

Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και
Μουσειολογίας

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Διαχείριση και Ανάδειξη Πολιτιστικής
Πληροφορίας»

Διπλωματική εργασία
«Το γλωσσικό λάθος στη Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση »

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Σοφία Χρυσοχοΐδου

Επιβλέπουσα: Σοφία Στάμου

Συνεπιβλέποντες:

Μάριος Πούλος

Εμμανουήλ Δρακάκης

Κέρκυρα, 2021

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Στάμου Σοφία για την καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές της παρατηρήσεις, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές Πούλο Μάριο και Δρακάκη Εμμανουήλ. Επίσης, τους εκπαιδευτικούς των Διαπολιτισμικών Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, καθώς η συμβολή τους υπήρξε σημαντική για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την υποστήριξη και συμπαράστασή τους σε αυτή μου την προσπάθεια.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική διπλωματική εργασία πραγματεύεται το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους και πως αυτό αποτυπώνεται στη Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, προσπαθεί να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών των Διαπολιτισμικών Δημοτικών Σχολείων ως προς το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους, όσον αφορά στον εντοπισμό του, στον τρόπο αξιολόγησής του και στο πως αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί. Για την πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης, παρουσιάζεται διεξοδικά το γλωσσικό λάθος, καθώς αποτελεί ένα γλωσσικό φαινόμενο που απαντάται σε όλα τα επίπεδα, εφόσον αφορά στις γλωσσικές αποκλίσεις από τα όσα επιβάλλει η νόρμα αλλά και η λειτουργία των Διαπολιτισμικών Δημοτικών Σχολείων, καθώς αυτά χαρακτηρίζονται από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, αλλά και από το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα με τα γενικά δημόσια σχολεία. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οκτώ δάσκαλοι/ες και τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Εφαρμόστηκε ποιοτική μέθοδος και για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Μέσα από τις συνεντεύξεις επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το πώς αντιμετωπίζεται το γλωσσικό λάθος, ποιος ο ρόλος των εγχειριδίων και αν τα ίδια δίνουν λύσεις, γιατί είναι σημαντικό να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό στο διαπολιτισμικό σχολείο αλλά και εάν χρειάζεται μια ενιαία αντιμετώπιση του φαινομένου. Τα ευρήματα της έρευνας φανερώνουν πως το γλωσσικό λάθος εμφανίζεται καθημερινά στις αίθουσες διδασκαλίας και τους σχολικούς χώρους του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου, διαφορετικές απόψεις παρουσιάζονται σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησής του, ανάλογα με το αντικείμενο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και οι τρόποι με τους οποίους προτείνεται να αντιμετωπιστεί το γλωσσικό αυτό φαινόμενο αφορούν στο τρίπτυχο: κράτος, κοινωνία, άτομο. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μια πρώτη απόπειρα αποτύπωσης του γλωσσικού λάθους στην Πρωτοβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λόγω του μικρού δείγματος είτε σχολικών μονάδων είτε των εκπαιδευτικών.

Abstract

The present research dissertation deals with the phenomenon of linguistic error and how this is reflected in Intercultural Primary Education. Specifically, it tries to investigate the attitude of the teachers of the Intercultural Primary Schools regarding the phenomenon of linguistic error, in terms of its detection, the way of its evaluation and how it can be treated. For the realization of the above intention, the linguistic error is presented in detail, as it is a linguistic phenomenon that is found at all levels, since it concerns the linguistic deviations from what is required by the norm but also the operation of the Intercultural Primary Schools, as they are characterized by different cultural background of their students, but also from the common Curriculum with the general public schools. The research sample consists of eight teachers and four professors in specific fields. A qualitative method was applied and the semi-structured interview was used for data collection. Through the interviews, attempts are made to draw conclusions about how the linguistic error is dealt with, what is the role of the textbooks and whether they provide solutions, why it is important to deal with this phenomenon in the intercultural school but also if a uniform treatment of the phenomenon is needed. The findings of the research shows that language error occurs daily in the classrooms and school premises of the Intercultural Primary School, different views are presented on how to evaluate it, depending on the subject and personality of the teacher and the ways in which it is proposed to deal with this linguistic phenomenon concern the triptych: state, society, individual. The present study presents a first attempt to capture the linguistic error in Primary Intercultural Education due to the small sample of either school units or teachers.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	7
1.1. Αντικείμενο και αναγκαιότητα της έρευνας.....	8
1.2 Στόχοι και συνεισφορά έρευνας.....	9
1.3 Δομή εργασίας.....	10
Θεωρητικό πλαίσιο.....	11
2. Το γλωσσικό λάθος.....	11
2.1 Προφορικός και γραπτός λόγος.....	15
2.2 Γλωσσικό λάθος και Πολιτική ορθότητα στη γλώσσα.....	21
2.3 Είδη γλωσσικών λαθών.....	25
2.4 Αίτια γλωσσικού λάθους.....	29
2.5 Το γλωσσικό λάθος ως παγκόσμιο φαινόμενο.....	31
3. Διαπολιτισμικότητα στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	36
3.1 Διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα.....	38
3.2 Το Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο.....	41
3.3 Γλωσσική διδασκαλία στο Διαπολιτισμικό Σχολείο.....	44
3.4 Ο δάσκαλος του Διαπολιτισμικού Σχολείου.....	47
3.5 Οι μαθητές του Διαπολιτισμικού Σχολείου.....	50
3.6 Διαπολιτισμικό Σχολείο και Γλωσσική ορθότητα.....	53
Έρευνα του γλωσσικού λάθους στη Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	57
4. Έρευνα.....	57
4.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	57
4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	58
4.3 Δείγμα της έρευνας.....	61
4.4 Ερευνητική διαδικασία.....	62
4.5 Ανάλυση δεδομένων.....	62
5. Ευρήματα της έρευνας.....	64
5.1. Εντοπισμός του γλωσσικού λάθους.....	64
5.2 Αξιολόγηση του γλωσσικού λάθους.....	70
5.3 Αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους.....	78
6. Αποτίμηση της έρευνας- Ανοιχτά θέματα.....	86

6.1 Δυσκολίες στην έρευνα	89
7. Βιβλιογραφία	90
7.1. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	90
7.2 Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	101
7.3 Διαδικτυακές πηγές	102
Παράρτημα	104

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή που οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα, είναι ουσιώδους σημασίας το επίπεδο αλφαριθμητισμού των μελών τους, καθώς με τη ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ατόμου για ανάγνωση και γραφή μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την επιβίωσή του, τον ασφαλή τρόπο διαβίωσης του και την κοινωνική του θέση. Ακόμη σημαντικότερο φαίνεται να είναι για τις ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, από τους γηγενείς κατοίκους, οι οποίοι ερχόμενοι σε ένα νέο περιβάλλον για να ισχυροποιήσουν τη θέση τους και να εξελιχθούν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο πρέπει να καλλιεργήσουν και να εκμεταλλευτούν ως εφόδιο τον αλφαριθμητισμό (Baker, 2001, σ. 438). Η Ελλάδα από το 1970 έως και σήμερα, εμφανίζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθώς αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και πρόσφατα προσφύγων από τη Συρία. Το γεγονός αυτό επέτασσε προσαρμογή στα νέα δεδομένα της πολυγλωσσίας και της συνεκπαίδευσης μαθητών πολλών διαφορετικών πολιτισμών.

Ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που προτείνεται σε κοινωνίες με πολιτισμικό πλουραλισμό είναι η διαπολιτισμική αγωγή για την διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη. Στον όρο διαπολιτισμική, με την πρόθεση δια νοείται η συνάντηση μαθητών με εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφορές να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν ώστε με την συνύπαρξη και τη συνεργασία τους να δημιουργηθεί μια πολιτισμική ώσμωση. Κρίνεται απαραίτητη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα η γνωριμία και η αναγνώριση των μεταξύ τους διαφορών, τοποθετώντας τον εαυτό τους στην πολιτισμική θέση του «άλλου» με σκοπό να διευρύνουν την περιορισμένη μονοπολιτισμική εικόνα που έχουν για τον κόσμο και να δημιουργήσουν μια νέα θέαση των πραγμάτων (Βόντσα, 2011, σ. 30).

Για να ανταπεξέλθει το κράτος στη νέα αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, θέσπισε το νόμο 2413/1996 για την ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων όπου στο άρθρο 34, ορίζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας σχολικών μονάδων εκπαίδευσης οι οποίες θα προσφέρουν μόρφωση σε μαθητές με εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες (ΦΕΚ Α' 124/16/6/1996).

Σύμφωνα με τον Baker, (στο Καλμίδου, 2012) η γλώσσα έχει τη δύναμη να προωθεί την καλύτερη επικοινωνία και κατανόηση ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, αφού αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο πολιτισμού. Η ευαισθητοποίηση για τον πολιτισμό του άλλου, άρα και για τη γλώσσα του είναι πολύ σημαντική καθώς υπάρχει ένα άνοιγμα διεθνώς και ο κόσμος μοιάζει με ένα πλανητικό χωριό, όπου μοιράζονται εμπειρίες από κοινού σε ολόένα και μεγαλύτερο βαθμό. Επομένως, η επιδίωξη της κατάκτησης της ελληνικής, ως επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους, κατέχει δεσπόζουσα θέση σε ατομικό και πολιτειακό επίπεδο. Κατά τη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας, είτε της μητρικής είτε μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας εμφανίζονται τα γλωσσικά λάθη, ένα

γλωσσικό φαινόμενο που αφορά στην μη τήρηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων που συνθέτουν τον γλωσσικό κώδικα τον οποίο χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνήσουν. Γλωσσικά λάθη συναντά κανείς και στις δύο μορφές λόγου, το γραπτό και τον προφορικό, είτε από φυσικούς ομιλητές είτε από αλλόγλωσσους, ανεξαρτήτου ηλικιακής ομάδας, τα οποία ταξινομούνται σε πολλές κατηγορίες σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και τα οποία προκαλούνται και εξαρτώνται από ποικίλους γλωσσολογικούς και κοινωνιολογικούς λόγους.

Η παρούσα εργασία εξετάζει την παρουσία του γλωσσικού λάθους στα διαπολιτισμικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όχι τόσο ποσοτικά αλλά ποιοτικά, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και τα βιώματα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά τα σχολεία.

1.1. Αντικείμενο και αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα εργασία στο πλαίσιο του κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας μελετά το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους και πως αυτό αποτυπώνεται στην Πρωτοβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, εικοσιπέντε χρόνια μετά την ίδρυση των σχολείων αυτών.

Το γλωσσικό λάθος αποτελεί ένα φαινόμενο της γλώσσας, το οποίο φαίνεται να υφίσταται σε παγκόσμιο επίπεδο δηλαδή εμφανίζεται σε κάθε ομιλούμενη γλώσσα στον κόσμο και οφείλεται στη διαχρονικότητα, η οποία χαρακτηρίζει μια γλώσσα αλλά και στη συγχρονικότητα, δηλαδή στις διαφοροποιήσεις που υφίσταται από τόπο σε τόπο αλλά και ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας στρέφεται στη μελέτη του γλωσσικού λάθους στα πλαίσια της διδασκαλίας, μιας άκρως κοινωνικής και επικοινωνιακής διαδικασίας, της ελληνικής γλώσσας σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένο περιβάλλον.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία, αποτελούν ένα εικοσιπενταετή πλέον θεσμό, ο οποίος όμως δεν φαίνεται να προωθεί στο σύνολό του τη διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς εμφανίζει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τα υπόλοιπα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Γεγονός αποτελεί το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα που καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών και κατ' επέκταση να παρακολουθήσουν και να ανταποκριθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, τα κοινά διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία έχουν δημιουργηθεί για τη γλωσσική καλλιέργεια φυσικών ομιλητών. Ένα ακόμη γεγονός, το οποίο συμπληρώνει τη μη ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση έγκειται στο γλωσσοκεντρικό χαρακτήρα που εμφανίζουν τα σχολεία αυτά, αφού δεν διδάσκεται η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών (Νικολάου, 2008, σ.44) ενώ δίνεται έμφαση μόνο στην κατάκτηση της ελληνικής. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου, (2009) η γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί βοηθητικό εργαλείο για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου της δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2009,

σ.161). Όλα τα παραπάνω, σε συνάρτηση με τη σημαντική συνεισφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να καλλιεργήσουν ένα διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους, και να φέρουν την ισορροπία σε όλες τις εκφάνσεις της ανάπτυξης των μαθητών τους είτε αυτή αφορά σε μαθησιακό, επικοινωνιακό, ψυχολογικό τομέα αποτελούν παράγοντες που οδήγησαν την ερευνήτρια στην απόφασή της να μελετήσει εκτενέστερα το γλωσσικό λάθος υπό το πρίσμα της πρωτοβάθμιας διαπολιτισμικής προσέγγισης. Το γλωσσικό λάθος έχει μελετηθεί κατά κόρον σε σχέση με τη διδακτική της δεύτερης/ξένης γλώσσας, ποσοτικά και ποιοτικά (Ηλιοπούλου, 2009, Ηλιοπούλου, 2007, σ. 115-123, Κ. ,Ηργής Α. –Μακρή Ο., 2007, σ. 124-128, Ιορδανίδου Α.- Αμπάτη Α., 2007, σ. 129-138) ανάμεσα σε φυσικούς και αλλόγλωσσους μαθητές. Επίσης έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών που αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις παράγοντες που δυσκολεύουν τους αλλόγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας όπως (Sakka, 2010, σ. 114-116, Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011, σ. 598, Chatzidaki, 2012, σ. 161-164). Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται όχι τόσο στα λάθη που πράττουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία, όσο στην αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό λάθος. Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα ως προς τα γλωσσικά λάθη αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών που φοιτούν σε διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία, καθώς εξ ορισμού ακολουθούνται διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι με διαπολιτισμική προσέγγιση σε όλες τις εκφάνσεις του σχολείου, υπό την έννοια ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές που φοιτούν σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ίσως κατακτούν ευκολότερα την ελληνική γλώσσα και δεν διαπράττουν γλωσσικά λάθη στην ίδια συχνότητα ή τα διορθώνουν γρηγορότερα σε σχέση με αλλόγλωσσους μαθητές που φοιτούν σε γενικό δημόσιο δημοτικό σχολείο. Επίσης, δεν υπάρχουν αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη στάση των διδασκόντων των Διαπολιτισμικών δημοτικών σχολείων ως προς τα γλωσσικά λάθη.

1.2 Στόχοι και συνεισφορά έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την αποτύπωση του γλωσσικού λάθους στη Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στην ευαίσθητη περιοχή της Θράκης. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν στη αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό λάθος, δασκάλων και ειδικοτήτων, καθώς η γλώσσα διατρέχει όλα τα μαθήματα. Συγκεκριμένα στόχος αποτελεί η αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τον εντοπισμό των γλωσσικών λαθών. Ο επόμενος στόχος αφορά στην αξιολόγηση της αντιμετώπισής του φαινομένου αυτού από τους εκπαιδευτικούς και τέλος αναζητείται ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν τα γλωσσικά λάθη, τι βαρύτητα προσδίδουν

στο γλωσσικό αυτό φαινόμενο. Φυσικά, η στοχοθεσία ολοκληρώνεται με την αναζήτηση λύσεων και προτάσεων για την μείωση του φαινομένου του γλωσσικού λάθους.

Η έρευνα αυτή συμπληρώνει το ερευνητικό πεδίο που αφορά στη μελέτη του γλωσσικού λάθους, της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό την οπτική και εμπειρία του συνόλου των εκπαιδευτικών των σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.3 Δομή εργασίας

Η εργασία δομείται σε δύο άξονες, ένα θεωρητικό και έναν εμπειρικό άξονα. Ο πρώτος άξονας αφορά στο απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την πραγματοποίηση της έρευνας και χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια του γλωσσικού λάθους, η χρησιμότητά του στην παιδαγωγική, και περιγράφονται οι μορφές στις οποίες εκδηλώνεται. Στη συνέχεια προσδιορίζονται τα όρια του γλωσσικού λάθους τα οποία συσχετίζονται με την πολιτική ορθότητα. Ακολουθούν τα είδη των γλωσσικών λαθών και οι αιτίες που τα προκαλούν και τέλος, αναδεικνύεται η παγκοσμιότητα του γλωσσικού αυτού φαινομένου. Στο δεύτερο κεφάλαιο εισάγεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γενικά αλλά και ειδικότερα στην Ελλάδα. Περιγράφονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου, ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, ο ρόλος του δασκάλου αλλά και οι μαθητές και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Ο δεύτερος άξονας, ο εμπειρικός αφορά στη συλλογή εμπειρικών δεδομένων και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται οι στόχοι της έρευνας αλλά και η αναγκαιότητα της, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό δείγμα, η ερευνητική διαδικασία και η ανάλυση δεδομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση τα ευρήματα της έρευνας και τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η αποτίμηση των ευρημάτων και οι δυσκολίες της έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

2. Το γλωσσικό λάθος

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται την έννοια του γλωσσικού λάθους στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση του γλωσσικού λάθους, απαιτεί να αποσαφηνιστεί αρχικά η έννοια του λάθους και μετέπειτα να προσεγγιστεί το γλωσσικό λάθος και πιο συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο. Το λάθος είναι μια λέξη που ακούγεται καθημερινά είτε ως λαϊκή ρήση όπως τα λάθη είναι ανθρώπινα, λάθος δεν κάνει αυτός που δεν κάνει τίποτα, από τα λάθη μαθαίνουμε, λάθη γονέων παιδεύουν τέκνα και άλλες πολλές είτε ως εκφράσεις συνοδευόμενες από επιθετικούς προσδιορισμούς όπως μικρά λάθη, μεγάλα λάθη, χαρακτηριστικά λάθη, λάθη εκ παραδρομής, ορθογραφικά λάθη και πολλά άλλα.

Αναζητώντας κανείς το λήμμα «λάθος» στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998) βρίσκει πως ορίζεται ως *«ενέργεια ή παράλειψη που αποκλίνει ή έρχεται σε αντίθεση με το ορθό, το επιθυμητό, το επιτυχημένο κτλ.»* καθώς και ως *«ενέργεια άστοχη, αδέξια, ανεπιτυχής ή παράλειψη η οποία οφείλεται σε παρεξήγηση, άγνοια, ελλιπή γνώση ή κατανόηση»* (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 1998, σ.776). Ο Αθανασίου(2001) το εκφράζει ως *«κάτι που αποκλίνει από μια αποδεκτή συμπεριφορά ή που παραβιάζει αρχές, κανόνες, νόρμες, νόμους»* (Αθανασίου, 2001, σ. 205). Μελετώντας το λήμμα «λάθος» και σε άλλα λεξικά διαπιστώνεται ότι θεωρείται συνώνυμο, με ταυτόσημη ή όχι έννοια, με τον όρο «σφάλμα». Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις διαχωρίζονται οι δύο έννοιες, με το λάθος να εκφράζεται ως μια άποψη που δεν ισχύει και το σφάλμα να εκφράζεται ως *«αμάρτημα ή αποτυχία»*, φέροντας μεγαλύτερη βαρύτητα από την έννοια του λάθους, με την πιθανότητα συνεπειών και επιπτώσεων κυρίως ηθικής φύσεως (Κασσωτάκης Μ. και Βάμβουκα Ι., 2007, σ. 3). Στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό κλάδο γίνεται προσπάθεια να ξεχωριστούν αυτές οι δύο λέξεις. Με την έννοια του σφάλματος, νοείται η μη αποτελεσματική εφαρμογή κάποιου «κανόνα» ή κάποιας θεωρίας, που το άτομο ξέρει ή θα έπρεπε να γνωρίζει. Το λάθος πραγματοποιείται όταν το άτομο ψάχνει *«μια καινούρια θεωρία»* (Ράπτη, 2002, σ. 13). Πιο αναλυτικά *«το λάθος σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, την επινοητικότητα, την παραγωγικότητα ενώ το σφάλμα με την κακή μνήμη και την ελλιπή προσοχή»* (Βάμβουκα, 2008). Άλλες έννοιες με τις οποίες συγχέεται συχνά ο όρος λάθος είναι η πλάνη και η αποτυχία (Βαϊνάς Κ., 2007, σ. 24).

Το λάθος έχει διαχρονική θέση στην εκπαίδευση αφού λέγεται καθημερινά στις σχολικές αίθουσες από παλαιότερες εποχές έως και σήμερα. Το γεγονός αυτό οδήγησε την επιστημονική κοινότητα να δείξει ενδιαφέρον για το λάθος και τη θέση που κατέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Ο τρόπος που αντιμετωπίζεται άλλαξε με την πάροδο του χρόνου, μέσα από την ανάπτυξη διαφόρων θεωριών μάθησης. Στο παραδοσιακό και στο συμπεριφοριστικό δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης το

λάθος υποδείκνυε αδυναμία και αποτυχία του μαθητή να αντιδράσει θετικά στα ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελούσε εμπόδιο μάθησης, το οποίο έπρεπε να αντιμετωπιστεί με άμεση παρέμβαση του διδάσκοντα δηλαδή διόρθωνε το λάθος (Ράπτη, 2002). Στις σύγχρονες μαθητοκεντρικές θεωρίες μάθησης και κυρίως του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου, το λάθος μετατρέπεται σε εργαλείο για την κατάκτηση της γνώσης. Στο γνωστικό κονστρουκτιβισμό, με εκπρόσωπο τον Piaget, ο μαθητής¹ προσπαθώντας να διορθώσει τα λάθη του κατακτά τη νέα γνώση δημιουργώντας άλλη θέαση των πραγμάτων μέσω στρατηγικών που αναπτύσσει ο ίδιος. Το λάθος στην παρούσα θεωρία αντιμετωπίζεται ως μια παρεμβολή, που είναι απαραίτητη για την πορεία προς τη μάθηση. Στον κοινωνικοπολιτισμικό κονστρουκτιβισμό, με κύριο εκφραστή τον Vygotsky, ο μαθητής μαθαίνει από τα επικείμενα λάθη του, μέσα από τη συνεργασία του με τον διδάσκοντα, ενήλικα. Συνεπώς, στη σύγχρονη παιδαγωγική το λάθος είναι απαραίτητο συστατικό της μάθησης, καθώς αποτελεί ένα εμπόδιο που χρειάζεται και χρησιμοποιείται εποικοδομητικά (Ζαρκογιάννη Ε., 2015, σ. 104-107).

Το λάθος αποτελεί εργαλείο μάθησης, όχι μόνο από την πλευρά του μαθητή, αλλά και του διδάσκοντα. Μέσα από το λάθος διαφαίνονται οι αδυναμίες των μαθητών στον διδάσκοντα. Ο διδάσκων ερευνώντας και εντοπίζοντας το λανθασμένο σκεπτικό τους προσαρμόζει αναλόγως τη διδασκαλία του. Επίσης, διαφαίνεται η αδυναμία της διδακτικής προσέγγισης του διδάσκοντα αφού όταν ένα λάθος συναντάται σε μεγάλο αριθμό μαθητών τότε επιβάλλεται αλλαγή της διδακτικής τακτικής. Επομένως, το λάθος λειτουργεί και ως «*διάγνωση και ως πρόγνωση*» (Ζαρκογιάννη Ε., 2015, σ. 106).

Όπως προαναφέρθηκε, λάθη συμβαίνουν κάθε μέρα σε πολλούς τομείς, ένας από αυτούς η εκπαίδευση. Ο Βαϊνάς (2007) προχώρησε σε ταξινόμησή τους, ανάλογα με τους παράγοντες που τα προκαλούν και τα χώρισε ως εξής:

- σε λάθη που έρχονται σε αντίθεση με βάση τις αρχές της λογικής, ολικά ή μερικά, καθώς είτε στρεβλώνουν το σύνολο των στοιχείων που διαμορφώνουν μια έννοια είτε ένα μέρος τους
- σε λάθη παρανόησης, όταν το άτομο δεν αντιλαμβάνεται σωστά το ζητούμενο
- σε λάθη απροσεξίας, όταν το άτομο εξετάζει βιαστικά το ζητούμενο ή δεν παρατηρεί με προσοχή

¹ Για λόγους ευκολίας κατά τη συγγραφή στις έννοιες μαθητής, μετανάστης, δάσκαλος θα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος

- σε λάθη εξαιτίας κενών στη μάθηση, όταν δε έχουν κατακτηθεί κάποιες έννοιες, δεν είναι εφικτό να προσκτηθούν νέες, που έχουν ως προαπαιτούμενο κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις όπως η εξίσωση δεύτερου βαθμού
- σε γλωσσικά λάθη που μπορεί να είναι στον γραπτό ή στον προφορικό λόγο, που οφείλονται σε αιτίες που θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο (Βαϊνάς, 2007, σ. 24-25).

Μετά από μια σύντομη αλλά απαραίτητη αναφορά στην έννοια του λάθους, στην αντιμετώπισή και χρήση του στην εκπαίδευση και στους παράγοντες που το παράγουν, θα ακολουθήσει η προσέγγιση του γλωσσικού λάθους, μέσα από απόπειρες ορισμού του.

Ως γλωσσικό λάθος, κατά τους Μ. Θεοδωροπούλου και Γ. Παπαναστασίου (2001), ορίζεται «κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα», δηλαδή γλωσσικό λάθος θεωρείται οτιδήποτε παρεκκλίνει από την εκάστοτε γλωσσική νόρμα που χρίζει μεγάλης αποδοχής και βρίσκεται σε ισχύ, συνεπώς η επίσημη γραπτή διάλεκτος. Οι αποκλίσεις που αναφέρονται, θεωρούνται η μη ακολουθία των γραμματικών και συντακτικών κανόνων ή η καταστρατήγηση των αποδεκτών κοινωνικών κωδικών επικοινωνίας (Αθανασίου, 2001, σ. 205-207). Ένας άλλος ορισμός που έρχεται να συμπληρώσει λεπτομερέστερα τα παραπάνω είναι αυτός της Μούσιου (2010), σύμφωνα με την οποία με τον όρο γλωσσικό λάθος εννοούνται: ο σχηματισμός λέξεων, φράσεων ή προτάσεων που παραβιάζουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς, σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας, η παραγωγή γραμματικών αλλά μη αποδεκτών δομών, σε συνάρτηση με την επικοινωνιακή περίσταση και τους καταστασιακούς παράγοντες και τους πραγματολογικούς περιορισμούς της γλωσσικής επικοινωνίας και τέλος, η απόδοση μη κατάλληλου νοήματος σε συγκεκριμένη λέξη, πολυλεκτικό σύνθετο, φράση ή εκφώνημα, με αποτέλεσμα την παρερμηνεία της ή τη μη κατανόηση της σημασίας της.

Στην αγγλική βιβλιογραφία, σχετικά με τη γλωσσική κατάκτηση και ειδικότερα τα γλωσσικά λάθη, οι λέξεις λάθος/ σφάλμα αντιστοιχούν στη λέξη *error* ενώ η λέξη παραδρομή στον όρο *mistake*. Ως παραδρομή (*mistake*) νοείται το λάθος της στιγμής, με την έννοια ότι υπάρχει η γνώση του γενικά αποδεκτού κανόνα, γραμματικού, συντακτικού ή άλλου, αλλά στιγμιαία παρεκκλίνει από αυτόν, ενώ το σφάλμα (*error*) περιέχει την άγνοια του κανόνα από τον χρήστη της γλώσσας (στην περίπτωση μας –μαθητή). Ειδοποιός διαφορά των δύο εννοιών, είναι ότι η «παραδρομή» ή λάθος (κατά την ελληνική βιβλιογραφία) μπορεί να εντοπιστεί από τον ίδιο τον χρήστη της γλώσσας ο οποίος μπορεί να

αυτοδιορθωθεί ενώ στο σφάλμα χρειάζεται η βοήθεια ειδικού – του διδάσκοντα (Ατομικές διαφορές και γλωσσική απόκτηση, σ. 50-51.²

Σύμφωνα με έρευνα της Ράπτη, φαίνεται ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί, που εξετάζουν το λάθος και το αξιοποιούν στη διδασκαλία τους, δυσκολεύονται να ορίσουν με μονοσήμαντο τρόπο την έννοια του λάθους και χρησιμοποιούν περιγραφικές προσεγγίσεις (Ράπτη, 2002, σ. 17).

Συμπερασματικά, το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης, αφού κάποιος οδηγείται στο να κατακτήσει τη γνώση μέσα από τη διάπραξη λαθών και τη διόρθωσή τους. Αποτελεί το μέσο για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον διδάσκοντα. Το λάθος θεωρείται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και για το λόγο αυτό δεν αντιμετωπίζεται ως παράπτωμα, όπως κάποτε, αλλά ως μοναδική ευκαιρία που οδηγεί τον διδάσκοντα στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή (Μήτσης και Μήτση, 2007). Η αδυναμία διατύπωσης ενός γενικού και ομοιόμορφου ορισμού για το γλωσσικό λάθος οφείλεται στην ίδια τη φύση του και εγείρει προβληματισμούς ως προς το τι χαρακτηρίζεται ως γλωσσικό λάθος και ποιος το ορίζει.

Όλα τα παραπάνω ισχύουν σε συνάρτηση με το που απαντάται το γλωσσικό λάθος. Γλωσσικά λάθη παρατηρούνται και στις δύο μορφές λόγου, τον προφορικό και τον γραπτό. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από συνεχιζόμενη ροή μεταξύ των ομιλητών σε πραγματικό χρόνο και από διάφορους επιτονισμούς και χειρονομίες ενώ ο γραπτός λόγος υπακούει σε συμβάσεις, οι οποίες απαιτούν συγκεκριμένη δομή και περιεχόμενο, ανάλογα με το είδος λόγου (Αμπάτη και Κατσάρου, 2015, σ. 265-267). Εξαιτίας των εγγενών διαφορών μεταξύ τους, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενη ενότητα, τα γλωσσικά λάθη εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο στις δύο μορφές λόγου και εντοπίζονται ευκολότερα στον γραπτό λόγο, είτε εξαιτίας των συγκεκριμένων συμβάσεων από τις οποίες διέπεται αλλά και εξαιτίας της άνεσης χρόνου που υπάρχει κατά τη σύνθεση αλλά και την παρατήρησή του, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, όπου η συνεχής ροή του καθιστά δυσκολότερο τον εντοπισμό τους.

Η αναλυτικότερη παράθεση των χαρακτηριστικών των δύο μορφών λόγου, της παρουσίας των γλωσσικών λαθών στην εκάστοτε μορφή και η αναγνώριση της αναγκαιότητας της ορθής γλωσσικής χρήσης κρίνεται απαραίτητη για την απόκτηση μιας σαφέστερης οπτικής επί του θέματος.

²Ατομικές διαφορές και γλωσσική απόκτηση. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4998/3/02_chapter_2.pdf.

2.1 Προφορικός και γραπτός λόγος

Στο πλαίσιο μιας ενδελεχούς έρευνας σχετικά με το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναφορά στη γλώσσα και τις μορφές έκφρασής της, στην σημαντικότητα της ορθής επικοινωνίας ανάμεσα σε ένα σύνολο ανθρώπων με ποικίλες διαφορές είτε ως προς το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό υπόβαθρο, είτε ως προς την εθνικότητα, τη φυλή και άλλες πολλές. Επιπλέον κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στις εκπαιδευτικές επιδιώξεις με γνώμονα την βέλτιστη ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να είναι καταρτισμένοι με τα κατάλληλα εφόδια για την ορθή χρήση της γλώσσας.

Η γλώσσα κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου (Αθανασίου, 1996, σ. 15) καθώς αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί καθημερινά (Βελούδης, 2008). Άλλωστε θεωρείται το χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα όντα του περιβάλλοντος, όπως υποστηρίζει ο Child (1977, στο Αθανασίου, 1996, σ. 63). Η πολυτιμότητα της γλώσσας οδήγησε σε πολλές απόπειρες ορισμού της από τους γλωσσολόγους.

Η γλώσσα είναι «ένας κώδικας αποτελούμενος από γλωσσικά σημεία (γλωσσικές μονάδες) και κανόνες σύμφωνα με τους οποίους δομούνται τα σημεία ώστε να απαρτίσουν ένα μήνυμα». Κύρια χαρακτηριστικά της είναι οι ποικίλες γλωσσικές αποχρώσεις και διαφοροποιήσεις όπως γεωγραφικές διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι, η χρήση εξωγλωσσικών μέσων για την καλύτερη κατανόηση ενός μηνύματος όπως ο επιτονισμός, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες και η συγχρονική της λειτουργία, που επιτελείται παράλληλα με τη διαχρονική της φύση, καθώς αλλάζει με την πάροδο του χρόνου³. Επίσης, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και πλαστικότητα αφού παρέχει άπειρες δυνατότητες επιλογών στους ομιλητές σε κάθε στιγμή (Μήτσης και Μήτση, 2007, σ. 84).

Ο Ελβετός γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure, το 1979, ήταν αυτός που εισήγαγε πρώτος τη διάκριση των εννοιών «ομιλία (*langage*)», «γλώσσα (*langue*)», «λόγος (*parole*)». Ο όρος 'ομιλία' αναφέρεται στα γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας ως καθολικό φαινόμενο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ο όρος 'γλώσσα' αναφέρεται στο αφηρημένο γραμματικό σύστημα μιας γλωσσικής κοινότητας, δηλαδή τη δομή της και τέλος, ο όρος 'λόγος' αναφέρεται στις εκδηλώσεις της γλώσσας σε ατομικό επίπεδο με σκοπό την επικοινωνία. Η γλώσσα μπορεί να προσεγγιστεί μόνο μέσω του λόγου (Βελούδης, 2008), που μπορεί να εκφραστεί με την παραγωγή προφορικού λόγου (μέσω ηχητικών κυμάτων) ή με την παραγωγή γραπτού λόγου (μέσω γραφηματικών συμβόλων)⁴.

³Κειμενογλωσσολογία.

1^ο

μάθημα.

Διαθέσιμο

στο:

<https://opencourses.ionio.gr/modules/document/?course=DALS228>

⁴ Βλέπε. ο. π.

Κατά παράδοση, επικρατούσε για χρόνια η αντίληψη της ανωτερότητας του γραπτού λόγου, την οποία όμως η σύγχρονη γλωσσολογία κατέρριψε, θεωρώντας ως εξίσου σημαντικό τον προφορικό λόγο, στηριζόμενη σε σημαντικά επιχειρήματα που αφορούν την βιολογική, δομική, ιστορική και λειτουργική οπτική. Βιολογικά προηγείται ο προφορικός λόγος έναντι του γραπτού, εφόσον ο άνθρωπος πρώτα κατέκτησε την ομιλία και μετέπειτα έμαθε να γράφει, μέσω συστηματικής διδασκαλίας. Το ίδιο ισχύει και ως προς τη δομή του λόγου καθώς τα συστήματα γραφής βασίζονται σε μονάδες προφορικού λόγου. Ένα άλλο σημείο στο οποίο προηγείται ο προφορικός λόγος είναι ιστορικά, αφού δεν έχει βρεθεί γλώσσα, η οποία πρώτα να γραφτηκε και μετά να μιλήθηκε, οι ανθρώπινες κοινωνίες επικοινωνούσαν και πριν την ανακάλυψη της γραφής⁵. Τέλος, ξεχωρίζει η λειτουργική προτεραιότητα του προφορικού λόγου, καθώς χρησιμοποιείται για περισσότερες λειτουργίες, ιδίως στη σύγχρονη εποχή με την ανάπτυξη της τεχνολογίας (Βελούδης, 2008).

