup> Σχετικά με τα προβλήματα που παρουσιάζει το γένος στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης βλ. Τοιμπλή, 2003: 168-189.

γραπτά και αφορούν τη σύνθεση των αδύνατων τύπων με τη λέξη που προσδιορίζουν (π.χ. *πήγα στο τσίρκο με το μπαμπάμου*).

Η πορεία των ποσοστών ανατρέπεται, όταν εξετάζεται η μορφολογία του ρήματος. Συγκεκριμένα, στα γραπτά των ΑΟ καταγράφηκαν 95 λάθη που αφορούν τη μορφολογία του ρήματος σε σύνολο 356 μορφολογικών λαθών (26,69% επί του συνόλου των μορφολογικών λαθών για τις τρεις τάξεις) και 16 σε σύνολο 64 για τους ΦΟ (ποσοστό 25,00% αντίστοιχα).<sup>12</sup> Αναλυτικότερα, οι χρόνοι/εγκλίσεις φαίνεται να αποτελούν ζήτημα μείζονος δυσκολίας για όλους τους ΑΟ. Ιδιαίτερα τους προβληματίζει η μορφολογία των ρημάτων στον Αόριστο και το Μέλλοντα, η μορφολογία των συντελεσμένων τύπων της Υποτακτικής και Προστακτικής καθώς και η μορφολογία και η χρήση ρημάτων στη δυνητική έγκλιση (π.χ. *οι καθηγητές εκεί σου δώσουν ξύλο...*, *να επισκέψει αυτό το άγαλμα*). Αρκετοί, επίσης, συγχέουν το ενεστώτικό με το αοριστικό θέμα εξαιτίας της εκτεταμένης χρήσης του δεύτερου θέματος (π.χ. *οι τουρίστες που εγκαταστούνται σε μια περιοχή*). Τα ποσοστά μαρτυρούν τη γενικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας κατά την εκμάθηση της ρηματικής όψης, ακόμη και αν αυτοί βρίσκονται σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας.<sup>13</sup> Οι ίδιες αδυναμίες εντοπίζονται και σε γραπτά ΦΟ. Αν εξαιρέσουμε την πιθανή παρεμβολή της Γ<sub>1</sub> για τους ΑΟ, τα λάθη αυτά θα πρέπει να αποδοθούν είτε στην αδυναμία των μαθητών να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες της εκάστοτε περίπτωσης είτε σε ελλιπή γνώση των αντίστοιχων ρηματικών τύπων. Επιπλέον, οι ΑΟ αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία με τα ρήματα β' συζυγίας τόσο ως προς την επιλογή της τάξης στην οποία ανήκουν (π.χ. *σταματώ - σταματάει*, αλλά *λειτουργώ - λειτουργεί*), όσο και ως προς την κλίση των ρημάτων β' συζυγίας και β' τάξης στον ενικό και πληθυντικό αριθμό (π.χ. *Ο διευθυντής του σχολείου μας ενοχλάται από την εικόνα της τάξης μας...*, *Με τι ασχολιέστε, κύριε διευθυντά της πινακοθήκης;*). Τα λάθη ακολουθίας χρόνων εντοπίζονται με μεγάλη συχνότητα και

---

<sup>12</sup> Εδώ δεν πρόκειται να αναφερθούν επιμέρους εξηγήσεις της ευκολίας / δυσκολίας της κατάκτησης της μορφολογίας του ρήματος. Πρόθεση είναι ν' αποτυπωθεί η «φυσιολογική σειρά» στην εκμάθηση της ελληνικής από όλους τους ΑΟ ως δείκτης του «άνισου αγώνα» που δίνουν μέσα στην τάξη σε σχέση με τους ΦΟ.

<sup>13</sup> Βλ. Παπαδοπούλου, 2005: 39-54.

στις δύο κατηγορίες μαθητών (π.χ. *Εχθές έχω πάει στο τσίρκο*). Τέλος, αμελητέα είναι και για τις δύο γλωσσικές ομάδες τα λάθη αναφορικά με τη μορφολογία επιρρήματος και πρόθεσης.

