

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσικά λάθη αλλόγλωσσων μαθητών:  
ενδείκτες σχολικής αποτυχίας ή εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας;**

*Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, Φιλολόγος Β' βάρθμας εκπαίδευσης, κάτοχος ΜΑ Γλωσσολογίας,  
Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ΑΠΘ.*

Αγίου Στεφάνου 3, Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη 551 32

[k.iliopoulou@live.com](mailto:k.iliopoulou@live.com), [k.iliopoulou@yahoo.gr](mailto:k.iliopoulou@yahoo.gr)

### **Περίληψη**

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να καταδείξει την αναγκαιότητα μιας όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικής αξιολόγησης του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών με ταυτόχρονο σεβασμό στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της ελληνικής. Ειδικότερα, αναλύονται και ερμηνεύονται τα γλωσσικά λάθη 201 αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής που φοιτούν σε ελληνικό σχολείο για περισσότερα από πέντε χρόνια και 201 φυσικών ομιλητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Αρχικά, τα λάθη καταγράφηκαν με βάση ένα ειδικό μοντέλο κωδικογράφησης (James, 1998) και εξετάστηκαν ποσοτικά προκειμένου να αναδειχθούν τα στοιχεία της ελληνικής που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την εκμάθησή της. Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν ποιοτικά σύμφωνα με τα κριτήρια ιεράρχησης των λαθών (ό.π.). Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα γλωσσικά λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών: 1) είναι σε κάθε γλωσσικό επίπεδο περισσότερα από αυτά των φυσικών ομιλητών, 2) επηρεάζουν σημαντικά την κατανόηση του περιβάλλοντος εμφάνισής τους, 3) είναι λάθη διαγλώσσας. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν έχουν την εσωτερικευμένη γνώση της ελληνικής γραμματικής δομής που έχουν οι φυσικοί ομιλητές, ούτε λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τους τις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους. Τέλος, κατατίθενται προτάσεις με σκοπό να βοηθήσουν τους διδάσκοντες στη λύση προβλημάτων αξιολόγησης της γλώσσας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη.

### **Abstract**

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

## 1. Εισαγωγή

Οι μέχρι σήμερα θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα θέματα εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο μιας συνολικότερης μελέτης της κοινωνικής ένταξής τους, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο καθώς και στα διδακτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης.<sup>1</sup> Παράλληλα, ένα ιδιαίτερο ερευνητικό πεδίο, όπου τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αρκετή κινητικότητα στον ελληνικό επιστημονικό χώρο είναι αυτό της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας<sup>2</sup> με παράλληλη έκδοση διδακτικού υλικού. Σημειώνονται, επίσης, οι εμπειρικές προσπάθειες ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών οι οποίοι με ελάχιστα μέσα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που βιώνουν μέσα στις τάξεις.

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

## 2. Ερευνητικές υποθέσεις

Πεδίο μελέτης της έρευνας που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια αποτέλεσαν: α) τα παιδιά ομογενών/αλλοδαπών που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και ήρθαν στην Ελλάδα με την οικογένειά τους, και β) οι γεννημένοι στην Ελλάδα ομογενείς/αλλοδαποί μαθητές. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να φοιτούν σε ελληνικό σχολείο για περισσότερα από 5 χρόνια. Ως ομάδα ελέγχου λειτούργησαν φυσικοί ομιλητές.<sup>4</sup> Επιπλέον, μολονότι το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών του 1999 για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο έχουν κοινή βάση, επιλέχθηκε ως πεδίο μελέτης το Γυμνάσιο, επειδή αφενός αποτελεί υποχρεωτική βαθμίδα της εννιάχρονης ελληνικής εκπαίδευσης και αφετέρου οι διδασκόμενοι μετά την περάτωση της φοίτησής τους σε αυτό θεωρείται ότι έχουν ολοκληρώσει τη βασική γλωσσική τους εκπαίδευση.

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

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

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

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

<sup>4</sup> Δεν συμπεριλαμβάνονται στον υπό μελέτη πληθυσμό οι μειονότητες των Τσιγγάνων και των Μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης. Ενώ είναι άτομα με γλωσσικές ιδιαιτερότητες, ζουν εδώ και αιώνες στην ελληνική επικράτεια και δεν έχουν έρθει πρόσφατα, όπως οι ΑΟ. Επίσης, τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά είναι εντελώς ιδιαίτερα, ενώ η κοινωνικοοικονομική κινητικότητα τους δεν παρουσιάζει αναλογίες με αυτή των παλινοστούντων και αλλοδαπών.