Η προτεραιότητα που δίνεται στον προφορικό λόγο δεν αναιρεί τη σημαντικότητα του γραπτού λόγου. Είναι μεγάλη η συμβολή του τόσο στη διατήρηση, όσο και στη διάδοση της ιστορίας και του πολιτισμού ενός λαού (Αθανασίου, 1996, σ. 140) αλλά και στην εξ αποστάσεως επικοινωνία⁶.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος αποτελούν δύο ισότιμες μορφές λόγου, καθεμιά από τις οποίες χρησιμοποιείται για να καλύψει διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο μορφές εξαρτώνται κυρίως από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται. Ο προφορικός λόγος θεωρείται απροσχεδιαστος, πλαισιωμένος και χαρακτηρίζεται από «επαφικότητα» ενώ αντίθετα ο γραπτός λόγος θεωρείται προσχεδιασμένος, και χαρακτηρίζεται από «αποπλαισίωση» και έλλειψη επαφικότητας. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του προφορικού λόγου δεν υπάρχει προσχεδιασμός, ο λόγος είναι αυθόρμητος καθώς διαμορφώνεται κατά την εκφώνηση και εμφανίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως ελλιπείς προτάσεις, παρατακτική σύνδεση, ενεργητική σύνταξη, επαναλήψεις, επανεκκινήσεις και γενικευτικούς όρους, ακόμη και παραβιάσεις των γραμματικών κανόνων και χρησιμοποιεί οικείο ύφος ως προς το λεξιλογικό επίπεδο (Ζούνη, 2010). Επίσης, χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και αλληλεπίδραση και πλαισιώνεται από παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία. Τέλος, στον προφορικό λόγο το μήνυμα μεταφέρεται από τον πομπό στον δέκτη τη στιγμή της δημιουργίας του, άρα υπάρχει άμεση επαφή. Αντίθετα στον γραπτό λόγο, υπάρχει πολύς χρόνος για την σκέψη και την οργάνωση του γραπτού και εμφανίζει χαρακτηριστικά όπως

⁵ Κειμενγλωσσολογία, 1^ο μάθημα. Διαθέσιμο στο: <https://opencourses.ionio.gr/modules/document/?course=DALS228>

⁶ Βλέπε. ο. π.

ολοκληρωμένες προτάσεις, υποτακτική σύνδεση και παθητική σύνταξη. Στο γραπτό λόγο ο συγγραφέας δεν εξαρτάται από τον συνομιλητή του και λειτουργεί εκτός φυσικού πλαισίου ενώ παράλληλα τη στιγμή παραγωγής μηνύματος, απουσιάζει ο δέκτης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αμεσότητα στην επαφή. Οι διαφορές των δύο μορφών λόγου, πολλές φορές συγκλίνουν και συνδυάζονται χαρακτηριστικά της μιας μορφής με κάποια από της άλλης. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν οι διαλέξεις, οι οποίες εκφέρονται προφορικά αλλά στηρίζονται σε γραπτό κείμενο και οι επιστολές σε φίλους, όπου παρά τη γραπτή μορφή, ο λόγος χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και οικείες εκφράσεις⁷.

Ο προφορικός λόγος είναι το βασικότερο επικοινωνιακό μέσο του ανθρώπου, αφού χρησιμοποιείται από όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτου ηλικίας ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Τα άτομα γενικότερα, και οι μαθητές πιο ειδικά, ασκούνται ως ομιλητές και ως ακροατές ώστε να αποκτήσουν επικοινωνιακή πληρότητα (Αθανασίου, 1996, σ. 139). Πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο είτε στον προφορικό είτε στο γραπτό λόγο, με ελλείψεις προτάσεις και γλωσσικές παραβιάσεις, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι δε γνωρίζουν καλά το γλωσσικό σύστημα και για το λόγο αυτό οδηγούνται σε πολλά γλωσσικά λάθη. Το περιορισμένο λεξιλόγιο και το ύφος με το οποίο απευθύνονται δε σημαίνει πως δεν γίνονται κατανοητοί στον κοινωνικό περίγυρο τους. Επομένως, θεωρούνται γλωσσικά λάθη οι παραβιάσεις στον λόγο τους ή γίνεται διαφορετική χρήση της γλώσσας; Ποια είναι τα κριτήρια της γλωσσικής ορθότητας;

Σε ότι αφορά στον προφορικό λόγο, είναι γεγονός ότι η παραγωγή του είναι από τα πιο ακανθώδη σημεία που αντιμετωπίζουν τόσο οι φυσικοί ομιλητές κατά τα πρώτα στάδια του γραμματισμού όσο και οι δίγλωσσοι κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στην περίπτωση των φυσικών ομιλητών η μη επαρκής κατάκτηση του γραφοφωνηματικού συστήματος έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή λανθασμένων φωνηματικών εκφορών των γραφημάτων κατά την ανάγνωση. Η φωνημική επίγνωση, η ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει και να αποκωδικοποιεί τις λέξεις, είναι πολύ βασικό στάδιο κατά την αναγνωστική διαδικασία αφού φαίνεται ότι, στην περίπτωση που δεν κατακτηθεί επαρκώς, δυσχεραίνεται και η διαδικασία κατανόησης του μηνύματος. Στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών, η παραγωγή λανθασμένων εκφωνημάτων ή η μη ορθή προφορά τους απαντά σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση και όχι μόνο κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η ορθή

⁷Κειμενογλωσσολογία,

4^ο

μάθημα.

Διαθέσιμο

στο:

<https://opencourses.ionio.gr/modules/document/?course=DALS228>

προφορά είναι μια από τις συνιστώσες της επικοινωνιακής δεξιότητας (Γιάγκου Μ., Χαραλαμποπούλου κ.α. , σ, 69).

Όσον αφορά στο γραπτό λόγο, και ειδικότερα την παραγωγή του, οι σύγχρονες θεωρίες μελετούν τη γνωστική, την επικοινωνιακή και την κοινωνικο-πολιτισμική διάστασή του. Σύμφωνα με τη γνωστική διάσταση του γραπτού λόγου δίνεται έμφαση στη διαδικασία συγγραφής, κατά την οποία βελτιώνεται το κείμενο σε κάθε στάδιο συγγραφής και γίνονται διορθώσεις ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, εξετάζεται αν πληρούνται οι επικοινωνιακοί στόχοι και λαμβάνεται υπόψη *«η εξατομικευμένη προσέγγιση του γραπτού λόγου από τον συγγραφέα»*. Κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου, δίνεται έμφαση στο τρίπτυχο συγγραφέας- κείμενο- αναγνώστης με το κείμενο να πρωτοστατεί. Δεν εξετάζεται τόσο η λέξη ή η πρόταση αλλά το κείμενο και τα συγκείμενά του. Αποτελεσματικό θεωρείται το κείμενο που δεν παρουσιάζει αποκλίσεις ως προς τη δομή και το ύφος του σε συνάρτηση με το περιεχόμενο, από το αν εντάσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας αλλά και αν επιτελεί το σκοπό για τον οποίο συγγράφηκε. Τέλος, κατά την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του γραπτού λόγου δίνεται έμφαση στην κριτική ικανότητα, στην ικανότητα δηλαδή της σωστής εφαρμογής της λεξικογραμματικής για την βαθύτερη ανάγνωση της *«σύνθετης επικοινωνιακής πραγματικότητας»*. Στην παρούσα διάσταση το κείμενο εξετάζεται ως προς το αν τηρούνται οι συμβάσεις της κειμενικής ποικιλίας, αν ακολουθείται η δομή και η οργάνωση ανάλογα με το είδος του κειμένου, αν διαχωρίζεται ο τρόπος στο λόγο ανάλογα με τη μορφή του, αν είναι προφορικός ή γραπτός και η αμφίδρομη σχέση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη στο πλαίσιο της *«κειμενικής στάσης»*. Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενική οπτική του αξιολογητή ως προς τα χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές συμβάσεις που υπηρετεί το γραπτό κείμενο (Ζαρκογιάννη, 2015, σ.109-111).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι είναι απαραίτητη η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη ορθότερη χρήση του προφορικού λόγου ή του γραπτού λόγου. Συνεπώς το σχολείο είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γλωσσικής και της επικοινωνιακής ικανότητας.

Σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (2008, σ. 127- 136), το οποίο αναφέρεται σε μια κοινή βάση για τον σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας για τη γλώσσα αλλά και πολλές κατευθυντήριες οδηγίες για τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών των ευρωπαϊκών χωρών, η γλωσσική ικανότητα αποτελεί σύνθεση έξι επιπέδων, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

- Λεξιλογική ικανότητα αποτελεί η γνώση και η ικανότητα χρήσης του λεξιλογίου της γλώσσας. Περιέχει γραμματικά και λεξικά στοιχεία όπως ιδιωματισμοί, στερεότυπες εκφράσεις, αντωνυμίες.
- Ως γραμματική ικανότητα νοείται η γνώση και η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με τις γλωσσικές αρχές και κανόνες σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο.
- Ως σημασιολογική ικανότητα νοείται η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη σημασία των επιμέρους γραμματικών και λεξικών στοιχείων όπως η σχέση μεταξύ των λέξεων, η υπονόηση.
- Η φωνολογική ικανότητα αφορά την αναγνώριση, κατανόηση και μετέπειτα παραγωγή ορθών προτάσεων σχετικά με τα φωνήματα και τα φωνητικά χαρακτηριστικά τους, τη φωνητική σύσταση των λέξεων, τον τονισμό, επιτονισμό, την προσωδία.
- Η ικανότητα της ορθοφωνίας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εκφραστεί σωστά όπως φραστική οργάνωση, επίλυση αμφισημιών.
- Ως ορθογραφική ικανότητα ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί σωστά τα γραφηματικά σύμβολα είτε στον τρόπο γραφής των λέξεων , είτε στη χρήση σημείων στίξης αλλά και των συντμήσεων.

Στη σύγχρονη εποχή και σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες η γλωσσική ικανότητα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την επικοινωνιακή δεξιότητα καθώς η γνώση της γραμματικής και των γλωσσικών δομών χρησιμοποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο δηλαδή νοείται η χρήση της κατάλληλης γλωσσικής μορφής σύμφωνα με την επικοινωνιακή συνθήκη. Ελλιπής επικοινωνιακή δεξιότητα υφίσταται όταν μια ορθή γραμματικά και συντακτικά πρόταση δεν ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Ζαρκογιάννη, 2015, σ. 108). Ο Hymes (1967), κατέγραψε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία, δημιουργώντας το μοντέλο SPEAKING (Setting, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms, Genre). Πιο αναλυτικά, η επικοινωνία επηρεάζεται από το επικοινωνιακό πλαίσιο (χώρος, χρόνος, συνθήκες), τους συμμετέχοντες (ομιλητής, ακροατής, φύλο, ταυτότητα, κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία), τους στόχους της επικοινωνίας (θέμα, είδος, ύφος, τόνος), τα μέσα επικοινωνίας (τρόπος μετάδοσης μηνύματος, μορφές λόγου, κινήσεις), τα καθιερωμένα πρότυπα επικοινωνίας και το είδος του λόγου⁸.

Συνεπώς γίνεται φανερό ότι δεν αρκεί η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή αλλά θα πρέπει να γνωρίζει και τη σωστή λειτουργία και χρήση της γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με

⁸ Κειμενογλωσσολογία, 6^ο μάθημα. Διαθέσιμο στο: <https://opencourses.ionio.gr/modules/document/?course=DALS228>

τα παραπάνω, θα πρέπει να αναγνωρίζει τις γλωσσικές ανάγκες και ελλείψεις των μαθητών του σε συνάρτηση με τις συνθήκες επικοινωνίας και να προσαρμόζει ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί η ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ετοιμότητας προτείνεται μια ολιστική προσέγγιση. Ακόμη και η γραμματική με τους κανόνες της προσεγγίζεται μέσα από το κείμενο και όχι με τη στείρα εκμάθηση κανόνων και κανονισμών (Ζαρκογιάννη, 2015, σ. 109). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1999, σ. 1) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν τη γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες και όχι ξεχωριστά από το περιβάλλον της, και την ίδια στιγμή να διδάξουν την επικοινωνία (τι, πώς, πού κ.α.) ώστε να είναι ικανοί οι μαθητές να επικοινωνούν σωστά σε κάθε συνθήκη.

Σε όλη αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, προστίθεται μια ιδιαιτερότητα. Οι σχολικές τάξεις δεν απαρτίζονται μόνο από φυσικούς ομιλητές αλλά και από μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές. Οι αλλοδαποί μαθητές διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως μητρική, μια γλώσσα που γι' αυτούς αποτελεί ξένο σώμα. Ο μόνος τρόπος ένταξης και ενδυνάμωσης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι η αποδοχή του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρνει ο καθένας μαζί του. *«Η διγλωσσία είναι μέρος της σχολικής ζωής και μάθησης είτε είναι επίσημα αποδεκτή ή όχι»* (Γκαϊνταρτζή, 2008, σ. 636). Μόνο αν η πρότερη γνώση του μαθητή αξιοποιηθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι δυνατή η απρόσκοπτη εξέλιξή του ως ατόμου και ως κοινωνικού δράστη. Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών και η συνέχιση της διγλωσσίας τους συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη (Cummins, 2001, σ. 269). Η μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μέσω της πρώτης γλώσσας, καθώς η γνώση που φέρει ο δίγλωσσος μαθητής από την πρώτη του γλώσσα λειτουργεί υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα. Η Σκούρτου αναφέρει τον όρο υποκείμενη γλωσσική ικανότητα κατά την οποία οι γλώσσες αναπτύσσονται παράλληλα σε σχέση αλληλεξάρτησης, με την πιο δυνατή (πρώτη) γλώσσα στο ρόλο εκείνης που δανείζει στοιχεία στην πιο αδύναμη (δεύτερη) γλώσσα (Σκούρτου, 2002, σ. 10). Ως εκ τούτου τα ξένα γλωσσικά στοιχεία, τα οποία προκύπτουν από την ανάμειξη ξένων στοιχείων στον προφορικό ή γραπτό λόγο του δίγλωσσου μαθητή στην ελληνική γλώσσα, αντιμετωπίζονται ως γραμματικά ή συντακτικά λάθη (Σκούρτου, 2002, σ. 11).

Συνοψίζοντας, η γλώσσα αποτελεί το κυριότερο μέσο επικοινωνίας για τον άνθρωπο. Καθημερινά χρησιμοποιεί είτε τον προφορικό λόγο είτε τη γραπτή μορφή του. Η ιδιότητά της αυτή δείχνει πόσο σημαντική είναι η σωστή χρήση της για τη ζωή του ανθρώπου και αντίστοιχα, πόσο τη δυσκολεύει η μη ορθή χρήση της. Ο γραμματισμός, όπως αναφέρει ο Bayham, (2002 στη Ρογδάκη, 2013) ορίζεται από την Ουνέσκο ως εξής: *«ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει*

τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και την κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (Ρογδάκη, 2013, σ. 7). Η εκπαίδευση καλείται να αναπτύξει και να ενισχύσει τον γραμματισμό των μαθητών ώστε να κατέχουν και γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα. Ο δάσκαλος έχει ως πρόκληση να εκμεταλλευτεί τις γλωσσικές αποκλίσεις (λάθη) και να καθοδηγήσει τους μαθητές, φυσικούς ή μη ομιλητές, μέσω της επεξεργασίας τους με στρατηγικές και τεχνικές, στην ορθή γλωσσική χρήση (Ζαρκογιάννη, 2015, σ. 108).

2.2 Γλωσσικό λάθος και Πολιτική ορθότητα στη γλώσσα

Σύμφωνα με τον ορισμό του γλωσσικού λάθους από τους Μ. Θεοδωροπούλου και Γ. Παπαναστασίου (2001), δηλαδή «κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα που τίθεται ως πρότυπο και περιβάλλεται με το κύρος του κανόνα» προκύπτουν διάφορα ζητήματα που φανερώνουν ότι τα όρια του γλωσσικού λάθους είναι σχετικά παρά την «απόλυτη αξιολογική στάση» με την οποία αντιμετωπίζεται αυτή η έννοια.

Γενικά, ένα από τα γνωρίσματα της γλώσσας, και κάθε γλώσσας στον κόσμο, είναι η πολυεπίπεδη και επαναλαμβανόμενη αλλαγή της στο χρόνο και στο χώρο –τόπο. Αυτό καθίσταται εμφανές από δύο παράγοντες, αρχικά από την επαφή με γραπτά ευρήματα άλλων εποχών ή περιοχών όπου κυριαρχεί μια γλώσσα και έπειτα από την μελέτη των γλωσσικών αντιλήψεων της σύγχρονης εποχής (Μαγουλάς και Μαγουλά, 2015, σ. 77). Η Νικηφορίδου (2001) υποστηρίζει πως η γλωσσική αλλαγή χαρακτηρίζεται από δύο βασικές αρχές:

1) Τίποτα δε δημιουργείται από το τίποτα. Οποιαδήποτε νέα δημιουργία αποτελεί είτε επανάλυση (reanalysis) γλωσσικών δομών που υπάρχουν ήδη στην εκάστοτε γλώσσα, είτε δάνειο από άλλες γλώσσες (borrowing).

2) Οι γλωσσικές αλλαγές είναι «μονόδρομος» και έχουν μια κατεύθυνση προβλέψιμη ή και δικαιολογημένη (Νικηφορίδου, 2001. σ. 41-42).

Η γλωσσική μεταβολή είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που συμβαίνει συνεχώς ανά τους αιώνες. Παρά το ότι είναι πολύ αυτοί που πιστεύουν ότι η γλώσσα φθείρεται και απομακρύνεται από το γλωσσικά ορθό, φαίνεται ότι είναι μια διαδικασία αναπόφευκτη, με αμετάβλητα αποτελέσματα και χωρίς να γίνεται συνειδητά, αφού όπως φαίνεται η επανάληψη γλωσσικών στοιχείων ή φθόγγων με

ακριβώς τον ίδιο τρόπο μεταξύ διαφορετικών γενεών δεν είναι μια φυσική αντίδραση της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Crowley, 1996, ακόμη και σε νησιά του Ειρηνικού, οι ιθαγενείς διαφωνούν με τις διαφοροποιήσεις στη γλώσσα, που χρησιμοποιούν οι ηλικιακά νεότεροι ομιλητές. Άλλες χώρες επικαλούνται κρατική παρέμβαση, ώστε να ρυθμίσει τη μεταβολή μιας γλώσσας είτε για τη δημιουργία μιας κοινής διαλέκτου είτε για την απομάκρυνση ξένων γλωσσικών στοιχείων ή δανείων όπως πραγματοποίησαν η Ισλανδία και η Κίνα (Μαγουλάς και Μαγουλά, 2015, σ. 77-78). Ακόμη, ανάλογα με τη γλωσσική πολιτική που ασκείται από την πολιτεία σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο για λόγους εκσυγχρονισμού ή διαχωρισμού, έχουν υποστεί μεταβολή τα αλφάβητα όπως το τουρκικό παράδειγμα που από την αραβική γραφή, οικειοποιήθηκε το λατινικό αλφάβητο⁹ αλλά και το κροατικό, που εγκατέλειψε την κυριλική γραφή και υιοθέτησε την λατινική (Calvet, 1999).

Οι λόγοι που συντελούν στη γλωσσική αλλαγή αφορούν και το γλωσσικό σύστημα αλλά και τους χρήστες του. Κάποιοι δύσκολοι ή ανώμαλοι τύποι του γλωσσικού συστήματος εξομαλύνονται για την αποτελεσματικότερη χρήση τους αλλά και κάποιες ασάφειες που υπάρχουν οδηγούν στο να ερμηνευτούν εκ νέου και πιθανόν λανθασμένα. Οι χρήστες από την άλλη ευθύνονται για τις αλλαγές του γλωσσικού συστήματος είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται για την καλή γνώση και χρήση του συστήματος είτε προς χάριν «δημιουργικότητας και τάσης προς αλλαγή». Άλλοι λόγοι που οδηγούν στη γλωσσική αλλαγή είναι οι μνημονικές λειτουργίες καθώς απλουστεύονται μορφές και τύποι ώστε να γίνεται εύκολη και η εκμάθηση και η συγκράτησή τους στη μνήμη. Επίσης, ο δανεισμός ξένων λέξεων ή εκφράσεων και η εδραίωση τους στον λόγο οφείλεται στην επαφή που υπάρχει με άλλες γλώσσες (Μαγουλάς και Μαγουλά, 2015, σ.78).

Η επιστήμη της Γλωσσολογίας παλαιότερα ισχυριζόταν την ανεξάρτητη φύση της γλώσσας από το κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο μαθαίνεται, χρησιμοποιείται και εξελίσσεται. Σήμερα όμως, αναγνωρίζεται πως κοινωνία και γλώσσα είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες, καθώς η γλώσσα αποτελεί μια μορφή κοινωνικής πράξης που παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς την πραγματικότητα. Η αδιαχώριστη σχέση τους διαγράφεται με ανάγλυφο τρόπο καθώς διαφορετικές κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες ή γλωσσικές ποικιλίες αλλά και οι ίδιοι ομιλητές προσαρμόζουν τη γλώσσα τους και χρησιμοποιούν γλωσσικές ποικιλίες ανάλογα με την περίπτωση. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες ορίζουν

⁹ Η γλωσσική μεταρρύθμιση στην Τουρκία και τα αποτελέσματά της. Διαθέσιμο στο: http://ikee.lib.auth.gr/record/113256/files/Turkish_Language_Reform_and_its_Results.pdf

τον εαυτό τους μέσω της γλώσσας και πως δεν υπάρχει χρήση γλώσσας στο ιστορικό – κοινωνικό κενό (Κωστούλα- Μακράκη, 2001, σ. 11).

Ο πολυεπίπεδος και συνεχής χαρακτήρας της «γλωσσικής μεταβολής» είναι ένα γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία καταγραφής όλων των παραλλαγών που εντάσσονται στο λόγο των ομιλητών. Επομένως, σύμφωνα με άρθρο της Τσιτσανούδη –Μαλλίδη, ο ορισμός του γλωσσικού λάθους, δεν περιλαμβάνει ενδεχόμενες αλλαγές ή παραλλαγές που ενδέχεται «να συνοδεύουν ή να χαρακτηρίζουν τις ποικίλες αποκρυσταλλώσεις των γλωσσικών μορφών κατά τις διαδικασίες της κωδικοποίησής τους στις γραμματικές και τα λεξικά μιας γλώσσας από τη μια και τη ζώσα επικοινωνία των χρηστών της στον οικείο και καθημερινό ή ανεπίσημο λόγο από την άλλη» (Τσιτσανούδη –Μαλλίδη, 2013, σ. 1). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι ο χρόνος κατά τον οποίο καταγράφονται τα γλωσσικά δεδομένα για τη σύνθεση ενός εγχειριδίου γραμματικής ή ενός λεξικού είναι ακριβώς προσδιορισμένος με αποτέλεσμα οι γλωσσικές αποκλίσεις που δε συμφωνούν με μια παλαιότερη καταγεγραμμένη επίσημη πηγή να χαρακτηρίζονται ως γλωσσικά λάθη. Επίσης οι διάφορες και διαφορετικές εκφορές του λόγου των ομιλητών μιας γλώσσας, οι «γλωσσικές ποικιλίες», ο καθημερινός προφορικός λόγος όταν εξετάζονται υπό το πρίσμα της κλειστής οπτικής της «νόρμας» χαρακτηρίζονται επίσης, ως γλωσσικά λάθη (Θεοδωροπούλου- Παπαναστασίου, 2001).

Όσον αφορά τη «νόρμα», φαίνεται να μην υπάρχει απόλυτη ομοιογένεια στο περιεχόμενο των γραμματικών εγχειριδίων και λεξικών αφού αυτό εξαρτάται από τους στόχους του εκάστοτε συγγραφέα/ συγγραφικής ομάδας με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τυποποιημένων εγχειριδίων, όχι μόνο διαχρονικά από ένα παλαιότερο με το σύγχρονο, αλλά και ανάμεσα σε παράλληλες εκδόσεις που ακολουθούν διαφορετικές προδιαγραφές.

Ένα άλλο σημείο το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι ότι ακόμη και οι γλωσσολόγοι, των οποίων αντικείμενο αποτελεί η μελέτη της γλώσσας σε διάφορους τομείς, έρχονται σε ρήξη μεταξύ τους είτε για ετυμολογικές, είτε για λεξιλογικές και ακόμη για ορθογραφικές διαφωνίες¹⁰, όπως για την ορθογραφία κάποιων λέξεων όπως: αυγό ή αβγό, κτήριο ή κτίριο, καινούριος ή καινούργιος¹¹. Από τα

¹⁰Ομηρική γλώσσα τα σύγχρονα ελληνικά. Διαθέσιμο στο: <https://www.eleftheria.gr/m/%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B1/item/203070-%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B1-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC.html>

¹¹Είκοσι λέξεις και η ορθογραφία τους. Διαθέσιμο στο: <https://umano.gr/eikosi-ellinikes-lexeis-kai-i-orthografia-tous/>

παραπάνω είναι ευδιάκριτο το γεγονός ότι τα γλωσσικά λάθη είναι αναπόφευκτα εφόσον τότε ισχύει μια γραφή και τότε καταρρίπτεται. Άλλες φορές χρησιμοποιούνται και οι δύο μορφές μέχρις ότου αποφασιστεί η ορθότερη, επίσημη.

Η επίσημη γλώσσα, καθώς αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, χρησιμοποιείται από το κράτος με απώτερο σκοπό την «γλωσσική ενοποίηση του πληθυσμού» (Οικονομάκου, 2018, σ. 38) γεγονός που καταδεικνύει φαινόμενα περιθωριοποίησης των χρηστών της γλώσσας που δεν ακολουθούν όσα επιτάσσει η κυρίαρχη γλώσσα και που επιφέρει κινήσεις καθαρισμού, σε περιπτώσεις εκτεταμένης χρήσης όπως συνέβη με την εκτεταμένη χρήση της λατινοελληνικής γραφής (Greeklish) που οδήγησε σε παρεμβατικές κινήσεις της Ακαδημίας Αθηνών¹².

Η δύναμη της νόρμας αντλείται και ενισχύεται, εκτός από τον κρατικό μηχανισμό, από τους ίδιους τους φυσικούς ομιλητές, οι οποίοι ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, έχουν ως κοινό αίσθημα ότι τα εγχειρίδια γραμματικής και τα λεξικά αποτυπώνουν τη σωστή χρήση της γλώσσας και έτσι οι ίδιοι κρίνουν τα λάθη στον καθημερινό λόγο με βάση τη νόρμα, συμμετέχοντας έτσι στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό όσων δεν την ακολουθούν (Θεοδωροπούλου- Παπαναστασίου, 2001).

Η σχέση μεταξύ κοινωνίας- γλώσσας –εκπαίδευσης διαφαίνεται μέσα από την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδίως σε θέματα γλωσσικού προγραμματισμού, καθώς όπως αναφέρει ο Φλουρής (2010) η φιλοσοφία ενός Αναλυτικού Προγράμματος και η θεωρία που υιοθετείται από τους συντάκτες του έρχεται σε άμεση συνάρτηση από το πολιτικοκοινωνικό σύστημα που υποχρεούται να ακολουθήσει η εκπαίδευση. Έτσι, παρατηρούμε ότι παρά το ότι η επιστήμη της Γλωσσολογίας μελετά, παρατηρεί, ερμηνεύει γλωσσικά φαινόμενα, όπως το γλωσσικό λάθος, δεν τα αξιολογεί σε αντίθεση με αυτό που καλείται να κάνει ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει την υποχρέωση να διδάξει τη νόρμα και να διορθώσει τα γλωσσικά λάθη, ώστε να επιτευχθεί η γλωσσική συνοχή.

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι το γλωσσικό λάθος και τα όριά του είναι ένα σύνθετο ζήτημα και η απάντηση στα διάφορα ερωτήματα που εγείρονται δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη αλλά μια σύνθεση πολλών διαστάσεων. Τα γλωσσικά λάθη προκαλούνται από γλωσσικούς μηχανισμούς που οδηγούν στη γλωσσική εξέλιξη. Χωρίς να αποκλείονται παραδρομές και ολισθήματα, οι αποκλίσεις από τη νόρμα εμφανίζονται αρχικά ως τάσεις που γενικεύονται με την πάροδο των χρόνων. Σύμφωνα με τη Νικηφορίδου, πολλές γλωσσικές μορφές που αποτελούν τη νόρμα σε μια χρονική περίοδο, θεωρούνταν γλωσσικά λάθη αρχικά, ακολούθησε η συνύπαρξη τους με παλαιότερες εδραιωμένες μορφές και τέλος η υπερίσχυσή τους έναντι των παλαιότερων. Επομένως πολλά από τα σημερινά γλωσσικά λάθη αποτελούν πρόωρους δείκτες των γλωσσικών αλλαγών που θα

¹² Βλέπε Ακαδημία Αθηνών, 2001. Διαθέσιμο στο: <http://www.netschoolbook.gr/gracademy.html>

επέλθουν (Νικηφορίδου, 2001). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι είναι άστοχη η κινδυνολογία που αναπτύσσεται σχετικά με το γλωσσικό λάθος. Ωστόσο η αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ίδια με αυτή της γλωσσολογίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει τη νόρμα και οφείλει να διορθώσει το λάθος. Αυτό σήμερα μπορεί να επιτευχθεί μετριάζοντας τις απόλυτες αξιολογικές στάσεις απέναντι στο γλωσσικό λάθος, και καταφεύγοντας σε εναλλακτικούς διδακτικούς τρόπους προσέγγισης του.

2.3 Είδη γλωσσικών λαθών

Η αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών από την εκπαιδευτική κοινότητα δεν θα ήταν δυνατή, εάν δεν αναγνωρίζονταν τα γλωσσικά λάθη, τουλάχιστον όσα επιβάλλει η νόρμα. Η αναγνώριση τους και η ταξινόμησή τους επιτεύχθηκε χάρη στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Συγκεκριμένα, η έρευνα της ανάλυσης και της κατηγοριοποίησης των γλωσσικών λαθών ανήκει στο επιστημονικό πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, και ιδιαίτερα της γλωσσοδιδασκτικής που τα τελευταία χρόνια άρχισε να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον Ελλήνων ερευνητών (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη κ.α., 2009, σ. 604). Επομένως, τα γλωσσικά λάθη ταξινομούνται σε κατηγορίες ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουν οι ερευνητές. Οι περισσότεροι ερευνητές επιλέγουν τη γλωσσολογική κατηγοριοποίηση που αφορά στο επίπεδο της γλώσσας που συναντάται το λάθος και περιέχει τα εξής επίπεδα: φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό, όπως αναφέρει η Ηλιοπούλου (Ηλιοπούλου, 2009, σ.134).

Οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, που έχουν δώσει και τον ορισμό του γλωσσικού λάθους, ταξινομούν τα γλωσσικά λάθη σε τρεις γενικές κατηγορίες, οι οποίες είναι:

α. *λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα*: σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται λάθη που αφορούν στα *φωνητικό/ φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδα*. Το λάθος στο φωνητικό/ φωνολογικό επίπεδο αφορά στην προφορά μια λέξης αλλά και η χρήση λανθασμένου φωνήματος, όπως για παράδειγμα *διάρρηξη* [δja αντί δία] κατά το *διαβάζω* [δja] ή *πσάχνω* αντί του *ψάχνω* (Ιορδανίδου Α. και Αμπάτη Α., 2007 , σ. 131). Το λάθος στο μορφολογικό επίπεδο αφορά στην επίδραση άλλων παρόμοιων τύπων όπως η διατήρηση της εσωτερικής αύξης του αορίστου στην προστακτική, *διέγραψε* αντί του *διάγραψε*, αλλά και η κλίση της γενικής ενός επιθέτου από την κλίση της γενικής ενός ουσιαστικού, *του διεθνή* αντί του *διεθνούς* κατά το *του μαθητή*. Στα μορφολογικά λάθη συμπεριλαμβάνονται και λάθη που αφορούν στην ασυμφωνία γένους -

ουσιαστικού και επιθέτου- ουσιαστικού όπως «στην αγώνα αντί στον αγώνα ή να μη φάει πολύ γαριδάκια αντί του πολλά» (Ιορδανίδου Α. και Αμπάτη Α., 2007, σ. 131). Ως λάθος στο συντακτικό επίπεδο θεωρείται η εκφορά φράσεων επηρεασμένες από άλλες όπως *μετά Χριστού* επηρεασμένο από το *προ Χριστού* ενώ το σωστό είναι *μετά Χριστόν*, ή η ύπαρξη δύο πλεοναστικών μορφημάτων (μορφουσυντακτικό επίπεδο) όπως *πιο καλύτερος*. Γενικά αφορούν λάθη στην μορφολογία και τη σύνταξη όπως : «*Μια γάτα σηκώνει (αντί του σηκώνεται) και πάει να φάει*» (Ιορδανίδου Α. και Αμπάτη Α., 2007 , σ. 131). Ως λάθος στο σημασιολογικό επίπεδο θεωρείται η πρόσδοση διαφορετικής σημασίας σε μια λέξη όπως η λέξη *ευάριθμος* με τη σημασία του *πολυάριθμος* ενώ σημαίνει εύκολος να μετρηθεί. Στο λεξιλογικό επίπεδο λάθος θεωρείται η προσθήκη γράμματος (συμφώνου ή φωνήεντου) όπως η λέξη *ανθηρόστομη* αντί του *αθυρόστομη*, ή το *αποθανατίζω* αντί του σωστού *απαθανατίζω*. Στα λεξιλογικά λάθη συμπεριλαμβάνεται και η λανθασμένη χρήση λέξης μέσα σε μια πρόταση όπως: «*Η φίλη μου όταν ξυπνάει το πρωί κάνει λίγη βόλτα για να στηρίξει το σώμα της*» (Ιορδανίδου Α. και Αμπάτη Α., 2007, σ. 131)

β. *λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας*: σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται κυρίως λάθη στον προφορικό λόγο, τα οποία για να ερμηνευτούν είναι αναγκαία η κατανόηση και των κοινωνικών συμφραζόμενων. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν λάθη που δημιουργούνται ασυνείδητα από τον συνδυασμό στοιχείων ενός γένους ή είδους με ένα άλλο όπως *αφήγηση –επιχειρηματολογία*, στη χρήση διαφορετικού επιπέδου ύφους από αυτό που αρμόζει όπως για παράδειγμα *λαϊκός λόγος σε επιστημονικό κείμενο* αλλά και στη μη τήρηση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς όπως η χρήση ενικού αριθμού αντί του πληθυντικού ευγενείας.