#### **4. Συμπεράσματα**

Με βάση τα προαναφερθέντα αριθμητικά δεδομένα διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των λαθών στη γραμματική ανέρχεται στο 8,39% των καταγεγραμμένων λαθών των ΑΟ: το 5,60% αφορά τα λάθη σύνταξης ενώ το 2,79% τα μορφολογικά λάθη, αρκετά από τα οποία κρίνονται ιδιαίτερα σοβαρά. Μολονότι τα λάθη αυτά δεν είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητικά και η ανάλυσή τους αναφορικά με το συγκεκριμένο περιορισμένο δείγμα έχει οδηγήσει σε τεκμηριωμένες «ενδείξεις» σχετικά με τις δυσκολίες και τα λάθη των ΑΟ, η μελέτη τους κατέδειξε ότι:

Ορισμένα λάθη είναι της ίδιας φύσης και στις δύο κατηγορίες μαθητών, ωστόσο η πλειονότητα αυτών που παρατηρούνται στα γραπτά των ΑΟ παραπέμπουν στα λάθη όσων διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Το γεγονός ότι το ποσοστό των μορφοσυντακτικών λαθών μεταφράζεται σε ένα συντακτικό λάθος σε κάθε 47,07 λέξεις και ένα μορφολογικό σε κάθε 112,65 για τους ΑΟ και σε ένα λάθος ανά 174,78 και 819,28 λέξεις αντίστοιχα για τους ΦΟ καταδεικνύει ότι οι μαθητές του δείγματος έχουν αποκτήσει σε ικανοποιητικό σχετικά βαθμό συνείδηση της λειτουργικότητας των μορφολογικών τύπων της ελληνικής.

Όλες αυτές οι αποκλίσεις που εξαρτώνται άμεσα από τη γλωσσική ικανότητα των ΑΟ έχουν ως συνέπεια την εμφάνιση λαθών που αφορούν όχι μόνο τη γενική μορφή και συνοχή του κειμένου τους αλλά και τη συνεκτικότητα και την πραγματολογική καταλληλότητά του (ποσοστό 6,56% και 7,54% αντίστοιχα). Η ανάγκη για επιλογή των κατάλληλων λεξιλογικών και συντακτικών τύπων, η ανάλωση από τους εξεταζόμενους του χρόνου εξέτασης στη γλώσσα και όχι στο περιεχόμενο και οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές έχουν οδηγήσει αρκετούς μαθητές στη στρέβλωση και/ή περιορισμό της ανάπτυξης του ζητούμενου

Οι μαθησιακές τεχνικές κατάκτησης (διαγλώσσα)<sup>14</sup> της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ΑΟ, όπως εντοπίστηκαν και εξετάστηκαν κατά την έρευνα, είναι οι εξής: υπεργενίκευση γραμματικών κανόνων της νέας ελληνικής, τάση για απλοποιημένη σύνταξη, αποφυγή της παθητικής σύνταξης με τη χρήση περιφράσεων, τάση για αποφυγή της χρήσης των πλάγιων πτώσεων

Οι ΦΟ επιδεικνύουν μια εμφανώς ευχερέστερη γνώση χειρισμού του τυπολογικού, καθώς υπεισέρχονται με σχετική επιτυχία σε αναλυτικά γλωσσικά συντάγματα που απαιτούν πληρέστερη και επαρκέστερη γνώση της γλώσσας.