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

Με δεδομένο, τέλος, ότι στόχος της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της ελεύθερης παραγωγής λόγου, κατά την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν «εκθέσεις». Η ερευνήτρια επέλεξε τα θέματα από τα προτεινόμενα από το ΠΙ. Επιλέχθηκαν για κάθε τάξη δύο θέματα, μέσης σχετικά δυσκολίας, με το καθένα να απαιτεί διαφορετικό είδος γραφής, να αφορά διαφορετικό θέμα και να είναι αυξανόμενης δυσκολίας από το πρώτο στο δεύτερο. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε η συγγραφή: **1)** μιας επιστολής σε φιλικό πρόσωπο, **2)** ενός άρθρου σε σχολική εφημερίδα. Τη συλλογή των γραπτών ακολούθησε η καταγραφή, η ταξινόμηση και η κωδικοποίηση των λαθών των μαθητών με βάση την κατηγοριοποίηση του James (1998).

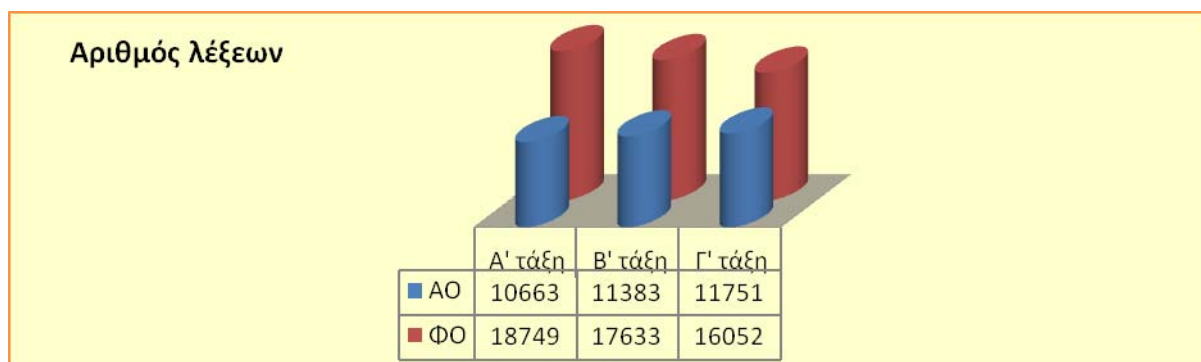
### 3. Πορίσματα έρευνας

*Α' φάση:* Συνολικά εξετάστηκαν 804 γραπτά. Από αυτά 402 ήταν γραπτά ΦΟ και 402 ΑΟ. Καταγράφηκαν 33.797 λέξεις στα γραπτά των ΑΟ και 52.434 στα γραπτά των ΦΟ. Ως μια πρώτη παρατήρηση τα στοιχεία που σχηματικά δίνονται στο ραβδόγραμμα 1 καταδεικνύουν ότι η παραγωγή των ΑΟ είναι εμφανώς πιο σύντομη σε σχέση με αυτή των ΦΟ και στις τρεις τάξεις.

Συγκεκριμένα, στα γραπτά των ΦΟ η λεξιλογική πυκνότητα είναι κατά ΜΟ 130 λέξεις ανά γραπτό, ενώ στα γραπτά των ΑΟ 85 λέξεις. Αλλά και ανά είδος κειμένου τα στατιστικά στοιχεία συμμαθητές τους. Οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις συνδέονται κατά ένα μεγάλο μέρος με το περιορισμένο λεξιλόγιο των ΑΟ, την αποφυγή έκθεσής τους σε λάθος και με το γεγονός ότι η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα απαιτεί περισσότερο χρόνο ολοκλήρωσης.<sup>5</sup>

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 1

Αριθμός λέξεων ανά τάξη και ανά κατηγορία μαθητών

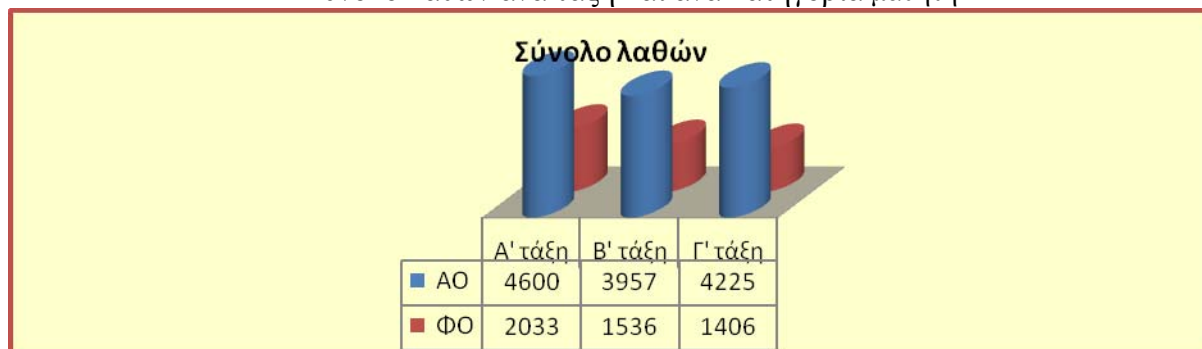


<sup>5</sup> (Hall, 1990).

Αναφορικά δε με τον αριθμό των καταγεγραμμένων λαθών συνολικά καταγράφηκαν 12.782 λάθη των ΑΟ έναντι 4.975 των ΦΟ (Ραβδόγραμμα 2). Σε κάθε γραπτό ΑΟ αντιστοιχούν 31,79 λάθη, ενώ σε κάθε γραπτό ΦΟ 12,37 λάθη. Την ίδια στιγμή, η στατιστική ανάλυση των στοιχείων αυτών με παράλληλη εξέταση της μεταβλητής του κειμενικού είδους καταδεικνύει ότι οι ΑΟ σε κάθε τάξη του Γυμνασίου και σε κάθε κειμενικό είδος κάνουν σε σύγκριση με τους ΦΟ συμμαθητές τους εμφανώς περισσότερα λάθη.

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 2

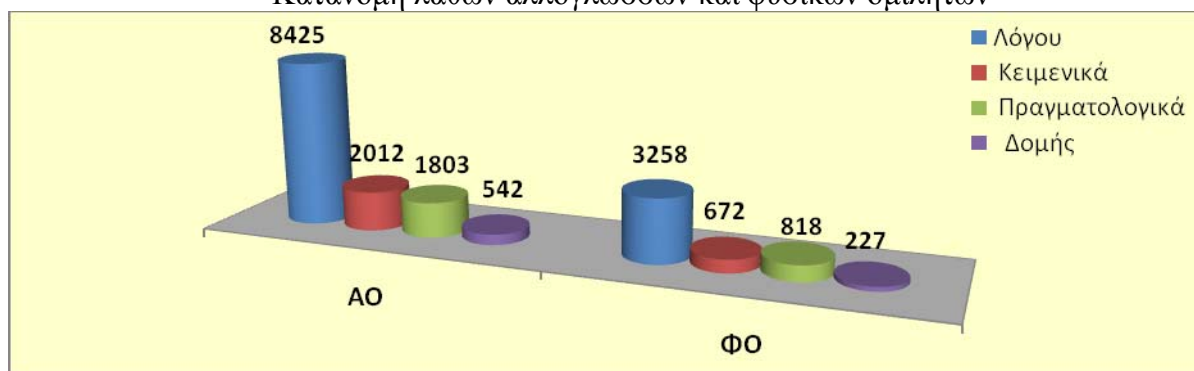
Σύνολο λαθών ανά τάξη και ανά κατηγορία μαθητή



Ακολουθεί συγκριτική μελέτη των λαθών και των δύο γλωσσικών ομάδων σε επίπεδο συχνότητας εμφάνισης ανά κατηγορία (Ραβδόγραμμα 3).

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 3

Κατανομή λαθών αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών



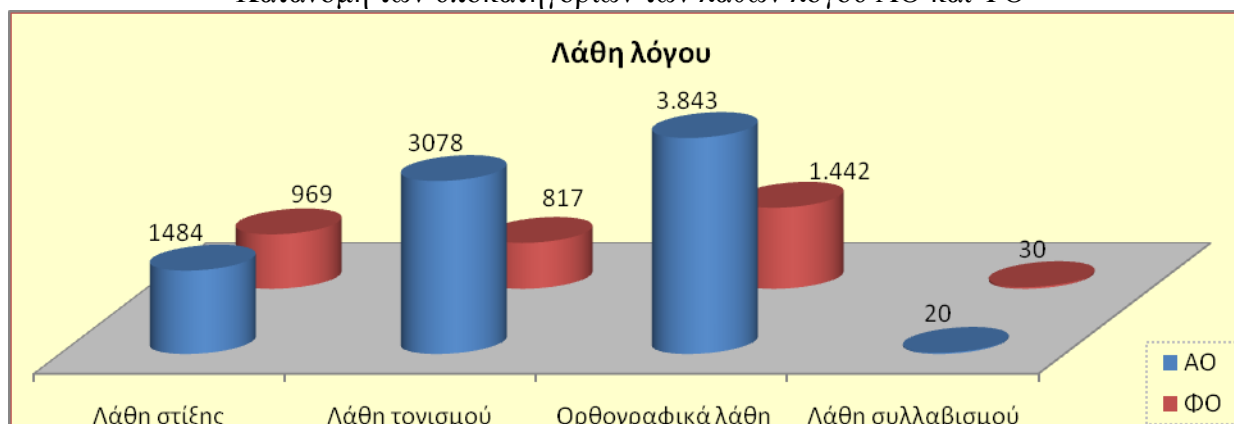
Τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των λαθών εντοπίζεται και για τις δύο ομάδες στα λάθη λόγου. Η δεύτερη, όμως, σε σειρά κατηγορία διαφέρει μεταξύ τους. Έτσι, για τους ΑΟ ακολουθούν τα κειμενικά λάθη, ενώ για τους ΦΟ τα πραγματολογικά. Τέλος, τα λάθη δομής είναι η κατηγορία λαθών με τα λιγότερα λάθη και για τις δύο γλωσσικές ομάδες. Αναλυτικά τα λάθη δίνονται στη συνέχεια.

**Λάθη λόγου:** Εξετάστηκαν τα λάθη στίξης, τονισμού, ορθογραφίας και συλλαβισμού. Από τη μελέτη δε των αριθμητικών δεδομένων σε κάθε κατηγορία των αντίστοιχων λαθών προκύπτει

ότι η πλειονότητά τους εντοπίζεται στα ορθογραφικά λάθη και για τις δύο γλωσσικές ομάδες (Ραβδόγραμμα 4).

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 4

Κατανομή των υποκατηγοριών των λαθών λόγου ΑΟ και ΦΟ



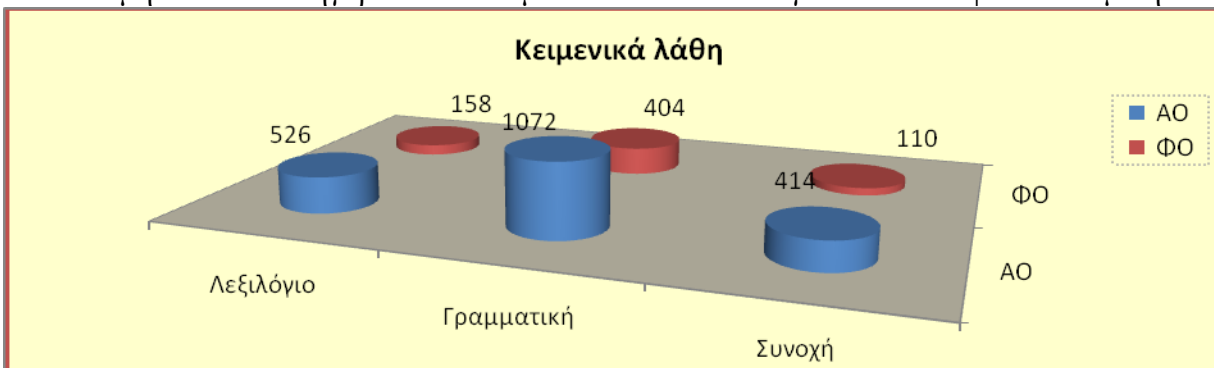
Ωστόσο, αποκλειστικά σε γραπτά ΑΟ παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη που οφείλονται σε λανθασμένη προφορά φθόγγων και σε μεταφορά γραφήματος από τη Γ<sub>1</sub>, άτονα γραπτά, υπερτονισμένες λέξεις, όλα γνωστές αποκλίσεις όσων μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Τα λάθη που οφείλονται σε ελλιπή οπτική αποτύπωση παρατηρούνται και στις δύο κατηγορίες μαθητών αλλά με σημαντική αριθμητική διαφορά. Φαίνεται ότι ειδικά οι ΑΟ καταφεύγουν σχεδόν πάντοτε στη φωνητική ορθογραφία, στοιχείο, άλλωστε, διαγλώσσας.

**Κειμενικά λάθη:** Εξετάστηκαν τα λάθη λεξιλογίου (σε σημασιολογικό και τυπολογικό επίπεδο), γραμματικής (σε συντακτικό και μορφολογικό επίπεδο) και συνοχής. Συνολικά καταγράφηκαν 2.012 λάθη στα γραπτά των ΑΟ και 672 στα γραπτά των ΦΟ (Ραβδόγραμμα 5). Βέβαια, ο αριθμός των προαναφερθέντων λαθών είναι αισθητά πιο μικρός στη Β΄ και Γ΄ τάξη και για τις δύο γλωσσικές ομάδες, διαπίστωση που συμβάλλει στο να σχηματιστεί η εντύπωση ότι η ανοδική πορεία της επίδοσής τους συνδέεται αφενός με την ωριμότητά τους και αφετέρου με τη μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με πιο σύνθετα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα. Ιδιαίτερα δε για τους ΑΟ πρέπει να ληφθεί υπόψη και η μεγαλύτερη τριβή τους με την ελληνική γλώσσα.

Τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται και για τις δύο κατηγορίες μαθητών στη γραμματική

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 5

Κατανομή των υποκατηγοριών των κειμενικών λαθών αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών

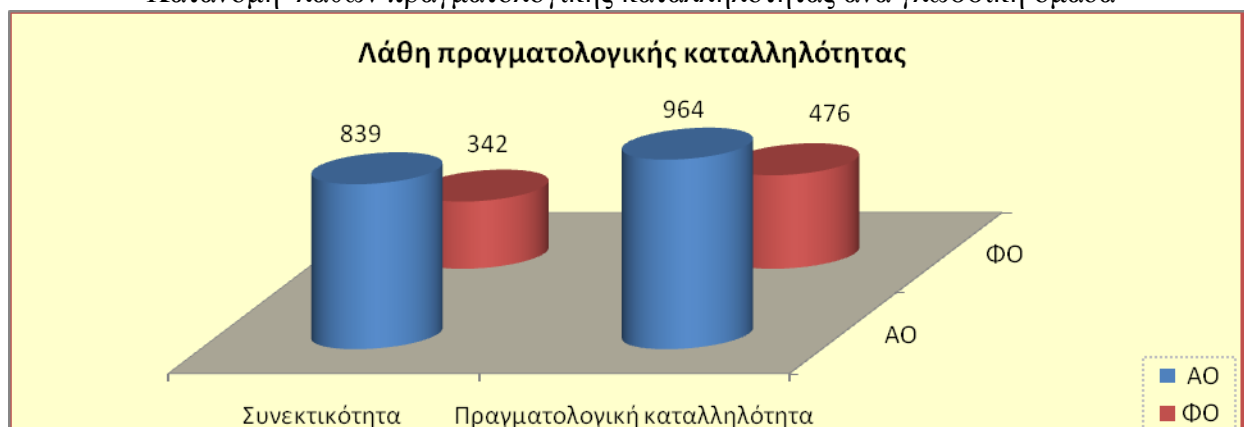


αριθμό των λέξεων στο σύνολο των οποίων παρατηρήθηκαν τα παραπάνω λάθη. Εστιάζοντας στην ποιοτική τους διάσταση οι ΦΟ επιδεικνύουν ένα σχετικά καλό γραμματικό έλεγχο με ορισμένες περιστασιακές παραδρομές, που πιθανόν θα μπορούσαν να διορθώσουν αναδρομικά, και κάποια συστηματικά λάθη, που όμως δεν οδηγούν σε παρανόηση. Αντίθετα, οι ΑΟ στο σύνολό τους δίνουν την εντύπωση ότι δεν έχουν ακόμη εσωτερικεύσει τη δομή και το μηχανισμό της ελληνικής γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να ανακαλύψουν τις διαφορές από τη γλώσσα προέλευσης, την οποία σε μικρό ή μεγάλο βαθμό κατέχουν, κι έτσι να αποκτήσουν τον απαραίτητο αυτοματισμό για την παραγωγή σωστών γραμματικοσυντακτικά προτάσεων. Συγκεκριμένα, μολονότι χρησιμοποιούν με αρκετή ακρίβεια ένα ρεπερτόριο από συχνόχρηστες συντακτικές «ρουτίνες» (π.χ. Υ-Ρ-Α) και προτασιακά σχήματα που σχετίζονται με πιο προβλέψιμες περιστάσεις (π.χ. σύνδεση δύο προτάσεων με το «και»), εξακολουθούν συστηματικά να κάνουν στοιχειώδη λάθη.

**Πραγματολογικά λάθη:** εξετάστηκαν τα λάθη συνεκτικότητας (σε επίπεδο πλήρτητας, ενότητας και αλληλουχίας) και πραγματολογικής καταλληλότητας (σε επίπεδο λεξιλογίου, στρατηγικών, ύφους και κειμενικού είδους). Συνολικά καταγράφηκαν 1.803 λάθη στα γραπτά των ΑΟ έναντι 818 σε γραπτά ΦΟ (Ραβδόγραμμα 6).

#### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 6

Κατανομή λαθών πραγματολογικής καταλληλότητας ανά γλωσσική ομάδα



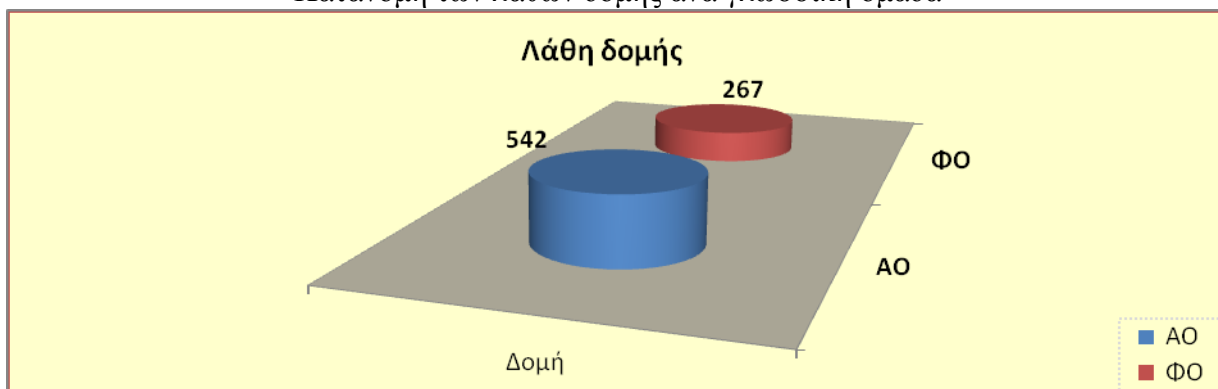
Η διαφορά κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αν λάβουμε υπόψη μας και τον αριθμό των λέξεων στο σύνολο των οποίων παρατηρήθηκαν τα παραπάνω λάθη. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με την κατανομή των πραγματολογικών λαθών επί του συνόλου των καταγεγραμμένων λαθών καθώς και επί του συνόλου των αντίστοιχων λαθών ανά τάξη και την παράλληλη στατιστική τους ανάλυση (που δεν μπορούν για λόγους πρακτικούς να παρουσιαστούν στην παρούσα ανακοίνωση) καταδεικνύουν ότι τα λάθη καταλληλότητας καλύπτουν και για τις δύο γλωσσικές ομάδες το μεγαλύτερο αριθμό πραγματολογικών λαθών. Η διαπίστωση αυτή σχετίζεται με το σχετικά υψηλό ποσοστό λαθών στην υποκατηγορία της συνοχής για το σύνολο του δείγματος και με την αδυναμία των μαθητών να καταφύγουν στις αναγκαίες για κάθε κειμενικό είδος ρητορικές τεχνικές και υφολογικές διακυμάνσεις.

Παράλληλα, δεν παρατηρείται ιδιαίτερα μεγάλη ποσοστιαία διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσικών ομάδων στο σύνολο των πραγματολογικών λαθών τους (τα 1803 λάθη των ΑΟ αντιστοιχούν στο 14,11% επί του συνόλου των καταγεγραμμένων λαθών τους, ενώ τα 818 λάθη των ΦΟ στο 16,44% επί του συνόλου των δικών τους λαθών). Η διαπίστωση αυτή συνδέεται τόσο με το ότι οι ΦΟ έχουν αναπτύξει σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό το εκάστοτε ζητούμενο και συνεπώς έχουν εκτεθεί σε περισσότερα λάθη, καθώς και με το ότι δεν έχουν επιδείξει αρκετά λάθη στις κατηγορίες των λαθών λόγου και των κειμενικών λαθών.

**Δομή:** Συνολικά καταγράφηκαν 542 λάθη στα 402 γραπτά ΑΟ και 267 στα αντίστοιχα γραπτά των ΦΟ. Η διαφορά είναι εμφανέστατη (Ραβδόγραμμα 7).

### ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 7

Κατανομή των λαθών δομής ανά γλωσσική ομάδα



Η ποιοτική ανάλυσή τους επί του συνόλου των λαθών της κάθε γλωσσικής ομάδας καταδεικνύει ότι πολύ μεγάλο ποσοστό λαθών των ΑΟ οφείλεται στο ότι δεν κάνουν χρήση παραγραφοποίησης ή, στην καλύτερη περίπτωση, χωρίζουν το κείμενό τους σε παραγράφους, αλλά αυτές είναι ελάχιστες. Παρατηρήθηκαν, μάλιστα, ορισμένα γραπτά ΑΟ στα οποία όλη η ανάπτυξη του θέματος ολοκληρώθηκε σε μια παράγραφο. Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί, πάντως, το γεγονός ότι μειώνεται αισθητά από την Β΄ στη Γ΄ τάξη ο αριθμός των γραπτών στα οποία παρατηρείται παντελής απουσία παραγραφοποίησης. Επιπλέον, στις ίδιες τάξεις ο αριθμός των γραπτών των ΦΟ που εμφανίζουν τα εν λόγω λάθη υπερβαίνει τα αντίστοιχα των ΑΟ, στοιχείο που πρέπει μάλλον να αποδοθεί στην κατανόηση και την επακόλουθη προσπάθεια των ΑΟ να αποδώσουν στο γραπτό τους τις τυπολογικές συμβάσεις σε μια προσπάθεια βελτίωσης της εικόνας του γραπτού τους και αφετέρου στην ενδεχόμενη «αδιαφορία» των ΦΟ προς αυτές.

Σε επίπεδο, τέλος, τριμερούς δομής κειμένου εμφανής είναι η αδυναμία και των δύο κατηγοριών μαθητών να παράξουν μια κατάλληλη και αποτελεσματική λογική δομή, που βοηθά τον αναγνώστη να εντοπίζει τα πιο βασικά σημεία. Ιδιαίτερα όμως οι ΑΟ δεν αναπτύσσουν συγκεκριμένα σημεία, δεν παραθέτουν τεκμήρια, δεν τακτοποιούν τις σκέψεις τους στο νοηματικό άξονα και δεν ολοκληρώνουν με ένα συμπέρασμα.

**Β΄φάση:** Με δεδομένο ότι όχι μόνο η φύση αλλά και η σοβαρότητα των λαθών και των παρεκκλίσεων των ΑΟ πρέπει να προσμετράται κατά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου τους, ακολούθησε η αξιολόγηση των λαθών σε επίπεδο σοβαρότητάς τους. Παράλληλα, επειδή είναι πολυσύνθετοι οι παράγοντες που καθορίζουν τη βαρύτητα ενός λάθους, υιοθετήθηκαν όλα τα

κριτήρια βαρύτητας, όπως αυτά ορίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Hendrickson 1978, James 1998 και Ferris 2002). Ειδικότερα:

- *Γλωσσικά κριτήρια*: εξετάστηκε η ισχύς των κανόνων που παραβιάζονται και η συχνότητα εμφάνισης λανθασμένων τύπων. Με βάση αυτά, τα λάθη των ΑΟ κρίθηκαν ιδιαίτερα σοβαρά σε σχέση με τα αντίστοιχα των ΦΟ, επειδή και πολύ σοβαροί κανόνες παραβιάστηκαν στα γραπτά τους (π.χ. συμφωνία Y-P) και τα ίδια λάθη επαναλαμβάνονταν σε αυτά (π.χ. ορθογραφικά, τόνοι).
- *Επικοινωνιακά κριτήρια*: εξετάστηκε ο βαθμός κατανόησης του εξεταζόμενου λάθους, η επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα, ο βαθμός που ενδέχεται να έχει ενοχλήσει τον αξιολογητή καθώς και η αναγνωρισιμότητά του. Επιβεβαιώθηκε και πάλι η σοβαρότητα των λαθών των ΑΟ, καθώς 1) η κατανόηση ενός περιβάλλοντος συνδέεται με το λεξιλογικό /σημασιολογικό επίπεδο στο οποίο οι ΑΟ έκαναν πολλά λάθη, 2) η επικοινωνιακότητά του καθορίζεται από τη γνώση των ψυχολογικών, κοινωνιολογικών και πολιτιστικών κανόνων που επιτρέπουν τη σωστή και κατάλληλη χρήση της γλώσσας –επίπεδο στο οποίο οι ΑΟ, όπως παρουσιάστηκε, έκαναν πολλά λάθη-, 3) η ενόχληση/εκνευρισμός των εκπαιδευτικών από τα σοβαρά τις περισσότερες φορές λάθη τους είναι ερευνητικά τεκμηριωμένος, και 4) η αναγνωρισιμότητα των λαθών τους είναι αρκετά μεγάλη, επειδή το πλήθος τους ανήκει στην κατηγορία των εμφανών λαθών (overt) (Corder, 1974).

### 3.1 Συμπεράσματα

Από την καταγραφή και τη συνακόλουθη μελέτη των προαναφερθέντων στοιχείων προκύπτει ότι ορισμένα λάθη είναι της ίδιας φύσης και στις δύο κατηγορίες μαθητών, ωστόσο η πλειονότητα αυτών που παρατηρούνται στα γραπτά των ΑΟ παραπέμπουν στα λάθη όσων διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, το είδος, το πλήθος και η σοβαρότητα των λαθών τους σε όλες τις κατηγορίες σε σχέση με τα αντίστοιχα των ΦΟ καταδεικνύουν ότι οι ΑΟ του δείγματος κατέχουν την *επικοινωνιακή επάρκεια* (communicative competence) σε θέματα προσωπικής εμπειρίας και άμεσου περιβάλλοντος, έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό, αλλά κατά πολύ κατώτερο από τους ΦΟ, βαθμό τη γνώση χειρισμού του τυπολογικού (language competence), ενώ δεν έχουν εμπεδώσει τη *στρατηγική* (strategic competence) και *κοινωνιογλωσσική επάρκεια* (sociolinguistic competence). Τέλος το γεγονός ότι, η σειρά εμφάνισης των λαθών τους στις επιμέρους υποκατηγορίες είναι ανάλογη με αυτή των ΦΟ είναι σε συνδυασμό με τα κοινά λάθη επιβεβαιώνει ότι οι ΑΟ του δείγματος έχουν κοινωνικοποιηθεί σε ελληνόφωνο γλωσσικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι περισσότεροι κινούνται σε μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας. Παράλληλα, παραμένουν στάσιμοι σε αυτό, μολονότι παρουσιάζουν μια σχετικά ομοιόμορφη βελτίωση στα γραπτά τους από τη μια τάξη στην άλλη, ως αποτέλεσμα κυρίως της εξελικτικής πορείας στις γραμματικές κατηγορίες και στις συντακτικές δομές και έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που τους επιτρέπει να λειτουργούν με ένα σχετικά υψηλότερο βαθμό ανεξαρτησίας. Η διαπίστωση δεν είναι πρωτότυπη και αντιστοιχεί στα ερευνητικά δεδομένα και άλλων χωρών αναφορικά με τη γλωσσομαθησιακή πορεία αλλόγλωσσων/δίγλωσσων μαθητών (π.χ. Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).



#### 4. Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι ΑΟ εξακολουθούν να εμφανίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο σε σχέση με τους ΦΟ συμμαθητές τους ακόμα και ύστερα από 3 χρόνια παραμονής στη χώρα μας. Συνεπώς, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, η υποεπίδοσή τους σε όλους τους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου καθορίζεται από το καθεστώς διγλωσσίας που βιώνουν. Παράλληλα, σύμφωνα με την ΕΠ που υιοθετείται από την ελληνική εκπαίδευση, στόχος είναι η επίτευξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας με εργαλείο τη σωστή χρήση των δομών της γραμματικής, των κοινωνιογλωσσικών κανόνων και των κατάλληλων στρατηγικών (Αντωνοπούλου, 2000: 141). Συνεπώς, κατά την αξιολόγηση των λαθών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα γλωσσικά όσο και τα επικοινωνιακά κριτήρια σοβαρότητας λαθών. Την ίδια στιγμή ο βαθμός αναγνωρισιμότητας ενός λάθους και/ή η ενόχληση που ενδεχομένως θα προκαλέσει στον εξεταστή δεν πρέπει να λειτουργούν ως κριτήρια σοβαρότητας, καθώς η εμπλοκή τους οδηγεί σε αναξιόπιστα αποτελέσματα.

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

#### Βιβλιογραφία

##### Ελληνόγλωσση

- Αντωνοπούλου Ν. 2000. *Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Βαρλοκώστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου. 2003. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γεωργογιάννης, Π. 1997. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. 1996. *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μήτσης. 1998. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. – Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. 2007. *Η δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

##### Ξενόγλωσση

- Corder S.P. 1974. "The significance of learners' errors". In J. C. Richards (ed.), *Error Analysis*. London and New York: Longman
- Etherton, A.R.B. 1977. "Error Analysis: Problems and Procedures". *English Language Teaching Journal*, 32 (1), 67-78.
- Ferris, D. 2002. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hamp-Lyons, L. & Henning G. 1991. "Communicative Writing Profiles: An Investigation of the Transferability of a Multiple-Trait Scoring Instrument Across ESL Writing Assessment Contexts". *Language Learning*, 41(3), 337-373.

- Hendrickson, J. 1978. "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice". *Modern Language Journal*, 62: 387-398.
- James, C. 1998. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Hall, C. 1990. "Managing the complexity of revising across languages". *TESOL Quarterly* 24.1