γ. *λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας* : σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα ορθογραφικά λάθη που προέρχονται από την *ιστορική ορθογραφία* τα οποία είναι είτε αποτέλεσμα μη ολοκληρωμένης και επιτυχούς προσπάθειας στην διαδικασία κατάκτησής τους, όσον αφορά τους ορθογραφικούς κανόνες είτε όχι. Τέτοια λάθη είναι το *λύνετε* αντί του *λύνεται* αλλά και το *αμφισβητείστε* αντί του *αμφισβητήστε*. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να συμπεριληφθούν και λάθη που αφορούν στην μη σωστή μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο.

Ο Σετάτος (1991) διαχωρίζει με άλλο τρόπο τα γλωσσικά λάθη. Δημιουργεί οκτώ «*είδη*» λαθών που «*δημιουργούνται κατά τη γλωσσική δραστηριότητα*» και περιλαμβάνουν ορθογραφικά, αναγνωστικά, ακουστικά και αρθρωτικά λάθη. Επιπλέον περιλαμβάνει τα λάθη κατανόησης και καταστάσεως επικοινωνίας. Στα «*λάθη της γλωσσικής περιοχής*» υπολογίζονται τα φωνολογικά /φωνητικά, μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά λάθη. Συνυπολογίζονται επίσης, οι αναμειγείς

και οι παραφθορές καθώς και τα λάθη λεξιλογικής επιλογής, υφολογικά και αυτά της γραπτής μορφής. Στον τομέα της κοινωνιογλωσσολογίας και διαλεκτολογίας εντάσσει τις ατομικές (*ιδεολεκτικές*) και ομαδικές αποκλίσεις από την κοινή νεοελληνική γλώσσα. Ως λάθη επικοινωνίας αναφέρονται οι μη τήρηση των συνεργατικών αρχών της αλήθειας, της πληροφορικότητας και της συνέπειας των λόγων του ομιλητή κατά την επικοινωνιακή δραστηριότητα. Κατηγοριοποιεί επίσης, λάθη που γίνονται σε επίπεδο γλώσσας όπως η απρόσεκτη χρήση λαϊκών και δημοτικών γλωσσικών τύπων αλλά και σε λάθη που γίνονται σε επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης όπως ο διαχωρισμός του όρου λάθος από τον όρο σφάλμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λάθη που αφορούν την ψυχογλωσσολογία όπως λάθη συνειδητά ή όχι, λάθη συναισθηματικής φόρτισης, ψυχοπαθολογικά και λάθη παιδιών ή αλλόγλωσσων παιδιών κατά τη διαδικασία μάθησης μιας γλώσσας.

Η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί στην κατηγοριοποίηση λαθών που σχετίζεται με την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, εφόσον στα διαπολιτισμικά σχολεία φοιτούν πολλοί αλλόγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον James (1998 όπως εμφανίζεται στο Ιορδανίδου και Αμπάτη, 2007, σ. 130) οι κατηγορίες που χωρίζει τα λάθη αλλόγλωσσων μαθητών είναι οι παρακάτω:

- *Διαγλωσσικά ή λάθη παρεμβολής (interlingual/ transfer errors)* είναι αυτά που προκαλούνται από τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο ομιλούμενες γλώσσες του μαθητή, μητρικής και δεύτερης, με αποτέλεσμα να παρεμβάλλεται η μητρική γλώσσα στη γλώσσα- στόχο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαγλωσσικού λάθους στους Τουρκόφωνους αποτελεί η χρήση της κτητικής αντωνυμίας στο τέλος του ουσιαστικού ως ενιαία λέξη (ουσιαστικό+κτητ. αντωνυμία) εφόσον αυτή η δομή ισχύει στην τουρκική γλώσσα, «ο μπαμπάςμου» σύμφωνα με το τουρκικό «baba-m».
- *Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication –strategy errors)* καλούνται αυτά τα οποία παράγει ο αλλόγλωσσος στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει με επιτυχία με τον συνομιλητή του, εφαρμόζοντας στρατηγικές που βασίζονται στη χρήση της πρώτης ή της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, όταν δε γνωρίζει το ζητούμενο τύπο και χρησιμοποιεί κάποιο άλλο ανάλογο. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές κάνουν αυτολεξεί μετάφραση με αποτέλεσμα να μην δίνεται πάντα η σωστή σημασία όπως: «Βλέπω ένα παλιό ζευγάρι με την έννοια του ηλικιωμένου».
- *Συνεπαγωγικά λάθη (induced errors)* είναι αυτά που δημιουργούνται από διδακτικές εξηγήσεις που δεν είναι σαφείς ή από υπεργενικεύσεις κανόνων εξαιτίας διδακτικών

σκοπών. Για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει τους δύο τύπους του ρήματος πηγαίνω και πάω στον Ενεστώτα, οι αλλόγλωσσοι πιθανόν να το χρησιμοποιήσουν λανθασμένα όπως: «Κάθε μέρα μ' αρέσει να πάω στη θάλασσα (αντί του πηγαίνω)».

- ο *Ενδογλωσσικά λάθη* είναι αυτά που οφείλονται στις στρατηγικές μάθησης στις οποίες ανατρέχει ο μαθητής προκειμένου να καλύψει τις επικοινωνιακές του ανάγκες όπως υπεραπλούστευση π.χ. «μη μένεις κάτω από τον ήλιο πολύ καιρό αντί του πολύ ώρα», υπερδιόρθωση δηλαδή σε κείμενο με πολλά ρήματα παθητικής φωνής χρησιμοποιεί παθητικό ρήμα και ας μην ταιριάζει, όπως «ξεχάστηκε το παντελόνι του αντί του ξέχασε», υπεργενίκευση όπου γενικεύει κανόνες ανάλογα με το πόσο συχνά εφαρμόζονται όπως η παραγωγή λανθασμένων τύπων κατ' αναλογία «πλύνω – έπλυσα» κατά το «κλείνω –έκλεισα», υπερβολική επεξεργασία κατά την οποία χρησιμοποιούν λάθος της οικογένειας λέξεων και τα παράγωγά τους όπως: «Φόρεσε τα σχολικά φορέματά του αντί του ρούχα», λάθη κατ' αναλογία όταν κλίνει ένα ουσιαστικό ανάλογα με κάποιο άλλο όπως: «το κράτος – οι κράτοι κατά το ο σκύλος- οι σκύλοι», λάθη ανάλυσης αποτελούν λάθη κατά την κλίση που άλλες φορές έχουν μια κατάληξη και σε άλλες περιπτώσεις διαφορετική κατάληξη όπως στον μέλλοντα ρημάτων ά'συζυγίας διαβάζω- θα διαβάσω, κοιτάζω –θα κοιτάξω, μπορεί να σχηματίσουν αλλάζω-θα αλλάσω, ελλιπής εφαρμογή του κανόνα όταν επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν αυτό που έχουν μάθει χωρίς να το επεξεργαστούν όπως «Αγαπητέ φίλε Μαρία, αντί του αγαπητή φίλη».

Μια άλλη ταξινόμηση γλωσσικών λαθών αλλόγλωσσων μαθητών είναι αυτή των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση και Μητσιάκη (2008), οι οποίοι μέσα από τις έρευνές τους κατέταξαν λάθη που αφορούν και τον προφορικό και το γραπτό λόγο σε φωνητικά ,που έχουν σχέση με την προφορά χωρίς να δημιουργούν προβλήματα στην κατανόηση- που έχουν σχέση με την προφορά χωρίς να δημιουργούν προβλήματα στην κατανόηση-όπως η παχιά προφορά των φωνημάτων λ και σ, τα οποία ακούγονται και σε διαλέκτους ελληνικές, σε φωνολογικά που δυσχεραίνουν την κατανόηση όπως: Ο οπαδός είχε μεγάλα βία. Τέτοιο θανατικό (εννοεί φανατικό οπαδό) δεν έχω ξαναδεί., σε μορφολογικά λάθη που αφορούν τον γραπτό λόγο όπως λάθη στην ορθογραφία και στη γραμματική και τέλος σε λάθη που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η ανάλυση λαθών, ως τομέας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, έχει μεγάλη παράδοση στο εξωτερικό. Αν και αρχικά, περιοριζόταν απλά στην καταγραφή «κοινών» λαθών των μαθητών που

καταχωρούνταν ανάλογα με το γραμματικό τύπο του λάθους, δόθηκε μια νέα διάσταση στην ανάλυση από τον Corder, ο οποίος μέσα από μια σειρά άρθρων, έστρεψε το στόχο προς την άντληση πληροφοριών από το λάθος, σχετικά με τη γλωσσική απόκτηση, και όχι την απλή καταγραφή του (Υψηλάντης και Μούτη, 2015, σ. 49).

2.4 Αίτια γλωσσικού λάθους

Μετά από κάποιες ενδεικτικές κατηγοριοποιήσεις του γλωσσικού λάθους, στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστούν οι λόγοι δημιουργίας του, σύμφωνα με διάφορους επιστημονικούς τομείς, της γλωσσολογίας και πέραν αυτής, που δικαιολογούν την εμφάνισή του τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.

Σύμφωνα με τους Θεοδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001), τα γλωσσικά λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα φαίνεται να οφείλονται σε τρία φαινόμενα. Οι «μηχανισμοί παραγωγής λαθών» όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν είναι τα φαινόμενα της αναλογίας, της ενίσχυσης και της παρετυμολογίας.

Το φαινόμενο της αναλογίας συμβαίνει όταν ένας ομιλητής (μαθητής στην περίπτωση μας) επεξεργάζεται λανθασμένα ένα γλωσσικό στοιχείο με βάση προϋπάρχοντα γλωσσικά σχήματα. Σε μορφολογικό επίπεδο αναφέρεται χαρακτηριστικά το παράδειγμα *‘του μαθητή άρα του διεθνή’* (αντί του διεθνούς), σε φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο εμφανίζεται σε λανθασμένη προφορά. Μια λέξη με συνιζήμενη προφορά προφέρεται ασυνιζήτα, όπως διάλογος (djalogos αντί dialogos) κατ’ αναλογία με το διάβασμα. Συμβαίνει συχνά σε λέξεις λόγιας προέλευσης, στις οποίες δεν έχει εφαρμοστεί ο κανόνας της συνιζήσης (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης, 2004). Με παρόμοιο τρόπο παρατηρούνται παραβάσεις και στο συντακτικό επίπεδο όπως για παράδειγμα μετά μεσημβρίας αντί του μετά μεσημβριαν.

Το φαινόμενο της ενίσχυσης σχετίζεται με την συμπλήρωση επιπλέον λέξεων χάριν εκφραστικότητας ή για να τονιστεί η σημασία της έννοιας, κυρίως στον προφορικό λόγο, όπως πιο καλύτερος αντί του πιο καλός ή καλύτερος.

Τέλος, το φαινόμενο της παρετυμολογίας παρατηρείται όταν ο χρήστης της γλώσσας χρησιμοποιεί μια λέξη που δεν γνωρίζει καλά με τρόπο πιο οικείο σε αυτόν δηλαδή σε μορφή που του είναι ήδη γνωστή ώστε να ακολουθήσει γι’ αυτόν διαφάνεια, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να προσδίδει την αντίθετη σημασία στην λέξη όπως ανθρωρόστομη αντί του αθυρόστομη καθώς είναι πιο οικείο το ανθρωρός από το άθυρος.

Πολλά γλωσσικά λάθη αποδίδονται στη χρήση του γραπτού λόγου με όρους του προφορικού. Οι μαθητές δηλαδή γράφουν *«αυτό που θα έλεγαν»* και με τον τρόπο που θα το έλεγαν, χωρίς να

χρησιμοποιήσουν το πλεονέκτημα του γραπτού λόγου που είναι ο χρόνος για να σκεφτεί κάποιος πώς θα γράψει αυτό που θέλει να πει (Αρχάκης και Ιορδανίδου, 2001).

Το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να είναι επίσης παράγοντας παραγωγής γλωσσικών λαθών. Οι ίδιοι ερευνητές, αναφέρουν ως παράδειγμα τη γλώσσα των νέων, στην οποία οι νέοι υποπίπτουν εσκεμμένα σε λανθασμένη χρήση της γλώσσας με σκοπό να διαφοροποιηθούν από άλλες κοινωνικές ομάδες εφαρμόζοντας συχνά το φαινόμενο της ενίσχυσης στο λεξιλόγιό τους όπως *‘το καλύτερότερο’*. Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται και οφείλεται επίσης, στον κοινωνικό παράγοντα είναι αυτό της υπερδιόρθωσης κατά το οποίο *«μια ανασφαλής κοινωνική ομάδα γενικεύει τη χρήση ενός γλωσσικού στοιχείου (που χαρακτηρίζει άλλη ομάδα, με αυξημένο κοινωνικό γόητρο) και σε περιβάλλοντα όπου αυτό δεν χρησιμοποιείται από την αρχική ομάδα (υπερ- διορθώνει την ομιλία της)»* (Κακριδή, Μ.). Ο ομιλητής δηλαδή προσπαθεί να προσδώσει στον εαυτό του την εικόνα του μορφωμένου ή του ανώτερου κοινωνικά, χρησιμοποιώντας λανθασμένα λόγιες λέξεις και εκφράσεις όπως για παράδειγμα *εξ επί τούτου, λεπτά αντί του λεφτά* με την έννοια των χρημάτων (Θεοδωροπούλου- Παπαναστασίου, 2001).

Πολλά είναι τα γλωσσικά λάθη που αποδίδονται σε βιολογικούς παράγοντες όπως η ελλιπής συγκέντρωση (Μήτσης, 2004β, σ. 238) και σε ψυχολογικούς παράγοντες αφού είτε δημιουργούνται από συναισθηματική φόρτιση είτε από κούραση (Σετάτος, 1991).

Ποικίλες φαίνεται να είναι οι αιτίες στις οποίες αποδίδονται, ένα μέρος των γλωσσικών λαθών, τα ορθογραφικά λάθη. Σύμφωνα με τη Ζαρκογιάννη, (2016) βασική αιτία αποτελεί η μη ολοκληρωμένη κατάκτηση κανόνων που καθορίζονται από την *‘ιστορική ορθογραφία’*. Η ανεπάρκεια στη *‘φωνολογική επίγνωση’* μερών του λόγου, βιολογικοί συντελεστές όπως η αδύναμη οπτική μνήμη, αλλά και οι επιπλοκές που δημιουργούνται από λέξεις με όμοιο άκουσμα συνθέτουν λόγους για τη δημιουργία ορθογραφικών λαθών. Η αδυναμία συμμόρφωσης του γραπτού λόγου με τον προφορικό, ως προς κάποια παραγλωσσικά στοιχεία οδηγεί σε εσφαλμένη χρήση των σημείων στίξης. Ο λάθος τονισμός και η απουσία του οφείλονται σε δύο λόγους, είτε στη μη τήρηση κανόνων τονισμού είτε στην προσπάθεια να αποφύγουν το λάθος.

Η ερευνήτρια αναφέρει ως επιπλέον αιτίες κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες, γεγονός που συνάδει συμπερασματικά με έρευνα που έχει διεξαχθεί από τους Παντελιάδου, Μπότσα και Σιδερίδη(2000), στην οποία διαπιστώνεται ότι μεγάλο αντίκτυπο στην κατάκτηση της φωνημικής ενημερότητας και μετέπειτα, της ανάγνωσης έχει το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Εξετάζοντας το οικογενειακό περιβάλλον νοείται το επάγγελμα των γονέων, οι προσδοκίες τους για τις μαθητικές επιδόσεις του παιδιού και οι πρακτικές που ακολουθούν για τη μόρφωσή του.

Αναπτύσσοντας περισσότερο αυτό το σκεπτικό, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει στην κατάκτηση της γλώσσας, άρα επηρεάζει και τα γλωσσικά λάθη.

Εν κατακλείδι, οι παράγοντες στους οποίους οφείλονται τα γλωσσικά λάθη μπορεί να είναι βιολογικοί, κοινωνικοί, οικογενειακοί και ψυχολογικοί. Υπάρχουν περιπτώσεις που επηρεάζουν ο καθένας ξεχωριστά ή και σε συνδυασμό μεταξύ τους στην παραγωγή λαθών. Η αναλογία, η ενίσχυση και η παρετυμολογία είναι γλωσσικά φαινόμενα που υποβοηθούν την παρερμηνεία και παραγωγή λαθών είτε σε φυσικούς ομιλητές είτε σε μη φυσικούς.

2.5 Το γλωσσικό λάθος ως παγκόσμιο φαινόμενο

Το γλωσσικό λάθος είναι ένα φαινόμενο το οποίο απαντάται σε όλες τις ομιλούμενες γλώσσες και απασχόλησε τον διεθνή επιστημονικό χώρο ως προς τον προσδιορισμό του, τις αιτίες που το προκαλούν, την αξιοποίησή του στον εκάστοτε τομέα.

Ο προσδιορισμός του γλωσσικού λάθους αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση καθώς βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το συνεχώς μεταβαλλόμενο γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο Anson(2000),όπως αναφέρεται στη Ζαρκογιάννη, χαρακτηρίζει το γλωσσικό λάθος ως «κοινωνικά δημιουργήματα» καθώς οι νόρμες από τις οποίες προσδιορίζεται αποτελούν τμήμα ενός μη σταθερού γλωσσικού κώδικα ο οποίος καθώς εξελίσσεται, επιφέρει αλλαγές σε αυτές, ως προς την αποδοχή ή εξάλειψη τους ανάλογα με την εκάστοτε θεώρηση (Ζαρκογιάννη, 2016, σ. 13). Ένας από τους λόγους, κατά τον Chomsky (1965) που δηλώνει τι είναι αποδεκτό στο γλωσσικό σύστημα (*αποδεκτότητα – acceptability*) είναι η «γραμματικότητα» (*grammaticality*). Με τον όρο γραμματικότητα νοείται η τήρηση ή μη των κανόνων γραμματικής μιας γλώσσας σε σχέση με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας και τις δυνατότητες του ομιλητή. Η αποδεκτότητα, κατά τον James (1998), συσχετίζει τη χρήση ενός γλωσσικού συστήματος με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές συμβάσεις που επικρατούν κατά την πραγματοποίηση της ομιλίας. Οι δύο αυτές έννοιες είναι στενά συνδεδεμένες. Όπως υποστηρίζει ο James, μια γλωσσική χρήση που τηρεί τη γραμματικότητα, υπάρχει περίπτωση να μην συμφωνεί με την επικοινωνιακή συγκυρία κατά την οποία χρησιμοποιείται, άρα να μην είναι αποδεκτή (Ζαρκογιάννη, ο. π.). Ένας ακόμη παράγοντας, που δυσχεραίνει στο να προσδιοριστεί το λάθος, σε μια σχολική τάξη, είναι ο υποκειμενικός τρόπος αναγνώρισης και ερμηνείας των λαθών από τους διδάσκοντες κατά τη διδασκαλία, όπως διαπιστώνεται από έρευνες των Anson ,2000, Barksdale- Ladd and King, 2000, Hyland and Anan, 2006, Hamid, 2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016, σ. 14). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω παράμετρο ο Hendrikson (1980) ορίζει το γλωσσικό λάθος ως την απόκλιση μιας χρήσης της

γλώσσας, ή της μορφής της ή της δομής της από τη γλωσσική αντίληψη και ερμηνεία του διδάσκοντα κατά την διδασκαλία (Ζαρκογιάννη ο. π.).

Το 1931 ξεκίνησε η συστηματική μελέτη του λάθους ως κάτι το πολύ αρνητικό με σκοπό να μελετηθούν τρόποι αποφυγής του (όπως αναφέρει ο Fisher, στο Οικονόμου, 2008). Στο σχολικό περιβάλλον ο Storer (1959) υποστηρίζει ότι οι μαθητές κάνουν λάθη γιατί παραβαίνουν κάποιους κανόνες και προτείνει τη χρήση της «τακτικής της άμεσης επίθεσης» από τον εκπαιδευτικό δηλαδή ο διδάσκων με επιμονή επαναλαμβάνει συχνά τον κανόνα, τον οποίο δεν εφάρμοσαν σωστά οι μαθητές. Στα πλαίσια αυτής της λογικής χρησιμοποιεί τους όρους «διάγνωση» και «θεραπεία» του λάθους. Η αρνητική έννοια του λάθους άρχισε να μεταβάλλεται από τη «σχολή της Γενεύης», σύμφωνα με την οποία, όπως αναφέρει ο Φράγκος (1977, στο Οικονόμου 2008) το λάθος δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης και κατανόησης της λογικής του μαθητή δηλαδή του τρόπου που σκέπτεται με αποτέλεσμα οι έρευνες να στραφούν στη λογική της ανάλυσης του λάθους και της αναζήτησης των λόγων που συμβάλλουν στη δημιουργία του (Οικονόμου, 2008).

Ο Selinker (1972, στο Ζούνη, 2010) υποστηρίζει πως τα λάθη αποτελούν δείκτες της προόδου του μαθητή, και των υποθέσεων που ο ίδιος σχηματίζει σύμφωνα με το βαθμό έκθεσής του στο γλωσσικό σύστημα και τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι τα λάθη που παράγουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, διαφοροποιούνται από αυτά των φυσικών ομιλητών, δεν οφείλονται μόνο στην παρεμβολή των γλωσσικών στοιχείων και δομών της μητρικής τους γλώσσας, χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα και φανερώνουν την ύπαρξη μιας ενδιάμεσης γλώσσας, της διαγλώσσας (Selinker, 1972, στο Μέλλα, 2006, σ. 25).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα λάθη των μαθητών σε μια δεύτερη γλώσσα συντάσσεται με το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκμάθηση και κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγκλιση ερευνών. Αρχικά, για τη μελέτη των γλωσσικών λαθών σε μια δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της Αντιπαραβολικής ή Συγκριτικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis), με βάση την οποία τα λάθη εξετάζονται ως συμπτώματα παρεμβολής της πρώτης γλώσσας. Η θεωρία αυτή αντικαταστάθηκε από την θεωρία Ανάλυσης Λαθών (Error Analysis) την οποία εισήγαγε ο S. P. Corder, που αποτέλεσε τομή τη δεκαετία του 70 στη θεωρητική αναζήτηση (Μπέλλα, 2011, σ. 45-52). Η Συγκριτική Ανάλυση είχε ως σκοπό την αποφυγή δημιουργίας λάθους, μέσω συστηματικής διδασκαλίας ενώ η Ανάλυση Λαθών σκόπευε στο να κατανοήσει το φαινόμενο της γλωσσικής απόκτησης, λειτουργώντας έτσι και ως αξιολογικό εργαλείο της πρώτης¹³. Με την Ανάλυση Λαθών

¹³ Ατομικές διαφορές και γλωσσική απόκτηση. Διαθέσιμο στο:
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4998/3/02_chapter_2.pdf

μελετούνται τα λάθη στα οποία υποκύπτουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, με αποτέλεσμα να προκύψουν οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι για την εκμάθηση ξένης γλώσσας, αλλά και των φυσικών ομιλητών, με σκοπό την αποκωδικοποίηση της (Ζαρκογιάννη, 2016, σ. 16). Σύμφωνα με τον S. P. Corder (1974) η πορεία που ακολουθείται στη μέθοδο αυτή είναι η συλλογή δείγματος από το μαθητή, ο εντοπισμός των λαθών, η ταξινόμησή τους, η ερμηνεία των ψυχολογικών αιτιών που τα προκαλούν και η αξιολόγησή τους. Κατά τη συλλογή δείγματος λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράγοντες όπως αν είναι δείγμα γραπτού ή προφορικού λόγου, το κειμενικό είδος, το περιεχόμενο, το επίπεδο του μαθητή, η μητρική γλώσσα και ο τρόπος εκμάθησης της γλώσσας. Στη συνέχεια, κατά τον εντοπισμό των λαθών, γίνεται διαχωρισμός των λαθών ανάμεσα σε παραδρομές (*lapses*), τυχαία λάθη που δεν οφείλονται σε ελλιπή γνώση κανόνων και σε λάθη (*errors*) που δημιουργούνται από την έλλειψη γνώσεων (Μπέλλα, 2011, σ. 45-53).

Ως προς την ταξινόμηση των λαθών υπάρχουν διάφορα κριτήρια με βάση τα οποία περιγράφονται. Οι Dulay et al, 1982 και James, 1998, όπως αναφέρει η Ζαρκογιάννη (2016) τα ταξινομούν με κριτήριο τη μορφή με την οποία αποτυπώνονται στο γραπτό λόγο. Αναφέρονται σε λάθη παράλειψης (*omission*), λάθη προσθήκης (*addition*), λάθη λάθος σχηματισμού (*misformation*) και λάθη λανθασμένης δομής (*misordering*). Ένα άλλο κριτήριο αποτελεί κατά πόσο επηρεάζουν την επικοινωνία. Ο Corder (1973) διακρίνει τα λάθη σε «φανερά» (*“overterrors”*) και «συγκεκριμένα λάθη» (*“coverterrors”*) δηλαδή σε αυτά που δεν ακολουθούν γραμματικούς κανόνες και σε αυτά που ακολουθούν γραμματικούς κανόνες αλλά δεν συνάδουν σε επικοινωνιακό επίπεδο. Οι Burt και Kiparsky (1972) τα διακρίνουν σε «συνολικά» (*“global”*) και «τοπικά» (*“local”*), όπου στα συνολικά λάθη δεν γίνεται αντιληπτό το μήνυμα άρα επηρεάζεται η επικοινωνία, ενώ στα τοπικά μεταφέρεται το μήνυμα παρά του ότι ένα μέρος του δεν ακολουθεί τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Η Ferris (2002) ταξινομεί τα λάθη ανάλογα με το πώς μπορούν να ελεγχθούν από τον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή υπό μια παιδαγωγική σκοπιά, σε «διαχειρίσιμα» (*“treatable”*) και «μη διαχειρίσιμα» (*“nontreatable”*) όπου τα πρώτα ανήκουν στην κατηγορία λαθών που υπάρχει κανόνας και μπορούν να διορθωθούν από τον ίδιο τον μαθητή με τη χρήση του ενώ τα δεύτερα αφορούν στον τρόπο με τον οποίο γράφει ο μαθητής, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, τα οποία μόνο ο μαθητής μπορεί να τα διορθώσει. Ένα άλλο κριτήριο διάκρισης των λαθών αποτελεί το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο απαντάται το λάθος και τέλος, οι λόγοι από τους οποίους δημιουργείται το λάθος (Ζαρκογιάννη, 2016, σ. 16-20).

Κατά την ερμηνεία γίνεται η διάγνωση του λάθους – ίσως το σημαντικότερο στάδιο της διαδικασίας (Al- Khresheh, 2016, σ. 53) δηλαδή αναγνωρίζεται η αιτία δημιουργίας του. Στη διεθνή βιβλιογραφία συμπίπτουν οι παρακάτω τέσσερις βασικές κατηγορίες: λάθη παρεμβολής (επιρροή μητρικής γλώσσας), λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (προσπάθεια επικοινωνίας με μη επαρκή γνώση της δεύτερης γλώσσας), ενδογλωσσικά λάθη (λάθη υπεργενίκευσης ή υπερδιόρθωσης) και συνεπαγωγικά λάθη (ελλιπής διδασκαλία). Ως προς την αξιολόγηση, υπάρχει δυσκολία εφόσον ποικίλουν τα κριτήρια των αξιολογητών.

Παρά την μεγάλη συμβολή της στη διδακτική, η θεωρία της Ανάλυσης Λαθών, επικρίθηκε διότι επικεντρώνεται στα λάθη των μαθητών σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δίνοντας μόνο ένα μέρος της εικόνας των γνώσεων που παρουσιάζει ο εκπαιδευόμενος στη δεύτερη γλώσσα (Μπέλλα, 2011, σ. 45-53). Ο Brown, 1994, είναι ένας από τους ερευνητές που θεωρεί ότι με τη θεωρία Ανάλυσης Λαθών, δεν εκτιμάται συνολικά η «γλωσσική ικανότητα» εφόσον δεν λαμβάνονται υπόψη «κοινωνιογλωσσολογικά, λειτουργικά φαινόμενα ή μη λεκτικές στρατηγικές» και κυρίως δεν υπολογίζεται το «*status*» δηλαδή το γλωσσικό επίπεδο κατάκτησης του μαθητή, καθώς στόχο αποτελεί ο φυσικός ομιλητής¹⁴. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο επικρίθηκε η θεωρία Ανάλυσης Λαθών αποτελεί η διαπίστωση ότι όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει μια γλωσσική δομή για την οποία δεν είναι σίγουρος, δεν τη χρησιμοποιεί με αποτέλεσμα να μην είναι εμφανές το γλωσσικό λάθος και να μην εξετάζεται από την παρούσα θεωρία, αφού εστιάζει μόνο στα υπαρκτά λάθη (Schachter and Celce-Murcia, 1977 στο Al- Khresheh, 2016, σ. 56-57).

Σε άρθρο του ο Corder υποστηρίζει ότι είτε τα διαγνωστικά τεστ είτε η Ανάλυση λαθών βασίζονται στη γλώσσα- στόχο, με την έννοια ότι τα τεστ έχουν σχεδιαστεί με βάση τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας –στόχου. Συμπληρώνει ωστόσο ότι η ομιλία του εκπαιδευόμενου δεν είναι λανθασμένη αλλά αποτελεί μια «περίεργη μεταβατική ιδιόλεκτο», όπως αυτή ενός παιδιού και καταλήγει ότι τόσο το λάθος όσο και η αποδοχή δεν έχουν μεγάλη χρησιμότητα στη μελέτη εκμάθησης μιας γλώσσας, με την κυριολεκτική έννοια (Corder, 1971, σ.65).

Όσον αφορά την ορθογραφία, ένα από τα συχνότερα γλωσσικά λάθη, φυσικών και μη ομιλητών φαίνεται από την έρευνα των Clark και Ivanic (1997, σ. 199-200) ότι η παραγωγή ορθογραφικών λαθών δεν οφείλεται αποκλειστικά στην άγνοια των ορθογραφικών κανόνων αλλά συμπράττουν και άλλοι παράγοντες. Συγκεκριμένα αναφέρονται στις εγκεφαλικές λειτουργίες, την

¹⁴Ατομικές διαφορές και γλωσσική απόκτηση. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4998/3/02_chapter_2.pdf

οπτική μνήμη, που είναι γνωστοί από άλλες έρευνες και προσθέτουν στους παράγοντες που επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα την ακουστική και κιναισθητική μνήμη.

Σχετικά με το γλωσσικό λάθος αλλά και τη διγλωσσία παρουσιάζονται ευσύνοπτα δύο μελέτες που αφορούν στις επιδόσεις διγλωσσων μαθητών σε γλωσσικό επίπεδο. Η πρώτη διεξήχθη από τους Sceelee Anna F. Et al. (2010) και ερευνά τη σχέση ανάμεσα σε λεξιλογικές και ορθογραφικές ασκήσεις σε δείγμα μονόγλωσσων Ολλανδών μαθητών, Τούρκων μαθητών με μητρική γλώσσα την ολλανδική, διγλωσσων Μαροκο-Ολλανδών μαθητών (από οικογένειες μεταναστών) και Τουρκο-Ολλανδών μαθητών. Οι διαπιστώσεις στις οποίες καταλήγουν δείχνουν ότι οι Ολλανδοί μονόγλωσσοι μαθητές είχαν υψηλότερη απόδοση στις αντίστοιχες ασκήσεις. Ο Agirdag(2010) μετά από την έρευνα σε Βέλγους μαθητές, που είναι φυσικοί ομιλητές και σε Τούρκους μαθητές που φοιτούν σε βελγικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατήρησε ότι οι διγλωσσοι μαθητές ωθούνται στο να αποβάλουν τη μητρική τους γλώσσα καθώς φαίνεται να εμποδίζεται η σχολική τους απόδοση και η μετέπειτα ακαδημαϊκή εξέλιξή τους.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται πόσο σημαντικό «εργαλείο» αποτελεί το λάθος στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον μελετήθηκε διεξοδικά από επιστήμονες από όλο τον κόσμο. Αρχικά θεωρούνταν ως παράπτωμα και σχολική αποτυχία ενώ στη συνέχεια εξελίχθηκε σε ερευνητική πρόκληση η ανάλυσή του για την εύρεση των παραγόντων που το προκαλούν αλλά και των νοερών στρατηγικών που ακολουθούν οι φυσικοί και μη ομιλητές. Ακόμη και σήμερα, εξαιτίας των πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις οποίες έχουν μετατραπεί οι περισσότερες χώρες, αποτελεί σημαντικό εφόδιο η μελέτη του λάθους και πιο συγκεκριμένα του γλωσσικού λάθους, αφού η γλώσσα, είτε ως πρώτη, είτε ως δεύτερη είναι κάτι που πρέπει να κατακτηθεί για να μπορεί ο μαθητής να γίνει ένας αυριανός πολίτης, ο οποίος θα μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά με τις γραμματικές του ικανότητες και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να είναι χρήσιμο μέλος για την κοινότητά του.

3. Διαπολιτισμικότητα στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές στον διεθνή χώρο, η παγκοσμιοποίηση και το άνοιγμα των αγορών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη διεθνή κοινότητα αλλά και κάθε κράτος ξεχωριστά. Οι παραδοσιακές κοινωνίες αλλάζουν δομικά και μεταβάλλουν τα χαρακτηριστικά τους καθώς διαμορφώνονται νέοι κοινωνικοί πολυπολιτισμικοί σχηματισμοί, εξαιτίας των παραπάνω διεθνών εξελίξεων. Η διαμόρφωση μιας πλέον πλουραλιστικής κοινωνίας προκαλεί από τη μια πλευρά τριβές και εντάσεις μεταξύ των μελών της και από την άλλη πολλές δυνατότητες. Η Παιδαγωγική Επιστήμη καλείται να ερευνήσει τη βέλτιστη διαχείριση μιας τέτοιας πολυμορφικής κατάστασης με σκοπό την άρση των εντάσεων και τη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που γεννιούνται.

Όλοι αυτοί οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν ώστε να συμβιώσουν αρμονικά. Ο Νικολάου αναφέρει ότι με τον όρο επικοινωνία νοείται: *«η διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης, κατανόησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων»* (Νικολάου, 2011, σ. 214). Όταν αναφερόμαστε στη διαπολιτισμική επικοινωνία, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, νοείται *«η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα, αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών»* (Νικολάου, 2011, σ. 217). Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι κάτι το οποίο χρίζει άμεσης προτεραιότητας, και ιδίως σε μικρή ηλικία, ώστε να γίνει βίωμα.

Για να αντιμετωπιστούν προβλήματα σχετικά με την ένταξη των μειονοτικών ομάδων στις χώρες υποδοχής, δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης για πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα οποία είναι: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και τέλος, το διαπολιτισμικό. Σύμφωνα με μια συγκριτική αποτίμηση του Γεωργογιάννη στο βιβλίο του «Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» όπως αναφέρεται στους Μπαλτατζή-Νταβέλο, (2009, σ. 258) το αφομοιωτικό μοντέλο, έχει εθνοκεντρικό χαρακτήρα καθώς υποχρεώνει τον μετανάστη να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον μόνος του, να αποκοπεί από τις ρίζες του και να αφομοιωθεί πλήρως στο νέο πολιτισμό και γλώσσα, χωρίς να υπολογίζονται οι πολιτισμικές αλλά και προσωπικές ιδιαιτερότητες του. Στο μοντέλο ενσωμάτωσης υπολογίζεται η διαφορετικότητα των μεταναστευτικών ομάδων, δίνεται η ελευθερία να ενσωματωθούν με όποιο τρόπο επιθυμούν χωρίς παρεμβάσεις αλλά σε σχολικό επίπεδο όλα αξιολογούνται με βάση τις αρχές και αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο από την άλλη, τονίζοντας την «πολιτισμική αυτοσυνειδησία» των μεταναστευτικών ομάδων προκαλεί τον κοινωνικό διαχωρισμό με αποτέλεσμα την καλλιέργεια προκαταλήψεων και στερεοτύπων εμποδίζοντας την ενσωμάτωση τους στο νέο περιβάλλον. Το αντιρατσιστικό μοντέλο ενέχει τον κίνδυνο

πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης εφόσον υποστηρίζει πως η καταπολέμηση του ρατσισμού είναι (ενέχει) πολιτική ευθύνη. Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω μοντέλα το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται το πιο ολοκληρωμένο καθώς υπολογίζει το πόσο αναγκαία είναι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες με στόχο μια ανοιχτή κοινωνία που θα διέπεται από «ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή». Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002, σ. 57), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι «η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας», η οποία εμπεριέχει τρεις έννοιες: την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, την διαπολιτισμική επικοινωνία, λεκτική ή μη, και τη διαπολιτισμική κατανόηση με την έννοια της ορθής ερμηνείας των διαφορετικών πολιτισμικών μηνυμάτων (Σκλάβου, 2004).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχει δύο τρόπους προσέγγισης. Σύμφωνα με τον πρώτο αποτελεί εργαλείο διαπραγμάτευσης διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων χρησιμοποιώντας ως μέσο τη συσχέτιση των αξιών πάνω στις οποίες στηρίζονται οι διαφορετικοί πολιτισμοί, ενώ σύμφωνα με τον δεύτερο, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί την υπέρβαση της ετερότητας, δεν αρκείται μόνο στο να αναγνωριστεί και να αναδειχθεί ο άλλος πολιτισμός αλλά στοχεύει στην ύπαρξη κοινωνιών όπου η κοινωνική συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από την ανοχή και τις αξίες, όπως η ισότητα ευκαιριών και η δικαιοσύνη ώστε να μην υφίστανται πλέον φυλετικά στερεότυπα (Παπάζογλου, 2008, σ.83). Οι γενικές αρχές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Essinger, (Essinger, 1990, σ. 22-31, όπως αναφέρονται στη Παπαμαγκανά, 2012) που στοχεύουν στη βέλτιστη διαχείριση ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος είναι οι εξής παρακάτω:

Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy) κατά την οποία ο ένας 'μπαίνει' στη θέση του άλλου, αναγνωρίζει και αντιλαμβάνεται τα προβλήματά του άλλου υπό τη διαφορετική οπτική του άλλου, δημιουργώντας ένα κλίμα συμπάθειας προς τον άλλο.

Εκπαίδευση για αλληλεγγύη σύμφωνα με την οποία ο μαθητής παρακινείται να οικοδομήσει μαζί με τους αλλοεθνείς ή αλλόθρησκους συμμαθητές του μια συλλογική συνείδηση, απαλλαγμένη από τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, ξεπερνώντας είτε τους φραγμούς της ομάδας, είτε της φυλής, ακόμη και του κράτους.

Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό σύμφωνα με την οποία ο γηγενής μαθητής σε ένα κλίμα ανοιχτότητας καλεί τον 'άλλο' να συμμετέχει στον δικό του πολιτισμό προωθώντας τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.

Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης σύμφωνα με την οποία ο μαθητής καλείται να μην ακολουθεί στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν το έθνος για να μπορεί να επικοινωνήσει με μαθητές από άλλους λαούς ουσιαστικά.

Εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάδειξη του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων η οποία στοχεύει σε μια επιτυχημένη επικοινωνία με δυναμικό χαρακτήρα, η οποία επιτυγχάνεται μέσω μιας διαρκούς εξέτασης των θετικών και αρνητικών στοιχείων του κάθε πολιτισμού που συμμετέχει, εμποδίζοντας τη λήψη αποφάσεων από μια μονοδιάστατη οπτική.

Εκπαίδευση που στοχεύει στην καλλιέργεια εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση διαπολιτισμικών διαλόγων. Σε αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες ανήκουν η ενσυναίσθηση, η επικοινωνιακή δεξιότητα, η κριτική σκέψη (Παπαμαγκανά, 2012, σ. 39).

Επομένως, επιβάλλεται κατά ένα τρόπο να ακολουθηθεί και ένα εκπαιδευτικό σύστημα θετικά προσκείμενο προς τη διαπολιτισμική κατεύθυνση και η κατάρτιση σχεδίου σε πολιτειακό επίπεδο. Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλωσσική εκμάθηση αναφέρεται η σαφής επιλογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ώστε η προσωπικότητα του μαθητή να καλλιεργηθεί πολύπλευρα στο μέγιστο βαθμό και να ενστερνιστεί την έννοια της ταυτότητας του και της διαφορετικότητάς του (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, σ. 1).

3.1 Διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών με αποτέλεσμα την αλλαγή σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας αλλά και του μαθητικού δυναμικού. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έως και 50 χρόνια πριν είχε χαρακτήρα εθνικά ενιαίο, ήταν δομημένο με βάση το εθνικό φρόνημα, την ελληνική γλώσσα και την ορθοδοξία (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001), προκρίνοντας με τον τρόπο αυτό μια ομοιογένεια σε όλα τα επίπεδα (Νικολάου, 2011). Η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει τις δεκαετίες 1970 με 1980 με τον επαναπατρισμό 330.000 ομογενών. Το κράτος για να ρυθμίσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπήρχαν, δημιούργησε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα. Στα τέλη της δεκαετίας του '80 και αρχές της επόμενης, στους ήδη υπάρχοντες ομογενείς, γερμανόφωνους και αγγλόφωνους, προστέθηκαν και αυτοί της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης αλλά και αυτοί της Αλβανίας. Εκτός των ομογενών και παλιννοστούντων, μεγάλος ήταν και ο αριθμός των οικονομικών μεταναστών που εισήχθησαν στην χώρα (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Η τελευταία απογραφή που πραγματοποιήθηκε το 2011, από την Εθνική Στατιστική Αρχή έδειξε ότι το ποσοστό των αλλοδαπών που κατοικούν μόνιμα στην Ελλάδα ανέρχεται στο 8.34% από το συνολικό πληθυσμό της χώρας. Όσον αφορά το μαθητικό δυναμικό, σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) φαίνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν το 10% του συνολικού αριθμού

(Καρανικόλα και Πίτσου, 2015, σ. 130).Εξαιτίας όλων των παραπάνω δημιουργήθηκε ερευνητικό ενδιαφέρον για τον όρο διαπολιτισμικότητα και σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε κρατικό επίπεδο, για την κατάρτιση κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κρατική μέριμνα, σχετικά με την εκπαίδευση, επίσημα το 1996, θέσπισε το νόμο 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Στο άρθρο 34 του Νόμου 2413/96 ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο προβλέπεται *«η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, τα διαπολιτισμικά σχολεία ακολουθούν όμοιο πρόγραμμα σπουδών με αυτό των δημόσιων σχολείων, το οποίο όμως έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν σύμφωνα με τις αντίστοιχες ιδιαιτερότητες των νέων μαθητών.

Σε συνέχεια του νόμου, σε επόμενο άρθρο, το άρθρο 35 του ν. 2413/96, προβλέπεται η εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων είτε ως προς τον αριθμό μαθημάτων είτε ως προς το εκπαιδευτικό ωράριο αλλά και του μικρότερου αριθμού μαθητών για κάθε τάξη. Σε επόμενες παραγράφους αναφέρεται στη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μπορούν να ιδρυθούν Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μετά την ομόφωνη απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Οικονομικών και τη σύμφωνη γνώμη του ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) ύστερα από εισήγηση που έχει προηγηθεί από το Νομάρχη της περιοχής. Διενεργώντας με τον ίδιο τρόπο, δίνεται η δυνατότητα μετατροπής δημόσιων σχολείων σε διαπολιτισμικά αλλά και ο ορισμός τους ως πειραματικά που υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και τέλος, δύναται ακόμη και η ίδρυση τάξεων ή τμημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία. Τέλος, μπορεί να *«εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα»*(ΦΕΚ 124 τ. Α'17-6-96). Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο Διαπολιτισμικό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές να αποτελούν αριθμητικά περίπου το 45% του μαθητικού συνόλου (Καρανικόλα και Πίτσου, 2015, σ. 138).

Πολλές είναι οι προσπάθειες της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στις επόμενες δεκαετίες. Οι πιο αξιοσημείωτες είναι η ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (αντί του ΙΠΟΔΕ, που προαναφέρθηκε), ο εκσυγχρονισμός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, η πραγματοποίηση έργων που είχαν ως αντικείμενο την εκπαίδευση μαθητών με συγκεκριμένη πολιτισμική καταγωγή όπως το «Πρόγραμμα

για τη Σχολική και Κοινωνική Ένταξη Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»¹⁵, «Πρόγραμμα εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων»¹⁶, «Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας»¹⁷. Το 2010 εισάγεται με σχετική νομοθεσία (Ν.3879/2010) ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ο οποίος εφαρμόζεται σε περιοχές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, με μεγάλο αριθμό σχολικής εγκατάλειψης και με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Καρανικόλα και Πίτσου, 2015, σ. 139).

Ο νόμος 4415/2016 στο άρθρο 22, αλλάζει τη λειτουργία των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία σε συνεργασία με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εφαρμόζουν σε πειραματικό στάδιο καινοτόμα και ερευνητικά προγράμματα με διαπολιτισμικό χαρακτήρα με σκοπό την μετέπειτα εφαρμογή τους στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Το άρθρο αναφέρει επίσης ότι ακολουθείται όμοιο πρόγραμμα σπουδών με αυτό των πειραματικών σχολείων. Υπεύθυνοι για την ίδρυση ή τη μετατροπή Πειραματικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παραμένουν, όπως και παλαιότερα, οι υπουργοί Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μετά από κοινή τους απόφαση. Στην αρμοδιότητά τους επίσης ανήκει και η ίδρυση τάξεων υποδοχής ή φροντιστηριακών τμημάτων ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται από τις εγγραφές των μαθητών (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

Σύμφωνα με το άρθρο 20 του Ν. 4415/2016 ο απώτερος σκοπός της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτυχθούν κατάλληλα σχέσεις ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ώστε να μην υφίσταται πλέον οι ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Στο άρθρο 21, του ίδιου νόμου, αναφέρονται τα μέσα τα οποία δύναται να χρησιμοποιηθούν ώστε να είναι επιτεύξιμος ο στόχος. Πιο συγκεκριμένα, συστήνεται η εγγραφή μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε σχολεία που φοιτούν και γηγενείς μαθητές, η ενδυνάμωση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου με αρχή τον σεβασμό στις δημοκρατικές αξίες και στα δικαιώματα των παιδιών- καλλιεργείται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο συνδιαμορφώνεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς στηριζόμενο στην ελευθερία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Saffange, 2000). Ένα άλλο μέσο το οποίο συστήνεται είναι η πραγματοποίηση σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων και υλικού διδασκαλίας διαμορφωμένα με κατάλληλο τρόπο. Επισημαίνεται επίσης, η ανάγκη δράσης στη διαφορετική μεταχείριση που υφίστανται εξαιτίας του διαφορετικού τους πολιτισμικού υπόβαθρου και

¹⁵ Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Διαθέσιμο στο: <http://www.diapolis.auth.gr/>

¹⁶ Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Διαθέσιμο στο: <https://www.keda.uoa.gr/>

¹⁷ Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Διαθέσιμο στο: <https://museduc.gr/el/>

των φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Ακόμη, προτείνεται η λήψη μέτρων και η δημιουργία δομών υποστήριξης που θα οδηγήσουν στην καλύτερη ένταξη των παιδιών σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο ώστε να αντιμετωπίζονται ισότιμα αλλά και με σεβασμό στο δικαίωμα που έχουν να διατηρούν τις ρίζες τους. Τέλος, πολύ σημαντική συμβολή είναι η ύπαρξη κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης και δράσεων με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά που να αφορούν και το μαθητικό και το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η προσπάθεια της πολιτείας να συμμορφωθεί στα νέα δεδομένα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να προάγει την διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρωτίστως για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων ώστε μέσα από ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα να διαμορφώσουν μια υγιή διαβίωση στη χώρα και να αποτελέσουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας και εν συνεχεία να εκπαιδεύσει τους γηγενείς μαθητές να είναι ανοικτοί σε διάλογο, να μπορούν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κατανοούν τους αυριανούς συμπολίτες τους έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια νέα πολιτισμική ώσμωση, που θα αντιτίθεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.

3.2 Το Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας και κατ' επέκταση της ελληνικής εκπαίδευσης οδήγησε το κράτος σε μια εκπαιδευτική πολιτική με διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς στα περισσότερα τμήματα των σχολικών τάξεων, είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φοιτούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα διαπολιτισμικά σχολεία, στα οποία η αναλογία γηγενών και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτά είναι 60% γηγενείς και 40% αλλοδαποί (Μάρκου, 1997), σύμφωνα με εκπαιδευτική σελίδα¹⁸ είναι συνολικά 26 σε όλη την ελληνική επικράτεια, από τα οποία τα δεκατρία (13) ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και άλλα δεκατρία (13) στη δευτεροβάθμια, εκ των οποίων οκτώ (8) γυμνάσια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πέντε (5) λύκεια.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημόσια διαπολιτισμικά σχολεία που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην περιφέρεια Αττικής υπάρχουν τρία διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία: το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης Αθήνας, το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας Αθήνας και το 87^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας.

¹⁸ Κατάλογος Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs>

Στον νησί της Κρήτης, υπάρχει το 16^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Χανίων.

Στη περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, υπάρχουν τα περισσότερα σε αριθμό εκπαιδευτικά ιδρύματα, συγκεκριμένα έξι, τα οποία είναι: το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσσαλονίκης, το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσσαλονίκης, το Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Νέων Επιβατών Θεσσαλονίκης, το 6^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Εύοσμου Θεσσαλονίκης και το 6^ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου – Κορδελιού Θεσσαλονίκης.

Στην περιφέρεια της Ηπείρου υπάρχει το 9^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων και τέλος στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, και συγκεκριμένα στο νομό Ροδόπης, υπάρχουν τα Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης και Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιάσμου Ροδόπης.

Κάθε Διαπολιτισμικό Σχολείο είναι ξεχωριστό και διαμορφώνει ξεχωριστά τον προγραμματισμό του και τις όποιες αλλαγές εφόσον ο μαθητικός πληθυσμός και οι χώρες προέλευσης των μαθητών ποικίλουν σε κάθε Διαπολιτισμικό Σχολείο.

Η εκπαίδευση των μαθητών του Διαπολιτισμικού Σχολείου προϋποθέτει την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του ΥΠΕΠΘ που είναι κοινό για όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχοντας όμως ο εκπαιδευτικός του Διαπολιτισμικού Σχολείου την ευελιξία να αξιοποιεί πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία ακολουθούν το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα και στοχεύουν στο να *«προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να λαμβάνουν μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος ισότητας, να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία, να καλλιεργούν την αλληλοαποδοχή, να καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, να αξιοποιούν το πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο που φέρουν οι μαθητές αυτοί αλλά και να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία όπου ανήκουν»* (Καράμνηνας Ι. και Καράμνηνα, Α., 2013, σ. 3).

Κάθε Διαπολιτισμικό Σχολείο πέραν του κοινού αναλυτικού προγράμματος που ακολουθεί, πραγματοποιεί κατάλληλες προσαρμογές με επίκεντρο στη πολυπολιτισμική κουλτούρα αλλά και ανάλογα με τις ξεχωριστές μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών του. Συγκεκριμένα, διαμορφώνονται τάξεις (οι Τάξεις Υποδοχής ή Τ.Υ.) με κύριο στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με την χρήση ειδικών σχολικών εγχειριδίων. Οι Τ.Υ. είναι διαβαθμισμένες σε τρία επίπεδα ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών ως προς την ελληνική γλώσσα και χωρίζονται σε αρχάρια, μέτρια και προχωρημένα (ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης). Στις Τ.Υ.

διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια οι μαθητές επιστρέφουν στην κανονική τους τάξη για την παρακολούθηση των υπόλοιπων μαθημάτων με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Στις Τ.Υ. ακολουθείται διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως απλοποιημένες ασκήσεις καθώς και υλικό κατάλληλο που θα τους βοηθήσει στην καλύτερη εκμάθηση και κατ' επέκταση απόδοσή τους. Όσον αφορά στην αξιολόγηση, οι μαθητές των Τ.Υ. έχουν δικαίωμα απαλλαγής ή προφορικής εξέτασης, πάντα λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ελληνομάθειάς τους και το υπό εξέταση διδακτικό αντικείμενο. Σημαντικό γεγονός αποτελεί ότι στα διαπολιτισμικά σχολεία δίνεται η δυνατότητα ψυχολογικής υποστήριξης για την ευκολότερη προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο νέο περιβάλλον (Μάρκου, 2011, σ. 34).

Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία εξαιτίας της πολιτισμικής ποικιλομορφίας από την οποία διέπονται, πέραν των προσπαθειών για τη γλωσσική και γνωστική κατάρτιση των αλλοδαπών μαθητών, προσανατολίζονται κυρίως στην γνωριμία των συμμετεχόντων πολιτισμών μέσα από δράσεις πολιτισμικές και πολιτιστικές. Επιδιώκεται η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, προσωπικών αλλά και συλλογικών, με την εφαρμογή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων όπως ο χορός, το θέατρο, η λογοτεχνία (Μάρκου, 2011, σ. 34-35). Η διδακτική προσέγγιση που συνδέεται στενά με την έννοια της διαπολιτισμικότητας είναι αυτή της διαθεματικότητας. Με τον όρο διαθεματικότητα, νοείται η επεξεργασία ενός θέματος, μέσα από το πρίσμα διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (Νικολάου, 2001, σ. 221-222).

Η στελέχωση των Διαπολιτισμικών σχολείων, εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης τους, γίνεται από διδακτικό προσωπικό το οποίο έχει συναφείς σπουδές' δηλαδή οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με κανονισμούς οφείλουν να είναι καταρτισμένοι πέραν από τις παιδαγωγικές σπουδές τους, με επιπλέον σπουδές ή επιμορφώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική ή τη δίγλωσση εκπαίδευση. Υπάρχουν και πολλοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά που γνωρίζουν κάποιες από τις ομιλούμενες γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών και αναλαμβάνουν τη διδασκαλία στις Τ.Υ. (Μάρκου, 2011, σ. 34). Ωστόσο, η πραγματικότητα διαφέρει από τους θεσμικά προβλεπόμενους κανόνες, εφόσον όπως αναφέρει η Βόντσα (2011) λόγω των αποσπάσεων, μεταθέσεων και διαθέσεων των εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία και υπηρεσίες, τα κενά που δημιουργούνται καλύπτονται από αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς που δεν πληρούν τα κριτήρια, καταλήγοντας έτσι τα σχολεία αυτά να μην διαφέρουν από τα δημόσια (Βόντσα, 2011, σ. 51).

Σημαντική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός πως τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα ακολουθούν το αφομοιωτικό μοντέλο ως προς τη γλωσσική κατάκτηση εφόσον διδάσκεται αποκλειστικά η κυρίαρχη γλώσσα καθώς αποτελεί μοναδική προϋπόθεση για την προσαρμογή του

παιδιού στο σχολείο, ενώ αντίστοιχα παραμελείται ή και αποκλείεται η μητρική γλώσσα από τη σχολική πραγματικότητα (Ακριτίδης, Ανθόπουλος και Παπαδόπουλος, 2007, σ. 137).

Επομένως, παρά τη διάθεση της πολιτείας για τη δημιουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δεν υποστηρίζεται ουσιαστικά η απόπειρα αυτή. Ωστόσο αποτελούν οδηγό για τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις πρακτικές και τις μεθόδους που ακολουθούν, για την αντιμετώπιση κάθε πολυπολιτισμικής τάξης της χώρας με διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Ακριτίδης, Ανθόπουλος και Παπαδόπουλος, 2007, σ. 138).

3.3 Γλωσσική διδασκαλία στο Διαπολιτισμικό Σχολείο

Οι τάξεις των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ετερότητα και από γλωσσική πολυμορφία. Το νομοθετικό πλαίσιο υποδεικνύει τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία με απώτερο σκοπό την άρση εκπαιδευτικών ανισοτήτων που δημιουργούνται εξαιτίας των εθνοπολιτισμικών και των γλωσσικών διαφορών που υπάρχουν, την ανάπτυξη μηχανισμών διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών καθώς και την ενδυνάμωση αισθημάτων αλληλεγγύης, σεβασμού, αποδοχής της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών και στο οικείο περιβάλλον. Ο σχεδιασμός όμως των σχολείων αυτών δεν έχει επικεντρωθεί στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών, της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης αλλά έχουν γλωσσοκεντρικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο υπάρχει σαφής επικέντρωση στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, στην περίπτωση μας η ελληνική, με τους θεσμούς των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα μαθαίνουν τα ελληνικά σε Τ. Υ. Ι για ένα διδακτικό έτος. Στην περίπτωση που συνεχίζει να υφίσταται μεγάλος αριθμός γλωσσικών ελλείψεων και πραγματοποιούνται πολλά γλωσσικά λάθη, φοιτούν για δεύτερη χρονιά σε Τ. Υ. ΙΙ ώστε να κατακτήσουν τις δομές της ελληνικής γλώσσας και να μπορούν να φοιτήσουν σε κανονική τάξη και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της. Τη δεύτερη χρονιά φοίτησης σε Τ. Υ. ΙΙ, παρακολουθούν παράλληλα και σε κανονική τάξη κάποιες διδακτικές ώρες. Στην περίπτωση που κάποιος δεν έχει φοιτήσει σε Τ. Υ.ΙΙ ή έχει φοιτήσει, αλλά δεν έχει κατακτήσει επαρκώς το γλωσσικό επίπεδο που απαιτείται ώστε να συμμετέχει σε κανονική τάξη, παρακολουθεί τα μαθήματα σε κανονική τάξη αλλά και σε Φ.Τ.. Τα Φ.Τ. παρέχουν βοήθεια σε μικρό αριθμό μαθητών μέχρι και δέκα (10) ώρες την εβδομάδα (Βόντσα, 2011, σ. 34). Καθίσταται εμφανές, ότι ο προσανατολισμός των σχολείων αυτών παραμένει μονοπολιτισμικός και μονόγλωσσος αφού ακολουθείται το ΑΠ που ακολουθούν και τα δημόσια σχολεία, χρησιμοποιούνται τα ίδια διδακτικά βιβλία και δεν διδάσκεται η πρώτη γλώσσα των

μαθητών (Ζάγκα, 2007, σ. 11), με εξαίρεση κάποια σχολεία όπου διδάσκεται η ρωσική γλώσσα σε μαθητές που προήλθαν από Παρευξείνιες χώρες σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ για την εφαρμογή του άρθρου 9, παράγραφο 3 του Ν. 2790/2000 ΦΕΚ 24, τ. Α'.

Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο, προτείνει στους ειδικούς σκοπούς ο μαθητής *«να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών, να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους»*. Όσον αφορά στους αλλόγλωσσους μαθητές που έχουν ενταχθεί σε τμήμα, όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως μητρική, αναφέρει στους ειδικούς σκοπούς ότι θα πρέπει να είναι ικανός *«σε πλαίσια φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας και να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του»* (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Ν.Γ. σ . 18). Αυτοί οι ειδικοί σκοποί αποτελούν θεμελιώδεις αρχές των Διαπολιτισμικών Σχολείων.

Σύμφωνα με άρθρο τριών διευθυντών Διαπολιτισμικών Σχολείων σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας, καθίσταται σαφές ότι απαιτούνται πολλά διορθωτικά μέτρα και παρεμβάσεις σε πολλούς τομείς που αφορούν τη σχολική ζωή και τη διδακτική διαδικασία, σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, το διδακτικό υλικό, τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται, το σχεδιασμό της διδασκαλίας αλλά και του εκπαιδευτικού λόγου, του τρόπου αξιολόγησης, ακόμη και στην ενισχυτική διδασκαλία. Η ενισχυτική διδασκαλία διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη γλωσσική εκμάθηση και ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής ζωής, αφού, όπως απαντάται διεθνώς, χρειάζονται εντατικά μαθήματα γλώσσας για περίπου έξι μήνες στο αρχικό στάδιο φοίτησης, τα οποία πραγματοποιούνται τις αντίστοιχες ώρες των γλωσσικών μαθημάτων της τάξης δηλαδή 12 με 15 ώρες την εβδομάδα (Ακριτίδης, Ανθόπουλος και Παπαδόπουλος, 2007, σ. 134-135). Με την ενισχυτική διδασκαλία επιδιώκεται η γνωριμία του μαθητή με το σχολείο και η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την ένταξή του σε αυτό. Επίσης, στόχος αποτελεί η κατανόηση γλωσσικών δομών μέσα από συστηματική χρήση επικοινωνιακών καταστάσεων τις καθημερινότητάς τους, η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης αλλά και των απαραίτητων επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την μετέπειτα μετάβαση στην κανονική τάξη. Τέλος, σημαντική επιδίωξη αποτελεί η συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας που απέκτησε ο μαθητής στη χώρα καταγωγής του. Τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας χωρίζονται σε δύο τουλάχιστον στάδια, αρχάριων και προχωρημένων και η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο πραγματοποιείται με άτυπη παρακολούθηση της πορείας του μαθητή αλλά και με τη χρήση ενός εργαλείου ανίχνευσης δεξιοτήτων, το Διαγνωστικό κριτήριο. Συγκεκριμένα εξετάζεται αν και κατά πόσο

ένας μαθητής είναι ικανός να χρησιμοποιεί λεξικό, να εντοπίζει σημαντικά σημεία μέσα σε ένα κείμενο, να γίνεται κατανοητός στους άλλους όταν αναφέρεται σε προσωπικές εμπειρίες, να κατανοεί οδηγίες σχετικές με το μάθημα και πολλά άλλα (ο. π., σ. 135).

Πέραν της ενισχυτικής διδασκαλίας, ο αλλόγλωσσος μαθητής χρειάζεται υποστήριξη και κατά την ένταξή του στην κανονική τάξη μετά το εξάμηνο εντατικής εκμάθησης της γλώσσας, καθώς δεν έχει κατακτήσει επαρκώς το απαιτούμενο γλωσσικό επίπεδο, σύμφωνα με το Α.Π.. Την εξομάλυνση της διαφοράς επιπέδου γλωσσικής κατάκτησης και των απαιτήσεων του Α.Π. καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός μέσα από ένα σύνολο παρεμβάσεων που αφορούν στο διδακτικό σχεδιασμό, στην οργάνωση της διδασκαλίας αλλά και το λόγο που χρησιμοποιεί (ο. π., σ. 136). Για τη γλωσσική διδασκαλία υπολογίζονται και χρησιμοποιούνται ως έναυσμα τα βιώματα των μαθητών και οι επικοινωνιακές ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε χρονική φάση που βιώνουν και γίνονται γλωσσοδιδασκτικές παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο με επιγραφές στους χώρους και σε σχολικά αντικείμενα με στόχο τη φυσική εκμάθηση της γλώσσας. Κατά τη διδασκαλία γλωσσικών και επικοινωνιακών φαινομένων δίνεται έμφαση στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, καθώς γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης των δεξιοτήτων της ομιλίας, της ακρόασης, της γραπτής έκφρασης και της ανάγνωσης μέσα από αρχικά καθοδηγούμενες ασκήσεις με μικρές μονάδες λόγου (πρόταση- διάλογος) σε πιο ελεύθερες και μεγαλύτερες μονάδες λόγου (παράγραφος – κείμενο) (Ακριτίδης, Ανθόπουλος και Παπαδόπουλος, 2007, σ. 138-139).

Πολλές είναι οι στρατηγικές, οι τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερη η διδακτική της γλώσσας και η κατάκτηση του εκάστοτε θέματος από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τη γλωσσική διδασκαλία σε Διαπολιτισμικά Γυμνάσια διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ειδικές στρατηγικές για την καλύτερη μετάδοση του νοήματος όπως εύκολη θεματολογία, αργός ρυθμός κατά την ομιλία, επαναλαμβάνουν σημαντικές φράσεις, τονίζουν λέξεις –κλειδιά και τις καταγράφουν στον πίνακα, χρησιμοποιούν μη λεκτικά σήματα, χειρονομίες, παντομίμα, αλλά και πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό. Η χρήση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων παίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη διδακτική της γλώσσας. Τέτοιες μέθοδοι είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος κατά την οποία συνεργάζονται μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι νέες τεχνολογίες (ειδικά λογισμικά, παιχνίδια), παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, οπτικοακουστικό υλικό (και από τις χώρες προέλευσης των μαθητών) όπως σκίτσα, διαφάνειες, βίντεο, αφίσες, λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια και ως κίνητρο των αλλόγλωσσων μαθητών για να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον αλλά και για τη γνωριμία των γηγενών μαθητών με

πολιτισμικά στοιχεία των αλλόγλωσσων συμμαθητών τους. Επίσης, χρησιμοποιούν στρατηγικές εκμάθησης δεύτερης ξένης γλώσσας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής, τροποποιούν την πορεία διδασκαλίας σε μικρότερα και απλούστερα βήματα ώστε να αφομοιωθούν ευκολότερα τα νοήματα και οι γλωσσικές δομές που παρουσιάζονται (Βόντσα, 2011, σ. 108-113). Με τις ίδιες στρατηγικές και μεθόδους πραγματοποιείται το γλωσσικό μάθημα και στα διαπολιτισμικά δημοτικά αφού προτείνονται μέσα από επιστημονικά άρθρα και πρακτικά συνεδρίων.

Οι πιθανότητες κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης αυξάνονται όταν δημιουργείται ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης. Είναι σημαντικό να αξιοποιούνται οι γνώσεις και η γλώσσα του μαθητή, να δημιουργείται θετικό και ενθαρρυντικό κλίμα τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τους συμμαθητές, να έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τέλος η γλωσσική διδασκαλία να διατρέχεται σε όλα τα μαθήματα (Ακριτίδης, Ανθόπουλος και Παπαδόπουλος, 2007, σ. 137).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη τόσο των Τ. Υ όσο και των Φ. Τ. για την εντατική εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας αρχικά σε βασικές δομές και επικοινωνιακές δεξιότητες και στη συνέχεια σε πιο πολύπλοκες. Επίσης, καθίσταται σαφές πως το μεγαλύτερο βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό, αφού αυτός καλείται να προσαρμόζει συνεχώς, ανάλογα με το μαθητικό υπόστρωμα (γηγενείς- αλλόγλωσσοι, επίπεδο γλωσσομάθειας) το Α. Π. και να εφαρμόζει πλειάδα στρατηγικών και μεθόδων για την επιτυχή κατάκτηση της ελληνικής είτε ως φυσικής είτε ως δεύτερης γλώσσας. Θετικό πρόσημο αποτελεί η διαπολιτισμική φιλοσοφία του σχολείου, που στηρίζει και ενισχύει και το έργο του εκπαιδευτικού μέσα από τη συνεργασία του με συναδέλφους αλλά και με Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

3.4 Ο δάσκαλος του Διαπολιτισμικού Σχολείου

Όπως έχει προαναφερθεί, τα Διαπολιτισμικά Σχολεία εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας που τα χαρακτηρίζει προάγουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακολουθώντας το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος για να μπορεί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο έργο του. Οι σχετικές σπουδές με το αντικείμενο, της διαπολιτισμικής ή της δίγλωσσης εκπαίδευσης, αποτελούν προαπαιτούμενο για την μετάθεση των εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την τελευταία

εγκύκλιο μεταθέσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2020/2021¹⁹, τα προσόντα που καλούνται να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, με σειρά προτεραιότητας είναι τα παρακάτω:

- I. γνώση σε ικανοποιητικό βαθμό της γλώσσας προέλευσης ,του μεγαλύτερου ποσοστού, των αλλόγλωσσων μαθητών του εκάστοτε Διαπολιτισμικού Σχολείου
- II. ειδίκευση στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης
- III. μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής ή Επιστημών της αγωγής ή στο αντικείμενο διδασκαλίας τους
- IV. διδακτική εμπειρία σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή τάξεων υποδοχής ή φροντιστηριακών τμημάτων, η παρακολούθηση αντίστοιχων σεμιναρίων και τέλος η ικανοποιητική γνώση μιας διεθνούς γλώσσας.

Ωστόσο, δεν υπηρετούν μόνο μόνιμοι εκπαιδευτικοί, αλλά και αποσπασμένοι και αναπληρωτές που δεν έχουν τα επιθυμητά προσόντα με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν ακόμη και το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πως αυτή μπορεί να επιτευχθεί.

Το έργο ενός εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικό. Εάν θεωρήσουμε πως οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές ενός έργου, τότε ο εκπαιδευτικός είναι και σκηνοθέτης και πρωταγωνιστής καθώς διαμορφώνει τις συνθήκες κατάλληλα σε μια σχολική τάξη έτσι ώστε να επιτύχει μια ζωντανή και δυναμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους μαθητές με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Το έργο αυτό στην πολυπολιτισμική τάξη του Διαπολιτισμικού Σχολείου γίνεται ακόμη δυσκολότερο εφόσον εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές αντιλήψεις και διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας (Βόντσα, 2011, σ. 46-47). Σε άρθρο της η Μήλιου, υποστηρίζει πως για την «διαπολιτισμική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας» απαραίτητο στοιχείο είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία, κατά την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης καλούνται να αλληλεπιδράσουν έχοντας δημιουργήσει ήδη την πολιτισμική τους ταυτότητα έκαστος, με σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας χρίζει θεμελιώδους σημασίας για τη διαχείριση της πολιτισμικής, γλωσσικής, θρησκευτικής διαφορετικότητας των μαθητών. Για την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας πρέπει πρωτίστως ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την αντίστοιχη ικανότητα στον εαυτό του ώστε να παρέχει ένα περιβάλλον μάθησης ασφαλές, ισόνομο προς όλους τους μαθητές με σκοπό

¹⁹ Εγκύκλιος μεταθέσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/metatheseis/396-egkyklios-metathesewn-ekpaidevtikwn-prwtovathmias-ekpaidevshs>

να ενδυναμωθούν και να αποτελέσουν μελλοντικά χρήσιμα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εκτός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει και διαπολιτισμική δεξιότητα, δηλαδή την *«ικανότητα να σκέφτεται και να δρα κανείς με τρόπους που ενδείκνυται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης πολιτισμικής συνάντησης»*. Συγκεκριμένα θα πρέπει να καλλιεργήσει ο ίδιος στον εαυτό του τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις αξίες από τις οποίες διέπεται η διαπολιτισμικότητα. Με άλλα λόγια καλείται να αναπτύξει ενσυναίσθηση, να αναστοχάζεται και να εξετάζει κριτικά τις όποιες παραδοχές που αναφέρονται είτε σχετικά με την ετερότητα είτε με την εθνική του ταυτότητα, να αποκτήσει γνώσεις ως προς τη λειτουργία των στερεοτύπων και προκαταλήψεων αλλά και να αποκτήσει γνώσεις για την ετερότητα και πως αλληλεπιδρούν διαφορετικοί πολιτισμοί και τέλος να ενστερνιστεί αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δικαιοσύνη προς όλους και η αποδοχή του διαφορετικού.

Οι εκπαιδευτικοί φέρουν στην τάξη και αυτοί τον δικό τους πολιτισμό, τη δική τους εθνική ταυτότητα με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που τους έχουν καλλιεργηθεί και καλούνται να εξετάσουν και να διατηρήσουν τα θετικά στοιχεία του πολιτισμού τους, να αναγνωρίσουν και να απομακρύνουν τα αρνητικά ώστε οι ίδιοι να είναι ανοιχτοί στον διάλογο και την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Είναι σημαντικό να αποδεχτούν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα του άλλου, ως προς τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες για να είναι επιτυχημένη και η διδασκαλία (Μήλιου, 2013, σ. 84-88). Εφαρμόζοντας τη θεωρία σε πράξη, θα είναι περισσότερο ικανοί να μεταλαμπαδεύσουν και να καλλιεργήσουν τις αντίστοιχες αρχές και στους μαθητές.

Συνεπώς, για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία, απαλλαγμένη από τα εμπόδια της προσωπικής κοσμοθεωρίας και αντίληψης της κάθε πλευράς αλλά και της ελλιπούς γνώσης του γλωσσικού κώδικα, λεκτικού ή μη, από τους διαφορετικού πολιτισμού μαθητές που δείχνει και τον ψυχισμό τους τη στιγμή που εκφράζονται με τη γλώσσα του σώματος ή με χειρονομίες, επιδιώκεται να αντιληφθούν την διαφορετικότητα τους τα μέλη μιας τάξης, εκπαιδευτικός και μαθητές, και να την αποδεχτούν και να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός πλήθος πρακτικών καθημερινά για να επέρχεται η αλλαγή προς τις διαπολιτισμικές αρχές σταδιακά (Βόντσα, 2011, σ. 48).

Τέλος, μεγάλη σημασία στην επίτευξη των παραπάνω έχουν και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, όπου επιβάλλει τις προσδοκίες του στους μαθητές του και αντίστοιχα φέρει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι ο δάσκαλος κατέχει μείζονα ρόλο κατά την διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία αφού οι στάσεις του, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες του επηρεάζουν το ρου

της γνωστικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ανάπτυξης των διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μαθητών του. Οφείλει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος ως προς τις διαπολιτισμικές αρχές αλλά και τις πρακτικές διαχείρισης της ετερότητας για να καταπολεμήσει τις δυσκολίες που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Οι δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός, εκτός των πρακτικών για μια επιτυχημένη επικοινωνία, είναι η ανομοιογένεια της τάξης, όχι μόνο πολιτισμικά, αλλά και γνωστικά, καθώς αποτελείται από φυσικούς ομιλητές που έχουν υψηλό γνωστικό επίπεδο εφόσον γνωρίζουν τη γλώσσα και από αλλόγλωσσους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, οι οποίοι κατατάσσονται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα ως προς τη γλωσσική κατάκτηση (Βόντσα, 2011, σ. 130-131). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόζει πλήθος μεθόδων και στρατηγικών για να εξισορροπεί την ανομοιογένεια στο γνωστικό επίπεδο με πρακτικές που έχουν αναφερθεί παραπάνω σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας. Ας μην ξεχνάμε ότι εκτός των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στα διαπολιτισμικά σχολεία φοιτούν και γηγενείς μαθητές που δεν επιθυμούν να υποβαθμίζεται η δική τους μόρφωση. Σύμφωνα με εισήγηση των Γούπο και Βρυώνη, οι γονείς των Ελλήνων μαθητών τα απομακρύνουν από τα διαπολιτισμικά σχολεία με τον φόβο ότι είναι χαμηλό το επίπεδο μάθησης εξαιτίας της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας των σχολείων αυτών (Γούπος και Βρυώνης, 2009, σ. 4). Μια άλλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν αποτελεί το μη διαφοροποιημένο Αναλυτικό πρόγραμμα από τα συμβατικά σχολεία, καθώς είναι ανελαστικό και η διδακτέα ύλη πολύ μεγάλη, με αποτέλεσμα να πιέζονται χρονικά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Α. Π. (Βόντσα, 2011, σ. 248-253).

Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών γενικά, και των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων ειδικότερα, είναι ιδιαίτερα δύσκολος καθώς χρειάζεται να προσαρμοστεί και να προσαρμόσει πολλούς παράγοντες προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της διδακτικής διαδικασίας αλλά και της κοινωνικής ένταξης και συνύπαρξης των γηγενών και διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μαθητών του, της δημιουργίας θετικού κλίματος και της επιτυχούς διάδρασης μεταξύ τους. Η συνεχής παρακολούθηση ερευνών της διαπολιτισμικής και διγλωσσικής εκπαίδευσης και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από αρμόδιες υπηρεσίες μόνο να διευκολύνουν και να βελτιώσουν το έργο τους και την αποτελεσματικότητά τους μπορούν.

3.5 Οι μαθητές του Διαπολιτισμικού Σχολείου

Το Διαπολιτισμικό σχολείο αποτελείται τόσο από γηγενείς μαθητές, φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας όσο και από έναν αριθμό μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σχεδόν ισότιμο.

Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ του 2011, οι μετανάστες προέρχονται από χώρες της ΕΕ και από τρίτες χώρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό 52,7% κατέχουν οι αλβανικής προέλευσης μετανάστες, ακολουθούν οι βουλγαρικής (με 8.3%) και ρουμανικής (με 5.1%) καταγωγής και ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό με φθίνοντα αριθμό, μετανάστες που προέρχονται από Πακιστάν, Ουκρανία, Γεωργία, Αγγλία, Κύπρο, Πολωνία, Ρωσία, Ινδία, Μπαγκλαντές, Γερμανία, Αίγυπτο, Μολδαβία και Φιλιππίνες. Υπάρχει και ένα ποσοστό ύψους 11.9%, μεταναστών που είτε προέρχονται από άλλες χώρες ή δεν διευκρινίζεται η χώρα καταγωγής τους ή δεν έχουν υπηκοότητα. Κατά συνέπεια μαθητές από τις αντίστοιχες χώρες και με τις αντίστοιχες γλώσσες φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα ποσοστιαίο δείγμα μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το έτος 2011-2012 αποτελεί το 12.27% παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με τους αλβανικής προέλευσης να ανέρχονται στο 78.5% (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 53-54). Γενικά είναι ελάχιστος ο αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών που φοιτά σε Διαπολιτισμικά σχολεία, καθώς είναι λίγα αυτά που πληρούν τις προδιαγραφές για να χαρακτηριστούν ως διαπολιτισμικά, σε σχέση με τον μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό.

Οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσοι, εφόσον έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από αυτήν της χώρας προέλευσης την οποία καλούνται να διδαχθούν ως δεύτερη στο σχολείο. Ως πρώτη ή μητρική γλώσσα συνήθως χαρακτηρίζεται αυτή την οποία κατέχει καλύτερα κάποιος και με την οποία εκφράζεται άνετα. Από την άλλη δεύτερη ή ξένη γλώσσα θεωρείται η γλώσσα η οποία μαθαίνεται σε μεγαλύτερη ηλικία και δεν κατακτάται σε βαθμό αντίστοιχο της μητρικής (Μήτσης, 1998). Οι δίγλωσσοι μαθητές διαχειρίζονται δύο γλώσσες, καθεμιά σε διαφορετικό περιβάλλον και με διαφορετικό σκοπό (Ηργής και Μακρή, σ. 127).

Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές ανάγεται η γλώσσα και η εκμάθησή της, αρχικά για επικοινωνιακούς σκοπούς της καθημερινότητας και στη συνέχεια για την ορθή χρήση της σε προφορικό και γραπτό λόγο. Η επικέντρωση αυτή στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, οδηγεί είτε σε αργούς μαθησιακούς ρυθμούς είτε σε σχολική διαρροή. Η μη επαρκής ή ορθή γνώση της κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και στην κοινωνική ένταξη του αλλόγλωσσου μαθητή σε ένα ανομοιογενές σύνολο μαθητών, με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, αντιλήψεις και αξίες (Ακριτίδης, Ανθόπουλος και Παπαδόπουλος, 2007, σ. 133).

Η γλωσσική επάρκεια του παιδιού επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων είτε θετικά είτε αρνητικά. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής παρακάτω:

- το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης

- το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας: Το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και το ιστορικό διαβίωσης φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, που συνεπάγεται και τη χρήση της γλώσσας. Η μόρφωση των γονέων, το κοινωνικό στάτους αλλά και η οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκονται αποτελούν δυσκολίες για τον μαθητή, καθώς όταν οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης είναι χαμηλές, δεν υπάρχουν πόροι ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής και να δείξει ενδιαφέρον για το σχολείο (Η Διδασκαλία Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές, Πρακτικές, 2011 σ. 26) και μάλιστα, στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας.
- Το στάδιο ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού
- Η ηλικία προσέλευσης του παιδιού στη χώρα υποδοχής
- Η χρονική διάρκεια παραμονής του παιδιού και της οικογένειάς του στη χώρα υποδοχής
- Η διάρκεια της φοίτησης και η επιτυχής σχολική ένταξη
- Η συχνότητα χρήσης της δεύτερης/ ξένης γλώσσας στην οικογένεια, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο
- Ο βαθμός της κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης (Γκότοβος, 2007), και τέλος,
- Η συναισθηματική στάση απέναντι στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα (Γουδήρας, 2008, σ. 139-140).

Αρνητικός παράγοντας αποτελεί επίσης, η παράλειψη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, η οποία καθιστά τους μαθητές μη ικανούς να αποδώσουν ικανοποιητικά στα γλωσσικά μαθήματα και να παρουσιάζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, η μη αντιστοιχία των σχολικών απαιτήσεων σε σχέση με τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού αποτελεί άλλη μια δυσκολία που προκαλεί αίσθημα ματαίωσης και άγχους (Baker, 2001, σ. 308-309).

Το κοινωνικό περιβάλλον και οι προκαταλήψεις ή τα στερεότυπα με τα οποία χαρακτηρίζονται μετανάστες από συγκεκριμένες χώρες προέλευσης φαίνεται να τους επηρεάζουν και ως μαθητές στα σχολεία με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται (Μάμμου, 2015, σ. 6). Η δυσκολία ένταξης και προσαρμοστικότητας στο νέο περιβάλλον, εξαιτίας του πολιτισμικού σοκ, των προσωπικών εμπειριών και των συνθηκών διαβίωσης οδηγούν σε συγκρούσεις των μαθητών αυτών, είτε με άλλες πολιτισμικές ομάδες είτε με γηγενείς μαθητές (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2009, σ. 1-2).

Γενικά, διαφαίνεται ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών ως μαθητές είναι πολλαπλές για λόγους που τις περισσότερες φορές δεν ευθύνονται τα ίδια. Το οικογενειακό

περιβάλλον, οι επικρατούσες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ξένους αλλά και η άνιση ευκαιρία για εκπαίδευση, εφόσον άπτεται στην θέληση και προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, αποτελούν όλα ανασταλτικούς παράγοντες που πρέπει να αρθούν για την ισόρροπη γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική διαμόρφωση των αυριανών πολιτών. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός, που διέπει τα Διαπολιτισμικά Σχολεία και η σταδιακή και συνεχής προσέγγιση των διαπολιτισμικών αρχών στους μαθητές αποτελούν εφόδια και μέσα για την άρση των εμποδίων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μαθητές.

3.6 Διαπολιτισμικό Σχολείο και Γλωσσική ορθότητα

Το Διαπολιτισμικό Σχολείο είναι (ή θα έπρεπε να είναι) χώρος συνύπαρξης και συναναστροφής πολλών ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο, τα οποία καλούνται να παραμερίσουν τις διαφορές τους και να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και γιατί όχι να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις, σεβόμενοι ο ένας τη διαφορετικότητα του άλλου. Στην επίτευξη των παραπάνω, σημαντική παράμετρος αποτελεί η κατάκτηση του ελληνικής γλώσσας, ως κοινό μέσο επικοινωνίας. Κατά την πορεία εκμάθησης μιας γλώσσας, στην περίπτωση μας της ελληνικής, οι μαθητές είτε οι φυσικοί ομιλητές είτε οι αλλόγλωσσοι που τη μαθαίνουν ως δεύτερη, υποπέφτουν σε μια σειρά από γλωσσικά λάθη, σύμφωνα πάντα με τα όσα ορίζει η νόρμα, όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Γλωσσικά λάθη εμφανίζονται είτε κατά την εκφορά προφορικού λόγου είτε κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Η κατηγοριοποίησή τους ποικίλει. Στην περίπτωση όμως, των μαθητών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα προτείνεται η ταξινόμηση του James (1998, σ. 179-199 από Αμπάτη και Ιορδανίδου, 2007, σ. 130-131)) κατά την οποία τα γλωσσικά λάθη χωρίζονται σε:

- *διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής (interlingual)*, τα οποία προκύπτουν από τη μεταφορά κανόνων της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα
- *ενδογλωσσικά λάθη (intralingual)*, τα οποία προκύπτουν από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής με σκοπό να επιτύχει την επικοινωνία που επιδιώκει. Τέτοιες στρατηγικές είναι (James, 184-187 από Αμπάτη και Παπαδοπούλου, 2007, σ. 130):
 - ❖ η *Υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος (overgeneralization ή system simplification)*, κατά την οποία χρησιμοποιούν τον πιο συχνό κανόνα και σε άλλες περιπτώσεις, όπως κλείνω –έκλεισα, πλένω –έπλυσα

- ❖ *λάθη κατ' αναλογία (false analogy)*, σύμφωνα με τα οποία κλίνεται ένα ουσιαστικό κατ' αναλογία με ένα άλλο
- ❖ *λάθη ανάλυσης (misanalysis)*, όπου ο μαθητής υποθέτει και εφαρμόζει έναν σχηματισμό γραπτά ο οποίος όμως δεν ισχύει στη γλώσσα στόχο όπως για διαβάζω- θα διαβάσω, αλλάζω- θα αλλάσω αντί του αλλάξω.
- ❖ *Ελλιπής εφαρμογή του κανόνα ή υπογενίκευση (incomplete rule application)* συμβαίνει όταν ο μαθητής ενώ γνωρίζει τον κανόνα χρησιμοποιεί μόνο την μια περίπτωση που θυμάται όπως Αγαπητέ φίλε Μαρία
- ❖ *Υπερβολική επεξεργασία (exploiting redundancy)* όταν χρησιμοποιούν λάθος λέξεις της ίδιας οικογένειας όπως φόρεσε τα φορέματα αντί τα ρούχα.
- ❖ *Υπεραπλούστευση (overlooking co-occurrence restrictions)* όταν χρησιμοποιούν λάθος ρηματικά συμπληρώματα σε κάποια συμφραζόμενα όπως πολύ καιρό αντί του πολλή ώρα.
- ❖ *Υπερδιόρθωση (hypercorrection)* όταν χρησιμοποιείται εκτεταμένα ένας κανόνας ακόμη κι εκεί όπου δεν χρειάζεται.
- *Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication strategy)*: λάθη που δημιουργούνται κατά την προσπάθεια για επικοινωνία είτε χρησιμοποιώντας στρατηγικές της μητρικής γλώσσας είτε της δεύτερης, όπως η ακριβής μετάφραση λέξεων που δεν ταιριάζει πάντα στο νόημα
- *Συνεπαγωγικά λάθη (induced)*: οφείλονται στην απλούστευση των κανόνων από τον εκπαιδευτικό ή σε μη επαρκείς εξηγήσεις.

Επίσης, τα γλωσσικά λάθη εξετάζονται και από την κειμενική οπτική, εφόσον η σύγχρονη γλωσσική προσέγγιση είναι κειμενοκεντρική. Σύμφωνα με τον James, 1977 στο Ηλιοπούλου, 2007, σ. 115), και με γνώμονα το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας στόχου, τα κειμενικά λάθη χωρίζονται σε *λάθη λόγου (substance)* τα οποία σχηματίζονται σε φωνολογικό και γραφολογικό επίπεδο, σε *λάθη σύνθεσης κειμένου (text)* τα οποία σχηματίζονται σε λεξιλογικό και γραμματικό επίπεδο και σε *λάθη περιεχομένου και ύφους (discourse)* τα οποία αφορούν στο πραγματολογικό επίπεδο.

Τα λάθη που παρατηρούνται συχνότερα, έπειτα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, όπως αναλυτικά αναφέρουν στο άρθρο τους οι Παπαδοπούλου και Τσιμώκας, φαίνεται να είναι τα ορθογραφικά και να έπονται τα μορφοσυντακτικά, με κυριότερα την όψη ρηματικού τύπου και τη ασυμφωνία ανάμεσα σε δύο στοιχεία μέσα σε μια φράση. Στον προφορικό λόγο εμφανίζονται πολύ

συχνά λάθη ασυμφωνίας του γένους, ασυμφωνίας μεταξύ επιθέτου - ουσιαστικού και λάθη στη χρήση οριστικού και αόριστου άρθρου. Επιπλέον συχνά πραγματοποιούνται λάθη ασυμφωνίας του Υποκειμένου με το Αντικείμενο ή το Κατηγορούμενο μιας πρότασης (Παπαδοπούλου και Τσιμώκας, χ.χ., σ. 13-14).

Τα γλωσσικά λάθη σύμφωνα με την Σύγχρονη Παιδαγωγική αποτελούν εποικοδομητικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο χρησιμοποιεί για να ανιχνεύσει αν έχει κατακτηθεί η έννοια ή το γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο και διαμορφώνει αναλόγως τη διδασκαλία του ώστε να αρθεί αυτό το εμπόδιο που προέκυψε κατά τη διδασκαλία με τον ορθό γλωσσικό τύπο (Ηργής και Μακρή, 2007, σ. 128). Για την αξιολόγηση και μετέπειτα αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών, καθώς υπάρχει μεγάλο εύρος, συστήνονται τα παρακάτω κριτήρια με βάση το πόσο σοβαρό είναι το λάθος, το πόσο συχνά παρατηρείται όπως η αναντιστοιχία άρθρου με το ουσιαστικό, το αν γίνεται συστηματικά, δηλαδή αν εμφανίζεται στα περισσότερα γραπτά αλλόγλωσσων, τη γενίκευση, την προβλεψιμότητα και τέλος την παραβίαση γενικευμένων κανόνων (Αμπάτη και Παπαδοπούλου, 2007, σ. 136-137).

Η διόρθωση των γλωσσικών λαθών εξαρτάται από το επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, από το μορφωτικό επίπεδο, την προσωπικότητα του μαθητή αλλά και από τις ανάγκες του ιδίου (Αμπάτη και Παπαδοπούλου, 2007, σ. 137). Σύμφωνα με την εμπειρία εκπαιδευτικών των Διαπολιτισμικών Δημοτικών Σχολείων συστήνεται η έμμεση διόρθωση των γλωσσικών λαθών με συστηματικότητα και συνεχή επανάληψη (Ακριτίδης, Ανθόπουλος και Παπαδόπουλος, 2007, σ. 136) σε αντίθεση με τον άμεσο τρόπο διόρθωσης γλωσσικών λαθών των φιλολόγων στα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια, οι οποίοι όμως δίνουν περισσότερη προσοχή στην κατανόηση της επικοινωνιακής κατάστασης από την γλωσσική ορθότητα, σύμφωνα με έρευνα της Βόντσα (Βόντσα, 2011, σ. 126). Όσον αφορά στο γραπτό λόγο προτείνεται ο σχολιασμός του γραπτού στο τέλος με τη μορφή ερωτήσεων και οδηγιών με θετική πρόθεση ώστε να καθίσταται κατανοητό στον αλλόφωνο μαθητή πού βρίσκεται το λάθος, πως θα το διορθώσει και το σημαντικότερο να αποκτήσει το αίσθημα της ικανοποίησης με την προσπάθειά του για να την εξελίξει με τις διορθώσεις. Επίσης, σημαντικό σημείο αποτελεί ότι κατά την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του γραπτού, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει εξίσου σε λάθη που αφορούν στην έκφραση και τη μορφή και σε αυτά που αφορούν στο περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος του γραπτού λόγου, είτε στο προσυγγραφικό στάδιο, είτε στο συγγραφικό είτε στο μετασυγγραφικό στάδιο (Ζαρκογιάννη, 2016, σ. 77-78, 81-83).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται από τα παραπάνω πως πραγματοποιούνται γλωσσικά λάθη σε όλους τους τομείς της γλώσσας τόσο στον προφορικό λόγο, όσο και στον γραπτό, τα οποία εξαρτώνται είτε από τη διαγλώσσα που σχηματίζει ο μαθητής, είτε από τις στρατηγικές που ακολουθεί για να

επιτύχει την επικοινωνιακή επιδίωξη είτε από τον τρόπο διδασκαλίας. Η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των γλωσσικών λαθών επίσης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται ξεχωριστά για τον κάθε μαθητή αλλά και από την υποκειμενική οπτική του εκπαιδευτικού ανάλογα με το τι θέλει να τονίσει. Όλα τείνουν να συγκλίνουν στις θεωρίες των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων ότι το λάθος αποτελεί αφορμή για νέα δόμηση της γνώσης, όπου με ποικίλες μεθόδους και τεχνικές αξιοποιείται στην διδασκαλία της γλώσσας.

Τέλος, δεν υπάρχει συγκεκριμένη έρευνα για το πώς αντιμετωπίζεται το γλωσσικό λάθος στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, υπάρχουν όμως παρεμβάσεις εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί σε Τ.Υ., οι οποίοι σχολιάζουν τις αδυναμίες των βιβλίων των ελληνικών ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, προτείνοντας διαφορετικές προσεγγίσεις γλωσσικών δομών για την ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας και την καλύτερη αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών όπως το «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας» που επιμελήθηκαν οι Παπαδοπούλου, Αγαθοπούλου και Πούλιου.

Έρευνα του γλωσσικού λάθους στη Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

4. Έρευνα

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η μελέτη του φαινομένου του γλωσσικού λάθους εντάσσεται στον επιστημονικό κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας, εφόσον όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο αποτελεί ένα παγκόσμιο γλωσσικό φαινόμενο το οποίο επηρεάζεται συγχρονικά από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες που ξεχωρίζουν από τόπο σε τόπο, αλλά και από τις γλωσσικές ποικιλίες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και διαχρονικά, μέσω της εξέλιξης της γλώσσας, ως ζωντανού οργανισμού. Σημαντική αποτελεί η παραδοχή πως αυτό που ορίζει σήμερα η νόρμα, υπήρξε γλωσσικό λάθος προγενέστερης εποχής. Η διερευνητική προσέγγιση των στάσεων των διδασκόντων ως προς το γλωσσικό λάθος σε σχολικές τάξεις πολύ διαφοροποιημένου μαθητικού δυναμικού επιβλήθηκε από τη διαπίστωση της ανάγκης για την περιγραφή και ανάλυση του πεδίου αυτού καθώς, πέραν του πλήθους ερευνητικών εργασιών για το γλωσσικό λάθος στην εκμάθηση δεύτερης/ ξένης γλώσσας με την εφαρμογή ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα συγκεκριμένα για τα σχολεία αυτά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μελέτη ενός γλωσσικού φαινομένου που λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό και επικοινωνιακό φαινόμενο όπως είναι η διδασκαλία απαιτεί την εφαρμογή ποιοτικής έρευνας καθώς αυτή έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την περιγραφή και κατανόηση της πραγματικότητας των υποκειμένων (Ίσαρη και Πουρκός, 2015, σ. 28) και αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας που μεταβάλλεται συνεχώς (Bryman, 2012, σ. 35-36). Η ποιοτική έρευνα προσφέρει την ανάλυση και περιγραφή των στάσεων, δράσεων και αξιών των εμπλεκόμενων, μέσα από την δική τους οπτική γωνία. Πέραν των παραπάνω, αποβλέπει στην βαθύτερη ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων που εξετάζονται κάθε φορά με στόχο να αποδίδεται νόημα πρώτα σε αυτούς που εμπλέκονται άμεσα με το φαινόμενο αυτό και μετέπειτα στο να αντιλαμβάνεται καλύτερα το κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε βασική πεποίθηση των ποιοτικών ερευνητών αποτελεί η άποψη πως ανεξάρτητα από το πεδίο από το οποίο συλλέγονται τα δεδομένα, η κατανόηση των γεγονότων και φαινομένων πραγματώνεται μέσα από την ευρύτερη διερεύνηση του ιστορικού και κοινωνικού τους πλαισίου (Bryman, 2003, σ. 61-63).

Η παρούσα έρευνα μελετά το γλωσσικό λάθος συγκεκριμένα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και ειδικότερα στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα. Σκοπός της έρευνας είναι να αξιολογηθεί η στάση

των εκπαιδευτικών ως προς το γλωσσικό αυτό φαινόμενο σε σχολεία με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, τα οποία λειτουργούν με γηγενείς αλλά και με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε προς τη στάση των εκπαιδευτικών εφόσον το γλωσσικό λάθος είναι ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο στους ανήλικους μαθητές το οποίο λαμβάνει χώρα γενικά στην εκμάθηση μιας γλώσσας και πολλές φορές, όπως υποστηρίζει η σύγχρονη παιδαγωγική, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τον διδάσκοντα. Επιπλέον παράγοντες που οδήγησαν προς την κατεύθυνση αυτή αποτελούν αρχικά η διαπίστωση των αδιαφοροποίητων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας των σχολείων αυτών με τα κοινά αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια με τα δημόσια σχολεία γενικά και η διαπίστωση της αμέριστης συμβολής των διδασκόντων στα σχολεία αυτά, αλλά και ο γλωσσοκεντρικός προσανατολισμός των παρεμβάσεων που διέπει τα διαπολιτισμικά σχολεία.

4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ανάλογη με το είδος της έρευνας και των προσδοκιών του ερευνητή είναι και η μέθοδος και τα εργαλεία που θα εφαρμόσει για τη συλλογή δεδομένων. Υπάρχουν ποικίλες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, συχνότερες από τις οποίες είναι η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Χρησιμοποιούνται διαφορετικές τεχνικές για την κάθε μέθοδο ανάλογα πάντα με το είδος της έρευνας, αν δηλαδή είναι ποσοτική ή ποιοτική.

Στην ποιοτική έρευνα, εφόσον αυτή μας ενδιαφέρει και μάλιστα η μέθοδος της συνέντευξης, η οποία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο σε κοινωνικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα έρευνες, μπορεί να διακριθεί με τις εξής μορφές: ως ποιοτικής συνέντευξης σε βάθος (θεματικού τύπου), βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης αλλά και ως ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups).

Η συνέντευξη είναι μια μέθοδος κατά την οποία δεν εναλλάσσονται απλά ερωτήσεις και απαντήσεις, αλλά προσφέρεται για την προσέγγιση των συμμετεχόντων μιας έρευνας με διαφορετικό τρόπο τον καθένα και για να ερευνηθούν σε βάθος οι ιδέες, οι στάσεις και οι εμπειρίες τους. Ουσιαστικά αποτελεί μια «επαγγελματική συζήτηση» (professional conversation), η οποία συζήτηση στηρίζεται σε συγκεκριμένη δομή και υπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό (Kvale, 1996, σ. 5-6, Richards, 2009, σ. 183). Η συνέντευξη εκτός από την εις βάθος διερεύνηση αντιλήψεων και ιδεών, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα διάδρασης με τους συμμετέχοντες, την ευκαιρία να μοιραστεί την οπτική του συμμετέχοντα ως προς το υπό μελέτη φαινόμενο, ώστε να κατανοήσει καλύτερα την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά και να την προβάλλει στην έρευνά του. Ακόμη, μέσω της συνέντευξης μπορεί να αναδειχθούν θέματα τα οποία ενδεχομένως να μην είχαν

υπολογιστεί εκ των προτέρων με αποτέλεσμα να διαφοροποιηθεί ακόμη και ο αρχικός σχεδιασμός. Φυσικά, είναι μια χρονοβόρα μέθοδος, αφού χρειάζεται χρόνος ως προς το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ανάλυση των δεδομένων, και απαιτεί από τον ερευνητή επικοινωνιακές δεξιότητες, ευελιξία και ιδιαίτερη ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Ίσαρη και Πουρκός, 2015, σ. 99).

Η ποιοτική συνέντευξη σε βάθος, ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης διακρίνεται σε τρεις περιπτώσεις: την πλήρως δομημένη συνέντευξη, την ημιδομημένη συνέντευξη και τη μη δομημένη συνέντευξη. Στη δομημένη συνέντευξη οι προς αναζήτηση πληροφορίες είναι πολύ συγκεκριμένες και για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις είναι σχεδιασμένες με τόση ακρίβεια ώστε οι απαντήσεις να καταγράφονται εύκολα, με τη χρήση πολλές φορές κωδικοποιημένου συστήματος. Γίνεται κατανοητό ότι τέτοιου είδους συνεντεύξεις δε χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα στην ποιοτική έρευνα καθώς δεν επιτρέπουν την σε βάθος συλλογή δεδομένων και την ανάδειξη νέων θεμάτων. Από την άλλη, η μη δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από τις ευρείες θεματικές και μη προκαθορισμένες ερωτήσεις, παρέχοντας στον συνεντευξιζόμενο ελευθερία στις τοποθετήσεις του και με δικούς του όρους. Πολλές φορές ο ερευνητής ενώ προετοιμάζει κάποιες θεματικές αναδεικνύονται νέα ζητήματα καθώς η πορεία της συνέντευξης καθορίζεται ως επί το πλείστον από τον συνεντευξιζόμενο, παρά τις παροτρύνσεις του ερευνητή (χωρίς να γίνεται πειστικός) προς τις επιλεγμένες θεματικές. Η συχνότερη περίπτωση συνέντευξης που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα φαίνεται να είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής γνωρίζει εκ των προτέρων τις θεματικές που επιθυμεί να αναδείξει και χρησιμοποιεί κατά κάποιο τρόπο προκαθορισμένες ερωτήσεις, τις οποίες όμως έχει την ευελιξία να αναδιαμορφώσει ανάλογα τον συνεντευξιζόμενο, να αλλάξει τη σειρά με την οποία τις θέτει και να προσθέσει νέες ή ακόμη και να απορρίψει κάποιες (Richards, 2009, σ. 184-186, Bryman, 2012, σ. 470-471, Ίσαρη και Πουρκός, 2015, σ. 97).

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα συνέντευξη επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελούνταν από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες αποτέλεσαν οδηγό για την πραγματοποίηση της έρευνας. Θεωρήθηκε η καταλληλότερη τεχνική καθώς εκτός της ευελιξίας που προσφέρει με την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανά περίπτωση, μπορούμε να εμβαθύνουμε στις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα διαπολιτισμικά σχολεία σχετικά με το γλωσσικό λάθος. Επίσης, οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις απόψεις και εμπειρίες τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις της ερευνήτριας αλλά και προηγούμενων ερευνών (Creswell, 2011, σ. 256).

Στην αρχή κάθε συνέντευξης ζητήθηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία, για την διαμόρφωση του προφίλ των συνεντευξιζόμενων, που αφορούν στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού, στην ειδικότερη εκπαίδευση πέραν της βασικής όπως η κατοχή Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος ή και η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και στα χρόνια προϋπηρεσίας σε Διαπολιτισμικά Σχολεία. Στη συνέχεια επισημάνθηκε ο σκοπός της έρευνας αλλά και κάποιες σύντομες πληροφορίες σχετικά με το τι είναι γλωσσικό λάθος και τα είδη στα οποία διακρίνεται, οδηγίες σχετικές με τη διαδικασία της συνέντευξης, τους θεματικούς άξονες πάνω στους οποίους στηρίχθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης²⁰. Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη της παρούσας έρευνας αποτελείται από τρεις θεματικούς άξονες οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω:

1^{ος} Άξονας: Εντοπισμός του γλωσσικού λάθους κατά τη διδασκαλία σε Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα διερευνούν τη συχνότητα και τα είδη των γλωσσικών λαθών των μαθητών που παρατηρούνται στις δύο μορφές λόγου στο μάθημα της εκάστοτε ειδικότητας, ο τρόπος διόρθωσής τους, εάν διορθώνονται. Επίσης, ερευνάται ποιοι κάνουν συχνότερα γλωσσικά λάθη οι αλλόγλωσσοι ή οι φυσικοί ομιλητές και τέλος ποια είναι η αντίδραση των μαθητών όταν αντιλαμβάνονται το γλωσσικό λάθος κάποιου συμμαθητή τους.

2^{ος} Άξονας: Αξιολόγηση του γλωσσικού λάθους από τους εκπαιδευτικούς

Οι ερωτήσεις του δεύτερου άξονα ερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους πιστεύουν ότι οφείλεται το γλωσσικό αυτό φαινόμενο καθώς και αν και με ποιο τρόπο επηρεάζει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή. Επίσης ερευνούν εάν το γλωσσικό λάθος λαμβάνεται υπόψη κατά την βαθμολογία και αν δείχνουν κάποια επιείκεια στους αλλόγλωσσους μαθητές και τέλος, ερευνάται η αξιολόγηση του γλωσσικού λάθους κατά την επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων υπό την έννοια αν γίνεται αναφορά από τους εκπαιδευτικούς και προτάσεις για γλωσσική ενίσχυση.

3^{ος} Άξονας: Αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους

²⁰ Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βρίσκονται στο Παράρτημα της παρούσας ερευνητικής διπλωματικής εργασίας.

Οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα ζητούν από τους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους ως προς το αν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών θα επηρέαζε το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους και αν αυτό είναι εφικτό να γίνει αλλά και να προτείνουν ποιες αλλαγές χρειάζονται για τη ελάττωση του φαινομένου.

4.3 Δείγμα της έρευνας

Αρχικός στόχος αποτέλεσε η συμμετοχή εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα για να «ακουστούν» οι απόψεις από όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία, καθώς κάθε Διαπολιτισμικό σχολείο είναι μοναδικό εξαιτίας της διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και διαφορετικών μητρικών γλωσσών των μαθητών ανάλογα με τον τόπο διαμονής. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε για τη δειγματοληψία η στρατηγική των «ομοιογενών δειγμάτων» (Ισαρη και Πουρκός, 2015, σ. 82), καθώς όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν ως κοινό την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπό αυτή τη σκέψη, και λόγω των περιορισμών εξαιτίας της Πανδημίας και των κλειστών σχολικών μονάδων, στάλθηκαν ηλεκτρονικά μηνύματα σε κάθε Διαπολιτισμική σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα οποία η ερευνήτρια σύστηνε τον εαυτό της και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα το οποίο παρακολούθησε, το σκοπό της έρευνας και κάποιες πληροφορίες απαραίτητες για το γλωσσικό λάθος και τα είδη στα οποία κατηγοριοποιείται, που παρουσιάστηκαν εν συντομία, με ζητούμενο τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, δασκάλων και ειδικοτήτων, σε διαδικτυακή συνέντευξη. Υπήρξε και τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές κάποιων σχολείων για την εξακρίβωση της παραλαβής και προώθησης των ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Η ανταπόκριση υπήρξε μηδενική, πιθανόν λόγω της ερευνητικής διαδικασίας σε εξ αποστάσεως μορφή.

Η μη ανταπόκριση συμμετεχόντων στην κατ' ανάγκη διαδικτυακή συνέντευξη οδήγησε στην αλλαγή δειγματοληπτικής στρατηγικής. Ακολούθησε η σύζευξη της «στρατηγικής ομοιογενών δειγμάτων» με αυτής της «δειγματοληψίας ευκολίας» (Ισαρη και Πουρκός, 2015, σ. 82-83), χάριν της χιλιομετρικής εγγύτητας των σχολικών μονάδων από τον τόπο κατοικίας της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια περιμένοντας να ανοίξουν τα σχολεία, και τηρώντας όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη διεξαγωγή επίσκεψης σε σχολικές μονάδες, επισκέφθηκε μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές και τη σύμφωνη γνώμη των συλλόγων διδασκόντων, τα δύο κοντινότερα διαπολιτισμικά σχολεία στην περιοχή κατοικίας της, το Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών και το Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου Ροδόπης. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα δώδεκα εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οκτώ δάσκαλοι, δύο εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και δύο καθηγήτριες αγγλικής γλώσσας. Το δείγμα

είναι μικρό σε αριθμό, ικανοποιητικό όμως για μια πρώτη αποτίμηση σχετικά με τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση του γλωσσικού φαινομένου του γλωσσικού λάθους στην Διαπολιτισμική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

4.4 Ερευνητική διαδικασία

Περίπου στα μέσα Απριλίου του 2020 στάλθηκαν από την ερευνήτρια ηλεκτρονικά μηνύματα σε κάθε Διαπολιτισμική σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα οποία η ερευνήτρια σύστηνε τον εαυτό της και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα το οποίο παρακολούθησε, ενημέρωνε για τον σκοπό της έρευνας της και παρείχε κάποιες πληροφορίες απαραίτητες για το γλωσσικό λάθος και τα είδη στα οποία κατηγοριοποιείται, που παρουσιάστηκαν εν συντομία, με ζητούμενο τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, δασκάλων και ειδικοτήτων, σε διαδικτυακή συνέντευξη, εξαιτίας των περιορισμών της Πανδημίας και των κλειστών σχολείων. Υπήρξε και τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές κάποιων σχολείων για την εξακρίβωση της παραλαβής και προώθησης των ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Η ανταπόκριση υπήρξε μηδενική, πιθανόν λόγω της ερευνητικής διαδικασίας σε διαδικτυακή μορφή. Στη συνέχεια αναμένοντας το άνοιγμα των σχολείων, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις σχολικές μονάδες Σαπών Ροδόπης και Ιάσμου Ροδόπης, τηρώντας όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη διεξαγωγή επίσκεψης σε σχολικές μονάδες. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν στον αύλιο χώρο του σχολείου σε ώρα μαθήματος των μαθητών για να μην υπάρξει οποιαδήποτε επαφή. Με κάθε συνεντευξιαζόμενο υπήρξε μια πρώτη γνωριμία κατά την οποία έγιναν οι απαραίτητες συστάσεις και στη συνέχεια ζητήθηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως η ειδικότητα του συνεντευξιαζόμενου, επιπρόσθετες σπουδές πέραν του πρώτου πτυχίου, παρακολούθησεις σε σεμινάρια για τη Διαπολιτισμική αγωγή και η προϋπηρεσία τους σε διαπολιτισμικά σχολεία, για την διαμόρφωση του προφίλ των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ακολούθησε μια εισαγωγή του θέματος με επεξηγήσεις και παραδείγματα και μετέπειτα ζητούνταν άδεια μαγνητοφώνησης των λεγόμενων τους με φυσικά, τη διαβεβαίωση από την ερευνήτρια της διατήρησης της ανωνυμίας τους και των όσων ειπωθούν. Κανείς δεν έφερε αντίρρηση ως προς τη μαγνητοφώνηση. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο τα δέκα λεπτά έκαστος. Η διαδικασία των συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε την πρώτη Ιουνίου 2021.

4.5 Ανάλυση δεδομένων

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν αυτολεξεί σε πρόγραμμα Word σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η καταγραφή έγινε με τη χρήση λέξεων- κλειδιών. Ακολούθησε επανάληψη των ακροάσεων για να διαπιστωθεί ότι δεν υπήρξαν παραλείψεις, οι οποίες θα μπορούσαν να

επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προέβη σε πολλαπλές αναγνώσεις για να εξοικειωθεί με τα εμπειρικά δεδομένα ώστε να προβεί στην καταγραφή των συμπερασμάτων της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας της. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως τα ονόματα αντικαταστάθηκαν με κωδικούς και πως οι συνεντεύξεις καθώς και τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία φυλάσσονται από την ερευνήτρια.

5. Ευρήματα της έρευνας

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 8 από τους 12 συνολικά είναι δάσκαλοι, δύο καθηγητές Φυσικής Αγωγής και δύο καθηγήτριες Αγγλικής Γλώσσας. Η προϋπηρεσία των δασκάλων κυμαίνεται ανάμεσα στα 2 και στα 22 χρόνια. Δύο από αυτούς έχουν 20 και 22 χρόνια αντίστοιχα, ενώ οι υπόλοιποι από 2 έως 12 χρόνια. Τρεις δάσκαλοι κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ένας σχετικό με την διαπολιτισμικότητα, τρεις έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και δύο από αυτούς δεν έχουν κάποια επιμόρφωση πέραν του βασικού τίτλου. Από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι δύο διδάσκουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος που δεν αφορά στη διαπολιτισμικότητα και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους είναι 4 και 12 χρόνια. Στην έρευνα συμμετέχουν και δύο ακόμη εκπαιδευτικοί ειδικότητας, με αντικείμενο τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και έχουν προϋπηρεσία 2 και 15 χρόνια.

5.1. Εντοπισμός του γλωσσικού λάθους

Όλοι οι συμμετέχοντες είτε δάσκαλοι, είτε των άλλων ειδικοτήτων απάντησαν ότι εντοπίζουν πολύ συχνά γλωσσικά λάθη κατά τη διδασκαλία του μαθήματός τους, είτε από φυσικούς ομιλητές είτε από αλλόγλωσσους μαθητές, γεγονός αναμενόμενο εφόσον το γλωσσικό λάθος είναι ένα φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται καθημερινά στη ζωή μας, σε εμάς τους ίδιους αλλά και σε ανθρώπους ανεξαρτήτου ηλικίας σε πολλούς τομείς, πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση που αφορά σε μικρή ηλικιακή ομάδα με πολλές ιδιαιτερότητες. Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες απαντήσεις:

«Γλωσσικά λάθη συναντώ καθημερινά». (Δ3)

«Αρκετά συχνά ιδίως από τους μαθητές που δεν έχουν μητρική την ελληνική. Εκεί συναντάμε πάρα πολλά». (Δ5)

«Αρκετά συχνά, ειδικά στις μικρές τάξεις είναι σύνηθες φαινόμενο και καθημερινό». (Δ7)

Από τις σχετικές απαντήσεις φαίνεται ότι οι δάσκαλοι συναντούν πολλά είδη γλωσσικών λαθών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο με συχνότερα τα ορθογραφικά λάθη που αφορούν και τις δύο ομάδες μαθητών (φυσικούς ομιλητές και αλλόγλωσσους μαθητές), άποψη που συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ζούνη (2010) ως προς τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών, τα οποία περιέχουν λάθη στη χρήση των κατάλληλων φωνηέντων –η-ι-υ-ει-αι-ο-ω-, στην παράλειψη τονισμού και οφείλονται κυρίως στην ιστορική ορθογραφία (Ζούνη, 2010). Διαπιστώνεται πως συχνά παρατηρούν επίσης, μορφολογικά λάθη ως προς την λανθασμένη κλίση

επιθέτων και ρημάτων, συντακτικά λάθη καθώς παραλείπονται τα άρθρα, υπάρχει σύγχυση στη χρήση των χρόνων (Ηργής και Μακρή, σ. 126), φωνολογικά λάθη που αφορούν στην λανθασμένη άρθρωση και προφορά (Ζούνη, 2010), και τέλος, λάθη στην επικοινωνία είτε ως προς τη μη κατανόηση ενός μηνύματος, που μπορεί να οφείλεται σε διαγλωσσικά λάθη είτε τη χρήση ενικού αντί του πληθυντικού ευγενείας (Θεοδωροπούλου- Παπαναστασίου, 2001).

«Μη σωστή χρήση των άρθρων, δεν χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες προτάσεις για να εκφράσουν τη σκέψη τους, αδυναμία στην έκφραση γιατί μπερδεύονται με τη μητρική γλώσσα των γονιών τους, στην ορθογραφία μαθαίνουν τους κανόνες αλλά αδυνατούν να τους εφαρμόσουν. Προβλήματα υπάρχουν σε όλα τα είδη». (Δ1)

«Όλων των ειδών, συνηθέστερα όμως είναι τα ορθογραφικά και ότι έχει να κάνει με ορθογραφικούς κανόνες αλλά επειδή έχουμε και δίγλωσσους μαθητές και τρίγλωσσους πάρα πολλά είναι και τα λάθη στην επικοινωνία δηλαδή σε έναν απλό διάλογο, μεταξύ των παιδιών ή με μένα». (Δ2)

«Και στον προφορικό αλλά σίγουρα στον γραπτό ακόμα και από τους πολύ καλούς μαθητές». (Δ5)

«Είναι λίγο απ' όλα. Και λάθη ως προς την κλίση ρημάτων ή ουσιαστικών, κυρίως στους χρόνους που παίρνουν αύξηση και με τις εγκλίσεις δυσκολεύονται, ορθογραφικά άλλοι πιο έντονα άλλοι όχι τόσο. Στον προφορικό λόγο γίνεται κατανοητό το μήνυμα που θέλουν να δώσουν». (Δ6)

«Σίγουρα τα ορθογραφικά λάθη στον γραπτό λόγο, δύσκολα μαθαίνονται και τα άρθρα, μπερδεύονται με τα επίθετα, πληθυντικός ευγενείας δεν υπάρχει, νομίζω συναντούμε όλα τα είδη. Στις μικρές τάξεις κυρίως, στην έκτη τα ορθογραφικά μπορούν να μειωθούν έως και να εξαλειφθούν πλήρως, αλλά νομίζω ότι ο πληθυντικός ευγενείας δεν κατακτιέται ποτέ. Ως προς τους αλλόγλωσσους». (Δ7)

«Παρατηρώ πολλά γλωσσικά λάθη, σχεδόν σε όλα τα είδη. Πολλές φορές έχουν πρόβλημα στην προφορά κάποιων φωνημάτων, παραλείπουν τους τόνους με αποτέλεσμα να μην μπορούν να

ξεχωρίσουν κάποιες λέξεις που γράφονται το ίδιο αλλά τονίζονται διαφορετικά, δε χρησιμοποιούν άρθρα γιατί δεν έχει η δική τους γλώσσα, δεν μπορούν να εκφραστούν ακόμη και για καθημερινά πράγματα, λάθη σε ρήματα όπως το αντί του φοβάμαι -φοβάω» (Δ8)

Ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και αυτοί εντοπίζουν γλωσσικά λάθη κυρίως στον προφορικό λόγο, από τους αλλόγλωσσους μαθητές και όχι από τους φυσικούς ομιλητές, συχνότερα λεξιλογικά λάθη τα οποία εμπεριέχουν φωνολογικά και μορφοσυντακτικά λάθη (Ζούνη, 2010), όπως η μη σωστή χρήση στα γένη, η παράλειψη άρθρων και λάθη στις καταλήξεις. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα επικοινωνίας καθώς λύνεται με χειρονομίες και με τη γλώσσα του σώματος. Ενδεικτικά σχολίασαν:

« Τα πιο συνηθισμένα αφορούν τις καταλήξεις , στον ενικό και πληθυντικό, μπερδεύουν το κυρία με το κύριο επειδή έχουν περισσότερο με δασκάλες.»(Φ.Α.1)

«Συναντάω λάθη όσον αφορά τα γένη . Η γλώσσα δεν παίζει και τόσο μεγάλο ρόλο στο μάθημά μου γιατί μιλάμε με τη γλώσσα του σώματος και χειρονομίες επομένως δεν έχουμε κανένα πρόβλημα επικοινωνίας».(Φ.Α.2)

«Στις πρώτες τάξεις χρησιμοποιώ αρκετά την ελληνική γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ να με κατανοήσουν. Στις πρώτες τάξεις πιο πολύ ασκούμε τον προφορικό λόγο και όχι τον γραπτό και στις δυο γλώσσες εντοπίζονται πολλά λάθη».(Κ.Α.Γ.1)

Το γλωσσικό λάθος προσεγγίζεται παιδαγωγικά με τους εξής τρεις τρόπους: ως διαδικασία επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, ως διαδικασία κοινωνικού ελέγχου και επιβολής και ως διαδικασία προβολής των προσδοκιών του δασκάλου. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να ακολουθείται περισσότερο η πρώτη παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσπερνά τη λανθασμένη απάντηση και συνεχίζει την αναζήτηση άλλης απάντησης, αιτιολογώντας στους μαθητές το λάθος του συμμαθητή τους και καθοδηγώντας τους στη σωστή απάντηση με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων με αποτέλεσμα ο μαθητής να αυτοδιορθωθεί (Ηργής και Μακρή, 2007, σ. 127).Ο τρόπος διόρθωσης ποικίλει. Σε πολλές περιπτώσεις οι διορθώσεις του διδάσκοντα προς τον μαθητή προσλαμβάνονται από τον μαθητή ως κατακρίσεις με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν μια αρνητική εικόνα του εαυτού τους (Ράπτη, 2002, σ. 89),τον οδηγούν σε έντονη

συναισθηματική φόρτιση(Ζαρκογιάννη, 2015, σ. 55), με ανασταλτικές συνέπειες ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες (James, 1998, σ.246).Τα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται διορθώνονται από κάθε ειδικότητα, είτε με άμεσο τρόπο στον γραπτό λόγο είτε με έμμεσο τρόπο στον προφορικό κυρίως. Άλλοι διορθώνουν περισσότερο τα λάθη που εμφανίζονται στο γραπτό λόγο είτε σημειώνοντας το λάθος είτε υπενθυμίζοντας τον κανόνα και αφήνοντας τον μαθητή να αυτοδιορθωθεί ενώ άλλοι αυτά που παρατηρούν στον προφορικό λόγο συνήθως έμμεσα δηλαδή με ορθή επαναδιατύπωση αυτού που ειπώθηκε λάθος.

Επίσης, διαπιστώνεται πως γίνεται επιλογή για το ποια λάθη θα διορθωθούν για να μην νιώθει ο μαθητής ματαίωση για την προσπάθειά του. Η επιλογή γίνεται με διάφορα κριτήρια που αφορούν είτε στη σπουδαιότητα των λαθών, είτε στη συχνότητά τους, ακόμη και στη συστηματικότητά τους. Ένα άλλο κριτήριο το οποίο επιλέγουν αποτελεί η παραβίαση γενικεύσιμων κανόνων (Ιορδανίδου-Αμπάτη,2007,σ. 136-137) δηλαδή οι περισσότεροι διορθώνουν λάθη που θεωρούνται σημαντικά και υπακούν σε συγκεκριμένους κανόνες και θα έπρεπε να έχουν κατακτηθεί όπως για παράδειγμα οι καταλήξεις του ρήματος σε –ω- και –ει- και αυτά τα οποία ανήκουν στην πρόσφατη διδαχθείσα ύλη.

«Στο γραπτό λόγο επειδή ο σκοπός μας δεν είναι ούτε να αποθαρρύνουμε το παιδί ούτε να του δημιουργήσουμε ένα τετράδιο όλο κόκκινο , κανονικά έτσι θα ήταν, κάποια λάθη τα οποία δεν είναι πολύ σημαντικά, ένα ο στη μέση της λέξης ή ένα η δε θα το διορθώσω. Θα κοιτάξω να διορθώσω λάθη που επηρεάζουν το νόημα της πρότασης. Αυτά θα διορθώσω μόνο στο γραπτό λόγο. Στον προφορικό λόγο θα διορθώσω πιο συχνά εξηγώντας παράλληλα πως θα ήταν πιο λειτουργική η συζήτηση». (Δ2).

«Διορθώνω έμμεσα δηλαδή στον προφορικό προσπαθώ να ξαναπώ με τρόπο χωρίς να εστιάσω ότι είναι λάθος για να το ακούσει σωστά. Τώρα στον γραπτό λόγο πάλι τα ενθαρρύνω να γράφουνε κι ας κάνουνε και ορθογραφικά γιατί όσο γράφουνε τόσο θα ορθογραφούνε αλλά βλέπουμε έντονα ορθογραφικά. Ξαναλέμε τους κανόνες, τους επαναλαμβάνουμε, ξεκινάμε από τα απλά πράγματα όπως για ένα ρήμα: τι κάνει, το εγώ μπαίνει μπροστά και σιγά σιγά με υπομονή και προσπάθεια το διορθώνουμε.» (Δ3)

«Προσπαθώ να τα διορθώσω κυρίως λεκτικά, όχι να τα σημειώσω στο γραπτό με κόκκινο ή κάτι άλλο, λεκτικά προσπαθούμε να βρούμε πιο είναι το σωστό για να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει.» (Δ5)

« Τα διορθώνω. Στον προφορικό όχι τόσο πολύ όσο στο γραπτό. Εκτός αν είναι κάτι πολύ τσανταχτό στον προφορικό. Αλλά αν καθώς μιλάει ο μαθητής κάνει κάποιο λάθος δεν θα του το διορθώσω εκείνη την ώρα για να μη του κόψω τη φόρα.» (Δ6)

«Στο μάθημα της γλώσσας και ειδικά τα ορθογραφικά τα διορθώνω μόνο στην ορθογραφία, στις εκθεσούλες διορθώνω ανάλογα το τι θέλω να διδάξω την κάθε φορά για να μην επικεντρωθούν στα λάθη τους. Τώρα στα μαθηματικά ή σε κάποιο άλλο μάθημα τα ορθογραφικά δεν τα διορθώνω. Κάποια άλλα γλωσσικά λάθη που θα παρατηρήσω, θα τους υπενθυμίσω τον κανόνα ή την έκφραση, προφορικά». (Δ7).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται να διορθώνουν κάποια από τα λάθη που συναντούν στον προφορικό λόγο με έμμεσο τρόπο όπως αναφέρει χαρακτηριστικά παρακάτω η καθηγήτρια αγγλικών:

«Δεν μένω πολύ στον τύπο, διορθώνω έμμεσα δηλαδή θα επαναλάβω ως ερώτηση αυτό που είπε λάθος με τον σωστό τρόπο. Δίνω το feedback μέσα από τη δική μου απάντηση ή ερώτηση. Έτσι κάποιες φράσεις που ακούγονται πολύ συχνά τις μαθαίνει να τις λέει σωστά.» (Κ.Α.1).

Κατά γενική ομολογία οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι αυτοί που πραγματοποιούν τα περισσότερα γλωσσικά λάθη και καθώς και στα δυο σχολεία είναι περισσότεροι στον αριθμό από τους φυσικούς ομιλητές, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κυρίως σε αυτούς. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις όπου το επίπεδο και το πλήθος των γλωσσικών λαθών των φυσικών ομιλητών είναι ισοδύναμο με αυτό των αλλόγλωσσων όπως χαρακτηριστικά αναφέρει :

«Και το επίπεδο των φυσικών ομιλητών είναι πολύ χαμηλό, ίσως παρασύρονται από το γενικότερο χαμηλό επίπεδο και δεν προσπαθούν όσο θα προσπαθούσαν σε ένα άλλο τμήμα, σε μια άλλη τάξη.» (Δ1).

Σε σχετική ερώτηση που αφορά τον εντοπισμό των γλωσσικών λαθών από τους ίδιους τους μαθητές και την αντίδραση τους ως προς το συμμαθητή τους διαπιστώνεται ότι συνήθως δεν τα αντιλαμβάνονται, οι αλλόγλωσσοι τουλάχιστον και όταν γίνονται αντιληπτά δεν αντιδρούν σε αυτά με κάποιον άσχημο τρόπο. Αποτελούν εξαίρεση κάποιες αρνητικές αντιδράσεις που μπορεί να προκληθούν Σύμφωνα με τους Hattie & Timperley (2007), το λάθος και οι αρνητικές του συνέπειες ως προς την προσωπικότητα του μαθητή εντείνονται όταν υπάρχει αρνητικό κλίμα ανάμεσα στους συμμαθητές και εκλαμβάνεται ως προσωπική αποτυχία ενώπιων διδασκόντα και συμμαθητών (Ζαρκογιάννη, 2015, σ.55).. Γενικά, η

διαπολιτισμική κουλτούρα αυτών των σχολείων εκπαιδεύει από τις πρώτες τάξεις τους μαθητές στην αποδοχή του άλλου και στο σεβασμό στην προσωπικότητα και την προσπάθεια του καθενός.

«Όσα χρόνια εγώ κάνω μάθημα αντιδρούν λες και είναι κάτι το φυσιολογικό. Δεν γελάνε, δεν αντιδρούν κάπως, το δέχονται σαν φυσιολογικό είναι σχεδόν ανησυχητικό . Πολλές φορές δεν το αντιλαμβάνονται, όταν το αντιληφθούν όμως το προσπερνάνε ίσως γιατί έτσι μεγάλωσαν στην ευρύτερη κοινωνία ακούγοντας λάθη. Ακούγοντας διαφορετικά να μιλάνε οι γονείς τους, οι ντόπιοι ιδίως, διαφορετικά να μιλάνε οι γείτονες, οπότε λίγο τους έγινε και συνήθεια».(Δ1)

«Επειδή είμαστε ένα σχολείο που έχει και μαθητές οι οποίοι έχουν ως μητρική κάποια άλλη γλώσσα ,κυρίως την τουρκική, προσπαθούμε να αποφεύγουμε τέτοιες καταστάσεις έτσι ώστε όταν κάποιο παιδάκι έχει κάνει λάθος δεν δείχνω τόσο ότι έχει κάνει λάθος γα να μην το εκμεταλλευτεί κάποιο άλλο παιδί. Βέβαια, όταν γίνει κάτι πολύ κραυγαλέο υπάρχουν παιδιά που θα το διορθώσουν είτε με άσχημο τρόπο είτε θα σηκώσουν το χέρι και θα πουν «να το πω εγώ». (Δ5)

«Στις μεγάλες τάξεις σίγουρα το αντιλαμβάνονται. Ως προς την αντίδραση μεγάλο ρόλο παίζει η συνοχή της τάξης. Δηλαδή αν είναι μια πολύ δεμένη ομάδα δεν θα το σχολιάσουν αν όμως δεν είναι μπορεί να γελάσουν, να κοροϊδέψουν. Εκεί φυσικά επεμβαίνω και ξεκινά μάθημα συμπεριφοράς. Στις μικρές τάξεις μπορεί και να μην το καταλάβουν. Θα πρέπει να ρωτήσω γιατί σταμάτησα σε αυτό το σημείο για να επικεντρωθούν και να σκεφτούν το λάθος.» (Δ7)

Αντίστοιχα και οι ειδικότητες δηλώνουν πως τα γλωσσικά λάθη γίνονται αντιληπτά περισσότερο από τους φυσικούς ομιλητές, χωρίς όμως να παρατηρούνται ιδιαίτερα ειρωνικά σχόλια.

« Συνήθως τα εντοπίζουν, σπάνια ασχολούνται όμως με αυτά τα λάθη, δεν αποτελούν αφορμή για διάφορα σχόλια, όχι ότι δεν γίνονται αλλά σπάνια αποτελεί πρόβλημα.» (Φ.Α.1)

«Ναι τα αντιλαμβάνονται. Είναι ένα πράγμα το οποίο το δουλέψαμε. Είναι πάρα πολύ επικριτικοί στο λάθος οπότε ανά τα χρόνια το δουλέψαμε και λειτουργικά ώστε να παίρνουν feedback από τους ίδιους τους συμμαθητές τους, να διορθώνουν με τον πρόποντα τρόπο ώστε να βοηθιούνται και οι μεν και οι δε αλλά δεν ήταν κάτι εν τη γενέσει αλλά μια επίκτητη δεξιότητα.» (Φ.Α.2)

5.2 Αξιολόγηση του γλωσσικού λάθους

Το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων οφείλεται στους εξής παράγοντες, ενδεικτικά δίνονται κάποια αποσπάσματα:

- Συνθήκες διαβίωσης. Φαίνεται πως οι χαμηλές συνθήκες διαβίωσης –επιβίωσης ακριβέστερα- ακόμη και οι κακοποιητικές καταστάσεις δεν γεννούν πρόσφορο έδαφος για μάθηση και εξέλιξη.

«Αυτά τα παιδιά έχουν δυσκολίες στο σπίτι με βία. Έχουμε περιπτώσεις παιδιών που δεν μπορούν να βρουν μια ήρεμη γωνιά να διαβάσουν.» (Δ1)

- Προσδοκίες οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι χαμηλές προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος και η έλλειψη ενδιαφέροντος για την κατάκτηση της γλώσσας, οδηγούν σε χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και πολλά γλωσσικά λάθη τα οποία παραμένουν αδιόρθωτα. «...Πολύ μεγάλος παράγοντας είναι πόσο θέλουν οι γονείς να μάθουν τα παιδιά τους» (Δ2)

- Ελλιπής επαφή και εξοικείωση με τη γλώσσα, στον προφορικό και γραπτό λόγο. Όσον αφορά τους φυσικούς ομιλητές δεν διαβάζουν βιβλία για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την βελτίωση της ορθογραφίας και την εξοικείωση με τις γλωσσικές δομές. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές από την άλλη, εκτός της μη ανάγνωσης, δεν έχουν περαιτέρω επαφή με τη γλώσσα εκτός σχολείου. Στο σπίτι τους μιλούν μόνο την μητρική τους γλώσσα καθώς και στις συναναστροφές τους αφού δεν έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες για να εκτεθούν περισσότερο στην ελληνική γλώσσα και στις διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

«Υπάρχουν θέματα με τη γλώσσα, όταν δεν μπορείς να μιλήσεις προφορικά πώς να μάθεις να τη γράφεις, αλλά νομίζω είναι γενικότερο επειδή δεν γράφουν τα παιδιά πολύ. Εκεί καταλήγω. Δεν παίρνουν να διαβάσουν ένα βιβλίο εξωσχολικό, δεν έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες, συνεχώς με ηλεκτρονικά παιχνίδια». (Δ3)

«Υπάρχουν περιπτώσεις αλλόγλωσσων με πολύ ωραίο λόγο προφορικό και γραπτό, και περιπτώσεις φυσικών ομιλητών που κάνουν λάθη τόσο γραμματικά όσο και συντακτικά. Οπότε δεν νομίζω ότι φταίει μόνο το αν είναι κάποιος αλλόγλωσσος ή όχι, αλλά μετράει και η εξοικείωση που έχει με τον γραπτό λόγο, με την ανάγνωση. Όσο πιο συχνά διαβάζουμε και όσο περισσότερο, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εξοικείωση με τη χρήση της γλώσσας, την ορθογραφία της, το λεξιλόγιο.» (Δ6)

- Μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιούν πολλά γλωσσικά λάθη.

«...Σε μαθησιακές δυσκολίες, κάποια λάθη θα τα παραβλέψω είναι αναμενόμενα». (Δ6)

- Διγλωσσία-Διαφορετική μητρική γλώσσα. Η διαφορετική μητρική γλώσσα θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την παραγωγή γλωσσικών λαθών, καθώς υπάρχουν γλώσσες όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση η τουρκική που έχει πολύ διαφορετική γραμματική από την ελληνική με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση. Πολλοί μαθητές σε πολύ μικρή ηλικία καλούνται να γίνουν τρίγλωσσοι.

«Θεωρώ ότι οφείλεται στη διαφορετική γραμματική που έχουν οι γλώσσες.» (Δ5)

«...Επίσης θεωρώ ότι τα παιδιά μπερδεύονται γιατί αναλαμβάνουν πολλά πράγματα μαζί, δηλαδή έχουν το σχολείο όπου μαθαίνουν ελληνικά, πηγαίνουν για να μάθουν τούρκικα σε ιεροδιδασκαλο, σίγουρα πηγαίνουν αγγλικά, οπότε αμέσως αμέσως τα παιδιά γεννιούνται δίγλωσσα και από πολύ μικρή ηλικία ξεκινάν να γίνονται και τρίγλωσσα. Οι Πομάκοι θεωρούνται τρίγλωσσοι, προσπαθούν να μιλάν ελληνικά, μιλάν στο σπίτι πομάκικα και μαθαίνουν να μιλούν και τούρκικα σε ηλικία 6-7 χρονών». (Δ7)

- Μη συστηματική φοίτηση. Στα διαπολιτισμικά σχολεία της περιοχής αυτής υπάρχουν μουσουλμάνοι μαθητές και μαθητές Ρομά, οι οποίοι δεν έχουν συστηματική φοίτηση, είτε εγγράφονται σε αυτό το σχολείο στην Πέμπτη τάξη, μετά από τη φοίτησή τους σε μειονοτικό σχολείο, είτε φοιτούν με μεγάλα διαστήματα απουσίας με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η επαφή με τη γλώσσα και η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

«...με πιο συστηματική φοίτηση και δουλειά θα μπορούσε να βελτιωθεί το φαινόμενο αυτό.

Απλά δεν υπάρχει προσπάθεια. Οπότε δεν αποκτούν σωστές βάσεις και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα άλλα μαθήματα» (Δ4)

- Ακατάλληλα βιβλία. Στα σχολεία αυτά εξαιτίας των πολλών διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων δεν είναι κατάλληλα για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας .

«Τα βιβλία δεν ανταποκρίνονται.» (Δ4).

«Τα βιβλία είναι πολύ απαιτητικά. Το επίπεδο είναι υψηλό θεωρώ ακόμη και για τους φυσικούς ομιλητές, πόσο δε μάλλον για τους αλλόγλωσσους». (Δ8)

Οι καθηγητές ειδικοτήτων θεωρούν ότι σημαντικοί παράγοντες στο γλωσσικό αυτό φαινόμενο αποτελούν η διγλωσσία , η επαφή με την γλώσσα καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον.

«Αρχικά στο ότι δεν μιλάνε στα σπίτια τους την ελληνική γλώσσα, δεν βλέπουν ελληνική τηλεόραση και δεν μιλάνε μεταξύ τους ελληνικά. Όταν τους δοθεί η ευκαιρία θα μιλήσουν κατ' ευθείαν τουρκικά». (Κ.Φ.Α.2)

«Στο πόση επαφή έχουν και με τις δυο γλώσσες. Αν το περιβάλλον στο σπίτι δε βοηθάει να μάθει όσο και να προσπαθήσεις, δεν γίνεται. Χρειάζεται σύμπνοια και συνεργασία. Να έχουν επαφή οι ελληνόφωνοι με τους αλλόφωνους και εκτός σχολείου, οι φιλικές συναναστροφές και το κοινωνικό περιβάλλον μας φέρνει πιο έτοιμα παιδιά, δημιουργείται κάποιο υπόβαθρο.»
(Κ.Α.Γ.1)

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται ότι επηρεάζεται η ταυτότητα ενός μαθητή που πράττει πολλά γλωσσικά λάθη όπως και με τη διόρθωσή τους, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω. Σε σχετική ερώτηση που πραγματοποιήθηκε στους συνεντευξιζόμενους η πλειοψηφία υποστηρίζει πως το γλωσσικό λάθος επηρεάζει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε συνάρτηση και με την ιδιοσυγκρασία του ιδίου αλλά και με τις προσδοκίες του οικείου περιβάλλοντος.

«Ναι, επηρεάζεται η ταυτότητα του μαθητή αλλά έχει να κάνει πάρα πολύ με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού και με το πόσο έχει ιεραρχηθεί ψηλά από το περιβάλλον του σαν στόχος το να μάθει την ελληνική γλώσσα. Δηλαδή ένα παιδί που δεν ενδιαφέρεται πολύ και δεν έχει υψηλά κίνητρα και στόχους από το περιβάλλον του δε θα ασχοληθεί πολύ. Παιδιά τα οποία όμως έχουν σαν στόχο να μάθουν και αντιλαμβάνονται ότι κάνουν λάθη επηρεάζονται αρκετά.» (Δ2)

«Σίγουρα τον επηρεάζει με αποτέλεσμα να αποφεύγει και να γράψει, επειδή ξέρει ότι αυτό που θα πει ή θα γράψει είναι λάθος. Αποφεύγει να επικοινωνήσει.» (Δ3)

«Επηρεάζεται σαφώς η ταυτότητα του μαθητή. Όσο μεγαλώνει η τάξη, δυσκολεύεται περισσότερο, νιώθει ματαιώση και παραιτείται, δεν προσπαθεί καθόλου.» (Δ4)

«Σίγουρα επηρεάζεται, απλά επειδή είμαστε διαπολιτισμικά δημόσιο σχολείο προσπαθούμε να τους δείξουμε από την αρχή ποιος είναι ο σωστός τρόπος. Επιδιώκουμε να τους δείξουμε το σωστό, οπότε από τη μέση της χρονιάς αρχίζουν και μιλάνε πιο σωστά και νιώθουν και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.» (Δ5)

«Επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Πρώτον γιατί ένα παιδί όταν δεν μπορεί να μάθει την ελληνική ή δυσκολεύεται αμέσως χάνει την αυτοπεποίθησή του, οπότε σε σχέση και με την ιδιοσυγκρασία του δηλαδή αν είναι κλειστό σαν άνθρωπος κλείνεται περισσότερο. Δεν μπορεί να συμμετέχει σε παρέες, σε δραστηριότητες, νιώθει ματαιώση. Αυτό ανάλογα με τα ερεθίσματα και την αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό μπορεί να αλλάξει για να του ανεβάσει το ηθικό».(Δ7).

Φυσικά υπάρχει και η αντίθετη άποψη, που υποστηρίζει ότι δεν επηρεάζεται η ταυτότητα του μαθητή εφόσον είναι μια κατάσταση αναστρέψιμη και επιδέχεται βελτίωσης.

«Όχι, δεν θεωρώ ότι επηρεάζει και νομίζω ότι είναι και κάτι που διορθώνεται, δεν μένει έτσι, δηλαδή με την εξάσκηση, με τη χρήση της γλώσσας αλλάζει και εξελίσσεται. Δεν το έχω παρατηρήσει στους μαθητές μου ότι νιώθουν άσχημα». (Δ6)

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν θεωρούν ότι το γλωσσικό λάθος επηρεάζει ιδιαίτερα στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός μαθητή, τουλάχιστον όχι στη μικρή κοινωνία του σχολείου και της κοινότητάς όπου ζουν. Κάποιος μάλιστα υποστηρίζει ότι ευθύνονται άλλοι λόγοι στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή και πως τα γλωσσικά λάθη αποτελούν την αφορμή.

«Στις περιπτώσεις όπου μπορεί να υπάρχει σχολιασμός στα λάθη μπορεί να υπάρχει μείωση αυτοπεποίθησης. Όμως υπάρχουν κι άλλα προβλήματα από πίσω. Δεν πιστεύω ότι η ταυτότητα τους επηρεάζεται από τα ίδια τα γλωσσικά λάθη, απλά αποτελούν μια αφορμή για να κοροϊδέψουν κάποια παιδιά τα άλλα. Υπάρχουν όμως άλλοι λόγοι από πίσω». (Κ.Φ.Α.1)

«Στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα του χωριού δεν νομίζω αλλά αν βγουν έξω από το μικρό κύκλο του δήμου πιστεύω ότι ναι θα έχουν θέματα με τον αυτοπροσδιορισμό τους». (Κ.Φ.Α.2)

«Στις πρώτες τάξεις νιώθει, είναι ένα παιδάκι 6 χρονών που πρέπει να χτίσει νέες σχέσεις και είναι κουμπωμένα. Στο συγκεκριμένο σχολείο, η προσαρμογή χρειάζεται μέχρι το πρώτο τρίμηνο φοίτησης». (Κ.Α.Γ. 1)

«Όχι, θα έλεγα ότι δεν επηρεάζει το αν πράττει γλωσσικά λάθη στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του». (Κ.Α.Γ.2)

Στην ερώτηση που τέθηκε σχετικά με το αν αξιολογούν το γλωσσικό λάθος κατά τη βαθμολογία και εάν δείχνουν περισσότερη επιείκεια στους αλλόγλωσσους μαθητές, η πλειοψηφία των δασκάλων δείχνει να συνυπολογίζει μεταξύ άλλων τα γλωσσικά λάθη, χωρίς όμως να βρίσκονται πρώτα σε ιεραρχία. Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό δασκάλων που δεν το αξιολογεί κατά τη βαθμολόγηση γιατί θεωρεί πως θα ήταν άδικη η αξιολόγηση των γλωσσικών λαθών σε μαθητές με τέτοιες μεγάλες διαφορές στο επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας. Υπάρχει και μια περίπτωση δασκάλας, η οποία αξιολογεί τα γλωσσικά λάθη που θα έπρεπε να έχουν ξεπεραστεί από προηγούμενες χρονιές εξίσου σε φυσικούς και αλλόγλωσσους μαθητές. Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό δείχνουν περισσότερη επιείκεια στους αλλόγλωσσους καθώς καλούνται να μάθουν μια γλώσσα, διαφορετική από τη μητρική τους.

« Όλα συνυπολογίζονται και εννοείται ότι αξιολογούνται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και με την προσπάθειά τους.» (Δ1)

«... δεν μπορώ να αντιμετωπίσω το ίδιο ένα παιδί που έρχεται πρώτη φορά στο δημοτικό και δεν έχει ξανακούσει τη γλώσσα με το άλλο παιδί που είναι φυσικός ομιλητής , ναι εκεί θα είμαι πιο ελαστική». (Δ2)

«... Βαθμολογούμε την προσπάθεια. Εάν κάποιος προσπαθεί και κάνει λάθη , θα πάρει μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που αδιαφορεί.» (Δ3)

«Δεν το λαμβάνω εγώ προσωπικά τόσο πολύ. Αν έχει ένα παιδί μητρική την ελληνική οπότε χρησιμοποιεί πολύ ορθά τη γλώσσα και ένα παιδί προσπαθεί πολύ αλλά κάνει γλωσσικά λάθη δικαιολογημένα, δεν θα το μετρήσω γιατί εκτιμώ ότι δεν ξεκινάνε από την ίδια αφετηρία, αλλά η προσπάθεια που καταβάλλεται ιδίως από ένα αλλόγλωσσο παιδί είναι μεγαλύτερη». (Δ5)

«Εξαρτάται. Αν είναι ορθογραφικοί κανόνες που τους διδάσκουμε από την πρώτη δημοτικού, θεωρώ ότι είτε είναι αλλόγλωσσοι είτε φυσικοί ομιλητές τέτοιους κανόνες θα έπρεπε να τους τηρούνε. Αν αφορά σε πρόσφατη γνώση όμως δηλαδή σε γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα που διδάσκονται στην παρούσα ύλη όπως αρχαιόκλιτα ρήματα όχι τότε δεν τα υπολογίζω» (Δ6)

«.... Δίνω βάση στο να το αλλάξω αλλά δεν θεωρώ ότι πρέπει να μετράει στην βαθμολογία σε αυτά τα σχολεία με αυτές τις ιδιαιτερότητες». (Δ7)

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν αξιολογούν τα γλωσσικά λάθη κατά τη βαθμολόγηση, καθώς δεν αποτελεί το κύριο αντικείμενο της διδασκαλίας τους.

« Δεν θεωρώ ότι αποτυπώνεται η πραγματικότητα και η κατάκτηση της γνώσης μέσω της βαθμολογίας. Μετρώ την προσπάθεια και τη διάθεση για μάθημα». (Κ.Α.Γ.1)

«Όχι δεν το λαμβάνω υπόψη». (Κ.Φ.Α.2)

«Όχι δεν έχει σχέση στο μάθημά μου ως προς τη βαθμολογία» (Κ.Φ.Α.1)»

«Όχι δεν το λαμβάνω υπόψη». (Κ.Α.Γ.2)

Τέλος, για να αναδειχθεί κατά πόσο αξιολογούν το γλωσσικό λάθος τέθηκε το ερώτημα εάν αναφέρονται σε αυτό κατά την επικοινωνία με τους γονείς και αν υπάρχει συνεργασία για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού. Όλοι οι δάσκαλοι προσπαθούν και αναφέρονται σε γλωσσικά λάθη που αφορούν τους μαθητές τους στους γονείς, με αμφίρροπα αποτελέσματα. Πολλές φορές αντιμετωπίζουν την δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς καθώς δε γνωρίζουν τη γλώσσα, επομένως δεν γίνονται κατανοητά τα όσα λέγονται. Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς διαπράττουν τόσα γλωσσικά λάθη, που φαντάζει πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό με τη βοήθειά τους. Πολλοί είναι οι γονείς που δεν ενδιαφέρονται για το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να μη συνεργάζονται. Υπάρχουν και περιπτώσεις όμως, λιγιστές στον αριθμό, που ενδιαφέρονται πολύ για την εκπαίδευση των παιδιών τους, που είτε γνωρίζουν τη γλώσσα είτε όχι, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς βρίσκουν τον τρόπο, ακολουθούν τις συμβουλές των δασκάλων και βοηθούν τα παιδιά τους στην αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών. Κάποιοι βρίσκουν την ευκαιρία να μάθουν την ελληνική γλώσσα μέσα από την διαδικασία αυτή.

«Όταν επικοινωνώ με τους γονείς,(η πλειοψηφία των γονιών) ενώ πάω να τους μιλήσω για τα προβλήματα και τα λάθη, ακούγοντας τους γονείς το παίρνω πίσω και σταματάω γιατί οι γονείς κάνουν τόσα πολλά λάθη. Δεν μπορώ λοιπόν να συνεργαστώ με γονείς και να τους ζητήσω βοήθεια γιατί θα μου ανατρέψουν το έργο μου στο σπίτι με λάθη. Οπότε προσπαθώ να περάσω στους γονείς το μήνυμα να είναι τα παιδιά τους ήρεμα στο σπίτι να έχουν καλυμμένες τις βασικές τους ανάγκες και το κομμάτι της εκπαίδευσης να το αφήσουν σε μένα. Εκτός και αν δω

έδαφος κάποιοι άνθρωποι όντως γνωρίζουν και προσπαθούν τότε ναι ζητάω την βοήθειά τους και συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά». (Δ1)

«Είναι από τα πρώτα που θίγουμε τα θέματα γλώσσας στην επικοινωνία με τους γονείς. Συνεργασία υπάρχει με κάποιους, δε μπορώ να πω ότι υπάρχει με όλους. Υπάρχει φορά που θα σου πει εντάξει τα βασικά να μάθει, κάποιες λέξεις και τα άλλα δεν πειράζει. Κάποιοι όμως ασχολούνται και ασχολούνται και στο σπίτι αλλά νομίζω δεν είναι η πλειοψηφία». (Δ2)

«Συνεργασία υπάρχει δεν μπορώ να πω, έρχονται απλά αντιμετωπίζουν τεράστια προβλήματα ως προς τη διαβίωσή τους. Τα παιδιά είναι μόνα τους στην ουσία. Καταλήγω και πάλι στην αδιαφορία στους περισσότερους». (Δ4)

«Σίγουρα όταν έχω να κάνω με γονείς αλλόγλωσσων μαθητών τους μιλάμε ότι υπάρχουν αυτά τα προβλήματα στη γλώσσα, ότι το παιδί ενώ προσπαθεί κάνει αυτά τα λάθη και δίνω κάποιες συμβουλές... και οι γονείς σε πλειοψηφία δείχνουν ότι θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους, ακόμα και οι Ρομά, και θεωρώ ότι σε αυτό συμβάλλει όλο το κλίμα και η κουλτούρα που αντιπροσωπεύει αυτό το σχολείο.» (Δ5)

«Πάντα θα πω στους γονείς ότι θα πρέπει να μιλάν ελληνικά στο σπίτι και οι περισσότεροι φυσικά δεν το κάνουν. Σε αυτό τον τομέα δεν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς και πολλές φορές όταν αναφέρομαι σε λάθη που κάνουν τα παιδιά τους, δεν το καταλαβαίνουν και οι ίδιοι. Δεν καταλαβαίνουν τι θέλω να τους πω. Υπάρχουν και αυτοί που ενδιαφέρονται και μάλιστα μαθαίνουν μέσα από το μάθημα. Προσπαθώ να έχω καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και όταν αυτοί ενδιαφέρονται βλέπω και αποτέλεσμα». (Δ7)

Το ζητούμενο για την καλύτερη κατάκτηση της γλώσσας – στόχου είναι η μεγαλύτερη επαφή με την γλώσσα. Οι τρόποι αντιμετώπισης που προτείνονται από τους δασκάλους είναι να μιλούν στο σπίτι ελληνικά όσο περισσότερο γίνεται, η ανάγνωση ελληνικών παιδικών βιβλίων, η ακρόαση ελληνικών παιδικών τραγουδιών και κατ' επέκταση ελληνικής μουσικής αλλά και η συναναστροφή με Ελληνόπουλα εντός και εκτός σχολείου.

«Αυτό που αναφέρω συχνά είναι μιλάτε τη δική σας τη γλώσσα, μιλάτε όμως και τα ελληνικά. Βάλτε την τηλεόραση στα ελληνικά να δουν τα παιδικά τους, ελληνικά τραγουδάκια στις μικρές τάξεις, παραμυθάκια...». (Δ3).

« Τους ζητώ να μιλούν στο σπίτι ελληνικά και ενώ ξέρουν να τα μιλάνε, στο σπίτι τους δεν τα χρησιμοποιούν και μιλάμε για τρίτη και τέταρτη γενιά παλιννοστούντων, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με Έλληνες κατοίκους». (Δ4)

«Πάντα θα πω στους γονείς ότι θα πρέπει να μιλάν ελληνικά στο σπίτι οι περισσότεροι φυσικά και δεν το κάνουν.» (Δ7)

«...δίνω κάποιες συμβουλές να βλέπουν πιο πολλά ελληνικά βιντεάκια, να διαβάζουν παιδικά βιβλία» (Δ5).

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δεν αναφέρονται στα γλωσσικά λάθη κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών, εφόσον το αντικείμενο διδασκαλίας τους δεν αφορά τη γλώσσα και την κατάκτησή της. Διαφορετικά το αντιμετωπίζουν οι καθηγήτριες αγγλικών καθώς το μάθημά τους είναι γλωσσικό και το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους παγκόσμιο. Η εκμάθηση των αγγλικών έρχεται σε άμεση συνάρτηση με την κατάκτηση της ελληνικής στα πρώτα τουλάχιστον στάδια, επομένως κάποια γλωσσικά λάθη που τυγχάνουν στην ελληνική επηρεάζουν και την αγγλική.

«Όχι δεν αναφέρομαι σε αυτά, ο κύριος παράγοντας σχετικά με την βαθμολογία είναι η προσπάθεια, πόσο δημιουργούν ή όχι πρόβλημα στο μάθημά μου και η επίδοση». (Κ.Φ.Α.1)

«Δεν έχω αναφερθεί εγώ. Νομίζω ότι το κομμάτι αυτό έχει καλυφθεί 100% από τους δασκάλους και πιστεύω ότι το καλύπτουν άψογα οπότε ασχολούμαι με άλλα πράγματα περισσότερο με τη σχέση τους με την ομάδα, με την τάση τους να προσπαθούν γιατί δε θέλουν και να προσπαθήσουν, εμένα αυτό είναι που με ενοχλεί και πιστεύω ότι αυτό κατακυριεύει και άλλες τους δράσεις όπως το γλωσσικό. Είναι και θέμα προσπάθειας να θες να το κάνεις». (Κ.Φ.Α.2)

«Επειδή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, χρησιμοποιώ την ελληνική γλώσσα για να γράψω την εξήγηση κάποιων λέξεων ή εκφράσεων και επειδή κάποια λάθη μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη, θα αναφερθώ κάποιες φορές.» (Κ.Α.1)

«Έχω πάρα πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς, μας ακούνε. Θα αναφερθώ στα γλωσσικά μόνο αν με ρωτήσει ο γονιός. Ρωτάνε γενικά οι γονείς αφού αναφερθώ στην ομαδικότητα, τη συνεργασία, την προσπάθεια για τα γλωσσικά. Εάν υπάρχει περίπτωση με έντονα γλωσσικά λάθη θα το θίξω για να το γνωρίζουν.» (Κ.Α.2)

5.3 Αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους

Σύμφωνα με έρευνες για τη διγλωσσία ο Cummins (2005, σ.135-138) έχει διατυπώσει την αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών σύμφωνα με την οποία οι έννοιες, οι δεξιότητες και οι γνώσεις των αλλόγλωσσων μαθητών μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη, δηλαδή από τη μητρική τους γλώσσα στην ελληνική, καθώς πέραν από ένα λειτουργικό σύστημα η γλώσσα στηρίζεται σε δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες που σχηματίζονται στη μητρική γλώσσα, οι οποίες είναι απαραίτητες στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας όπως για παράδειγμα ένας αλλόγλωσσος μαθητής δε χρειάζεται να μάθει να γράφει έκθεση στην ελληνική γλώσσα εάν έχει κατακτήσει αυτή τη δεξιότητα στη μητρική του γλώσσα, χρειάζεται να μάθει την ελληνική γλώσσα για να εφαρμόσει τη δεξιότητα που έχει κατακτήσει στη μητρική του γλώσσα (Παπαδοπούλου, 2009, 161). Μάλιστα ο Cummins(2005) υποστηρίζει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να κατακτηθεί η γλώσσα στόχος και να βελτιθούν οι αποδόσεις τους. Με αφορμή την αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών τέθηκε το ερώτημα αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων θα βοηθήσει στην κατάκτηση της ελληνικής και κατά πόσο αυτό το θεωρούν εφικτό. Σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, όπως θα διαφανεί παρακάτω, γίνεται αντιληπτή η αρνητική άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές. Στη ερευνητική εργασία των Karabenick & Noda(2004, σ. 60-74), διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι με την χρήση της μητρικής γλώσσας ακόμη και στο σπίτι, καθώς πιστεύουν πως εμποδίζει στην εκμάθηση της δεύτερης. Συμφωνούν με τη θεωρία της μέγιστης έκθεσης της γλώσσας στόχου, η οποία υποστηρίζει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η έκθεση στη δεύτερη γλώσσα τόσο γρηγορότερα θα κατακτηθεί. Στη συγκεκριμένη έρευνα όμως διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διακρίνουν την ακαδημαϊκή δεξιότητα από τις επικοινωνιακές

ικανότητες των μαθητών αυτών και ότι είναι απαραίτητο να ενημερωθούν σε θέματα που άπτονται στην πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας. Παρομοίως, σε έρευνα της Sakka, (2010, σ. 114-116) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη χρήση μόνο της ελληνικής γλώσσας ώστε οι αλλόγλωσσοι μαθητές να αφομοιωθούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατά παρόμοιο τρόπο, σε έρευνα των Gkaintartzi&Tsokolidou, (2011, σ. 598) οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνώρισαν το πόσο συμβάλλει η μητρική γλώσσα στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ταυτότητας των αλλόγλωσσων μαθητών καταλήγοντας και πάλι στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας. Η Chatzidaki (2012, σ. 161-164) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν εκμεταλλεύονται το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να διευκολύνουν την διαδικασία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας. Στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των δασκάλων δεν είναι αρνητικοί στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές τους. Οι απόψεις τους διαχωρίζονται ως προς το αν και κατά πόσο αυτό μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη μείωση των γλωσσικών λαθών και στο κατά πόσο αυτό μπορεί να είναι εφικτό. Κάποιοι γνωρίζουν σε θεωρητικό επίπεδο την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και υποστηρίζουν την εκμάθηση της μητρικής, κάποιοι υποθέτουν ότι βοηθάει, υπάρχει όμως και η περίπτωση δασκάλας που σύμφωνα με την εμπειρία της, η εκμάθηση της μητρικής των αλλόφωνων μαθητών δε βελτίωσε την εκμάθηση της ελληνικής. Κάποιοι δεν αναφέρθηκαν στο αν είναι εφικτό λόγω του ότι δεν γνωρίζουν. Άλλοι υποστηρίζουν πως θα μπορούσε να διδαχτεί όπως η δεύτερη ξένη γλώσσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ενώ υπάρχει και η άποψη πως αυτό είναι εφικτό στα συγκεκριμένα σχολεία, τα οποία έχουν μαθητές από ένα ή και δύο πολιτισμικά υπόβαθρα. Σε διαπολιτισμικά σχολεία όμως που έχουν μαθητές από περισσότερες διαφορετικές χώρες καταγωγής θεσμικά θα ήταν δύσκολο να υλοποιηθεί.

«Εγώ προσωπικά δε νομίζω ότι θα βοηθούσε πολύ στην εκμάθηση της ελληνικής. Θα βοηθούσε τα ίδια τα παιδιά γιατί γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα αλλά λάθος και εκείνη. Δηλαδή παντού λάθος. Ούτε τα ελληνικά σωστά, ούτε τα ρώσικα ή τα τούρκικα σωστά .. Καλό θα ήταν για δικό τους όφελος, να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα ολοκληρωμένα και σωστά. Πολλές φορές γίνονται τέτοια προγράμματα για τα παιδάκια, μετά τις ώρες του σχολείου. Τα παλαιότερα χρόνια δηλαδή. Τα βοηθούσε όντως στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης αλλά στην εκμάθηση της ελληνικής δεν διαπίστωσα να βοηθάει κάπου». (Δ1)

«Θεωρώ ότι θα μπορούσε να βοηθήσει σε στυλ να είναι μια γλώσσα επιλογής όπως έχουμε τα αγγλικά και τα γερμανικά, να διδάσκεται τη δική του γλώσσα. Έτσι κι αλλιώς γλωσσολογικά βοηθάει το να έχει κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα και μετά να κατακτήσει οποιαδήποτε άλλη γλώσσα». (Δ2)

«Ίσως να βελτιώνονται τα ελληνικά, αν αναπτύσσονται και οι δυο γλώσσες μαζί. Ναι θεωρώ πως συνάδελφοι που γνωρίζουν τη γλώσσα των αλλόφωνων τους βοηθούν καλύτερα στην κατάκτηση της ελληνικής». (Δ3)

«Και ναι και όχι. Δεν είμαι κάθετος σε αυτά τα πράγματα. Ναι μεν θα βοηθούσε σε κάποια πράγματα στο να κατανοήσουνε περισσότερα γλωσσικά στοιχεία χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους από την άλλη θα επαναπαυθούν στη γλώσσα τους». (Δ4)

«Αυτό είναι ένα δύσκολο θέμα. Δεν είμαι και η ειδική να σας απαντήσω. Ενδεχομένως και να βοηθούσε σε κάποια μικρότερη κλίμακα απ' ότι είναι, όπως και τα αγγλικά που διδάσκονται δυο φορές την εβδομάδα. Κάποιοι συνάδελφοι γνωρίζουν κάποια τουρκικά και κάνουν αντιπαραβολή για παράδειγμα ως προς την έννοια του ρήματος. Σίγουρα η κατάκτηση της μητρικής βοηθάει στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας απλά δεν ξέρω κατά πόσο αυτό είναι εφικτό σε ένα δημόσιο σχολείο. Ίσως θα μπορούσε να διδάσκεται κάποιες ώρες όπως είναι οι ώρες των αγγλικών. Στο δικό μας σχολείο υπάρχει μόνο η τουρκική γλώσσα σε άλλα διαπολιτισμικά που υπάρχουν μαθητές από πολλές διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και πολλές γλώσσες δεν ξέρω κατά πόσο είναι εφικτό». (Δ5)

«Δεν ξέρω. Σίγουρα είναι καλό να ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα, τη μιλάνε και στο σπίτι και το θεωρώ σημαντικό. Αν δεν κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα δεν νομίζω ότι μπορούν να κατακτήσουν μετά κάποια άλλη». (Δ6)

«Δεν ξέρω γιατί από πολύ μικρή ηλικία ξεκινούν με πολλές γλώσσες. Από τη μια θεωρώ ότι κάποιος πρέπει να ξέρει τη μητρική του γλώσσα, αλλά νομίζω ότι χάνονται στην πορεία μαθαίνοντας 3- 4 γλώσσες μαζί. Αυτό που καταφέρνουν είναι να μάθουν λίγο απ' όλα. Ίσως γνωρίζοντας την μητρική τους, να μάθαιναν ευκολότερα τα ελληνικά, αν και έχουν τελείως διαφορετική γραμματική και συντακτικό». (Δ7)

«Υποστηρίζω ότι πρέπει να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα και στη γραπτή της μορφή εκτός του προφορικού λόγου που ήδη κατέχουν, δεν θεωρώ όμως πως αυτό μπορεί να γίνει με δυο ώρες την εβδομάδα. Ίσως αν παρακολουθούσαν καθημερινά απογευματινά μαθήματα στη γλώσσα τους να υπήρχε κάποιο νόημα και πραγματική κατάκτηση της γλώσσας τους» (Δ8)

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του γλωσσικού αυτού φαινομένου. Σημαντική είναι η διαπίστωση των ίδιων των εκπαιδευτικών ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία δεν διαφοροποιούνται από τα δημόσια. Έχουν κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα, κοινά σχολικά εγχειρίδια, ίδιο πλέον αριθμό μαθητών στα τμήματα και αν υπάρχουν μικρά τμήματα, συμβαίνει εξαιτίας της μεροληψίας του Προϊσταμένου της Πρωτοβάθμιας.

Επομένως στις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, με φυσικό επόμενο την αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους, ως προς το θεσμικό επίπεδο ανήκουν:

- η μείωση των μαθητών ανά τμήμα, για να είναι εφικτή η διαφοροποιημένη διδασκαλία
- η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων ή επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων από τον δάσκαλο, καθώς δεν είναι τόσο προσαρμοσμένα για να διδαχθούν με διαπολιτισμική προσέγγιση και η ύλη είναι μεγάλη και δύσκολη
- τήρηση των κριτηρίων για την πρόσληψη εκπαιδευτικών σε αυτά τα σχολεία ή υποχρεωτικά σεμινάρια με θέμα την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας.
- η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών
- η συστηματική φοίτηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την γλωσσική και μη εξέλιξη των μαθητών, επομένως θα πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος αντιμετώπισης θεσμικός για να υποχρεώνει την συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων, καθώς κάποιοι παρακολουθούν για μια μέρα το μάθημα και τις επόμενες εννέα λείπουν με συνέπεια να μην είναι δυνατό να καλυφθούν τα κενά που δημιουργούνται.
- Να διδάσκονται οι νεοεισερχόμενοι μαθητές την ελληνική γλώσσα τα δύο πρώτα χρόνια εντατικά με άλλα βιβλία και μετά να ξεκινούν τη φοίτησή τους σε κανονικές τάξεις όπως πραγματοποιείται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη για να μπορούν να ανταποκριθούν στην απαιτητική ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος.
- Η σχεδίαση κατάλληλου λογισμικού προσαρμοσμένου στα ζητούμενα της διαπολιτισμικής προσέγγισης
- Επιδότηση των φοιτούντων σε αυτά τα σχολεία από την εγγραφή τους από την πρώτη τάξη, καθώς πολύ μαθητές της τουρκικής μειονότητας εγγράφονται στην Πέμπτη τάξη του

δημοτικού, έχοντας τρομερά κενά όπως η κατάκτηση του ελληνικού αλφάβητου, εξαιτίας της δυνατότητας ευνοϊκότερων συνθηκών κατά την εισαγωγή τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, που δίνεται με τη φοίτηση σε Διαπολιτισμικά σχολεία.

Σχεδόν στο σύνολό τους δάσκαλοι και δασκάλες προτείνουν πρωτίστως να μιλιέται η ελληνική γλώσσα όχι μόνο στη σχολική αίθουσα και στα διαλείμματα, αλλά και εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος για την μεγαλύτερη επαφή και εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα, αφού μια γλώσσα πρώτα μιλιέται και μετά γράφεται. Ειπώθηκαν και προτάσεις που αφορούν σε μεθόδους διδασκαλίας που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν από τους δασκάλους για την αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους όπως είναι οι καινοτόμες δράσεις, σύμφωνα με τις οποίες μέσα από διάφορα θέματα που άπτονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες όπως θέατρο, μουσική, λογοτεχνία, χορός δίνεται κίνητρο στους μαθητές και ενδιαφέρον ώστε να ανταποκριθούν σωστά με αποτέλεσμα να μαθαίνουν γλωσσικές δομές αβίαστα, μειώνοντας τα γλωσσικά λάθη. Επομένως, προτείνεται η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις, εγχώριας αλλά και ευρωπαϊκής προέλευσης με απώτερο σκοπό την κατάκτηση της ελληνικής με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Επίσης, προτείνεται η χρήση πολλών και διαφορετικών εποπτικών μέσων για τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών, πέραν των σχολικών εγχειριδίων, όπως η χρήση κατάλληλου λογισμικού Η/Υ, οπτικοακουστικού υλικού, αφισών κ.α.. Άλλη δασκάλα προτείνει την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, ώστε με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, πέραν της ψυχαγωγίας, δημιουργείται άμεση επαφή με τη χρήση της γλώσσας ως προς την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη δομή μιας πρότασης και μιας παραγράφου. Προτάθηκε επίσης, να επανεξεταστεί η χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γραμματικής, καθώς σύμφωνα με την εμπειρία δασκάλας ήταν πιο αποδοτική η προηγούμενη προσέγγιση του γραμματικού κανόνα.

Τέλος, αναδείχθηκε πως το γλωσσικό λάθος αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα, καθώς εάν δεν βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης και το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών αυτών, δεν μπορούν να ενδιαφερθούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

«Σε σχολικό επίπεδο κάνουμε ότι μπορούμε, τα τμήματα είναι πολύ μικρά, οι δάσκαλοι επιλέγουμε την ύλη που θα κάνουμε, μαθαίνουμε τα βασικά, να πατήσουν γερά τα παιδιά ότι είναι δυνατόν. Πιστεύω ότι το πρόβλημα είναι της ευρύτερης κοινωνίας. Οι άνθρωποι δεν έχουν εργασίες, έχουν άλλα προβλήματα, δεν μπορούν να ασχοληθούν με τα παιδιά τους πέραν ότι δεν ξέρουν τη γλώσσα που είναι μεγάλο πρόβλημα αυτό. Πρέπει να βελτιωθεί πρώτα η κοινωνία η ίδια, η οικογένειά τους και μετά το σχολείο». (Δ1)

«Η διαφορά του σχολείου του συγκεκριμένου και άλλων διαπολιτισμικών που γνωρίζω είναι ότι δεν έχει καμία διαφορά με τα δημόσια σχολεία. Καμία διαφοροποίηση ενώ θα έπρεπε γιατί θεωρητικά έχεις μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Τα βιβλία δεν είναι καθόλου προσαρμοσμένα σε αυτό το στυλ, οπότε σε πρώτη φάση θα έπρεπε να αλλάξουν τα βιβλία και να έχουν μια διαφορετική προσέγγιση. Δεν ξέρω κατά επίσης τα τελευταία χρόνια αυτό που παρατηρώ είναι ότι δίνεται έμφαση στον επικοινωνιακό λόγο. Και τα γραμματικά φαινόμενα ακόμα τα μαθαίνουμε μέσα από τον επικοινωνιακό λόγο. Επειδή έχω βιώσει και το προηγούμενο σύστημα της γραμματικής δεν ξέρω αν έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Θεωρώ ότι θα έπρεπε σε ένα σημείο να μαθαίνεται ο γλωσσικός κανόνας και μετά να μπαίνουμε στον επικοινωνιακό λόγο. Θα βοηθούσε και η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών. Θα έπρεπε να είναι μικρότερα τα τμήματα για να μπορεί να υπάρχει η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Πλέον δεν δίνεται η δυνατότητα. Εδώ τυχαίνει να είναι μικρά τα τμήματα, δηλαδή είναι στη διακριτική ευχέρεια του προϊσταμένου να το κρατάει έτσι το σχολείο. Θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη βασική γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής σαν δεύτερη ή ξένη γλώσσα, δεν είναι απαραίτητο προσόν εδώ. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καθόλου όπως και εγώ δεν την έχω αυτή την εμπειρία. Θα έπρεπε για μένα να είναι προαπαιτούμενο για να διδάξεις σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Ουσιαστικά αν δεν πληρείς τα κριτήρια που ζητούνται έρχεσαι με την προϋπηρεσία σου». (Δ2)

«Ενθάρρυνση των παιδιών να γράφουν όσο γίνεται περισσότερο, να έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα όσο μπορούνε και στο σπίτι να μιλάνε και τα ελληνικά, ανάγνωση βιβλίων. Θέλει ξεχωριστό υλικό και από τον δάσκαλο. Διαφοροποίηση του σχολείου από τα άλλα δημόσια, καθώς ο δάσκαλος ζορίζεται γιατί υπάρχουν διαφορετικές ταχύτητες και επίπεδα σε μια τάξη. Υπάρχουν οι φυσικοί ομιλητές που έχουν καλύτερο επίπεδο, οι Πομάκοι, οι Ρομά που είναι μια περίπτωση από μόνοι τους. Θεωρώ πως η αλλαγή που θα γίνει και θα επιτρέπεται να επιλέγεις βιβλίο και να το προσαρμόσεις θα βοηθήσει». (Δ3)

«Όταν είχαμε πρωτοξεκινήσει υπήρχαν τάξεις υποδοχής, χωρίζονταν ανάλογα το επίπεδο. Καλύτερα να επανέλθουν οι τάξεις υποδοχής. Καταργήθηκαν λόγω του ότι δημιουργούνται κάστες, καλοί και κακοί. Υπάρχουν παιδιά στην 8 τάξη του δημοτικού που δεν ξέρει την αλφαβήτα. Δεν έχει νόημα να βρίσκεται σε αυτή την τάξη. Υπάρχουν τμήματα ένταξης, ενισχυτική διδασκαλία, ΖΕΠ. Ίσως να άλλαζαν τα βιβλία. Μεγαλύτερη ευελιξία, άλλα τμήματα, άλλα βιβλία, άλλη ύλη αλλά και πάλι όταν υπάρχει αδιαφορία από το σπίτι δεν νομίζω ότι θα βελτιωθούν πολύ τα πράγματα. Κάτι πήγε να γίνει στην αρχή αλλά σταμάτησε μετά». (Δ4)

«Σίγουρα τα παιδιάκια θα πρέπει να ασχοληθούν και με δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν όπως κάποια προγράμματα, σε λογοτεχνικά βιβλία, να μπουν σε άλλα χωράφια εκτός των μαθημάτων του σχολείου έτσι ώστε να αναπτύξουν και να εξασκήσουν και τη δημιουργικότητά τους κα μέσω του θεάτρου. Δηλαδή να γίνονται κάποια μαθήματα επιπλέον όπως με λογοτεχνία να υπάρχει μια φορά την εβδομάδα, κάποιες ταινίες στα ελληνικά για να διδαχθούν τη δομή, μουσική τραγούδια στα ελληνικά ώστε με ευχάριστο τρόπο να μαθαίνουν τη δομή των

λέξεων και της πρότασης. Εμείς επειδή ασχοληθήκαμε με διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα και με άλλα προγράμματα διαπιστώσαμε ότι μέσα από αυτά τα προγράμματα όντως λύθηκε η γλώσσα τους και μπορούσαν τα παιδιά να μιλούν σωστότερα. Τα ενδιέφερε να το πουν σωστά και ρωτούσαν κυρία αυτό πώς να το πω; Συνεντεύξεις με άλλες χώρες. Οπότε χρησιμοποιώντας κάποιες καινοτόμες δράσεις μέσα στα σχολεία θεωρώ ότι θα μπορέσει να μειωθεί αυτό το φαινόμενο». (Δ5)

«Έχει να κάνει με την.... Πρέπει να έρχονται από νωρίς τα παιδιά στο σχολείο, να φοιτούν συστηματικά. Υπάρχουν και μαθητές που δεν έχουν συστηματική φοίτηση και εκεί τα λάθη είναι ακόμα περισσότερα. Οι μαθητές που φοιτούν συστηματικά από την Πρώτη δημοτικού και είναι και συνεπείς, παιδιά που διαβάζουν δεν έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα, καμία διαφορά από τους φυσικούς ομιλητές». (Δ6)

«Σίγουρα θα βοηθούσαν άλλα βιβλία, θα ρίσκαγα να πω και άλλοι δάσκαλοι, δλδ για αυτά τα βιβλία να υπήρχε ξεχωριστός δάσκαλος. Νομίζω ότι δε θα με πείραζε να δημιουργηθεί ένα καλό λογισμικό με υπεύθυνο έναν δάσκαλο θα γίνονταν πολύ καλά πράγματα. Γιατί με το βιβλίο δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν όλοι οι μαθητές και ιδίως οι μικροί. Τώρα με την εξ αποστάσεως και τη χρήση παιχνιδιών σε υπολογιστή είδα ότι γίνεται δουλειά. Να μη στηρίζεται η διδασκαλία μόνο στο βιβλίο, δεν μπορούν τα μικρά να συγκεντρωθούν τόσο σε ένα βιβλίο, όσο όμορφο και καλό να είναι. Θεωρώ ότι η χρήση πολλών και διαφορετικών εποπτικών μέσων θα βοηθούσε πολύ». (Δ7)

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων υποστηρίζουν πως το γλωσσικό λάθος οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο οικογενειακό υπόβαθρο και τις προσδοκίες που έχει η κάθε οικογένεια για την εκπαίδευση του παιδιού της αλλά έχει και κοινωνικό χαρακτήρα, εφόσον αναφερόμαστε σε μικρές κοινωνικές ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, που έχουν γεννηθεί εδώ αλλά δε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Επομένως, θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με κάποιες κοινωνικές αλλαγές όπως η συνειδητοποίηση πως αποτελούν Έλληνες πολίτες τρίτης και τέταρτης γενιάς, είναι μέλη της ελληνικής κοινωνίας και οφείλουν να γνωρίζουν και την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ως λύση προτείνεται η δημιουργία τμημάτων ενηλίκων για την εκμάθηση της ελληνικής και η εξάσκηση της ώστε να κατακτηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον και μετέπειτα από τους μαθητές.

«Θα έλεγα ότι είναι περισσότερο κοινωνικό φαινόμενο. Δεν είναι θέμα λειτουργίας του σχολείου. Όταν ξέρω ότι οι οικογένειες, είτε των μουσουλμάνων είτε των Ρωσόφωνων δεν γνωρίζουν ελληνικά σημαίνει ότι κρίνουν ότι δεν τους χρειάζεται. Βέβαια, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για γενικό φαινόμενο γιατί βλέπουμε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στη μειονότητα, που έχουν αντιληφθεί ότι ζουν στην ελληνική κοινωνία το επίπεδο

τους είναι πάρα πολύ καλό. Σημαντικό ρόλο παίζει το «μπακράουντ» της οικογένειας και οι προσδοκίες που έχει». (Κ.Φ.Α.1)

«Πρέπει να γίνει μια ενημέρωση στις οικογένειες ότι τα παιδιά θα πρέπει εφόσον είναι 4^η και 5^η γενιά Ελλήνων υπηκόων εδώ θα πρέπει να μιλάνε στα σπίτια τους ελληνικά. Να μάθουν οι μητέρες τους ελληνικά, σωστά ελληνικά. Να γίνουν σεμινάρια ενηλίκων, επιδοτούμενα, κινητοποιημένα αλλά να το ασκήσουν όμως να μη μείνουν μόνο εκεί». (Κ.Φ.Α.2)

«Θεωρώ ότι πρέπει να ξεκινήσει από το σπίτι, να ετοιμάσει λίγο το έδαφος. τα κίνητρα πρώτα. Το λάθος είναι εποικοδομητικό. Αν δεν κάνεις, δε θα μάθεις. Τουλάχιστον στα αγγλικά. Να τους μιλάνε. Να έχουν επαφή. Ας μάθουν τη γλώσσα, όσο μπορεί να θεωρηθεί ότι κάποιος κατακτά μια γλώσσα, που μπορούν να επικοινωνήσουν στον τόπο όπου ζουν και μετά ας μάθει τα αγγλικά». (Κ.Α.Γ.1)

«Πολύ σημαντική φαίνεται να είναι η ενθάρρυνση και το ενδιαφέρον από το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό διαπιστώνω, εφόσον έχω μαθητές με κοινή καταγωγή, οι οποίοι αντιμετωπίζονται διαφορετικά από την οικογένειά τους. Ο ένας προσπαθεί και αποδίδει, ο άλλος δεν ενδιαφέρεται καθόλου, αφού δεν ενδιαφέρεται και η οικογένειά του». (Κ.Α.Γ.2)

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση αποσπασμάτων του υλικού της απομαγνητοφωνημένης έρευνας σε συνδυασμό με θεωρίες που αφορούν στο γλωσσικό λάθος και στην κατάκτηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, και ευρήματα σημαντικών ερευνών. Στην επόμενη ενότητα επιχειρείται μια πρώτη αποτίμηση των ευρημάτων καθώς και θέματα προς συζήτηση.

6. Αποτίμηση της έρευνας- Ανοιχτά θέματα

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να αποτυπωθεί η στάση των εκπαιδευτικών της Διαπολιτισμικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το γλωσσικό λάθος. Επιλέχθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς τυπικά ζητούνται συγκεκριμένα προσόντα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά και επειδή σε αυτά φοιτούν τόσο αλλόγλωσσοι όσο και γηγενείς μαθητές, υπό την καθοδήγηση και μαθητεία σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Στόχος δεν είναι η καταγραφή των γλωσσικών λαθών των μαθητών αλλά κατά πόσο εντοπίζουν το γλωσσικό αυτό φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών, στο σύνολό τους, είτε αυτοί είναι δάσκαλοι είτε εκπαιδευτικοί με ειδικότητα, πως το αξιολογούν και πως κρίνουν ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί το γλωσσικό λάθος. Καθώς το ερευνητικό δείγμα είναι μικρό σε αριθμό, διότι η συμμετοχή σε διαδικτυακή συνέντευξη δεν απέδωσε αλλά και η συμμετοχή δια ζώσης πραγματοποιήθηκε με την επίμονη προσπάθεια της ερευνήτριας και την καλή διάθεση κάποιων εκπαιδευτικών, και επιπλέον οι απαντήσεις παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία, η ερευνήτρια δε θεωρεί πως έχουν εξαχθεί συμπεράσματα αλλά προκύπτουν κάποιες πρώτες εκτιμήσεις.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ξεκάθαρα πως το γλωσσικό λάθος εμφανίζεται καθημερινά στο σχολικό χώρο, και στις δύο μορφές λόγου, εκπαιδευτικοί εντοπίζουν γλωσσικά λάθη στο μάθημά τους, στο γραπτό λόγο και από τους φυσικούς ομιλητές και από τους αλλόγλωσσους, ενώ στον προφορικό λόγο μόνο από τους αλλόγλωσσους, οι οποίοι εκπαιδευτικοί καλούνται εφόσον το εντοπίσουν, να το αντιμετωπίσουν.

Το γλωσσικό λάθος φαίνεται να αντιμετωπίζεται από σύσσωμο το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς αρχικά διορθώνεται και από τους δασκάλους και από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, με έμμεση ή άμεση ανατροφοδότηση αλλά και δευτερευόντως για να εφαρμοστούν καινοτόμα προγράμματα και δράσεις με διαπολιτισμική προσέγγιση και να αποβούν αποτελεσματικά, κρίνεται απαραίτητη η συμβολή και συνεργασία δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, για την πολύπλευρη ανάπτυξη ενός θέματος.

Από την άλλη, δεν φαίνεται να υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση του φαινομένου, καθώς πέραν του εκπαιδευτικού έργου, δεν υπάρχει η απαιτούμενη κρατική στήριξη. Για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων να αντιμετωπίσουν το γλωσσικό λάθος θα πρέπει η πολιτεία να προβεί σε κάποια δραστικά μέτρα, μια σειρά αλλαγών που θα συνεισφέρουν στη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας και ως εκ τούτου στην καλύτερη αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους. Απαραίτητο εργαλείο για την αντιμετώπιση του φαινομένου κρίνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, είτε πριν την εισαγωγή τους στην ελληνική πρωτοβάθμια

εκπαίδευση, είτε παράλληλα με την φοίτησή τους σε αυτήν, εντός σχολικού προγράμματος ή και εκτός σχολικού ωραρίου, καθώς σύμφωνα με την σχέση αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins(2005, σ.135-138) η γνώση της μητρικής γλώσσας βοηθά στην κατάκτηση οποιασδήποτε ξένης γλώσσας. Διαπιστώθηκε ότι συμφωνούν με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, αναγνωρίζοντάς το ως αναφαίρετο δικαίωμά των αλλόγλωσσων μαθητών. Παρά την εικοσιπενταετή πλέον πορεία των διαπολιτισμικών σχολείων, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρη οπτική επί του θέματος, αφού οι περισσότεροι απάντησαν με εικασίες, γεγονός που κατά την ερευνήτρια δείχνει φυσιολογικό εφόσον δεν έχουν εμπειρία του αντίθετου, δηλαδή να διδάσκονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να διαπιστώσουν τη διαφορά.

Μετά την εφαρμογή της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, θα μπορούσε επιπλέον η πολιτεία να μειώσει τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, να προβεί στην αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων, καθώς είναι κοινά με τα εγχειρίδια γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και κρίνονται ιδιαίτερα απαιτητικά ενώ απευθύνονται κυρίως σε φυσικούς ομιλητές, να δημιουργήσει λογισμικά κατάλληλα σχεδιασμένα σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και τέλος, να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα ή να το ζητά ως προαπαιτούμενο πρόσληψης στα σχολεία αυτά. Σημαντική ενίσχυση θα αποτελέσει επίσης η εξασφάλιση της συστηματικής φοίτησης των αλλόγλωσσων μαθητών από την πρώτη δημοτικού στα διαπολιτισμικά σχολεία.

Εκτός των θεσμικών αλλαγών που προτείνονται, απαραίτητη κρίνεται και η κοινωνική αλλαγή, δηλαδή η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μεταναστών και παλιννοστούντων, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους αλλά και η συνειδητοποίηση των ίδιων ότι είναι πολίτες του ελληνικού κράτους και οφείλουν να γνωρίζουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής, η οποία και θα τους βοηθήσει στην καλύτερευση του βίου τους και στην ενεργό συμμετοχή τους. Από τις συνεντεύξεις φαίνεται πως οι περισσότεροι ζουν στη μικροκοινωνία τους χωρίς να ενδιαφέρονται να ενταχθούν ή να συναναστραφούν με το γενικότερο κοινωνικό σύνολο, γεγονός που θα βοηθήσει στη φυσική εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας ενώ διαπιστώνεται ότι όταν το οικογενειακό περιβάλλον προσφέρει τα απαραίτητα αγαθά, ένα ήρεμο οικογενειακό κλίμα και δείχνει ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση του μαθητή τότε τα γλωσσικά λάθη μειώνονται και πολλές φορές εξαλείφονται, με αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι να κατακτούν το επίπεδο των φυσικών ομιλητών.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του γλωσσικού αυτού φαινομένου στα διαπολιτισμικά σχολεία, καθώς προσπαθεί μέσω της ατομικής του προσπάθειας, με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, τη χρήση πολλών και

διαφορετικών εποπτικών μέσων και κατάλληλων λογισμικών αλλά και μέσω συνεργασιών με εσωγενείς και εξωγενείς παράγοντες να εξισορροπήσει τις ελλείψεις και παραλήψεις που παρουσιάζονται είτε από την πλευρά της πολιτείας είτε της τοπικής κοινωνίας και των γονέων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να γεφυρώσει τις διαφορές, πολιτισμικές και γλωσσικές, των μαθητών του με το προσωπικό του στίγμα.

Κάθε εκπαιδευτικός προσπαθώντας να διδάξει όσα προστάζει η νόρμα έρχεται αντιμέτωπος με λάθη ορθογραφίας, γραμματικής, ανάγνωσης, παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και λάθη ως προς το επικοινωνιακό επίπεδο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών είτε πρόκειται για δασκάλους, είτε για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και ανατροφοδοτούν με άμεση ή έμμεση διόρθωση, προφορικά ή γραπτά (ανάλογα με το αντικείμενό τους). Αυτό όμως που προκαλεί εντύπωση είναι ότι ενώ εντοπίζουν γλωσσικά λάθη και τα αξιολογούν σύμφωνα με τους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζονται όπως οι συνθήκες διαβίωσης, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και η επαφή ή μη με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, δεν τα αξιολογούν βαθμολογικά. Οι δάσκαλοι κατά πλειοψηφία δε λαμβάνουν υπόψη τα γλωσσικά λάθη, εκτιμούν πρωτίστως την προσπάθεια και τη διάθεση για μάθηση ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες και συνθήκες διαβίωσης των μαθητών ωστόσο αναφέρονται σε αυτά κατά την επικοινωνία με τους γονείς και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ανάλογα με την ειδικότητά τους αναφέρονται ή όχι στο γλωσσικό λάθος. Φαίνεται πως εάν το μάθημά τους είναι γλωσσικό όπως η αγγλική γλώσσα, τότε αναφέρονται κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς σε αυτό, χωρίς όμως να το υπολογίζουν κατά τη βαθμολόγηση. Εάν το αντικείμενό τους δεν είναι γλωσσικό όπως οι καθηγητές φυσικής αγωγής τότε δεν το αξιολογούν βαθμολογικά εφόσον δεν ανήκει στο άμεσο αντικείμενό τους και δεν αναφέρονται σε αυτό κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς. Αυτό θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να εξεταστεί και σε άλλες ειδικότητες, όπως μουσικής, αισθητικής, θεατρικής αγωγής, γαλλικής ή γερμανικής γλώσσας, ώστε να διαφανεί εάν το γλωσσικό λάθος αξιολογείται μόνον από όσους έχουν ως αντικείμενο γλωσσικό μάθημα ή όχι.

Το γλωσσικό λάθος φαίνεται να επηρεάζει στην ανάπτυξη της ταυτότητας του μαθητή στα πρώτα χρόνια, αφού η διαπολιτισμική κουλτούρα που διέπει τα σχολεία αυτά, δείχνει να ενισχύει θετικά το μαθησιακό κλίμα που καλλιεργείται στην τάξη καθώς δεν παρατηρούνται συχνά αποκλίνουσες συμπεριφορές (ειρωνεία, κοροϊδία) ανάμεσα στους μαθητές κατά τη διάπραξη γλωσσικών λαθών.

Συμπερασματικά, το φαινόμενο του γλωσσικού λάθους αποτελεί ένα κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό στη διαπολιτισμική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, είτε οι δάσκαλοι, είτε οι ειδικότητες το αναγνωρίζουν, το αξιολογούν και το

αντιμετωπίζουν χωρίς όμως να έχουν συμπαραστάτες στο έργο τους. Λόγω της ιδιαίτερης φύσης των διαπολιτισμικών σχολείων, εξαιτίας του πολυπολιτισμικού και αλλόγλωσσου μαθητικού δυναμικού οι δάσκαλοι καθώς και οι ειδικότητες αξιολογούν το γλωσσικό λάθος ως προς τις συνθήκες και τους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται, και για το λόγο αυτό δεν υπολογίζουν κατά τη βαθμολογική κρίση τα γλωσσικά λάθη. Επιβάλλονται ριζικές αλλαγές και σε πολιτειακό επίπεδο, με ενδοσχολικές και εξωσχολικές ρυθμίσεις, αλλά και σε κοινωνικό, όπως η εξωστρέφεια είτε των αλλοδαπών και παλιννοστούντων προς την τοπική κοινωνία είτε και το αντίστροφο, οι οποίες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση όσο το δυνατόν καλύτερα του γλωσσικού αυτού φαινομένου.

6.1 Δυσκολίες στην έρευνα

Οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αφορούν:

- Στη διασπορά των διαπολιτισμικών σχολείων της Ελλάδας και τη γεωγραφική τους απόσταση, γεγονός που υποχρέωσε την ερευνήτρια να στραφεί μόνο στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία του νομού Ροδόπης.
- Στην έρευνα μας δεν συμμετείχαν όλοι οι διδάσκοντες των σχολικών μονάδων (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, καθώς επαφίεται στη διάθεση και την εθελοντική συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.

Τόσο ο γεωγραφικός περιορισμός όσο και το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, εμποδίζουν την γενίκευση των συμπερασμάτων, τα οποία ενδεχομένως να είναι διαφορετικά σε μεγαλύτερου μεγέθους δείγμα και πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων. Η έρευνα αυτή θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθεί σε όλα τα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία και θα μπορούσε να αναδείξει χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα αποτελέσουν οδηγό για την αντιμετώπιση του γλωσσικού λάθους.

7. Βιβλιογραφία

7.1. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ακαδημία Αθηνών (2001). *Σήμα κινδύνου από σαράντα ακαδημαϊκούς. Διακήρυξη για την ελληνική γλώσσα*. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ. Διαθέσιμο στο: <http://www.netschoolbook.gr/gracademy.html>. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2020.

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

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

Αμπάτη, Α και Κατσάρου, Χ. (2015). Παραγωγή Προφορικού και Γραπτού Λόγου. Στο Παπαδοπούλου, Αγαθοπούλου και Πούλιου (Επιμ.) *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης- Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας, σ. 255-296. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιακή, Μ., Μποζονέλος Β. & Χούμα, Β. (2009). *Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της ελληνικής Γ2 και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου*. Διαθέσιμο στο: www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιακή (2008). *Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_Επιμορφωτικό_Υλικό_ΕΠΠΑΣ/1.1_Γλώσσα_-_Λογοτεχνία/3_Θέματα_ελληνικής_ως_δεύτερης_ΑναστασιάδηΣυμεωνίδη_Μητσιακή_Βλέτση.pdf. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Αρχάκης, Α. και Ιορδανίδου, Α. (2001). *Ανάλυση μαθητικού λόγου: Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας ,σ. 543-550, Λευκωσία, Σεπτέμβριος 1999, Θεσσαλονίκη, UniversityStudioPress.

Ατομικές διαφορές και γλωσσική απόκτηση. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4998/3/02_chapter_2.pdf. Ανακτήθηκε στις 24 Νοεμβρίου 2020

Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στην Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή –επιμέλεια και γλωσσάριο: Μιχάλης Δαμανάκης. Μετάφραση: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα, Gutenberg.

Βαϊνάς, Κ. (2007). Προς μια διδακτική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό του λάθους του μαθητή στη διαδικασία διδασκαλία- μάθηση. *Εισήγηση στα συνέδρια Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, Αθήνα- Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Διαθέσιμο στο: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Βάμβουκα, Ι. (2008). *Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης*. ΣΚΕΨΥ, τόμ.1, σ. 159-175

Βελούδης, Γ. (2008). *Γενική γλωσσολογία 1: Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη, Υπηρεσία δημοσιευμάτων Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βόντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Αλεξανδρούπολη, Δ.Π.Θ.

Γιάγκου, Μ., Χαραλαμποπούλου, Φ., κ.α. (2007). Αξιοποίηση ανάλυσης λαθών γραπτού και προφορικού λόγου για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας: το έργο «ε-λόγο». Εισήγηση στα συνέδρια *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτης αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. σ. 68-77. Διαθέσιμο στο: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf . Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Γκαϊνταρτζή, Α. (2008). *Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας». Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες- πολιτισμούς. Τομέας της Γλωσσολογίας του*

Τμήματος της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, 12-14 Δεκεμβρίου 2008. Θεσσαλονίκη, σ.635-645.

Γκότοβος, Α. (1999). *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής*. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/print/gotovos/>. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο επιστήμες

Γκότοβος, Α. (2007). Εθνική, Εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα: Διασπορές, διαφορές και πατρίδες. *Επιστήμες της Αγωγής. Νεοελληνική Διασπορά. Όψεις της ιστορίας της και της εκπαίδευσής της*, τόμ.30, σ. 23-48)

Γουδήρας, Δ. (2008). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και δίγλωσση εκπαίδευση: η νέα πρόκληση για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση: βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμ.6, Πάτρα, σ. 135-146.

Γουδήρας, Δ. και Παλαιολόγου, Ν. (2009). *Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες*; Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B1%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80-%CF%81%CE%AC%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CF%8C%CF%86%CF%89%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021.

Γούπος, Θ. και Βρυώνης Κ. (2009). *Η λειτουργία των θεσμών της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής και μια νέα πρόταση για τη μετεξέλιξή τους*. Διαθέσιμο στο: <http://6dim-diap->

elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2009/i_leitourgia_ton_thesmon.pdf. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2021.

Δανιηλίδου, Ε. και Βόρβη, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, τομ. 2, σ. 188-189. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2021. Διαθέσιμο στο: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-12.pdf

Ζάγκα, Ε. (2007). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: η διδασκαλία της ΝΕΓ2 με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ –Ενυάλειο Κληροδότημα

Ζαρκογιάννη, Ε. (2015). Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό 'εκπ@ιδευτικός κύκλος'*, τόμ.3 [2], σ.103-117

Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

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

Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020.

Η Διδασκαλία Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές, Πρακτικές. (2011).Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Ηλιοπούλου, Κ. (2007). Κειμενικά λάθη αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής: μια επικοινωνιακή αξιολογική προσέγγιση . *Εισήγηση στα συνέδρια Τα λάθη των μαθητών: Δείκτης αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. σ. 115-123.

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). *Αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ηργής, Α και Μακρή, Ο. (2007). Η Παιδαγωγική Προσέγγιση του Γλωσσικού Λάθους στους Δίγλωσσους Μαθητές. *Εισήγηση στα συνέδρια Τα λάθη των μαθητών: Δείκτης αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. σ. 124-128.

Θεοδωροπούλου, Μ. και Παπαναστασίου Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσ.* σ. 199-202. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Ιορδανίδου, Α. και Αμπάτη, Α. (2007). Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. *Εισήγηση στα συνέδρια Τα λάθη των μαθητών: Δείκτης αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σ. 129-138. Διαθέσιμο στο: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Ίσαρη Φ. και Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κακριδή, Μ. Φαινόμενο υπερδιόρθωσης. PDF. Διαθέσιμο στο: <https://opencourses.ionio.gr/modules/document/?course=DALS172>. Ανάκτηση στις 18 Νοεμβρίου 2020.

Calvet, L.-J (1999). Όταν οι γλωσσικές αναπαραστάσεις επινοούν τις γλώσσες. Στο «Ισχυρές» - «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997)*, σ. 129-137. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καλμίδου, Τ., (2012). Η σημασία της ρώσικης γλώσσας για τους ρωσόφωνους μετανάστες. Στο: 1^ο Διεθνές Συνέδριο: Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. 8-10 Απριλίου, Θεσσαλονίκη, Επιμ. Γιώργος Ανδρουλάκης, Σούλα Μητακίδου, Ρούλα Τσokaλίδου, Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ, σ. 27-33.

Καράμνηας Ι. και Καράμνηα Α. (2013). Σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Μάθημα της «Γλώσσας» για τη Β' Τάξη Διαπολιτισμικού Σχολείου. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%

[CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%B
C%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82/3.2 %CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%
E%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-
%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82
%20%CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%
84%CE%B5%CF%82/sxediasmos_diaforopoiimenis_didaskalias.pdf](#). Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου
2021.

Καρανικόλα, Ζ. και Πίτσου, Χ. (2015). *Αποτύπωση των Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τόμ.4, σ. 128-151.

Κασσωτάκης, Μ. και Βάμβουκα Ι.(2007). *Τα Λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης*. Εισήγηση στα συνέδρια Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Διαθέσιμο στο: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020.

Κλαίρης, Χ. και Μπαμπινιώτης, Γ. κ.α. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*. 10^ηεκδ. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για την γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο της Ευρώπης. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf. Ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2020.

Creswell, J. W. (2011). *Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμ. Τσορμπατζούδης Χ., μτφ. Ν. Κουράκου). Αθήνα, Έλλην.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μτφρ. Σ. Αργύρη, εισ.- επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα, Gutenberg

Κωστούλα –Μακράκη, Ν. (2001) *Γλώσσα και Κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Μαγουλάς, Γ. Μαγουλά Ε. (2015). *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας*. Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6509/2/00_master_document.pdf. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2020.

Μάμμου, Α. (2015) Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και οι τρόποι επίλυσής τους. Στο: *Ετερότητα και Εκπαίδευση*, (Πρακτικά 19^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, 10-12 Ιουλίου), τόμ. 1, σ. 79-91. Πάτρα, Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μάρκου, Ε. (2011) Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Πολύδρομο*, τόμ. 4, σ. 33-47

Μέλλα, Α. (2006) *Η ανάλυση της διαγλώσσας που παράγεται από Έλληνες φοιτητές κατά την εκμάθηση της ισπανικής ως ξένης γλώσσας, επιδράσεις της μητρικής και της ιταλικής ως ξένης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα, ΕΚΠΑ

Μήλιου, Ο. (2013) Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 56, σ. 83-99.

Μήτσης, Ν. (1998) *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα, Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004β). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα, Gutenberg.

Μήτσης, Ν και Μήτση Α. (2007) Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ν. Μήτσης και Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.) *Ετερότητα στη Σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* σ.83-108. Αθήνα, Επτάλοφος. Διαθέσιμο στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=156&bitstream=156_01#page/1/mode/2up .Ανακτήθηκε στις 23 Ιανουαρίου 2021.

Μούσιου, Ο. (2010). *Διδασκαλία της γραμματικής*. Διαθέσιμο στο: <http://www.olgamousiou.gr/keimena/glwssologikakeimena/50-2010-08-17-10-3358.html>. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου 2020.

Μπαλτατζής, Δ και Νταβέλος, Π. (2009) Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της στο 12^ο Διεθνές Συνέδριο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πάτρα 19-21 Ιουνίου, σ. 252-262. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021.

Μπέλλα, Σπ. (2011) *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη

Νικηφορίδου Κ. (2001) Η γλωσσική αλλαγή. Στο Α.-Φ. Χρηστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ. 40-44). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*, σελ. 37-51. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Ανακτήθηκε στις 17 Ιουνίου 2021. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%A0%CE%BF%CE%B

[B%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf](#)

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

Νόμος 2413/96 στο ΦΕΚ 124 τ. Α/17-6-96

Νόμος 4415/2016 στο ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016

Νόμος 2790/2000 στο ΦΕΚ 24 τ. Α/16-2-2000

Οικονομάκου, Μ. (2018). Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τόμ.11 σ. 36-47. Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/340378006_To_Glossiko_Lathos_ste_Didaskalia_tes_Glossas_sten_Protobathmia_Ekpaideuse_Antilepseis_kai_Staseis_Ekpaideutikon_Eidikes_Agoges_Paidagogika_Reumata_sto_Aigaio_t_11_36-47 Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2020.

Οικονόμου, Π. (2008). *Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ζήση

Παντελιάδου, Σ, Μπότσας, Γ και Σιδερίδης, Γ. (2000). Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, τόμ.4,σ. 53-65. Διαθέσιμο στο:<https://doi.org/10.12681/icw.18133>. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2020.

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. Στο: *Πρακτικά12ου Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, σ. 159-163. Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009. Διαθέσιμο στο:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9F%20

[%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf](#). Ανακτήθηκε στις 17 Ιουνίου 2021.

Παπαδοπούλου, Δ και Τσιμώκας Δ. (χ.χ.) Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. Στο *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*, Διαδρομές του κέντρου ελληνικής γλώσσας. Σ. 1-39. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod_resource/content/4/Eidi_kai_antimetopisi_lathon_Papadopoulou_Tzimokas.pdf. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2021.

Παπάζογλου, Ι. (2008) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τόμ.9, σ.81-87. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2021.

Παπαμαγκανά, Ι. (2012). *Ο υλικός πολιτισμός της αρχαιότητας και οι αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία: η περίπτωση της δευτεροβάθμιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

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

Ρογδάκη, Α. (2013) *Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μια μελέτη περίπτωσης*. Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ.

Saffange, J-F. (2000). Alexander Sutherland Neill. J.Joussaye (Επιμ.) (Μτφρ. Δ. Καρακατσάνη), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί- Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σ. 291-309). Αθήνα, Μεταίχμιο

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη- Καζούλλη, Β. (Επιμ.) *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, σ. 20-67.

Σετάτος, Μ. (1991). Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολόγος*. Τόμ.63, σ. 17-39. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/02.html. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020

Σκλάβου, Κ. (2004). *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Σκούρτου, Ε. (2002.) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Στο *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 12-22.

Στάμου, Σ. (2020). Κειμενογλωσσολογία. PPT. Διαθέσιμο στο: <https://opencourses.ionio.gr/modules/document/?course=DALS228>. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2020.

Συγγραφική ομάδα (1998). Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]

Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν. (2013). *Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου: Τα «λάθη» του σήμερα, «κανόνες» του αύριο*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6, σ. 4-29

Υψηλάντης, Γ. και Μούτη, Α. (2015). Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης. Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4999>. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2020

Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Τόμ. Β' Έθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση, σ. 165-196. Πάτρα, ΕΑΠ.

7.2 Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Agirdag, O. (2010). Exploring Bilingualism in a Monolingual School System: Insights from Turkish and Native students from Belgian Schools, In British Journal of Sociology of Education, v31 n3 p 307-321, May 2010. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ880441>. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020

Al Khresheh, M. (2016). *A Review Study of Error Analysis Theory*. International Journal of Humanities and Social Science Research, 2, p. 49-59. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/299456806_A_Review_Study_of_Error_Analysis_Theory.

Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*(3rded.) Clevendon: MultilingualMattersLTD

Bryman, A. (2003). *Quantity and Quality in Social Research*. (Vol 18) Routledge

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*.4th ed. Oxford.

Chatzidaki, A. (2012). Greek teacher's practices with regard to bilingual pupils: Bridging or widening the gap? In: E. Karagiannidou, C,-O, Papadopoulou & E. Skourtu (Eds), *Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium in Rhodes 2007: Language Diversity and Language Learning: New Paths to Literacy* , p. 161-4. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Cummins, J. (2001). "Empowering minority students: A framework for intervention". In *Harvard Education Review* 71: 4, p. 649-679.

Clark, R and Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London, Routledge.

Corder, S. P. (1971). *Describing the language learner's language*. Interdisciplinary Approaches to Language, London, Centre for Information on Language Teaching. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED054696>. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020.

Gkaintartzi, A., and Tsokalidou R. (2011). She is a very good child but she doesn't speak: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 598. Retrieved from: https://users.auth.gr/tsokalid/images/INVISIBILITY_11.pdf.

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

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California, Sage Publications Inc

Richards, (2009). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London, Sage Publication Ltd.

Sakka, D. (2010). Greek teacher' s cross- cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, p.188-9. Retrieved from: <http://utopia.duth.gr/dsakka/18.pdf>

Scheele, A. F., Leseman P. P. M., Mayo A. Y. (2010). The Home Language Enviroment of Monolingual and Bilingual Children and Their Language Proficiency. In *Applied Psycholinguistics*, v31 n1, pp 117-140, Jan 2010. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/home-language-environment-of-monolingual-and-bilingual-children-and-their-language-proficiency/1604DFFF558955B7484C5FBB4757E2C0>. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020.

7.3 Διαδικτυακές πηγές

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4998/3/02_chapter_2.pdf. [Προσπελάστηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020]

<https://opencourses.ionio.gr/modules/document/?course=DALS228>. [Προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021]

http://ikee.lib.auth.gr/record/113256/files/Turkish_Language_Reform_and_its_Results.pdf.

[Προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021]

<https://www.eleftheria.gr/m/%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B1/item/203070-%CE%BF%CE%BC%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B1-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC.html>. [Προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021]

<https://umano.gr/eikosi-ellinikes-lexeis-kai-i-orthografia-tous/>. [Προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021]

<http://www.netschoolbook.gr/gracademy.html>. [Προσπελάστηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2020]

<http://www.diapolis.auth.gr/>. [Προσπελάστηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2021]

<https://www.keda.uoa.gr/>. [Προσπελάστηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2021]

<https://museduc.gr/el/>. [Προσπελάστηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2021]

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaideyshs>.

[Προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021]

<https://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/metatheseis/396-egkyklios-metathesewn-ekpaidevtikwn-prwtovathmias-ekpaidevshs>. [Προσπελάστηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021]

Παράρτημα

Ερωτήσεις συνέντευξης

- Άξονας 1. Εντοπισμός γλωσσικού λάθους

1. Πόσο συχνά συναντάτε γλωσσικά λάθη στο μάθημά σας;
2. Ποια είδη συναντάται συχνότερα λαμβάνοντας υπόψη ότι εμφανίζονται και στον γραπτό και στον προφορικό λόγο όπως σας ανέλυσα νωρίτερα; Ορθογραφικά, φωνολογικά, μορφολογικά, σημασιολογικά, συντακτικά, λάθη επικοινωνίας;
3. Τα διορθώνεται και αν ναι, εξίσου στο γραπτό και στον προφορικό λόγο και με ποιο τρόπο;
4. Ποιοι κάνουν συχνότερα γλωσσικά λάθη, οι αλλόγλωσσοι ή οι φυσικοί ομιλητές;
5. Κατά τη διδασκαλία οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά λάθη των συμμαθητών τους και πως αντιδρούν;

- Άξονας 2. Αξιολόγηση του γλωσσικού λάθους

1. Σε ποιους παράγοντες πιστεύετε ότι οφείλεται το γλωσσικό αυτό φαινόμενο;
2. Πιστεύετε ότι επηρεάζει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή και με ποιο τρόπο;
3. Το λαμβάνετε υπόψη κατά την βαθμολογία και αν ναι, δείχνετε περισσότερη επιείκεια στους αλλόγλωσσους μαθητές σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές;
4. Κατά την επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων αναφέρεστε στα γλωσσικά λάθη; Υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικού- γονέα για να βοηθηθούν οι μαθητές στον τομέα αυτό;

- Άξονας 3. Αντιμετώπιση του φαινομένου

1. Πιστεύετε ότι θα βοηθούσε η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και κατά πόσο αυτό το θεωρείται εφικτό;
2. Ποιες αλλαγές χρειάζεται να γίνουν κατά τη γνώμη σας για να μειωθεί η συχνότητα του φαινομένου αυτού;