### 5. Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι η υποεπίδοσή των ΑΟ σε όλους τους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου ΑΟ καθορίζεται σε συνδυασμό, βέβαια, με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, από το καθεστώς διγλωσσίας που βιώνουν. Συνεπώς, με δεδομένες τις αρχές της ΕΠ που υιοθετείται από την ελληνική εκπαίδευση<sup>15</sup>, κατά την αξιολόγηση των λαθών τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα γλωσσικά όσο και τα επικοινωνιακά κριτήρια σοβαρότητας λαθών. Την ίδια στιγμή ο βαθμός αναγνωρισιμότητας ενός λάθους και/ή η ενόχληση που ενδεχομένως θα προκαλέσει στον εξεταστή δεν πρέπει να λειτουργούν ως κριτήρια σοβαρότητας, καθώς η εμπλοκή τους οδηγεί σε αναξιόπιστα αποτελέσματα.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαγράφεται η ανάγκη υιοθέτησης ενός πιο έγκυρου και αξιόπιστου μοντέλου αξιολόγησης γραπτού λόγου για τους ΑΟ του Γυμνασίου, που θα "επιτρέπει κρίσεις για αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά" (Hamp-Lyons & Henning, 1991: 340) και θα αποδίδει σε σχετικά αντικειμενική βάση την ικανότητά τους να παράγουν γραπτό λόγο σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Αναμφίβολα περαιτέρω έρευνα απαιτείται προκειμένου να τεκμηριώσει την πρόταση αυτή. Σε κάθε περίπτωση, βασικός σκοπός είναι η συμμετοχή των ΑΟ με όσο γίνεται καλύτερους

---

<sup>14</sup> Για την ερμηνεία του όρου βλ. Μπέλλα, 2007: 67.

<sup>15</sup> Στόχος της ΕΠ είναι η επίτευξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας με εργαλείο τη σωστή χρήση των δομών της γραμματικής, των κοινωνιογλωσσικών κανόνων και των κατάλληλων στρατηγικών (Αντωνοπούλου, 2000: 141).

όρους στη γλωσσική μαθησιακή και αξιολογική διαδικασία, ισότιμα με τους ΦΟ συμμαθητές τους και όχι η διευκόλυνσή τους υπό μορφή μειωμένων απαιτήσεων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αντωνοπούλου, Ν. 2000. *Η Εφαρμογή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στη Διδασκαλία της Νέας ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Βαλετόπουλος, 2001 Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Κρήτη: Ατραπός.

Βαρλοκόστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου. 2003. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γεωργογιάννης, Π. 1997. *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Καββαδά, Α. 2000. *Η Κατάκτηση των Μορίων δε(ν), μη(ν), όχι, μη στα Νέα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάρκου, Γ. 1996. *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε.

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

Μπέλλα, Σ. 2007. *Η Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδοπούλου, Δ. 2005. «Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». *JAL* 21, 39-54.

Συμεωνίδη Α., Ράλλη, Α. & Δ. Χειλά-Μακροπούλου (επιμ.). *Το Γένος*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσιμπλή Ι. 2003. Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη., Α. Ράλλη. & Δ. Χειλά-Μακροπούλου (επιμ.), *Το Γένος*. Αθήνα: Πατάκης.

### Ξενόγλωσση

Corder, S.P. 1974. The significance of learners' errors. In J. C. Richards (ed.), *Error Analysis*. London and New York: Longman



Etherton, A.R.B. 1977. "Error analysis: Problems and procedures". *English Language Teaching Journal*, 32 (1), 67-78.

Ferris, D. 2002. *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hamp-Lyons, L. & Henning, G. 1991. "Communicative writing profiles: An investigation of the transferability of a multiple-trait scoring instrument across ESL writing assessment contexts". *Language Learning*, 41(3), 337-373.

Hendrickson, J. 1978. "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice". *Modern Language Journal*, 62, 387-398.

Hall, C. 1990. "Managing the complexity of revising across languages". *TESOL Quarterly*, 24(1).

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

Psaltou-Joyce, A. 1982. "Error Analysis in Language Teaching". *Μελέτες-Έρευνες της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, 1, 93-106.

Saville-Troike, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scarella, R. 1984. "How writers orient their readers in expository essays: a comparative study of native and nonnative English writers". *TESOL Quarterly*, 18(4).

Tsimpli, I.M. 1996. *The Prefunctional Stage of First Language Acquisition: A Crosslinguistic Study*. New York and London: Garland Publishing

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας