

270629

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Π.Τ.Δ.Ε.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
της
Δήμητρος Σιταρένιου
στη
Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Θέμα: "Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΑΛΒΑΝΟΦΩΝΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Η ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΠΙΤΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ."

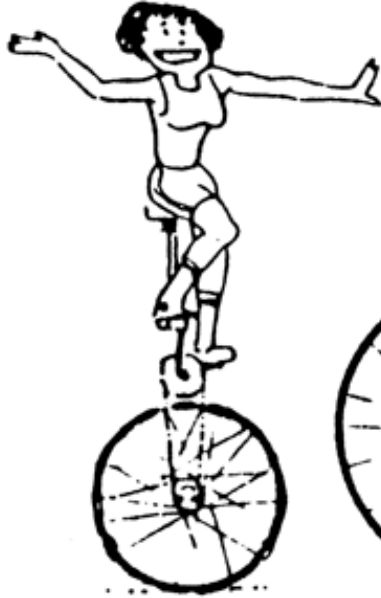
ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επόπτρια: Χατζηδάκη Ασπασία

Μέλη: Παπαδογιαννάκης Νικόλαος
Χαριλαμπάκης Χριστόφορος

ΡΕΘΥΜΝΟ 2003

*Μία ρόδα
(μία γλώσσα)
μπορεί να σε
μεταφέρει...*



*Το ίδιο μία μεγάλη
και μια μικρή
γλώσσα...*



*Όταν όμως οι ρόδες σου είναι
«ισορροπημένες» και πλήρως
«φουσκωμένες» θα φτάσεις
ακόμα πιο μακριά...*

*... Με την προϋπόθεση, φυσικά,
πως οι άνθρωποι που έφτιαξαν
τις «ρόδες» γνώριζαν τι έκαναν!*



*Από: Cummins 1996, p.107
(τροποποιημένο)*

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

*Αφιερώνεται σε όσους
μοιράστηκαν μαζί μου
την ευτυχία της επιστήμης
και την αγωνία της επιτυχίας...*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα των παλιννοστούντων ομογενών, των οικονομικών προσφύγων και των αλλοδαπών επιβάλλει μία νέα γλωσσική κατάσταση που προκύπτει από τη φοίτηση μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις και θέτει ως σημαντική την εκ νέου διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, προβάλλοντας ως στόχο το σεβασμό της πολιτισμικής κληρονομιάς και του γλωσσικού κεφαλαίου των δίγλωσσων αλλοδαπών. Η παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου την περίοδο 2000-2002 είχε ως αρχή την ιδιαίτερη αξία της πρώτης/μητρικής γλώσσας των αλβανών μαθητών στη διαμόρφωση στρατηγικών γλωσσοδιδασκτικής και ως πεποίθηση πως το παιδαγωγικό έργο οφείλει να θέτει ως βάση όχι την «εξουδετέρωση» της γνώσης της μητρικής γλώσσας, αλλά –αντιθέτως– την ενίσχυση και την εφαρμογή της στην προώθηση των δομών της Ελληνικής.

Πρωταρχικό σκοπό της έρευνας για τους δίγλωσσους αλβανόφωνους μαθητές αποτέλεσε η απάντηση στο γενικό ερώτημα, αν η αντιπαραθετική προσέγγιση δύο γλωσσικών συστημάτων (ελληνικής – αλβανικής γλώσσας) συνεισφέρει στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 και στο ειδικό επιμέρους ζήτημα, αν η παιδαγωγική εφαρμογή αντιπαραθετικών πρακτικών στο μάθημα συντελεί στην καλύτερη κατανόηση των υπό εξέταση μορφοσυντακτικών φαινομένων και στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή τους.

Η ερευνητική διαδικασία [πειραματικό σχέδιο δύο ομάδων–πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου – με χρησιμοποίηση προελέγχου και μετελέγχου] επικεντρώθηκε στην ιδιαίτερη δυσκολία που παρουσιάζουν τα υποκείμενα στη γραμματική ορθότητα των ρημάτων και του ποιού ενεργείας και στη συμφωνία των προτάσεων (κύριες-δευτερεύουσες/να-συμπληρώματα) ως προς την ακολουθία των χρόνων και εστιάστηκε στην εκμάθηση των συγκεκριμένων γραμματικών χαρακτηριστικών και της συντακτικής τους οργάνωσης με βάση τις διαφορές τους από την αλβανική γλώσσα, καθώς και στην περιγραφική και ερμηνευτική ανάλυσή τους με την προσέγγιση της αντιπαραθέσεως.

Τα δεδομένα και τα στατιστικά αποτελέσματα τεκμηριώνουν –σύμφωνα με τις υποθέσεις μας– τη χρησιμότητα της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών στην εκμάθηση

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

της ελληνικής γλώσσας και αναδεικνύουν την ιδιαίτερη σημασία της αντιπαραθέσεως ως διδακτικής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα.

ABSTRACT

The adaptation of people who are Greek in kin, economic refugees and foreigners to Greek reality imposes a new linguistic situation resulting from many non-native pupils' attendance of classes and poses the restructure of the educational system anew as a significant task, bringing out the respect to bilingual foreigners' cultural heritage as well as lingual resources as a target. This work, carried out at primary schools in the City of Rethymnon during the period 2000-2002, had the special value of Albanian pupils' first language in the formation of lingual-teaching strategies as a principle as well as the belief that pedagogical task ought to set not the "elimination" of the knowledge of the first language but, on the contrary, its reinforcement and application in promoting the structures of the Greek language as its basis.

Answering the general question whether the contrastive approach of two linguistic systems (Greek-Albanian) contributes to the teaching of Greek as a second language, and studying the particular partial issue, that the pedagogical application of contrastive practices in lesson contributes to the better comprehension of the formation-syntactic phenomena as well as to their being learnt more efficiently were the primary goals of this work.

The research procedure [two teams' experimental plan-experimental and control teams with use of precontrol and postcontrol] concentrated on the special difficulty the subjects showed in the grammatical correctness of verbs and in the Aspect as well as on the agreement of (main-subordinate complement clauses) in terms of the sequence of tenses and focused on the assimilation of specific grammatical characteristics and of their syntactic organization on the basis of their differences from the Albanian language as well as on their descriptive and interpretational analysis by the contrastive approach.

The data and statistical results confirm –according to our assumptions– the usefulness of foreigners' first language in learning the Greek language and point out the special importance of contrastive approach as a teaching method in the context of a lingual lesson.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Anpassung der heimkehrenden griechischen Emigranten, der Einwanderer und der Ausländer im Allgemeinen an die griechische Realität macht eine Umwandlung der sprachlichen Situation erforderlich, die durch das Besuchen fremdsprachlicher Schüler in die Schulen ergibt und das Rekonstruieren des Ausbildungssystems benötigt, wobei der Respekt der kulturellen und sprachlichen Erbschaft der zweisprachigen Ausländer beabsichtigt wird. Die vorliegende Forschung, die in den Grundschulen in Rethimnon (Kreta) in der Zeit 2000-2002 durchgeführt wurde, hatte als Grundlage den speziellen Wert der Muttersprache der Albaner Schuler zur Gestaltung von Sprachdidaktik-Strategien und als Ansicht, daß das pädagogische System verpflichtet ist, nicht die "Beseitigung" der Muttersprache, sondern –im Gegenteil– ihre Unterstützung und Anwendung zur Beförderung der Strukturen der griechischen Sprache zu bestreben.

Als grundlegende Aufgabe der Forschung für die zweisprachigen Albaner Schuler soll die Beantwortung auf die allgemeine Frage gestellt werden, ob die Analyse im Rahmen einer Gegenüberstellung der beiden Sprachsystemen (der griechischen und der albanischen Sprache) zum Lehren der griechischen Sprache beiträgt, sowie auch ob die pädagogische Anwendung kontrastiver Praktiken am Fach, zum besseren Verständnis der zu untersuchenden morphosyntaktischer Phänomenen und zu ihrem wirksamsten Erlernen beiträgt.

Das Forschungsverfahren (Versuchsplan zwei Gruppen –Versuchsgruppe und Kontrollgruppe- bei Verwendung einer Vor- und Nachkontrolle) konzentrierte sich auf die besondere Schwierigkeit, welche die Subjekte auf die grammatische Richtigkeit der Verben und des Aspekts aufweisen, sowie auch auf die Übereinstimmung der Satze (Haupt-Nebensätze Zusätze) im Vergleich zur Aufeinanderfolge der Verben, und es wurde in das Erlernen der konkreten grammatischen Merkmalen und ihrer syntaktischen Organisierung aufgrund ihrer Unterschiede aus der albanischen Sprache, sowie auch in ihre schildernde und erläuternde Analyse mit der Annäherung der Kontrastierung, konzentriert.

Die Vorgaben und die statistischen Ergebnisse begründen –unseren Vermutungen gemäß– die Nützlichkeit der Muttersprache der Ausländer zum Erlernen der griechisc-

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

hen Sprache und heben die besondere Bedeutung der Kontrastierung als Lehrverfahren beim Sprachkurs hervor.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	ΣΕΛΙΔΑ
• ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
• ABSTRACT	6
• ZUSAMMENFASSUNG	7
• ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	13
• ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ - ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ	20
• ΠΡΟΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	21
• Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	24
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	
1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	27
2.0. ΑΝΑΛΥΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	31
2.1. Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	31
2.2. Το Φαινόμενο της Διγλωσσίας	33
2.3. Η Διγλωσσική Ανάπτυξη	37
2.4. Η Διγλωσση Εκπαίδευση	39
3.0. ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	42
4.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	46
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	
5.0. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	49
5.1. Η Συμπεριφοριστική Θεωρία (The Behavioristic Theory)	49
5.2. Η Γνωστική Θεωρία (The Cognitive Theory)	50
5.3. Η Θεωρία της Κοινωνικής Διάδρασης (The Social Interaction Theory)	51
5.4. Η Γενετική Μετασχηματιστική Θεωρία (The Generative Transformational Theory)	51
6.0. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	53
6.1. Η Υπόθεση της Παρεμβολής (The Interference Hypothesis)	53

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

6.2. Η Υπόθεση της Ταύτισης (The Identity Hypothesis)	54
6.3. Η Θεωρία του Οργάνου Ελέγχου (The Monitor Theory)	55
6.4. Η Θεωρία των Συναγωνιστικών Συστημάτων Μάθησης (Konkurrierende Lernsysteme)	56
6.5. Το Πρότυπο της Ποικίλης Ικανότητας (The Variable Competence Model)	57
6.6. Η Θεωρία της Διαγλώσσας (The Interlanguage Theory)	57
6.7. Η Θεωρία του Επιπολιτισμού (The Acculturation Theory)	59
6.8. Το Πρότυπο της Συμπλήρωσης (The Complementation Model)	60
6.9. Η Καθολική Γραμματική και η Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας (Universal Grammar and Second Language Acquisition)	60
7.0. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	65
7.1. Η Παραδοσιακή Μέθοδος (The Traditional Method)	67
7.2. Η Άμεση Μέθοδος (The Direct Method)	67
7.3. Η Προφορικο-Ακουστική Μέθοδος (The Audio-Lingual Method)	68
7.4 Η Οπτικο - Ακουστική Μέθοδος (The Audio-Visual Method)	68
7.5. Η Φυσική Προσέγγιση (The Natural Approach)	68
7.6. Η Επικοινωνιακή Μέθοδος (The Communicative Method)	69
7.7. Η Αντιπαραθετική Μέθοδος (The Contrastive Method)	70
7.7.1. Η Αναθεώρηση της Μεθόδου	73
7.7.2. Πρόσθετες Θεωρητικές Παράμετροι	75
7.7.2.1. Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (The Language Interdependence)	76
7.7.2.2. Η Γλωσσική Μεταφορά (The Language Transfer)	77
7.7.2.3. Η Πολυγλωσσική Δεξιότητα (The Multicompetence)	78
7.7.2.4. Η Μεταγλώσσα (The Metalanguage)	80
8.0. Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	82

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

8.1. Κατηγοριοποίηση και Διαδικασία Ανάλυσης	82
8.2 Παράγοντες Λαθών	84
8.3. Η Λογική των Κειμενικών Ασκήσεων στην Ανάλυση Λαθών	87
9.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	90
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ	
10.0. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ Η ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	93
10.1. Γενικά Χαρακτηριστικά της Ελληνικής και Αλβανικής Γλώσσας	93
10.2. Περιγραφή της Ρηματικής Σχέσης P1-P2 (να-συμπληρώματα) στην Ελληνική	94
10.3. Περιγραφή της Ρηματικής Σχέσης P1-P2 στην Αλβανική	100
10.4. Η Κατάκτηση του Ποιού Ενεργείας από τα Δίγλωσσα Παιδιά	103
11.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	106
ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ	
12.0. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	109
12.1. Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις	109
12.2. Το Στάδιο της Προέρευνας	110
12.2.1. Καταγραφή Λαθών - Αποτελέσματα	110
12.3. Η Πειραματική Μέθοδος	113
12.3.1. Τα Στάδια Κατασκευής των Τεστ	115
12.3.2. Παρουσίαση των Τεστ	117
12.3.2.1. Συλλογή Πληροφοριών	119
12.3.2.2. Περιγραφή των Ασκήσεων	120
12.3.2.3. Τεκμηρίωση Γλωσσικής Ισοδυναμίας	126
12.3.2.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των Οργάνων	133
12.3.3. Η Πειραματική Διδασκαλία: Σχεδιασμός	134
12.3.3.1. Το Πειραματικό Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας: Ανάλυση	135
13.0. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	138
13.1. Προϋποθέσεις και Συνθήκες Επιλογής	138

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

13.1.1. Περιγραφική Ανάλυση των Γενικών Στοιχείων	140
13.1.2. Περιγραφική Ανάλυση των Γενικών Στοιχείων της Πειραματικής Ομάδας	155
13.1.3. Περιγραφική Ανάλυση των Γενικών Στοιχείων της Ομάδας Ελέγχου	168
13.2. Συνολική Θεώρηση Αποτελεσμάτων	180
14.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	182
ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ	
15.0. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	186
15.1. Η Διαδικασία Ελέγχου Στατιστικών Υποθέσεων	186
15.1.1. Ολικό Δείγμα: Σύγκριση Μέσου Όρου Βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test	188
15.1.2. Πειραματική Ομάδα: Σύγκριση Μέσου Όρου Βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test	192
15.1.3. Ομάδα Ελέγχου: Σύγκριση Μέσου Όρου Βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test	194
15.1.4. Πειραματική Ομάδα & Ομάδα Ελέγχου: Σύγκριση Μέσων Όρων Βαθμολογίας στο Pre-test Σύγκριση Μέσων Όρων Βαθμολογίας στο Meta-test	196
15.1.5. Πειραματική Ομάδα: Σύγκριση Μέσων Όρων στις Επιμέρους Ασκήσεις του Pre-test και του Meta-test	199
15.1.6. Ομάδα Ελέγχου: Σύγκριση Μέσων Όρων στις Επιμέρους Ασκήσεις του Pre-test και του Meta-test	221
16.0. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	243
17.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	250
18.0. ΑΝΟΙΚΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ	252
19.0. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	254
19.1. Η Συγγραφή Αντιπαραθετικής Παιδαγωγικής Γραμματικής	254
19.2. Η Παιδαγωγική Εφαρμογή της Αντιπαραθέσεως στις Κανονικές Τάξεις	256
• ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	260
• ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	275
• ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α '	286
• ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β '	313

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

Για την ευκολότερη προσέγγιση των πινάκων και των γραφικών παραστάσεων δίνεται η καταλογογράφηση τους.

	ΣΕΛΙΔΑ
Πίνακας 1: Διαχωρισμός του δείγματος στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου	143
Πίνακας 2: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την ηλικία	144
Πίνακας 3: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη	145
Πίνακας 4: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο	146
Πίνακας 5: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	147
Πίνακας 6: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς το έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	148
Πίνακας 7: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τη φοίτηση στο αλβανικό σχολείο	149
Πίνακας 8: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τα έτη φοίτησης στο αλβανικό σχολείο	150
Πίνακας 9: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	151
Πίνακας 10: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τους μήνες παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	152
Πίνακας 11: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας)	153
Πίνακας 12: Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τις ώρες διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας	154
Πίνακας 13: Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την ηλικία	157
Πίνακας 14: Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την τάξη	158
Πίνακας 15: Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς το φύλο	159
Πίνακας 16: Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την τάξη εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	160
Πίνακας 17: Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς το έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	161
Πίνακας 18: Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς τη φοίτηση στο αλβανικό σχολείο	162

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Πίνακας 19:	Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς τα έτη φοίτησης στο αλβανικό σχολείο	163
Πίνακας 20:	Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	164
Πίνακας 21:	Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς τους μήνες παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	165
Πίνακας 22:	Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας)	166
Πίνακας 23:	Κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς τις ώρες διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας	167
Πίνακας 24:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την ηλικία	170
Πίνακας 25:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την τάξη	171
Πίνακας 26:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς το φύλο	172
Πίνακας 27:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την τάξη εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	173
Πίνακας 28:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς το έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	174
Πίνακας 29:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς τη φοίτηση στο αλβανικό σχολείο	175
Πίνακας 30:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς τα έτη φοίτησης στο αλβανικό σχολείο	176
Πίνακας 31:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	177
Πίνακας 32:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς τους μήνες παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	178
Πίνακας 33:	Κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας)	179
Πίνακας 34:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΑΠ	202
Πίνακας 35:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΑΜ	203
Πίνακας 36:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΒΠ	206
Πίνακας 37:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΒΜ	207
Πίνακας 38:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΓΠ	210
Πίνακας 39:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΓΜ	211
Πίνακας 40:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΔΠ	214
Πίνακας 41:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΔΜ	215

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Πίνακας 42:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΕΠ	218
Πίνακας 43:	Συχνότητες επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΕΜ	219
Πίνακας 44:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΑΠ	224
Πίνακας 45:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΑΜ	225
Πίνακας 46:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΒΠ	228
Πίνακας 47:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΒΜ	229
Πίνακας 48:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΓΠ	232
Πίνακας 49:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΓΜ	233
Πίνακας 50:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΔΠ	236
Πίνακας 51:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΔΜ	237
Πίνακας 52:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΕΠ	240
Πίνακας 53:	Συχνότητες επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΕΜ	241
Πίνακας αποτελεσμάτων 1:	Σύγκριση μέσου όρου ολικού δείγματος στο Pre-test και Meta-test	191
Πίνακας αποτελεσμάτων 2:	Σύγκριση μέσου όρου Π.Ο. στο Pre-test και Meta-test	193
Πίνακας αποτελεσμάτων 3:	Σύγκριση μέσου όρου Ο.Ε. στο Pre-test και Meta-test	195
Πίνακας αποτελεσμάτων 4:	Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας της Π.Ο. και Ο.Ε. στο Pre-test	197
Πίνακας αποτελεσμάτων 5:	Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας της Π.Ο. και Ο.Ε. στο Meta-test	198
Πίνακας αποτελεσμάτων 6:	Σύγκριση μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΑΠ και ΑΣΚΑΜ	204
Πίνακας αποτελεσμάτων 7:	Σύγκριση μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΒΠ και ΑΣΚΒΜ	208
Πίνακας αποτελεσμάτων 8:	Σύγκριση μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΓΠ και ΑΣΚΓΜ	212
Πίνακας αποτελεσμάτων 9:	Σύγκριση μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΔΠ και ΑΣΚΔΜ	216
Πίνακας αποτελεσμάτων 10:	Σύγκριση μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΕΠ και ΑΣΚΕΜ	220
Πίνακας αποτελεσμάτων 11:	Σύγκριση μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΑΠ και ΑΣΚΑΜ	226
Πίνακας αποτελεσμάτων 12:	Σύγκριση μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΒΠ και ΑΣΚΒΜ	230
Πίνακας αποτελεσμάτων 13:	Σύγκριση μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΓΠ και ΑΣΚΓΜ	234
Πίνακας αποτελεσμάτων 14:	Σύγκριση μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΔΠ και ΑΣΚΔΜ	238
Πίνακας αποτελεσμάτων 15:	Σύγκριση μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΕΠ και ΑΣΚΕΜ	242

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Συγκεντρωτικός πίνακας επιδόσεων ολικού δείγματος:	Γλωσσικές Ασκήσεις Φύλλων Έρευνας Α' & Β'	190
Πίνακας Α ₁ :	Γλωσσικές ασκήσεις Φύλλου Έρευνας Α' της Π.Ο. (Pre-test)	200
Πίνακας Α ₂ :	Γλωσσικές ασκήσεις Φύλλου Έρευνας Β' της Π.Ο. (Meta-test)	200
Πίνακας Β ₁ :	Γλωσσικές ασκήσεις Φύλλου Έρευνας Α' της Ο.Ε. (Pre-test)	222
Πίνακας Β ₂ :	Γλωσσικές ασκήσεις Φύλλου Έρευνας Β' της Ο.Ε. (Meta-test)	222
Γραφική παράσταση 1:	Γραφηματικός διαχωρισμός του δείγματος στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου	143
Γραφική παράσταση 2:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ως προς την ηλικία	144
Γραφική παράσταση 3:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη	145
Γραφική παράσταση 4:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο	146
Γραφική παράσταση 5:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	147
Γραφική παράσταση 6:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ως προς το έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	148
Γραφική παράσταση 7:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς τη φοίτηση στο αλβανικό σχολείο	149
Γραφική παράσταση 8:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ως προς τα έτη φοίτησης στο αλβανικό σχολείο	150
Γραφική παράσταση 9:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	151
Γραφική παράσταση 10:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ως προς τους μήνες παρακολούθησης μαθημάτων Ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	152
Γραφική παράσταση 11:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας)	153
Γραφική παράσταση 12:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ως προς τις ώρες διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας	154
Γραφική παράσταση 13:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Π.Ο. ως προς την ηλικία	157
Γραφική παράσταση 14:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την τάξη	158
Γραφική παράσταση 15:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς το φύλο	159

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Γραφική παράσταση 16:	Ροβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Π.Ο. ως προς την τάξη εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	160
Γραφική παράσταση 17:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Π.Ο. ως προς το έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	161
Γραφική παράσταση 18:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς τη φοίτηση στο αλβανικό σχολείο	162
Γραφική παράσταση 19:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Π.Ο. ως προς τα έτη φοίτησης στο αλβανικό σχολείο	163
Γραφική παράσταση 20:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	164
Γραφική παράσταση 21:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Π.Ο. ως προς τους μήνες παρακολούθησης μαθημάτων Ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	165
Γραφική παράσταση 22:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Π.Ο. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας)	166
Γραφική παράσταση 23:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Π.Ο. ως προς τις ώρες διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας	167
Γραφική παράσταση 24:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την ηλικία	170
Γραφική παράσταση 25:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την τάξη	171
Γραφική παράσταση 26:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς το φύλο	172
Γραφική παράσταση 27:	Ροβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την τάξη εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	173
Γραφική παράσταση 28:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Ο.Ε. ως προς το έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο	174
Γραφική παράσταση 29:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς τη φοίτηση στο αλβανικό σχολείο	175
Γραφική παράσταση 30:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Ο.Ε. ως προς τα έτη φοίτησης στο αλβανικό σχολείο	176
Γραφική παράσταση 31:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	177
Γραφική παράσταση 32:	Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των μαθητών της Ο.Ε. ως προς τους μήνες παρακολούθησης μαθημάτων Ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου	178

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Γραφική παράσταση 33:	Γραφηματική κατανομή των μαθητών της Ο.Ε. ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας)	179
Γραφική παράσταση 34:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΑΠ	202
Γραφική παράσταση 35:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΑΜ	203
Γραφική παράσταση 36:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΒΠ	206
Γραφική παράσταση 37:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΒΜ	207
Γραφική παράσταση 38:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΓΠ	210
Γραφική παράσταση 39:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΓΜ	211
Γραφική παράσταση 40:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΔΠ	214
Γραφική παράσταση 41:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΔΜ	215
Γραφική παράσταση 42:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΕΠ	218
Γραφική παράσταση 43:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Π.Ο. στην ΑΣΚΕΜ	219
Γραφική παράσταση 44:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΑΠ	224
Γραφική παράσταση 45:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΑΜ	225
Γραφική παράσταση 46:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΒΠ	228
Γραφική παράσταση 47:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΒΜ	229
Γραφική παράσταση 48:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΓΠ	232
Γραφική παράσταση 49:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΓΜ	233
Γραφική παράσταση 50:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΔΠ	236
Γραφική παράσταση 51:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΔΜ	237
Γραφική παράσταση 52:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΕΠ	240
Γραφική παράσταση 53:	Ραβδόγραμμα επιδόσεων της Ο.Ε. στην ΑΣΚΕΜ	241
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 1:	Ραβδόγραμμα μέσου όρου ολικού δείγματος στο Pre-test και Meta-test	191
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 2:	Ραβδόγραμμα μέσου όρου Π.Ο. στο Pre-test και Meta-test	193
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 3:	Ραβδόγραμμα μέσου όρου Ο.Ε. στο Pre-test και Meta-test	195
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 4:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων βαθμολογίας της Π.Ο. και Ο.Ε. στο Pre-test	197
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 5:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων βαθμολογίας της Π.Ο. και Ο.Ε. στο Meta-test	198
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 6:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΑΠ και ΑΣΚΑΜ	204

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 7:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΒΠ και ΑΣΚΒΜ	208
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 8:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΓΠ και ΑΣΚΓΜ	212
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 9:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΔΠ και ΑΣΚΔΜ	216
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 10:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Π.Ο. στην ΑΣΚΕΠ και ΑΣΚΕΜ	220
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 11:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΑΠ και ΑΣΚΑΜ	226
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 12:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΒΠ και ΑΣΚΒΜ	230
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 13:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΓΠ και ΑΣΚΓΜ	234
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 14:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΔΠ και ΑΣΚΔΜ	238
Γραφική παράσταση σύγκρισης μέσων όρων 15:	Ραβδόγραμμα μέσων όρων Ο.Ε. στην ΑΣΚΕΠ και ΑΣΚΕΜ	242

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ – ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ

Α.Α.	Αντιπαραθετική Ανάλυση
Α.Γ.	Αντιπαραθετική Γλωσσολογία
Α.Λ.	Ανάλυση Λαθών
Α.Μ.	Αντιπαραθετική Μέθοδος
Α.Π.	Αντιπαραθετική Προσέγγιση
Α.Π.Ε.	Ατελές Ποιόν Ενεργείας
Γ1	Πρώτη/Μητρική Γλώσσα
Γ2	Δεύτερη Γλώσσα
Γ.Κ.	Γλωσσικά Καθολικά
Δ/Γ	Διαγλώσσα
Δ.Ε.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Κ.Γ.	Καθολική Γραμματική
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
Ο.Ε.	Ομάδα Ελέγχου
Π.Ε.	Ποιόν Ενεργείας
Π.Ο.	Πειραματική Ομάδα
Ρ1	Ρήμα Κύριας Πρότασης
Ρ2	Ρήμα Δευτερεύουσας Πρότασης
Τ.Υ.	Τάξη Υποδοχής
Φ.Τ.	Φροντιστηριακό Τμήμα

ΠΡΟΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η φοίτηση ενός μεγάλου αριθμού αλλόφωνων μαθητών στο ελληνικό σχολείο μας έφερε τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε δυσκολίες και αντιξοότητες, για τις οποίες η εκπαίδευση και επιμόρφωσή μας ήταν ελλιπής έως ανύπαρκτη. Η παρουσία των αλλοδαπών στην τάξη αντιμετωπίστηκε με τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας – μέτρα από τα οποία απουσίαζε και απουσιάζει η πρακτική αποδοχή του γλωσσικού κεφαλαίου αυτών των μαθητών, της μητρικής τους γλώσσας. Η γλώσσα, στην οποία δομήθηκε η βιωματική γνώση του κόσμου και με την οποία οι μαθητές έχουν ήδη μάθει να διαχειρίζονται σημασιολογικά το γλωσσικό και γνωστικό τους περιβάλλον, περιορίζεται στην αποσπασματική και ουσιαστικά ανεφάρμοστη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (υπό προϋποθέσεις). Ο αλλοδαπός «παραπέμπεται» στο οικογενειακό του περιβάλλον για την ενίσχυση της γλώσσας του, στερώντας από τον εκπαιδευτικό την παιδαγωγική και γλωσσική χρησιμότητα της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το κίνητρο για την έρευνα και τη συγγραφή της μεταπτυχιακής εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και στα πλαίσια υποτροφίας μεταπτυχιακών σπουδών που χορηγήθηκε από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, δόθηκε πρωταρχικά από τα ίδια τα παιδιά' γλωσσικά ακούσματα στην αυλή του σχολείου, προσφωνήσεις και ακατάληπτες για τους άλλους λέξεις υπήρξαν η «μαγιά» για την αρχική ιδέα της εργασίας. Η πρόκληση ενός εγχειρήματος που θα ενσωμάτωνε στη γλωσσική διδασκαλία τη χρήση και μίας άγνωστης –στην ευρεία εκπαιδευτική κοινότητα- γλώσσας, της Αλβανικής, μας ώθησε στην πραγματοποίησή του.

Η παρούσα εργασία δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την οικονομική υποστηρίξη που μου παρείχε το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, το οποίο και ευχαριστώ θερμά.

Στην ολοκλήρωσή της συνέβαλαν, επίσης, ορισμένοι προς τους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Ιδιαίτερω, ευχαριστώ:

Την Επόπτριά μου, Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Χατζηδάκη Ασπασία, η οποία επέβλεψε τη συγγραφή της εργασίας. Η απεριόριστη υπομονή της στις συνεχείς απορίες μου, η ακούραστη καθοδήγησή της και οι κατευθύνσεις που μου έδωσε, ήταν καθοριστικές για την πορεία της εργασίας, αλλά και για την προσωπική μου επιστημονική κατάρτιση.

Τον Καθηγητή κ. Παπαδογιαννάκη Νικόλαο, για το ειλικρινές ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη του καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, την αμέριστη συμπαράσταση και τις πολύτιμες συμβουλές του.

Τον Καθηγητή κ. Χαραλαμπάκη Χριστόφορο, για τις λεπτές παρατηρήσεις και τις σημαντικές υποδείξεις του σε σημεία που απαιτούσαν οξυδέρκεια και γνώσεις· η συμβολή του στη στροφή του επιστημονικού μου ενδιαφέροντος στη Γλωσσολογία χρονολογείται από τα πρώτα φοιτητικά μου χρόνια.

Τον Καθηγητή κ. Βάμβουκα Μιχάλη, για τις παρατηρήσεις του σε όσα μεθοδολογικά ζητήματα προέκυψαν.

Τον Δρ. κ. Δαφέρμο Βασίλη, για τις σημαντικές του υποδείξεις σε θέματα στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Την καθηγήτρια της αλβανικής γλώσσας, φιλόλογο κ. Κόνιαρη Lilliane, η οποία τα τελευταία χρόνια όχι μόνο μου διδάσκει τη γραμματική της Αλβανικής, αλλά μου αποκαλύπτει και την ομορφιά της γλώσσας.

Τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Κυριαζή Δώρη, για τις καθοριστικές του παρατηρήσεις σε θέματα μορφολογίας και σύνταξης της Αλβανικής στο πειραματικό εγχειρίδιο διδασκαλίας, καθώς και για τις προτάσεις του σε ζητήματα μελλοντικής διερεύνησης.

Τους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων του Ρεθύμνου και της ευρύτερης περιοχής, στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Η συνεργασία τους στη διεξαγωγή της ήταν πραγματικά πολύτιμη.

Θερμές, επίσης, ευχαριστίες οφείλω στις καλές συνεργάτιδες –και φίλες, πια– Βάνα Αλεξοπούλου και Πόπη Ιωακείμ, οι οποίες ανέλαβαν το επίπονο έργο της τυπο-

τεχνικής επεξεργασίας, «ανέχθησαν» τις ιδιοτροπίες μου και τις ατέλειωτες τροποποιήσεις και με μεράκι συμμετείχαν στην τελική διαμόρφωση της εργασίας.

Τέλος, η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την ενθάρρυνση και την πολύπλευρη συμπαράσταση της οικογένειάς μου, των γονιών μου Παράσχου Σιταρένιου και Παναγιώτας Σιταρένιου και του συζύγου μου Κώστα Πασχάλη-Πατούχη, οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Κλείνοντας, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, των οποίων η ενθουσιώδης ανταπόκριση όταν πρωταντίρρυσαν τα εγχειρίδια «Në Shqirë, Në Shqirë», ήταν η καλύτερη ανταμοιβή για την προσπάθεια που έγινε.

Falemnderit, sepse më ndimuat të zbuloj bukurinë e gjuhës tuaj...

Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η μεταπτυχιακή εργασία απαρτίζεται από δύο βασικές ενότητες, τη θεωρητική και την ερευνητική.

Συγκεκριμένα, η *θεωρητική ενότητα* περιλαμβάνει:

- **Το πρώτο μέρος**, με την εισαγωγή –στην οποία γίνεται λόγος για την παρούσα εργασία– την ανάλυση της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διγλωσσίας, της διγλωσσικής ανάπτυξης και της διγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και τις μορφές εκπαιδευτικής στήριξης των αλλοδαπών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.
- **Το δεύτερο μέρος**, στο οποίο αναφέρονται οι βασικότερες θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας, οι θεωρίες εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και οι γνωστότερες μέθοδοι διδασκαλίας της Γ2. Παρουσιάζεται, επίσης, η αντιπαραθετική μέθοδος και η σύγχρονη θεωρητική τεκμηρίωσή της, η οποία βασίζεται στην Καθολική Γραμματική και στις γενικές αρχές και παραμέτρους των γλωσσών, στην υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, τη μεταφορά γλώσσας, τη γλωσσική συνείδηση, την πολυγλωσσική δεξιότητα και τη χρήση της μεταγλώσσας. Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στη συνεισφορά της ανάλυσης λαθών στη διδακτική, στην κατηγοριοποίηση και τους παράγοντες των λαθών στη διδακτική, καθώς και στην επιλογή των κειμενικών ασκήσεων για τον εντοπισμό των γλωσσικών «αποκλίσεων».
- **Το τρίτο μέρος**, με την περιγραφή των γενικών χαρακτηριστικών ελληνικής και αλβανικής γλώσσας, την περιγραφή στις δύο γλώσσες της χρονικής συμφωνίας του ρήματος της κύριας πρότασης με το ρήμα της δευτερεύουσας (να-συμπληρώματα) και την ανάλυση του ποιού ενεργείας στην Ελληνική, καθώς και με την αναφορά σε έρευνες για την κατάκτησή του από τα δίγλωσσα παιδιά.

Η *ερευνητική ενότητα* χωρίζεται στις εξής υποενότητες:

- **Στο τέταρτο μέρος**, στο οποίο αναλύονται η προέρευνα για την καταγραφή των λαθών και την επιλογή του γραμματικού φαινομένου με τα αποτελέσματά της, η πειραματική μέθοδος με τα τεστ αξιολόγησης, η παρουσίασή τους και

οι περιεχόμενες σε αυτά ασκήσεις, το εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας του φαινομένου *ποιόν ενεργείας στα να-συμπληρώματα* και η πειραματική διδασκαλία. Περιλαμβάνει επίσης την αναφορά στις χωροχρονικές διαδικασίες επιλογής του δείγματος και τη μεθοδολογία διαχωρισμού του σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, καθώς και την περιγραφική ανάλυση των γενικών στοιχείων τους.

- **Στο πέμπτο μέρος**, με την εφαρμογή των επαγωγικών κριτηρίων για την επεξεργασία των ερευνητικών υποθέσεων, το σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη θεωρητική τεκμηρίωση, τις μελλοντικές επεκτάσεις της έρευνας, καθώς και τις προοπτικές που διαγράφονται για τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων της Ελληνικής στους αλλοδαπούς μαθητές.



Πρώτο μέρος

1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γνώση, ιδιαίτερα η πολύμορφη και σύνθετη γνώση της ανθρώπινης γλώσσας, συνδέεται άμεσα με πολύπλοκες νοητικές διαδικασίες συσχετισμού, διάκρισης και ταξινόμησης, αλλά και μνημονικής οργάνωσης, ανάπλασης και ανάκλησης των εννοιών υπό μορφή σημασιών. (Mandl H., Friedrich H., Hron A., 1986). Η μετατροπή των δεδομένων της νόησης σε στοιχεία της γλώσσας συντελεί ώστε η καθοδήγηση στην κατάρκτηση ή εκμάθηση μίας γλώσσας να συνιστά μία ελκυστική πνευματική περιπέτεια και μαζί μία πρόκληση για τους μετέχοντες στη γλωσσική εκπαίδευση (Μπαμπινιώτης Γ., 1995, σ. 31).

Η κατάκτηση της γλώσσας* από το παιδί συνιστά μείζον επιστημονικό ζήτημα για το οποίο η πλούσια βιβλιογραφία παρέχει πλήθος θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων από διαφορετικά πεδία επιστημών (Παιδαγωγική, Γλωσσολογία, Ψυχολογία, Γλωσσολογία, Νευροβιολογία, κ.ά.). Ο όρος *κατάκτηση* είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις εκάστοτε καταστασιακές συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα, όπως επίσης και με τις μαθησιακές διαδικασίες και στρατηγικές, τις οποίες διαισθητικά ή καθοδηγούμενα –μέσα από το σχολικό σύστημα- εφαρμόζει ο ομιλητής (Stern H. H., 1983). Το περιεχόμενο του όρου διαφοροποιείται –πρακτικά και θεωρητικά- σε δύο βασικές κατηγορίες:

(α) *Κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας*

(β) *Εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας*

Η πρώτη περίπτωση εμπεριέχει την πρόσκτηση της μητρικής γλώσσας (Γ1), η οποία κατακτάται με φυσικό τρόπο μέσα στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο άνθρωπος μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα (Γ2), είτε κάτω από φυσικές συνθήκες (δίγλωσσα περιβάλλοντα, δεύτερη γλώσσα), είτε κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας (ξένη γλώσσα) (Κατσιμαλή Γ., 1999, σ. 229).

Σήμερα, η φοίτηση μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο επιφέρει μία νέα γλωσσική πραγματικότητα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και οι απαιτήσεις που αυτή εγείρει για μία διαφορετική αντιμετώπιση τόσο της εκπαίδευσης των αλλό-

* Κατάκτηση ή πρόσκτηση, οι όροι χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

φωνων γενικά, όσο και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος ειδικότερα, αποτελούν το αντικείμενο ενός γενικότερου γλωσσοπαιδαγωγικού προβληματισμού στην Ελλάδα για μία σύγχρονη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Μπαμπινιώτης Γ., 1996).

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί πως ο όρος *η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα* καλύπτει πολλές υποπεριπτώσεις, αναλογικά με τις λειτουργίες και τους κοινωνικούς χώρους χρήσης, τις εθνοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των δεκτών, όπως π.χ. την εκμάθησή της από ομογενείς ή αλλοεθνείς που μαθαίνουν ελληνικά στο εξωτερικό ή τη διδασκαλία τους στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες στην Ελλάδα (Δαμανάκης Μ., 2000α). Για την αποσαφήνιση του όρου είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός ανάμεσα στο περιεχόμενο *της διδακτικής της γλώσσας ως ξένης και ως δεύτερης* (Littlewood W., 1981). Στην πρώτη περίπτωση η γλώσσα εκλαμβάνεται και διδάσκεται ως δεξιότητα με ιδιαίτερη έμφαση στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, αυτή της διδακτικής της Γ2, σκοπός είναι η αφύπνιση και η συστηματικοποίηση της λανθάνουσας γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, η ενίσχυση των πολιτισμικών στοιχείων στη Γ2 και η γενικότερη διεύρυνση του κώδικα με λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου (Κατσιμαλή Γ., 1999, σ. 224), περίπτωση στην οποία εμπίπτουν οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι σχολικές πρακτικές που εφαρμόζονται για τα παιδιά των αλλοδαπών και των οικονομικών μεταναστών εξαντλούνται στην ουσία στη διδασκαλία της Ελληνικής στα φροντιστηριακά τμήματα και στις τάξεις υποδοχής με σκοπό την ταχεία και αποτελεσματική ένταξη των αλλόγλωσσων στις κανονικές τάξεις και δίχως να λαμβάνεται υπόψη μία θεμελιώδους σημασίας παράμετρος: το υπάρχον γλωσσικό κεφάλαιο στην πρώτη γλώσσα (Σκούρτου Ε., 1997α, 2000, Σκούρτου Ε., κ.ά., 2000, Χατζηδάκη Α., 2000α).

Η συνειδητοποίηση των δομών και των μηχανισμών που απαρτίζουν τη γλωσσική επικοινωνία στην πρώτη γλώσσα και τις οποίες έχει ήδη ενσωματώσει και χρησιμοποιεί ο αλλοδαπός αποτελούν σημαντικό προτέρημα στη γλωσσοδιδακτική, το οποίο όμως παραμερίζει ή αγνοεί συστηματικά το εκπαιδευτικό σύστημα (Σκούρτου Ε., 2000)· επιπροσθέτως, ο σεβασμός στη γλωσσική κληρονομιά των μαθητών θέτει το αμείλικτο ερώτημα για το είδος της εκπαίδευσής τους και επιβάλλει την εκ νέου διάρθρωση του συστήματος (Παπαρίζος Χρ., 2000). Η αποδοχή της θέσης πως η διδασκα-

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

λία και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ενδυναμώνονται και αποδίδουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα μέσα από τη γνώση και ενδυνάμωση της πρώτης γλώσσας είναι ένα σημαντικό βήμα στην εκπαίδευση των αλλοδαπών (Cummins J., 1999, Σκούρτου Ε. και Κούρτη – Καζούλη Β., 2001, Σκούρτου Ε., κ.ά., 2000).

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία με θέμα «Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος» εντάσσεται στη μελέτη της διδακτικής της Ελληνικής ως Γ2 και, πιο συγκεκριμένα, διερευνά τη σημασία της χρήσης της πρώτης γλώσσας των αλβανόφωνων μαθητών στο γλωσσικό μάθημα. Πρωταρχική πεποίθησή μας είναι η άποψη πως η λειτουργική χρησιμότητα της πρώτης γλώσσας στο καθημερινό μάθημα συμβάλλει στο διδακτικό έργο. Η πρακτική που εκμεταλλεύεται την πρότερη γνώση των μαθητών είναι η Αντιπαραθετική Προσέγγιση* (Α.Π.) δύο γλωσσικών συστημάτων (Ελληνική-Αλβανική) στα πλαίσια της Αντιπαραθετικής Γλωσσολογίας (Α.Γ.), της οποίας η μεθοδολογία επιβάλλει την περιγραφική ανάλυση και σύγκριση ενός φαινομένου στις δύο γλώσσες και την ερμηνευτική προσέγγιση των εμφανιζόμενων δυσκολιών στο λόγο του μαθητή με βάση τις διαφορές και τις ομοιότητες πρώτης και δεύτερης γλώσσας.

Στη συγκεκριμένη εργασία εφαρμόζεται πειραματικά η αντιπαραθέση ελληνικής και αλβανικής γλώσσας* στην περιγραφή, ερμηνεία και εκμάθηση του ποιού ενεργείας από τους αλβανόφωνους και της χρήσης του στα να-συμπληρώματα. Θεωρούμε πως η όποια συνεισφορά της έγκειται στην κάλυψη του υπάρχοντος κενού, αφού είναι η πρώτη, απ' όσο γνωρίζουμε, πειραματική έρευνα στον ελληνικό χώρο σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα της αντιπαραθετικής ανάλυσης στη γλωσσοδιδακτική και τη μελέτη της αλβανικής γλώσσας συγκριτικά με την ελληνική¹ θέλουμε να ελπίζουμε

* Οι όροι προσέγγιση, μέθοδος, τεχνική, στρατηγική, κ.τ.λ., χρησιμοποιούνται πολλές φορές στη βιβλιογραφία, χωρίς σημαντική διαφοροποίηση. Οι Richards J. C. και Rodgers T. S., (1986, σ. 15) αναφέρουν πως η προσέγγιση είναι το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται μία ή πολλές μέθοδοι, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν και τη συγκεκριμένη τεχνική ή στρατηγική διδασκαλίας. Με αυτήν την έννοια, στη συγκεκριμένη εργασία η αντιπαραθετική προσέγγιση αναφέρεται στις μεθόδους που χρησιμοποιούν την αντιπαραθέση δύο γλωσσικών συστημάτων και έχει ως τεχνική/στρατηγική διδασκαλίας την ανάλυσή τους (αντιπαραθετική ανάλυση) (βλ. σχ. στο κεφ. 7.7.).

¹ Στο κεφάλαιο 3.0 «Μορφές εκπαιδευτικής στήριξης των αλλοδαπών στην Ελλάδα» αναφέρονται τα στοιχεία για τις γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών: το 66% των μαθητών είναι αλβανόφωνοι, γεγονός που προσδίδει και μία πρακτική διάσταση στην αξία της έρευνας.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

πως η υιοθέτηση της αντιπαραθετικής ανάλυσης στη γλωσσοδιδασκτική, η οποία αναγνωρίζει και νομιμοποιεί το ήδη υπαρκτό γλωσσικό υπόβαθρο των αλλοδαπών και το αξιοποιεί κατάλληλα στην άρση των γλωσσοσχολικών ανισοτήτων, μπορεί να αντισταθεί στο αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης που ισχύει σήμερα.

2.0. ΑΝΑΛΥΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

2.1. Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο πολιτισμός μορφοποιείται μέσα από τη διαπαιδαγώγηση ή τη μίμηση στα πλαίσια της κοινωνίας, στην οποία εξελίσσεται το άτομο με μεταφερόμενες παρακαταθήκες, την κοινωνική και βιολογική κληρονομιά, οι οποίες με τη σειρά τους το τροφοδοτούν με ένα σύνολο προσαρμοστικών δεξιοτήτων, αναγκαίων για την επιβίωση και τη λειτουργία του στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Γκόβαρης Χρ., 2001). Ο βιωματικός χαρακτήρας της συμπεριφοράς των υποκειμένων, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο περιβάλλον του συνδέεται με τις στάσεις, τις αξίες και τα κοινά συστατικά εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, γλώσσα-θρησκεία-παραδόσεις. Η εμπειρική αλληλεπίδραση του ατόμου με τα παραπάνω δομούν και συνθέτουν τον υποκειμενικό, εσωτερικό του πολιτισμό, μεταβάλλοντάς τον και σε θεματικό πυρήνα του καθολικού αντικειμενικού πολιτισμού της ομάδας (Γκόβαρης Χρ., 2001).

Η *Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, η οποία ως όρος υιοθετείται εδώ με την ευρεία έννοιά της και εμπεριέχει τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, την εκπαίδευση και την αγωγή, επικαλείται για την αντικειμενική νοηματοδότησή της την πρακτική εφαρμογή της *Διαπολιτισμικότητας* (Γκόβαρης Χρ., 2001). Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, συνιστά το ζητούμενο και απορρέον στοιχείο των εκπαιδευτικών προτύπων που εφαρμόζουν παιδαγωγικές πρακτικές αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και γλωσσικών κοινοτήτων, στοχεύοντας στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα διακατέχονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Δαμανάκης Μ., 1995, σ. 79).

Ο Μάρκου Γ. (1997) ορίζει τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Δ. Ε.) ως μία διαδικασία μεταρρύθμισης με απώτερο, τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης. Η παιδαγωγική θεώρηση των παραπάνω αναπτύσσεται από τον Pommerin που αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική

αγωγή ως την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους, συμβάλλοντας έτσι στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση των ομάδων. Η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται στην παιδοκεντρική αγωγή που νοείται ως προσέγγιση στη ζωή, στην αυτενέργεια και στον συνυπολογισμό των ατομικών διαφορών, με αφετηρία τη διευρυμένη πολιτισμική έννοια.

Οι Hohmann M. (1996, στο: Μάγος Κ., 2002) και Δαμανάκης Μ. (1995, σ. 80), δύο από τους σπουδαιότερους εκφραστές της διαπολιτισμικής θεωρίας, αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής σε μία πληθώρα συγγραμμάτων. Ο πρώτος παραθέτει μεταξύ των άλλων πως:

- αφορά την εκπαίδευση σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και ασχολείται με τα εκπαιδευτικά ζητήματα της μετανάστευσης και αναζητά λύσεις, αναπτύσσοντας τις θετικές πλευρές του φαινομένου της μετανάστευσης.
- δεν αναφέρεται αποκλειστικά στους μετανάστες και τη μετανάστευση καθώς αγγίζει τον καθένα, πλειονότητες και μειονότητες, μετανάστες και μη.
- δημιουργεί συνθήκες για πολυπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στους ανθρώπους, αναγνωρίζοντας και κάνοντας αποδεκτές τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς και στις στάσεις ζωής.
- οδηγεί σε ένα εμπλουτισμό της σχολικής ζωής, αν η εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν και την αποδοχή και εξέλιξη της γλωσσικής ετερότητας, αιχμή του δόρατος στη γλωσσική παιδεία των ξένων.

Ο Δαμανάκης Μ. (1995, σ. 80) συνοψίζει τα κύρια στοιχεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης ως εξής:

- Η λογική των αντισταθμιστικών μέτρων και της πολιτισμικής ομοιομορφοποίησης οφείλει να παραχωρήσει τη θέση της στη λογική της αποδοχής και καλλιέργειας της πολιτισμικής διαφορετικότητας.
- Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία τα εκπαιδευτικοπολιτικά μέτρα πρέπει να απευθύνονται σε όλους και να στοχεύουν στην παροχή ίσων μορφωτικών ευκαιριών, καθώς και στη διαπαιδαγώγηση των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, έτσι ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αλληλοκατανόηση, αλληλοαναγνώριση και αλληλοαποδοχή.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- ➔ Η εκπαιδευτική πράξη είναι αναγκαίο να εμπλουτιστεί με στοιχεία από τους πολιτισμούς των μειονοτικών ομάδων, άρα και του γλωσσικού τους υπόβαθρου.
- ➔ Τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να διαπολιτισμοποιηθούν, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στα δεδομένα και στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η στοχοθεσία της Δ. Ε. έγκειται στην καλλιέργεια στάσεων και προσανατολισμών οι οποίοι δε δύνανται να διαμορφωθούν μόνο μέσα από τη διάχυση και συσσώρευση γνώσεων για τους «άλλους», αλλά κυρίως μέσα από την αναζήτηση εναλλακτικών προοπτικών θεώρησης των σχέσεων μεταξύ της πλειονότητας και των μειονοτήτων. Η αναγνώριση της ετερότητας ορίζεται ως ο πυρηνικός στόχος της εκπαίδευσης και είναι εφικτός στο σχολικό σύστημα μέσα από μία σειρά δράσεων, οι οποίες αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση και τη θετική αντιμετώπιση του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, καθώς και στη βίωση του γλωσσικού πλουραλισμού ως προτέρημα που αξιοποιείται με τη θεσμοθέτηση της διγλωσσης εκπαίδευσης και των διγλωσσων προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης της πρώτης και δεύτερης γλώσσας των υποκειμένων (Δαμανάκης Μ., 1997, 2000β, Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β., 1994, Μάρκου Γ., 1997).

2.2. Το Φαινόμενο της Διγλωσσίας

Στην πρόσφατη απογραφή της γλωσσικής ποικιλίας, που διενεργήθηκε από την UNESCO, υπολογίζεται πως ο αριθμός των γλωσσών του κόσμου θα πρέπει να είναι τριάντα φορές μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο αριθμό των κρατών-χωρών (Romaine S., 1989) και αναλογιζόμενοι τη σημασία του υπολογισμού οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως μεγάλο μέρος του πληθυσμού της γης θα πρέπει να είναι διγλωσσο. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη και την ύπαρξη των πολυάριθμων διαλέκτων μίας γλώσσας (Πετρούνιας Ευ., 1984), μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η ομοιογενής μονόγλωσση κοινωνία συνιστά θεωρητικό εφεύρημα, που προσκρούει στην εξής πραγματικότητα: οι διγλωσσοί αποτελούν την πλειοψηφία στον κόσμο.

Ποικίλες εκτιμήσεις καταγράφουν το ποσοστό των διγλωσσων (πληθυσμών και κοινοτήτων), όμως η διακύμανσή τους οφείλεται στην διαφοροποίηση και στην εξορισμού δυσκολία στην τυποποίηση του όρου διγλωσσος, αφενός και αφετέρου, στο γεγονός πως ο ορισμός διγλωσσος μπορεί να εμπεριέχει ή να αποκλείει όσους έχουν

μικρή ευχέρεια σε μία γλώσσα (Baker C., 2001, Stern S., 1992). Στα παραπάνω προστίθεται και ο προβληματισμός που έχει προκύψει για το αν οι γλώσσες Pidgin και Creoles νομιμοποιούνται να συνυπολογιστούν ή/και αν μπορούν και οι τοπικές διάλεκτοι να προστεθούν στη συνολική απαρίθμηση. Δημοσιευμένες εκτιμήσεις και απογραφές τείνουν να υποδεικνύουν ένα ποσοστό ανάμεσα στο 60% με 75% του πληθυσμού της γης, οδηγώντας στο συμπέρασμα πως η πολύγλωσση, άρα και η πολυπολιτισμική κοινωνία, συνιστά δεδομένο κοινωνικό στοιχείο με ξεχωριστές θετικές ή αρνητικές εκφάνσεις για τα περισσότερα κράτη (Baker C., 2000, σ. 172).

Ο ορισμός της *Διγλωσσίας* καθίσταται εξαιρετικά δύσκολος, επειδή υποκρύπτει ένα πολυδιάστατο, πολύμορφο φαινόμενο (Baker C., 2000, σ. 6)· υπάρχουν τόσο ορισμοί όσοι και οι ερευνητές και οι επιστημονικές προσεγγίσεις –ο Baetens Beardsmore H. (1986) αναφέρει ότι υπάρχουν 68 ορισμοί που βασίζονται είτε στην περιγραφή της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου, είτε στη λειτουργικότητα της γλώσσας στο χώρο χρήσης του διγλωσσού. Μία βασική διάκριση της διγλωσσίας είναι η διάκριση σε *ατομική*, σχετική με την ατομική γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά και *κοινωνική*, σχετική με τη χρήση δύο γλωσσικών ποικιλιών στην ίδια κοινότητα και με αυστηρά καθορισμένους τομείς (Baker C., 2001, Σελλά – Μάζη Ε., 2001, σ.σ. 27-28).

Ο Haugen E. (1953, στο: Χατζηδάκη Α., 2002, σ. 4) δεχόταν ότι η διγλωσσία αρχίζει, όταν το άτομο είναι σε θέση να παράγει εκφωνήματα με νόημα στη δεύτερη γλώσσα, ενώ ο Bloomfield L. (1933, στο: Χατζηδάκη Α., 2002, σ. 4) θεωρούσε απαραίτητη προϋπόθεση την κατοχή των δύο γλωσσών σε βαθμό ανάλογο με αυτόν του φυσικού τους ομιλητή. Στο κλασικό βιβλίο *Languages in contact*, ο Uriel Weinreich (1968, στο: Χατζηδάκη Α., 2002, σ. 4) ονομάζει τη διγλωσσία ως την πρακτική της εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών και διγλωσσο το άτομο που κάνει τέτοια χρήση, δίνοντας έναν πολύ γενικό ορισμό. Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς πως οι περισσότεροι ορισμοί της ατομικής διγλωσσίας διαβαθμίζονται από τη «σχεδόν μητρική ικανότητα» και δεξιότητα στις δύο γλώσσες μέχρι την «ελάχιστη ικανότητα» στη δεύτερη γλώσσα, εγείροντας θεωρητικές και μεθοδολογικές δυσκολίες στον καθορισμό του φαινομένου (Παπαπαύλου Α., 1997, σ. 35).

Ο χαρακτηρισμός μίας γλώσσας ως πρώτης ή δεύτερης συνιστά βασική συνθήκη για την κατηγοριοποίηση των μορφών του φαινομένου, αν και είναι αρκετά δύσκολος. Σύμφωνα με τον Baker C. (2001, σ.σ. 61-62), η *πρώτη γλώσσα* (Γ1) αναφέρεται άλλοτε στην πρώτη που μαθαίνουμε, άλλοτε στην περισσότερο χρησιμοποιούμενη

γλώσσα και άλλοτε στην ισχυρότερη, ενώ ο όρος *δεύτερη γλώσσα* (Γ2) μπορεί να υποδεικνύει την πιο αδύναμη γλώσσα, μία επίκτητη γλώσσα –σε καταστάσεις διαδοχικής/δευτερογενούς διγλωσσίας- τη χρονολογική σειρά της πρόσκτησης ή τη λιγότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα. Ανάλογες συγκεκριμένες χρήσεις υπάρχουν, όμως και για τη μητρική γλώσσα, την οποία ένας διγλωσσος θεωρεί μητρική, όταν είναι η γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας, ή η πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε ανεξάρτητα από ποιον ή η ισχυρότερη γλώσσα για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η μητρική γλώσσα της περιοχής, ή η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο ή τέλος, η γλώσσα για την οποία εκδηλώνει κάποιος την πιο θετική στάση.

Χρήσιμη κατηγοριοποίηση των μορφών της διγλωσσίας είναι αυτή που αναφέρεται στην Skutnabb-Kangas T. (1984), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τέσσερα βασικά κριτήρια με τα οποία η μία γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μητρική (πρώτη) (Γ1) και η άλλη ως δεύτερη (Γ2), της *προέλευσης* της διγλωσσίας, της *γλωσσικής ικανότητας* του ομιλητή στις δύο γλώσσες, της *χρήσης* των γλωσσών και της *στάσης* του διγλωσσου απέναντι στις γλώσσες που κατέχει.

Το κριτήριο της προέλευσης αναφέρεται στον τρόπο και στο χρόνο εκμάθησης των δύο γλωσσών. Εάν το παιδί έχει αποκτήσει τις δύο γλώσσες μέχρι την εφηβεία, τότε αυτή η μορφή διγλωσσίας χαρακτηρίζεται ως *πρώιμη διγλωσσία* σε αντίθεση με την *όψιμη* που λαμβάνει χώρα μετά την εφηβεία. Η Hoffmann Ch. (1991, σ.σ. 34-35) θεωρεί πως η διαφορά ανάμεσα στις δύο βρίσκεται στο ότι η πρώιμη περιγράφει την κατάκτηση της γλώσσας, ενώ η δεύτερη την εκμάθηση. Μία πρόσθετη –σημαντική- κατηγοριοποίηση αναφέρεται στη σειρά κατάκτησης των γλωσσών: αν το παιδί κατέκτησε τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, μιλάμε για την *ταυτόχρονη διγλωσσία*, ενώ όταν κατακτά τη δεύτερη μετά την πρώτη μιλάμε για τη *διαδοχική* ή *επάλληλη*. Το περιβάλλον, στο οποίο το άτομο κατακτά τις γλώσσες, συνιστά παράμετρο διάκρισης της διγλωσσίας σε *φυσική* και *σχολική*: η πρώτη αναφέρεται στην περίπτωση που το άτομο μαθαίνει τις γλώσσες σε φυσικό περιβάλλον (οικογένεια, κοινότητα) χωρίς να προηγηθεί συστηματική κατευθυνόμενη διδασκαλία και η δεύτερη είναι το αποτέλεσμα της εκμάθησης στο σχολείο (στον Baker C., 2001, σ.σ. 61-62, αναφέρονται ως πρωτογενής και δευτερογενής διγλωσσία, αντίστοιχα). Ενίστε, στην περίπτωση των ενηλίκων που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα για επαγγελματικούς σκοπούς, μιλάμε για *πολιτιστική διγλωσσία*.

Ο καθορισμός του επιπέδου ικανότητας στις δύο γλώσσες μεθοδολογικά είναι αρκετά δύσκολος, αφού αναφέρεται στη μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου ατόμου και γενικά στην αποτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων του (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή), της γνώσης του συστήματος, της γλωσσικής επιτέλεσης και της επάρκειάς του, τομείς των οποίων η εξέταση απαιτεί τη χρήση κατάλληλων για δίγλωσσους τεστ (Baker C., 2001, Χατζηδάκη Α., 2002). Οι περισσότεροι δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται από *κυρίαρχη* ή *ανισοβαρή δίγλωσσία*, στην οποία κατέχουν τη μία γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη, χωρίς όμως να είναι πάντα σταθερή η κυριαρχία της μίας έναντι της άλλης ή χρησιμοποιώντας την κάθε γλώσσα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στο κριτήριο της ικανότητας εντάσσονται, επίσης, οι περιπτώσεις της *ισογλωσσίας* (*ισόρροπης* ή *αμφιδύναμης*) δίγλωσσίας, της *αμφιγλωσσίας* και της *ημιγλωσσίας* (ή *διπλής ημιγλωσσίας*): στην πρώτη, οι δίγλωσσοι έχουν περίπου το ίδιο επίπεδο ικανότητας και στις δύο γλώσσες, στη δεύτερη, κατέχουν τις δύο γλώσσες εξίσου καλά κάνοντας χρήση και των δύο γλωσσών σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, και στην τρίτη περίπτωση –η οποία δέχτηκε έντονη κριτική για το περιεχόμενό της– η επάρκεια του δίγλωσσου δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες.

Εδώ, πρέπει να προστεθεί και ο διαχωρισμός σε *προσθετική* και *αφαιρετική δίγλωσσία*: στην προσθετική, οι γλωσσικές και νοητικές δυνατότητες του ομιλητή ενισχύονται, επειδή η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αντιμετωπίζεται θετικά από την κοινότητα, ενώ στην αφαιρετική, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού βλάπτεται αφού παραμελείται η καλλιέργεια της Γ1, η οποία υποτιμάται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (π.χ. περιπτώσεις μεταναστών).

Το τρίτο κριτήριο, αυτό της χρήσης των γλωσσών από το άτομο, αναφέρεται στις λειτουργίες της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας στο κοινωνικό του περιβάλλον. *Λειτουργικά* δίγλωσσο μπορεί να χαρακτηριστεί το άτομο που χρησιμοποιεί τη μία ή την άλλη γλώσσα σε συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον και με ικανοποιητικό τρόπο και η έννοια της *προσληπτικής* ή *παθητικής δίγλωσσίας* αναφέρεται στην περίπτωση που ο δίγλωσσος καταλαβαίνει και διαβάζει μία δεύτερη γλώσσα χωρίς να τη μιλά ή να γράφει σε αυτή. Η *παραγωγική*, δε, *δίγλωσσία* χαρακτηρίζει τα άτομα τα οποία όχι μόνο ακούν και διαβάζουν στη δεύτερη γλώσσα, αλλά μιλούν και γράφουν σε αυτή, χωρίς όμως να είναι καθορισμένος ο βαθμός των παραγωγικών δεξιοτήτων του στις δύο γλώσσες.

Τέλος, το τέταρτο κριτήριο αφορά την στάση του δίγλωσσου ατόμου απέναντι στις δύο γλώσσες, σύμφωνα με την οποία ο ομιλητής ταυτίζεται με μία από τις δύο γλώσσες (εσωτερική ταύτιση) ή το περιβάλλον του, η υπόλοιπη δηλαδή γλωσσική κοινότητα τον ταυτίζει με τη μία ή την άλλη (εξωτερική ταύτιση).

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή του φαινομένου της διγλωσσίας είναι αναγκαία η αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διγλωσσικού λόγου και συγκεκριμένα στα φαινόμενα της *παρεμβολής* (interference), του *δανεισμού* (borrowing) και της *εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων* (code switching). Οι παρεμβολές είναι το αποτέλεσμα της μη συνειδητοποιημένης μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη, στο φωνολογικό, το γραμματικό και το λεξιλογικό επίπεδο (αν και σε αυτό το επίπεδο εμπίπτουν και τα φαινόμενα του δανεισμού και της εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων) με τη μορφή φυσιολογικών γλωσσικών προσμίξεων, ενώ ο δανεισμός και η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων αναφέρονται αντίστοιχα στην προσαρμογή ενός στοιχείου στο σύστημα της άλλης γλώσσας και τη συστηματική χρήση του (λεξιλογικά δάνεια) και στην εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσών (Σελλά – Μάζη Ε., 2001, Χατζηδάκη Α., 2002).

2.3. Η Διγλωσσική Ανάπτυξη

Η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου αποτελούν αντικείμενο πάμπολλων ερευνητικών εργασιών (Cummins J., 1976, Grosjean F., 1989, Jyotsna V. και Genessee F., 1980, List G., 1959, Zatorre R. Z., 1989). Μελέτες σχετικά με τη νευρογλωσσολογία και τη διγλωσσία, τις γνωστικές ικανότητες και τη σχέση ευφυΐας, σκέψης και διγλωσσίας έχουν συχνά αντικρουόμενα αποτελέσματα και οι θεωρίες, τις οποίες πρεσβεύουν, υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές και κριτικές αναθεωρήσεις.

Τη χρονική περίοδο πριν από την έρευνα των Peal και Lambert (1962, στο: Baker C., 2001), υπήρχε η άποψη πως η διγλωσσία είχε αρνητική επίδραση στη νοητική και γλωσσική εξέλιξη του παιδιού· όμως, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως οι δίγλωσσοι εμφανίζουν μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία, την ικανότητα για περισσότερο αφαιρετική και αποδεσμευμένη από τις λέξεις σκέψη με ανώτερο σχηματισμό εννοιών, υπεροχή στη διαμόρφωση της αντίληψης, ανάπτυξη της ευφυΐας, η οποία ευνοείται από ένα πιο εμπλουτισμένο δίγλωσσο και διπολιτισμικό περι-

βάλλον, καθώς και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο γλωσσών, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεκτικού τμήματος της ευφυΐας (Baker C., 2001, σ. 207).

Περαιτέρω έρευνες για τη σχέση διγλωσσίας και νόησης έδειξαν πως τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν μία υψηλού βαθμού ευχέρεια, ευελιξία και πολυπλοκότητα της σκέψης υπερέχοντας έναντι των μονόγλωσσων στη *δημιουργική ή αποκλίνουσα σκέψη* (creative or divergent thinking)· επιπλέον, εμφανίζουν ιδιαίτερη ευαισθησία στην επικοινωνία, επειδή μπορούν να αντιληφθούν ποια γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιήσουν και σε ποια περίπτωση, διεργασία που οξύνει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται λεκτικά σε συγκεκριμένες περιστάσεις, δηλαδή την ικανότητα της *επικοινωνιακής ευαισθησίας* (communicative sensitivity) (Baker C., 2000, σ. 2).

Έρευνες, των οποίων τα αποτελέσματα αναφέρονται στους French-Mestre C. και Vaid J., 1993, και Spelke E., και Tsivkin S., 2001, συντείνουν, επίσης, στο συμπέρασμα πως υπάρχουν θετικοί δεσμοί ανάμεσα στη διγλωσσία και τις γνωστικές λειτουργίες, επειδή σε τομείς όπως τα μαθηματικά και την αντίληψη των χωροχρονικών δομών, τα δίγλωσσα παιδιά είναι γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα σε σχέση με τα μονόγλωσσα στην επιλογή ή στην παραγωγή ορθών απαντήσεων σε αριθμητικά προβλήματα.

Τέλος, σε έρευνες για τη σχέση διγλωσσίας και *μεταγλωσσικής συνείδησης* (metalinguistic awareness), την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να σκέφτεται και να στοχάζεται σχετικά με τη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας (Baker C., 2001, σ. 223), βρέθηκε πως οι δίγλωσσοι έχουν αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση την οποία αναπτύσσουν επειδή προσεγγίζουν αναλυτικά τη γλώσσα μέσα από την οργάνωση των δύο γλωσσικών τους συστημάτων. Η Bialystok E. (1991) αναφέρει πως τα δίγλωσσα παιδιά υπερέχουν έναντι των μονόγλωσσων στις μετρήσεις του γνωστικού ελέγχου των γλωσσικών διαδικασιών, ενώ οι δίγλωσσοι με άριστη γνώση και των δύο γλωσσών έχουν αυξημένες μεταγλωσσικές δεξιότητες, ως αποτέλεσμα της αναλυτικής γνώσης τους για τη γλώσσα και του εσωτερικού ελέγχου επεξεργασίας της γλώσσας. Τα παραπάνω συνεισφέρουν στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης, άρα και στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, η οποία με τη σειρά της, συμβάλλει στη σχολική επιτυχία.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να προσθέσουμε πως οι έρευνες με τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν δεν απαντούν σε σημαντικά για την αξιολόγησή τους ζητήματα, ό-

πως τη μονιμότητα ή μη των θετικών επιδράσεων της διγλωσσίας, τη φύση των διγλωσσών, τη συνάφεια των δεδομένων με την ηλικία των υποκειμένων (οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας) και την ύπαρξη ή μη μακροχρόνιων επιπτώσεων στην ανάπτυξη των ατόμων (Baker C., 2001, σ. 234, Miller N., 1998).

2.4. Η Διγλωσση Εκπαίδευση

Τα διγλωσσα ή πολύγλωσσα προγράμματα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλουν και η στοχοθεσία τους κυμαίνεται από την πλήρη και ισότιμη αποδοχή της πρώτης γλώσσας με την ισορροπημένη παράλληλη διδασκαλία και των δύο γλωσσών στην εκπαίδευση, τη διγλωσση διδασκαλία μέσα από τη χρήση των δύο ή περισσότερων γλωσσών του περιβάλλοντος του μαθητή, η οποία ευνοεί ποσοτικά κάποια από τις δύο γλώσσες, την ελλιπή και ανισοβαρή ανάπτυξη της μίας σε βάρος της άλλης, έως τη μονογλωσσική διδασκαλία, δηλαδή τη διδασκαλία που προωθεί την κυρίαρχη γλώσσα μέσα από την ίδια τη γλώσσα και την κάθε είδους απεμπόληση της άλλης (πρώτης ή δεύτερης) (Cummins J., 1984, 1999, Fthenakis W., 1985, Cummins J. και Swain M., 1986).

Εδώ, προστίθεται και η περίπτωση, κατά την οποία η ύπαρξη δύο γλωσσών στο σχολικό πρόγραμμα δεν οδηγεί πάντα στη διγλωσσία, αφού η χρησιμοποίηση της δεύτερης γλώσσας δεν αλλάζει το στόχο του σχολείου που μπορεί να παραμένει μονογλωσσικός. Όπως υποστηρίζει και η Σκούρτου Ε. (1997β, σ. 152) «όσο το σχολείο στηρίζεται σε συγκεκριμένο μοντέλο μετάδοσης γνώσεων και το αναπαράγει, δηλαδή σε έναν κορμό ακαδημαϊκών γνώσεων, αφηρημένων εννοιών και κατανόησης/παραγωγής κειμένων, η χρήση μίας άλλης γλώσσας στα πλαίσια μαθημάτων που δεν προωθούν ακριβώς αυτά τα σημεία, δεν είναι επαρκές δείγμα για τη διγλωσσία· αντιθέτως, αποτελεί δείγμα για μια μακροπρόθεσμη μονογλωσσία.»

ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Τύπος προγράμματος	Τυπική προέλευση παιδιού	Γλώσσα της τάξης	Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος	Απώτερος γλωσσικός στόχος
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Με μεταβατικές – αντισταθμιστικές τάξεις)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μεταβατικές–αντισταθμιστικές τάξεις στη Γ2	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΑΠΟΜΟΝΩΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (υποχρεωτική, καμία επιλογή)	Απαρτχάιντ	Μονογλωσσία
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μετάβαση από τη μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Σχετική μονογλωσσία
ΚΥΡΙΑΡΧΟ με διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας	Γλωσσική πλειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μαθήματα στη Γ2/ΞΓ	Περιορισμένος εμπλουτισμός	Περιορισμένη διγλωσσία
ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (από επιλογή)	Χωρισμός/Αυτονομία	Περιορισμένη διγλωσσία

ΙΣΧΥΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ

ΕΜΒΑΠΤΙΣΗ	Γλωσσική πλειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση αρχικά στη Γ2	Πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία & διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ/ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ	Γλωσσική μειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση στη Γ1	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία & διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΑΜΦΙΔΡΟΜΟ	Ανάμεικτη: γλωσσική μειονότητα και πλειονότητα	Μειονοτική και πλειονοτική	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία & διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	Γλωσσική πλειονότητα	Δύο κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία & διγλωσσικός αλφαριθμητισμός

Συνοπτικό σχήμα 1

Στην κατηγοριοποίηση που δίνει ο Baker C. (2001) (συνοπτικό σχήμα 1), ταξινομεί τις μορφές εκπαίδευσης σε *ασθενείς μορφές διγλωσσης εκπαίδευσης* και σε *ισχυρές μορφές*: στην πρώτη μορφή ο απώτερος γλωσσικός στόχος είναι η μονογλωσσία (π.χ. προγράμματα εμβύθισης) και σε ορισμένες περιπτώσεις η περιορισμένη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη, η διγλωσσία και ο διγλωσσικός αλφαριθμητισμός (οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης) συνιστούν το επιδιωκόμενο γλωσσικό αποτέλεσμα.

Σε μία άλλου είδους προσέγγιση, ο Reich H. (1997) αναφέρει πως τα σχολικά προγράμματα συνδέονται ευθέως με τα κοινωνικά, πολιτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών τους και μία γενική ταξινόμηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης για διγλωσσους μαθητές περιέχει τρεις περιπτώσεις, το σχολικό σύστημα για τους προνομιούχους που κατοικούν και εργάζονται σε άλλες χώρες, την εκπαίδευση των μειονοτήτων, οι οποίες ζουν μόνιμα σε έναν τόπο και την προσφορά της διγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο.

Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του κάθε προγράμματος σχετίζεται με την ύπαρξη ποικίλων παραγόντων, όπως οι διαφορές μεταξύ των μαθητών που εξετάζονται και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, η στάση των γονέων και η επίδραση της κοινότητας, οι δάσκαλοι, ο τρόπος αξιολόγησης των προγραμμάτων, κ.ά.. Σύμφωνα με τον Baker C. (2001, σ. 342), δε μπορεί να απομονωθεί ένας συγκεκριμένος παράγοντας από τους υπόλοιπους και ο χαρακτηρισμός για την επιτυχία του προγράμματος οφείλει να συναρτάται με το σύνολο των διαφόρων συστατικών του.

3.0. ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η Ελλάδα, χώρα «εξαγωγής» ανθρώπινου δυναμικού έως και τα τέλη της δεκαετίας του 1970, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κυρίως τη δεκαετία του 1990 άρχισε να γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών. Υπολογίζεται ότι τα άτομα από ξένες χώρες που ζουν σήμερα στην Ελλάδα προσεγγίζουν το 1.000.000, διευρύνοντας έτσι τον πολιτισμικό χάρτη της χώρας. Πρόκειται για μετανάστες ή λαθρομετανάστες από Βαλκανικές χώρες, από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αλλά και της ανατολικής Ευρώπης, από την Αίγυπτο, τις Φιλιππίνες, το Πακιστάν, την Περσία, την Τουρκία, την Αφρική κ.α. (Αθανασίου Λ., 2001α, σ. 15, Παπακωνσταντίνου Θ. και Δελασσούδας Λ., 1994, 1995)).

Οι απογραφές των τελευταίων ετών έχουν δείξει σημαντική αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Συγκεκριμένα, οι απογραφές του 1991-1992 έδειξαν πως από το σύνολο του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού που φοιτούσε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, γηγενών και αλλοδαπών) το 49% προερχόταν από τις Δημοκρατίες της τέως Σοβιετικής Ένωσης, το 24% από τη γειτονική Αλβανία και το υπόλοιπο ποσοστό από άλλες χώρες προέλευσης (Παπακωνσταντίνου Θ. και Δελασσούδας Λ., 1994, 1995). Έρευνες με αντικείμενο τη χαρτογράφηση των γλωσσών των μαθητών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ρωσική, η βουλγαρική και η αλβανική γλώσσα ως μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών κατέχουν υψηλά ποσοστά ιδίως στα μεγάλα αστικά κέντρα (Παπακωνσταντίνου Θ. και Δελασσούδας Λ., 1995) (το 53% και το 31% των αλλοδαπών φοιτούν στα σχολεία της Αττικής και της Μακεδονίας, αντίστοιχα) ενώ κατά περίπτωση και άλλες γλώσσες (π.χ. η Τουρκική στη Ρόδο) εμφανίζουν σχετικά μεγάλα ποσοστά, επειδή συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική σύνθεση της εκάστοτε γεωγραφικής περιοχής (Γιαλαμάς Β., κ.ά., 2000).

Νεότερα στοιχεία από τις απογραφές 1995-1996 και 1999-2000 δείχνουν την κατακόρυφη αύξηση του αλλοδαπού πληθυσμού από 44.093 σε 86.238 μαθητές, δηλαδή το 11,4% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, και την αύξηση των αλβανοφώνων, οι οποίοι καταλαμβάνουν σήμερα το 66% του συνόλου (Ανθοπούλου Σ. και Τριανταφυλλίδου Λ., 2002).

Η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία διαμορφώνει εκπαιδευτικά ζητήματα που απαιτούν λύσεις στα πλαίσια μίας διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία αποδέχεται την πολιτισμική διαφορετικότητα. Η πολιτική που προωθεί τη διδασκαλία και εκμάθηση και της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών –«η πολιτεία οφείλει να σεβαστεί τις γλώσσες τους και να τις εντάξει στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Δαμανάκης Μ., 1997, σ. 94) – συνιστά βασική συνθήκη αυτής της προσέγγισης.

Η θεσμική διαχείριση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίστηκε από την πολιτεία με τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων και μέτρων πρόσθετης παροχής διδακτικού έργου με σκοπό τη γλωσσική τους ενίσχυση στην Ελληνική και την ένταξή τους στην σχολική τάξη (Δαμανάκης Μ., 1995, σ. 81).

Το 1980 εγκαινιάζεται με σχετική υπουργική απόφαση ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) και το 1983 νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) (Ν. 1404/83, αρ. 45) με στόχο την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών-τέκνων Ελλήνων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Ν. 1404/83, αρ. 45) ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Ν. 1894/90, αρ. 2), ενώ το Π.Δ. 494/83 ρυθμίζει την ίδρυση Τ.Υ. για μαθητές που προέρχονται από κράτη-μέλη της Κοινότητας και για τους λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές, με την παροχή ειδικής βοήθειας και γλωσσικής διδασκαλίας στα πλαίσια των Τ.Υ. και των Φ.Τ. για την προπαρασκευή των αλλοδαπών και την προσχώρησή τους στις κανονικές τάξεις.

Οι υπουργικές εγκύκλιοι Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930 τ.β' /14.12.94 αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης, όμως η ολιγόωρη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας –υπό προϋποθέσεις (ικανός αριθμός μαθητών, ξενόγλωσσος εκπαιδευτικός, κ.α.)- ουσιαστικά αποδεικνύει την έλλειψη συστηματικής, αποτελεσματικής εκμάθησης της Γ1 των μαθητών. Φαίνεται πως δε γίνεται αποδεκτή ή δεν είναι γνωστή η άποψη πως η διδασκαλία και η εκμάθηση της Γ2 ενδυναμώνεται και αποδίδει μέσα από την ενδυνάμωση και της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων (Cummins J., 1999, Σκούρτου Ε., κ.ά., 2000, Σκούρτου Ε. και Κούρτη-Καζούλη Β., 2001).

Με το νόμο 2413/96 καθορίστηκε ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές –«η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαί-

δευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»- και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των οποίων όμως ο αριθμός (πέρα από την κριτική για την περιθωριοποίηση των αφορούμενων ομάδων και την αυτοαναίρεση της ίδιας της διαπολιτισμικότητας) δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας (Δαμανάκης Μ., 2000β).

Με τη νέα εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ Φ1/22/Γ1/720/14.9.99 ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και οριοθετούνται δύο τύποι Τ.Υ. ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των αλλοδαπών. Οι μαθητές με ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας παρακολουθούν εντατικά μαθήματα έως και για ένα σχολικό έτος (Τάξεις Υποδοχής Ι), ενώ παράλληλα παρακολουθούν μαζί με τους μαθητές των αντίστοιχων για την ηλικία τους τάξεων τα μαθήματα της φυσικής, εικαστικής και μουσικής αγωγής και όποιο άλλο μάθημα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ότι μπορούν να παρακολουθήσουν. Από την άλλη, οι μαθητές με μέτριο επίπεδο γνώσης της Ελληνικής – με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους με ειδικά διαγνωστικά τεστ- φοιτούν για δύο χρόνια ή τρία στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, στις οποίες εφαρμόζεται πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Φ1/22/Γ1/720 σ. 2). Η εσωτερική διαφοροποίηση αφορά στην εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους, συμμετέχοντας παράλληλα στις δραστηριότητες της κανονικής τάξης με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία), ενώ η εξωτερική διαφοροποίηση εμπεριέχει την εντατική γλωσσική διδασκαλία από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Η Χατζηδάκη Α. (2000β) αναφέρει πως τα παραπάνω μέτρα έχουν ορισμένα ασαφή σημεία ως προς την εφαρμογή τους, τα οποία στο εξωτερικό (οι τάξεις απόσυρσης) δεν είχαν θετικά αποτελέσματα.

Το υπάρχον μονολιθικό σύστημα αγνοεί τις ήδη κατακτημένες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες των αλλοδαπών, τις οποίες έχουν αποκτήσει ως χρήστες της γλώσσας τους, και τους αντιμετωπίζει ως «ά-γλωσσους» με μία θεραπευτικού τύπου παρέμβαση, η οποία δεν αξιοποιεί από τη μία τις προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για τη δομή και τις λειτουργίες του γλωσσικού συστήματος και από την άλλη την πρακτική της μεταφοράς τους στη δεύτερη (Ελληνική) γλώσσα (Χατζηδάκη Α.,

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

2000α, σ. 397). Η αποδοχή και ενθάρρυνση της πρώτης γλώσσας των μαθητών σε συγκεκριμένες ασκήσεις γλωσσικού περιεχομένου ή γενικά σε δραστηριότητες στην τάξη συνιστά κοινό σημείο ερευνητικής αφόρμησης και διατυπώσεων παιδαγωγικής προσέγγισης στις μελέτες των Σιταρένιου Δ. (2001α, 2001β), Σκούρτου Ε. (2002), Χατζηδάκη Α. (2000α, 2000β), Χατζηδάκη Α. και Γακούδη Α. (2000). Τα υλικά και τα προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που υιοθετούν και τη χρήση της Γ1 των μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον ενδυνάμωσης της πρότερης γνώσης στη γλώσσα τους, μπορούν να επιτύχουν καλύτερα τους προσδοκώμενους στόχους, όταν η διδακτική μεθοδολογία εμπλέκει τη «φυσική» συνύπαρξη των γλωσσών και την αντιπαραθετική προσέγγιση των γλωσσών στην καθημερινή πρακτική της τάξης (Σιταρένιου Δ., 2001α), παράμετρος σημαντική για την μελλοντική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

4.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους αλλοδαπούς αποτελεί μία νέα εμπειρία για τα εκπαιδευτικά πράγματα. Βασικές έννοιες που άπτονται της εκπαίδευσής τους και των οποίων επιχειρήθηκε στο πρώτο μέρος μία σύντομη ανάλυση είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση, η διγλωσσία και η δίγλωσση ανάπτυξη, καθώς και τα δίγλωσσα σχολικά προγράμματα.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αφορά την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, την ανάγκη εκπαιδευτικών μέτρων που θα περιλαμβάνουν την παροχή ίσων μορφωτικών ευκαιριών σε όλα τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στοιχεία των πολιτισμών, άρα και των γλωσσών τους.

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, του οποίου ο ορισμός και η περιγραφή προσεγγίζονται από πολλές οπτικές γωνίες και με διαφορετικές μεθοδολογίες. Χρήσιμη ταξινόμηση είναι αυτή βάσει της οποίας μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη μία γλώσσα ως μητρική/πρώτη και την άλλη ως δεύτερη, σύμφωνα με τα κριτήρια της προέλευσης, δηλαδή τον τρόπο και τον χρόνο (ηλικία) εκμάθησης των γλωσσών, του επιπέδου της γλωσσικής ικανότητας στις δύο γλώσσες, των λειτουργιών τους και της στάσης του δίγλωσσου απέναντι σε αυτές. Βασικό χαρακτηριστικό, επίσης, του δίγλωσσικού λόγου είναι η εμφάνιση των φαινομένων της παρεμβολής, του δανεισμού και της εναλλαγής κωδίκων.

Η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών, σύμφωνα με τις οποίες οι δίγλωσσοι διαθέτουν αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση, επικοινωνιακή ευαισθησία, καθώς και το γνωστικό πλεονέκτημα της αποκλίνουσας σκέψης, όμως γενικά οι έρευνες δεν απαντούν σε ζητήματα για τη μονιμότητα ή τη διάρκεια των θετικών επιδράσεων και την ύπαρξη μακροχρόνιων επιπτώσεων στην ανάπτυξη των δίγλωσσων.

Τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα κατηγοριοποιούνται σε ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης και σε ισχυρές μορφές· στην πρώτη περίπτωση ο απώτερος γλωσσικός στόχος είναι η μονογλωσσία (π.χ. προγράμματα εμπύθισης) και σε ορισμένες περιπτώσεις η περιορισμένη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη, η διγλωσσία και ο δίγλωσσικός αλφαριθμητισμός συνιστούν τους επιδιωκόμενους στόχους.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Στην Ελλάδα, ο μεγάλος αριθμός –σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία- των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις αντιμετωπίστηκε με τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων και μέτρων πρόσθετης βοήθειας, την ίδρυση και λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής με σκοπό τη γλωσσική ενίσχυση των αλλοδαπών στην Ελληνική και την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις. Η αποδοχή της άποψης, πως η διδασκαλία και η εκμάθηση της δεύτερης (Ελληνικής) γλώσσας ενδυναμώνεται και αποδίδει με την ενδυνάμωση και της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών, περιορίστηκε στην ολιγόωρη (υπό προϋποθέσεις) διδασκαλία της μητρικής τους, αποδεικνύοντας την έλλειψη συστηματικής και αποτελεσματικής εκμάθησης της γλώσσας του.



Δεύτερο μέρος

5.0. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η λειτουργική διαφοροποίηση των όρων πρώτη/μητρική γλώσσα και δεύτερη γλώσσα επιβάλλει την αναφορά στις θεωρίες για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Αθανασίου Λ, 1996, Ingram D., 1989, Zimmer D. E., 1986) και στις θεωρίες εκμάθησης της δεύτερης (Patten B. και Lee J., 1990). Η σύνδεση της διδασκαλίας της Γ2 στο σχολείο με το επίπεδο της Γ1 των μαθητών θεμελιώνεται στη μετασχηματιστική θεωρία και στη θεωρία των γλωσσικών καθολικών και της καθολικής γραμματικής που αυτή προβάλλει (Felix S. και Weigl W., 1991). Η γενετική θεωρία είναι μία από τις τέσσερις βασικές θεωρητικές σχολές που πραγματεύονται το θέμα της γλώσσας (η θεωρία του συμπεριφορισμού, η γνωστική θεωρία, η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η γενετική θεωρία), για τις οποίες συνοπτικά θα γίνει λόγος παρακάτω.

5.1. Η Συμπεριφοριστική Θεωρία (The Behavioristic Theory)

Ο συμπεριφορισμός αποτέλεσε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις Η.Π.Α. τη βασικότερη ερευνητική κατεύθυνση της ψυχολογίας με άμεσο ορίζοντα το πλαίσιο των φυσικών επιστημών και τις εμπειρικές θέσεις που αυτές προβάλλουν, για τις οποίες η περιγραφή των σκέψεων, των συναισθημάτων και των ατομικών κινήτρων αποκλείονται από την ερευνητική διαδικασία, αφού δεν ανήκουν στην - αντικειμενικώς παρατηρούμενη - συμπεριφορά. Ο συμπεριφορισμός διατείνεται πως το παιδί μαθαίνει μία γλώσσα μόνο μέσα από τη μίμηση και μέσα από την καθοριζόμενη μαθησιακή/διδακτική πορεία, ενσωματώνοντας και αφομοιώνοντας τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντός του στις δικές του γλωσσικές δραστηριότητες (Skinner F.B., 1968, στο: Αθανασίου Λ., 1996, Ingram D., 1989, Κατή Δ., 1992, Zimmer D. E., 1986). Με άλλα λόγια, το παιδί αποτελεί ένα είδος γλωσσικής *tabula rasa* που εγγράφεται μέσα από την εμπειρική του συνδιαλλαγή με το περιβάλλον και τον μηχανισμό της μάθησης και μίμησης που χρησιμοποιεί.

Η συμπεριφοριστική θεωρία συνδέθηκε άμεσα με τη στρουκτουραλιστική σχολή της μελέτης της γλώσσας και αφού είχε γνωρίσει μεγάλη δόξα, προκάλεσε οξεία κριτική - χαρακτηριστική είναι η αντιπαράθεση Chomsky και Skinner- που εστιάστηκε στην απουσία της γλωσσικής δημιουργικότητας και στον περιορισμό του παιδιού, το

οποίο κατά τους συμπεριφοριστές μαθαίνει τη γλώσσα μόνο μέσα από την επαναληψη και τη μίμηση, αλλά ταυτοχρόνως γνώρισε και μεγάλη εξάντληση και αποδοχή, εδραιώνοντας την επιστημονική συζήτηση για την ψυχολinguολογική διάσταση στην κατάκτηση της γλώσσας.

5.2. Η Γνωστική Θεωρία (The Cognitive Theory)

Η γνωστική θεωρία δεν προσανατολίστηκε ειδικά στο ζήτημα της κατάκτησης της γλώσσας, αλλά το έθεσε ως μέρος της ολικής ανάπτυξης του παιδιού συμβιβάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις διαμετρικά αντίθετες θέσεις των συμπεριφοριστών και των γενετιστών.

Ο Piaget J. (1955, 1976, 1978 στο: Αθανασίου Λ., 1996, Ingram D., 1989, Zimmer D. E., 1986), ο οποίος θεωρείται ο βασικότερος εκπρόσωπος της θεωρίας, υποστηρίζει πως η απόκτηση της γλώσσας από το παιδί δεν καθοδηγείται από τα περιβαλλοντικά εξωτερικά ερεθίσματα και τις ανάλογες αντιδράσεις (θετικές-αρνητικές ενισχύσεις) που αυτά προκαλούν, ούτε είναι το παιδί προγραμματισμένο και εγγενώς ικανό να αποκτήσει τις γραμματικές δομές της γλώσσας του –θεωρία που προωθείται από τους γενετιστές. Κεντρικό χαρακτηριστικό των πιαζετιανών θέσεων αποτελεί η άποψη πως η γλώσσα κατέχει έναν αποφασιστικής σημασίας ρόλο στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και οι αλλαγές που παρατηρούνται στη γλωσσική του συμπεριφορά συνιστούν αποτέλεσμα των εξελίξεων της διανοητικής, ψυχολinguολογικής του οντότητας. Η αντίληψη του κόσμου και του περιβάλλοντος αποτελούν ένα οικοδόμημα που δομείται με την ενεργό συμμετοχή του παιδιού και η σκέψη του αναπτύσσεται καθώς αυτό μεγαλώνει και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Με την ενεργό οικοδόμηση της γνώσης (κονστрукτιβισμός) τα παιδιά αναπτύσσουν και ενισχύουν τις γνωστικές τους ικανότητες συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες συναδουν με την εξέλιξη και των αναγκαίων γνωστικών δομών και σταδίων.

Η γνωστική θεωρία προκάλεσε σοβαρές αντιδράσεις, οι οποίες επικεντρώθηκαν στην αμφισβήτηση της δυνατότητας ακριβούς προσδιορισμού των σταδίων ανάπτυξης του παιδιού και της πρόσκτησης συγκριμένων γλωσσικών δομών.

5.3. Η Θεωρία της Κοινωνικής Διάδρασης (The Social Interaction Theory)

Η θεωρία της κοινωνικής διάδρασης υπήρξε η συνισταμένη όλων των βασικών θεωριών για τη γλώσσα και προέβαλε ως κυρίαρχη συνιστώσα στην κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί, *το κοινωνικό πλαίσιο* στο οποίο ζει και την κοινωνική διάδραση που υφίσταται και ασκείται ανάμεσα σε αυτό και στους ενήλικες (Wells G., 1981, στο: Αθανασίου Λ., 1996, Ingram D., 1989, Κατή Δ., 1992, Zimmer D. E., 1986). Οι βασικές παράμετροι της γλωσσικής κατάκτησης, είναι η αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού (Snow C.E., 1977, στο: Αθανασίου Λ., 1996, Ingram D., 1989, Κατή Δ., 1992, Zimmer D. E., 1986), η επικοινωνία του με το περιβάλλον καθώς και τα εξωγλωσσικά στοιχεία που καθορίζουν την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας, όπως, ποιος μιλάει, σε ποιον, πότε, με ποια αιτία, για ποιο σκοπό, κάτω από ποιες προϋποθέσεις κ.τ.λ.

Σύμφωνα με τη θεωρία και τις μελέτες που την διερευνούν, ο ρόλος των γονέων και ειδικότερα της μητέρας είναι πρωταρχικής σημασίας ως πηγή πληροφοριών και κοινωνικής διάδρασης, αφού η συνεχής επικοινωνία οδηγεί στη χρήση μίας πιο περιπλοκής γλώσσας, της οποίας η μάθηση δομείται προοδευτικά εμφανίζοντας μία εξελικτική πορεία ικανοτήτων· το παιδί επεξεργάζεται και ανταλλάσσει τις πληροφορίες που συλλέγει μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία σύμφωνα και με τα πρότυπα και τους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες της κοινωνίας μέσα στην οποία δρα. Κεντρική συνθήκη για τα παραπάνω συνιστά το πλούσιο σε ερεθίσματα γλωσσικό περιβάλλον, το οποίο εμπεριέχει και παρέχει ποικίλες ευκαιρίες επικοινωνίας. Αυτή η άποψη αποτέλεσε το σημαντικότερο πεδίο κριτικής, επειδή προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος αγνοώντας τον καθοριστικό ρόλο των γενετικών παραγόντων.

5.4. Η Γενετική Μετασχηματιστική Θεωρία (The Generative Transformational Theory)

Η γενετική θεωρία, με κύριο εκφραστή της τον κορυφαίο Αμερικανό γλωσσολόγο και διανοητή Noam Chomsky θεμελιώθηκε πάνω στη θέση πως η μάθηση της γλώσσας και η ανθρώπινη γλωσσική ικανότητα έγκεινται σε ένα γενετικά προγραμματισμένο σύστημα του εγκεφάλου και σε βιολογικά προκαθορισμένες έμφυτες ικανότητες, οι οποίες εμπεριέχονται στην LAD (Language Acquisition Device), τον *Μηχανισμό Κατάκτησης της Γλώσσας* (Chomsky N., 1965). Το χαρακτηριστικό που

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

προσδιορίζει την ανθρώπινη γλώσσα είναι η *δημιουργικότητα* (creativity) και η δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου. Σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας, η γνώση της γλώσσας απαρτίζεται από τη *γλωσσική ικανότητα* (Linguistic Competence) και την εξωτερική εφαρμογή της, τη *γλωσσική πραγμάτωση* (Linguistic Performance) (Chomsky N., 1965) – σημείο στο οποίο δέχτηκε κριτικές, επειδή δεν έκανε λόγο για τις κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας και τις μη λεκτικές επικοινωνίες.

Το ουσιαστικό θέμα της κατάκτησης της γλώσσας ερμηνεύεται και περιγράφεται στα πλαίσια της μετασχηματιστικής θεωρίας που εισάγουν οι γενετιστές, κατά την οποία η γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου να παράγει και να κατανοεί άπειρο πλήθος νέων και γραμματικά αποδεκτών προτάσεων αποδίδεται στην κατοχή ενός συστήματος, με το οποίο παράγεται η απειρία της γλώσσας και ενός μηχανισμού και από αντίστοιχους γραμματικούς κανόνες, οι οποίοι συνιστούν τους γενετικούς-μετασχηματιστικούς κανόνες. Οι κανόνες αυτοί, λειτουργώντας πάνω στα αρχικά και αφηρημένα σημασιοσυντακτικά σχήματα που παράγει η βάση κάθε γλώσσας (*βαθεία δομή*), τα μετατρέπουν σταδιακά και τα μορφοποιούν σε ορθά τελικά σχήματα (*επιφανειακή δομή*) (Μπαμπινιώτης Γ., 1980, σ.σ. 202-203, Φιλιππάκη – Warburton E., 1992).

6.0. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Για τη διαδικασία της κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας έχουν διατυπωθεί διάφορες υποθέσεις/θεωρίες, (Andersen R., 1984, Bailey K., Long M., Peck S., 1983, Edmondson W. και House J., 1993, Felix S., 1982) των οποίων το περιεχόμενο στηρίζεται σε εμπειρικές μελέτες για την εξέλιξη της δεύτερης γλώσσας.

Η ερευνητική πορεία για τη διατύπωση των θεωριών ακολουθεί δύο διαδικασίες, την απαγωγική/νοησιοκρατική και την επαγωγική/εμπειριοκρατική (Ellis R., 1984, σ. 249, 1994). Η πρώτη διαδικασία (theory – then – research) ξεκινά από την ανάπτυξη μίας σαφούς θεωρίας, τη διατύπωση πρόβλεψης και τη διερεύνησή της, την τροποποίηση ή την απόρριψη της θεωρίας –όταν δεν επιβεβαιώνει την πρόβλεψη- και τέλος τη διατύπωση μίας νέας θεωρίας. Η δεύτερη περίπτωση (research – then – theory) έχει ως σημείο εκκίνησης ένα συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο, ακολουθεί η περιγραφή των χαρακτηριστικών του, η επιλογή των δεδομένων που αποδεικνύουν τη συστηματικότητά του και η ένταξή τους σε μία συγκεκριμένη θεωρία.

Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται συνοπτικά οι σπουδαιότερες και γνωστότερες από αυτές, με ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση των γλωσσικών καθολικών με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, αφού η πρόσκτηση των γλωσσικών δομών στην πρώτη γλώσσα αποτελεί τη στέρεη «πλατφόρμα» ανάπτυξης και των δομών στη δεύτερη (Ελληνική) με τις επιμέρους κοινές υποκείμενες διαστάσεις που διέπουν τις γλώσσες (Bowerman M., 1993), θέσεις που στηρίζουν και την αντιπαραθετική μέθοδο ανάλυσης και διδασκαλίας των γλωσσών.

6.1. Η Υπόθεση της Παρεμβολής (The Interference Hypothesis)

Η υπόθεση της παρεμβολής διατυπώθηκε στο χώρο της αντιπαραθετικής γλωσσολογίας και συνδέθηκε άμεσα με την αντιπαραθετική ανάλυση της γλώσσας, έτσι όπως αναπτύχθηκε στην πρώτη περίοδο της συγκεκριμένης ερευνητικής τάσης. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η γλωσσική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας δεν είναι ίδια με την αντίστοιχη της πρώτης, επειδή το παιδί κατά την απόκτηση της Γ2 έχει ήδη αφομοιώσει τις βασικές δομές στη μητρική του γλώσσα και τις χρησιμοποιεί στη διαδι-

κασία της Γ2. Η πρώτη γλώσσα κατευθύνει την πορεία της γλωσσικής κατάκτησης της δεύτερης, με συνέπεια δομές και στοιχεία της Γ2 που συμφωνούν με αντίστοιχες δομές και στοιχεία της Γ1 να μαθαίνονται δίχως δυσκολίες, ενώ γλωσσικές δομές, στις οποίες διαφέρουν οι δύο γλώσσες, να οδηγούν σε λάθη και στην εμφάνιση παρεμβολών στην παραγωγή λόγου από τον μαθητή. Στην πιο δυναμική της μορφή υποστηρίχτηκε από τον Lado R. (1957), σύμφωνα με τον οποίο, η σύγκριση των δύο συστημάτων μπορεί να προβλέψει τις πιθανές παρεμβολές ή δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής κατά τη μαθησιακή πορεία, γεγονός που συμβάλλει διδακτικά στην οργάνωση και την επίτευξη των γλωσσικών στόχων (βλ. κεφ. 7.7.).

Η θεωρία της παρεμβολής προκάλεσε όμως και κριτικές που αφορούσαν κυρίως την ασυμμετρία των γλωσσών και τα ενδογλωσσικά λάθη στη Γ2, τα οποία οφείλονται σε ειδικές αναπτυξιακές αιτίες και όχι στην αλληλεπίδραση Γ1-Γ2.

6.2. Η Υπόθεση της Ταύτισης (The Identity Hypothesis)

Σύμφωνα με την υπόθεση της ταύτισης (Macnamara J., 1976), η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζεται από τους ίδιους μηχανισμούς κατάκτησης της πρώτης, θεωρία που στα πρώτα στάδιά της προωθήθηκε από τους συμπεριφοριστές, ενώ λίγο αργότερα ανανεώθηκε στα πλαίσια της γνωστικής ψυχολογίας. Ο μαθητής δομεί προοδευτικά τη δεύτερη γλώσσα καθοδηγούμενος από έναν έμφυτο μηχανισμό, ο οποίος τον καθιστά ικανό να διαμορφώνει συγκεκριμένες υποθέσεις για τη Γ2 παρόμοιες με τις αντίστοιχες στη Γ1. Ο Corder S. P. (1967), καταλήγει στο συμπέρασμα πως η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα αποκτώνται μέσα από ταυτόσημες ψυχολογολογικές διαδικασίες, επειδή εμπεριέχονται σε αυτές βασικές ομοιότητες και οι όποιες παρατηρούμενες αποκλίσεις οφείλονται στα διαφορετικά κίνητρα μάθησης, ενώ για άλλους συγγραφείς που υιοθέτησαν την ίδια θέση για τις ταυτιζόμενες διαδικασίες γλωσσικής απόκτησης, οι διαφορές ανάμεσά τους ανάγονται στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο. Οι Dulay H. και Burt M. (1974) υποστηρίζουν επίσης πως το παιδί που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα δε μεταφέρει γλωσσικές δομές και στοιχεία από τη Γ1 στη Γ2, αλλά διαδικασίες και μηχανισμούς που χρησιμοποιήθηκαν ή αποκτήθηκαν κατά την πρώτη γλωσσική ανάπτυξη· κατά την θεωρία της ταύτισης, η σύγκριση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης στη Γ1 και της ανάπτυξης στη Γ2 επαληθεύει τις εξελικτικές ομοιότητες στα διάφορα στάδια.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Οι αρχές της θεωρίας δέχτηκαν έντονη κριτική, επειδή δεν λαμβάνουν υπόψη τις κατακτημένες γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες στην πρώτη γλώσσα, οι οποίες διαφοροποιούν σύμφωνα με άλλες έρευνες το ρυθμό και τη σειρά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων της δεύτερης.

6.3. Η Θεωρία του Οργάνου Ελέγχου (The Monitor Theory)

Η θεωρία του Krashen S. (1982) καταθέτει μία βασική για τη διατύπωσή της διαφοροποίηση, την *ασυνείδητη γλωσσική απόκτηση* (acquisition) και τη *συνειδητή εκμάθηση της γλώσσας* (learning). Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο που αποκτά τη δεύτερη γλώσσα μέσα από τη φυσική –κυρίως- επαφή του με αυτήν στο περιβάλλον χρήσης ενδιαφέρεται για την άμεση επικοινωνία με τους ομιλητές της Γ2 και δεν αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ορθή χρήση των γλωσσικών του εκφράσεων, τις οποίες χρησιμοποιεί ασυνείδητα. Βασικό χαρακτηριστικό της ασυνείδητης απόκτησης είναι η εμφάνιση αναπτυξιακών σταδίων που παρουσιάζονται και στην πρώτη γλώσσα.

Κατά τη δεύτερη περίπτωση, το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα όχι μέσα από τις επικοινωνιακές καταστάσεις χρήσης και τη συνδιαλλαγή με τους φυσικούς ομιλητές, αλλά από την κατευθυνόμενη διδασκαλία της Γ2 που εμπεριέχει τη διδασκαλία και εσωτερίκευση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ρυθμίζεται στο όργανο ελέγχου, το οποίο κατευθύνει την αφομοίωση των γνώσεων επιδρώντας σε αυτές άμεσα και διαφοροποιώντας τις κατά τη γλωσσική επεξεργασία των νέων γνώσεων.

Το όργανο ελέγχου ενεργοποιείται σε συγκεκριμένες καταστάσεις όπως:

- ✓ όταν υπάρχει ικανοποιητικός χρόνος για τη γλωσσική επεξεργασία
- ✓ όταν ο ομιλητής εστιάζει την προσοχή του στη σωστή γλωσσική μορφή κατά την παραγωγή νέων προτάσεων
- ✓ όταν ο ομιλητής κατέχει τους συγκεκριμένους γλωσσικούς κανόνες αυτής της γλώσσας.

Σύμφωνα επίσης με τη θεωρία του Krashen S., οι δύο μορφές της φυσικής και της κατευθυνόμενης απόκτησης εμπεριέχουν ένα κοινό στοιχείο, το γνωστικό δυναμικό του μαθητή και την επίδρασή του στην όλη διαδικασία.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Η θεωρία του συμπληρώνεται από την *υπόθεση της φυσικής σειράς* (natural order) και τη σημασία της *εισερχόμενης πληροφορίας* (input). Σύμφωνα με τη φυσική σειρά, οι μαθητές της Γ2 ακολουθούν μία προβλέψιμη αναπτυξιακή πορεία, παρόμοια με αυτή στη Γ1, η οποία διαφοροποιείται όταν το είδος της γλωσσικής άσκησης απαιτεί συγκεκριμένες μεταγλωσσικές δεξιότητες. Η εισερχόμενη πληροφορία συνιστά βασική παράμετρο, επειδή η απόκτηση της γλώσσας πραγματοποιείται μέσα από τα γλωσσικά ερεθίσματα που παρέχει το περιβάλλον και κυρίως μέσα από την *κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία* (comprehensible input) που βρίσκεται ένα επίπεδο ψηλότερα από το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή ($i + 1$).

Όπως και οι άλλες θεωρίες, και η θεωρία του Krashen S. προκάλεσε ορισμένες κριτικές, οι οποίες επικεντρώθηκαν στην αυτονομία των κανόνων που προβάλλει, στον περιορισμό της στη μάθηση της σύνταξης και στην έλλειψη υποθέσεων σχετικά με την ακριβή διαδικασία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας και τα στάδια από τα οποία διέρχεται.

6.4. Η Θεωρία των Συναγωνιστικών Συστημάτων Μάθησης (Konkurrierende Lernsysteme)

Αυτή η θεωρία διατυπώθηκε από τον Γερμανό γλωσσολόγο Felix S. (1982) με σκοπό να ερμηνευτεί η διαφορά ανάμεσα στη φυσική και στην κατευθυνόμενη γλωσσική κατάκτηση. Κατά τον ίδιο, υπάρχουν δύο συστήματα μάθησης: το πρώτο μαθησιακό σύστημα ενεργεί ασυνείδητα και αυθόρμητα οδηγώντας τον μαθητή μέσα από τη μη προγραμματισμένη μάθηση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δομών, οι οποίες συνεπάγονται τη χρήση ενός σύνθετου έμφυτου γλωσσικού μηχανισμού, της καθολικής γραμματικής. Το δεύτερο μαθησιακό σύστημα γίνεται αντιληπτό ως ένα γενικό γνωστικό σύστημα που χρησιμοποιείται από τον ομιλητή συνειδητά στη λύση των γλωσσικών του προβλημάτων.

Κατά την απόκτηση μίας δεύτερης γλώσσας ενεργοποιείται το δεύτερο μαθησιακό σύστημα, το οποίο προσκρούει στη δράση του πρώτου και στην αναπτυξιακή πορεία που καθορίζει η καθολική γραμματική. Αυτό έχει ως συνέπεια την εμφάνιση διαταραχών στη γλωσσική παραγωγή του μαθητή.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Η κριτική στον Felix S. επικεντρώθηκε στις αλληλεπιδράσεις των δύο συστημάτων και στο γεγονός πως η θεωρία δεν προσδιορίζει επακριβώς τα στάδια ή τα σημεία συναγωνισμού τους.

6.5. Το Πρότυπο της Ποικίλης Ικανότητας (The Variable Competence Model)

Το πρότυπο της ποικίλης ικανότητας (Ellis R., 1984, σ.σ. 266-269) βασίζεται σε δύο διαφορετικές έννοιες, τη διαδικασία της γλωσσικής χρήσης και το προϊόν της.

Η διαδικασία αναφέρεται στη γλωσσική γνώση και στην ικανότητα χρήσης αυτής της γνώσης, ενώ το προϊόν περιλαμβάνει ένα σύνολο γλωσσικών τύπων που εξαρτώνται από τη γνώση του ατόμου. Γενικά, ο τρόπος με τον οποίο μία γλώσσα μαθαίνεται αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται και το πρότυπο της μεταβλητής ικανότητας θέτει τις εξής προτάσεις:

- ✓ η γλωσσική γνώση εμπεριέχει μεταβλητούς νόμους
- ✓ ο μαθητής κατέχει μία ικανότητα γλωσσικής χρήσης, η οποία αποτελείται από πρωτογενείς και δευτερογενείς κειμενικές και γνωστικές διαδικασίες
- ✓ η παραγωγή στη Γ2 είναι μεταβλητή ως αποτέλεσμα των πρωτογενών και δευτερογενών νόμων που δρουν κατευθυνόμενα ή μη κατευθυνόμενα
- ✓ η γλωσσική ανάπτυξη συμβαίνει, όταν η κατάκτηση της γλώσσας πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή σε ποικίλους τύπους οργάνωσης του λόγου και μέσα από την ενεργοποίηση των νόμων της Γ2, οι οποίοι αρχικά υπάρχουν είτε σε αναλυτική μορφή, είτε όχι.

Τα δύο βασικά σημεία της θεωρίας, για τα οποία υπήρξε αμφισβήτηση, ήταν η ελλιπής περιγραφή πρωτογενών και δευτερογενών νόμων της Γ2 και η απουσία των γλωσσικών ερεθισμάτων στην ενίσχυση της εκμάθησης.

6.6. Η Θεωρία της Διαγλώσσας (The Interlanguage Theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαγλώσσας (Selinker L., 1972), η πρόσκτηση της ξένης γλώσσας είναι μία διαδικασία που αποτελείται από μία σειρά διαδοχικών υποθέσεων τις οποίες διατυπώνει το άτομο/μαθητής σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της Γ2 και τις τροποποιεί, τις βελτιώνει ή τις εγκαταλείπει στηριζόμενο στις εμπειρίες

του και στις γνώσεις που αποκτά (Μήτσης Ν., 2000α, σ. 49). Ποικίλες εναλλακτικές ονομασίες και ορολογίες έχουν κληθεί για να αποδώσουν τόσο το χαρακτήρα, όσο και το περιεχόμενο του όρου. Ο Nemser W. (1971) αναφέρεται σε αυτόν ως προσεγγιστικό σύστημα (approximative system), ενώ ο Corder S. P. (1967) ως ιδιοσυγκρασιακή διάλεκτο (idiosyncratic dialect) και μεταβατική ικανότητα (transitional competence).

Με τον όρο *Διαγλώσσα* (Δ/Γ) οριοθετείται το εκάστοτε γλωσσικό σύστημα το οποίο δομείται εξελικτικά από το μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα-στόχο, ενώ κινείται σε ένα ενδογλωσσικό συνεχές (Vogel K., 1990, σ. 122, Selinker L., 1972,1992). Η Δ/Γ αποτελεί μία μικτή γλωσσική μορφή, η οποία προκύπτει από την επαφή δύο γλωσσών, της Γ1 και της Γ2 και περιλαμβάνει τα κοινά δομικά χαρακτηριστικά τους. Χαρακτηρίζεται ως *συστηματική, δυναμική και προσωρινή*, επειδή σε αυτή εμφανίζονται συγκεκριμένα στοιχεία με τα οποία το κάθε σύστημα συνεισφέρει στη δόμησή της, υπόκειται σε συνεχή αναθεώρηση και διεύρυνση και οι κανόνες της επιδέχονται σε κάθε στάδιο διόρθωση και τροποποίηση (Vogel K., 1990, Gass S. και Selinker L., 1983).

Δύο βασικά σημεία χαρακτηρίζουν τη σχέση της Δ/Γ με τη Γ2 (Μήτσης Ν., 2000α, Vogel K., 1990):

- α) Η διαγλώσσα εμφανίζει την τάση να προσεγγίζει τη γλώσσα-στόχο και όλες οι προσπάθειες του μαθητή εντάσσονται σε αυτή την τάση.
- β) Κατά τη μαθησιακή διαδικασία οι γλωσσικές πραγματώσεις βρίσκονται σε συνδιαλλαγή με τη δεύτερη γλώσσα και ο μαθητής τις τροποποιεί διαρκώς με σκοπό τη συμφωνία τους με τη Γ2.

Η θεωρία της διαγλώσσας είχε μεγάλη σημασία για την έρευνα στο πεδίο κατάκτησης της Γ2, επειδή έλαβε υπόψη το δημιουργικό χαρακτήρα της γλώσσας και υπαγορεύτηκε από τις μενταλιστικές θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας· εντούτοις, ασκήθηκε κριτική επειδή δεν ερμήνευε τα εκάστοτε στάδια της Δ/Γ, αλλά τα θεωρούσε δεδομένα. (Wode H., 1993).

6.7. Η Θεωρία του Επιπολιτισμού (The Acculturation Model)

Σύμφωνα με τον Schumann J., (1978, στο: Ellis R., 1985, Τριάρχη - Hermann B., 2000), πολιτισμική προσαρμογή είναι η κοινωνική και ψυχολογική ενσωμάτωση ενός ατόμου σε μία ομάδα ατόμων που έχουν άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά, διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και χρησιμοποιούν μία άλλη γλώσσα. Όσο μεγαλύτερη είναι η ετοιμότητα ενσωμάτωσης που εμφανίζει το άτομο, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Ο επιπολιτισμικός παράγοντας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας καθορίζεται εν μέρει από την κοινωνική και ψυχολογική απόσταση ανάμεσα στο μαθητή και τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου. Η κοινωνική απόσταση απορρέει από την επίδραση μίας σειράς παραγόντων που προσδιορίζουν το μαθητή ως μέλος μίας κοινωνικής ομάδας που έρχεται σε επαφή με την ομάδα-ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, ενώ η ψυχολογική απόσταση δημιουργείται από τις εμπειρίες και τα κίνητρα που αφορούν την ιδιοσυγκρασία του ατόμου.

Στη θεωρία της πολιτισμικής προσαρμογής προστίθεται και η θεωρία των γλωσσικών υπομορφών Pidgin (pidginization), οι οποίες είναι απλοποιημένες μορφές της δεύτερης γλώσσας, με περιορισμένο λεξιλόγιο και ιδιάζουσα μορφολογική-συντακτική δομή. Οι γλώσσες Pidgin λειτουργούν ως μέσο γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των συνομιλητών διαφορετικών μητρικών γλωσσών, με συγκεκριμένους στόχους –συνήθως εργασιακούς- και η περιγραφή τους δείχνει πως δανείζονται στοιχεία τόσο από την πρώτη όσο και από τη δεύτερη γλώσσα, «μεταλλαγμένα» σε νέα σχήματα.

Η ύπαρξη της Pidgin συνιστά μία ιδιαίτερη μορφή της φυσικής κατάκτησης της Γ2, κατά την οποία ενεργοποιούνται οι ίδιοι γνωστικοί και μαθησιακοί μηχανισμοί μάθησης (Schumann J., 1982) [π.χ. παρατηρούνται τα στάδια της διαγλώσσας ή το στάδιο της απολίθωσης (fossilization)], όμως σύμφωνα με την κριτική, οι θεωρίες του επιπολιτισμού και των γλωσσικών υπομορφών δεν ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εσωτερικεύουν και χρησιμοποιούν τη γνώση της Γ2 και τον ρόλο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις εκάστοτε περιστάσεις και το γνωστικό και ψυχολογικό υπόβαθρο του ομιλητή.

6.8. Το Πρότυπο της Συμπλήρωσης (The Complementation Model)

Σύμφωνα με τη βιολογική προδιάθεση, υπάρχει στον άνθρωπο ένας γενετικά προκαθορισμένος γλωσσικός μηχανισμός επεξεργασίας, ο οποίος επιδρά στην κατάκτηση της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης και συμπορεύεται κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του ανθρώπου με την ανάπτυξη ενός μη γλωσσικού μηχανισμού επεξεργασίας –γενετικά οριοθετημένου- του μηχανισμού λύσης προβλημάτων (στο: Poda L., 2000).

Η διαρκής συσχέτιση των δύο μηχανισμών επιφέρει αλλαγές στη φυσική σειρά της κατάκτησης των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών στοιχείων και ταυτόχρονα προκαλεί λάθη, τα οποία δεν παρατηρούνται στη μητρική γλώσσα του μαθητή. Κατά την συμπλήρωση (ολοκλήρωση) του ψυχογλωσσικού μηχανισμού της λύσης προβλημάτων, ολοκληρώνεται με ταχύτερο ρυθμό ο αντίστοιχος γλωσσικός και κτίζεται ένα ενδιάμεσο στάδιο με ιδιαίτερη μεταβλητότητα που κυμαίνεται από την προσανατολισμένη στη μορφή γλώσσα έως τον αυθόρμητο λόγο. Οι διαφορές, δε, στην πορεία κατάκτησης της Γ2 εξαρτώνται από τις ανάλογες διαφορές στη γνωστική εξέλιξη του μαθητή, και από την επίδραση εξωτερικών παραγόντων κοινωνικοψυχολογικού και συναισθηματικού είδους.

Γενικά, οι διαφορετικές θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αντικατοπτρίζουν την άποψη πως το πεδίο της Γ2 απαιτεί ποικίλες ερευνητικές προσεγγίσεις, επειδή η υιοθέτηση μίας μόνο θεωρίας αδυνατεί να προσφέρει μία πλήρη περιγραφή και ερμηνεία της γλωσσικής κατάκτησης· ουσιαστικά οι παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις προσφέρουν συμπληρωματικές επιλογές, των οποίων η συσχέτιση δίνει τη σύνθετη εικόνα του φαινομένου.

6.9. Η Καθολική Γραμματική και η Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας (Universal Grammar and Second Language Acquisition)

Η *Καθολική Γραμματική* (Universal Grammar) και τα *Γλωσσικά Καθολικά* (Language Universals) θεμελιώθηκαν στα πλαίσια της γενετικής -μετασχηματιστικής θεωρίας (Chomsky N., 1981, Haegeman L., 1991, Φιλιππάκη - Warburton E., 1992). Η Καθολική Γραμματική (Κ.Γ.) προϋποθέτει την ύπαρξη εγγενών γλωσσικών καταβολών και δομών στον άνθρωπο, οι οποίες αιτιολογούν ορισμένα κοινά γνωρίσματα της γλωσσι-

κής συγκρότησης του ανθρώπου και τα γλωσσικά καθολικά αναφέρονται στα κοινά συντακτικά σχήματα που πηγάζουν από την υφιστάμενη βαθύτερη δομική συγγένεια μεταξύ των γλωσσών.

Ο Chomsky N. (1981, 1986α, 1986β) στη θεωρία της *Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμευσης* (Government and Binding Theory) υποστηρίζει πως σύμφωνα με την Κ. Γ. όλα τα ανθρώπινα όντα κατέχουν ένα σύνολο *γενικών αρχών και παραμέτρων* (principles and parameters), το οποίο ελέγχει τη μορφή των γλωσσών και τα κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες γλώσσες. Σύμφωνα με την τσομσκιανή θεωρία, ο πυρήνας της γλώσσας αποτελείται από δύο συστατικά, τις γενικές αρχές και τις παραμέτρους. Οι γενικές αρχές, οι οποίες συνθέτουν την *πυρηνική γραμματική* (core grammar), είναι κοινές και εφαρμόσιμες σε όλες τις φυσικές γλώσσες, σε αντίθεση με τις παραμέτρους που βρίσκονται στην *περιφέρεια* (periphery) και έχουν έναν περιορισμένο αριθμό ανοιχτών αξιών, οι οποίες σηματοδοτούν τις διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες (Cook V., 1993β, Rutherford W., 1987, Schachter J., 1988, Φιλιππάκη - Warburton E., 1992).

Κατά τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2, οι μαθητές έχοντας πρόσβαση στις γενικές αρχές και χαρακτηριστικά -κοινά σε όλες τις γλώσσες του κόσμου- μπορούν παγιώνοντας την *πυρηνική γραμματική* της Γ2 να μάθουν και τους κανόνες που είναι μέρος της περιφέρειας -συγκεκριμένοι για την κάθε γλώσσα- και οι οποίοι θέτουν την *παραμετρική ποικιλία* της διδασκόμενης γλώσσας (Cook V., 1985, Eubank L., 1993, Flynn S., 1987, 1998, Gregg K., 1989, Hawkins R., 2001, Schachter J., 1988, White L., 1989).

Πιο αναλυτικά, το αρχικό στάδιο του μαθητή της Γ2 εμπεριέχει ένα σύνολο γενικών αρχών, οι οποίες καθορίζουν και την ποικιλία της γλώσσας, δηλαδή τις παραμέτρους. Η γενική αρχή της *συντακτικής εξάρτησης* (structure dependency) συνιστά, π.χ. μία γενική γλωσσική αρχή, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε η δομή της να εξαρτάται από τις σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία μίας πρότασης (λέξεις, μορφήματα, κ.α.). Όταν τα στοιχεία της πρότασης μετακινούνται για να σχηματιστούν η παθητική φωνή ή οι ερωτηματικές προτάσεις, τότε η μετακίνηση των συστατικών λαμβάνει υπόψη τις δομικές σχέσεις της πρότασης παρά την ευθύγραμμη σειρά των λέξεων (Schmidt M., 1980).

Εάν η γενική αρχή της συντακτικής εξάρτησης φαίνεται κοινή σε όλες τις γλώσσες, οι οποίες οργανώνονται ιεραρχικά με βάση τις φράσεις [ονοματικές (ΟΦ), ρηματικές (ΡΦ), προθετικές (ΠΦ)], υπάρχουν εντούτοις άλλοι κανόνες που διαφέρουν ανάμεσα στις γλώσσες, όπως για παράδειγμα η παράμετρος *pro-drop* (Φιλιππάκη – Warburton E., 1992, 2001, σ.σ. 94-95) ή η *head parameter* που καθορίζει τη θέση της κεφαλής στην πρόταση σε σχέση με τα συμπληρώματά της.

Στα πλαίσια της καθολικής γραμματικής, υπάρχουν νεότερες εξελίξεις, όπως το *Μινιμαλιστικό Πρόγραμμα* (Minimalistic Programme) και οι *Λειτουργικές Κατηγορίες* (Functional Categories) (Chomsky N., 1995). Το Μινιμαλιστικό Πρόγραμμα προτείνει γενικές αρχές που είναι ακόμα πιο ισχυρές ως προς τις επιδράσεις τους στη γνώση της γλώσσας (Cook V., 1997, σ. 259). Οι γλώσσες διαφέρουν, επειδή διαφέρουν τα λεξικά τους στοιχεία και η κατάκτηση της γλώσσας ουσιαστικά εμπλέκει την εκμάθηση των λεξικών μονάδων. Οι Λειτουργικές Κατηγορίες, από την άλλη, σε αντίθεση με τις λεξικές κατηγορίες -που εμπεριέχουν λέξεις περιεχομένου με συγκεκριμένο νόημα, όπως ουσιαστικά, ρήματα, επιρρήματα- αναφέρονται στις γραμματικές λέξεις ή στις λέξεις που επιτελούν ορισμένες λειτουργίες, λέξεις όπως οι αντωνυμίες, τα μορφήματα του πληθυντικού αριθμού ή του αορίστου κ.α., στις οποίες οι μαθητές της Γ2 έχουν πρόσβαση, επειδή τις έχουν μεταφέρει με τη διαδικασία της προβολής από τη Γ1 (Lakshmanan U., 1998, σ. 12).

Άμεση σχέση με τις γενικές αρχές και τις παραμέτρους, και τις έννοιες του πυρήνα και της περιφέρειας που προαναφέρθηκαν έχει και η *θεωρία του μαρκαρίσματος* (markedness theory) στην κατάκτηση της Γ2. Η θεωρία του μαρκαρίσματος περιγράφει τους κανόνες της πυρηνικής γραμματικής ως *αμαρκάριστους* κανόνες που συμφωνούν με τις γενικές τάσεις των γλωσσών και τους κανόνες της περιφέρειας ως *μαρκαρισμένους*, δηλαδή κανόνες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (White L., 1989).

Σύμφωνα με έρευνες που αναφέρονται στους Gass S. (1984) και Rutherford W., (1982), οι αμαρκάριστοι κανόνες της Γ2 κατακτώνται νωρίτερα και ευκολότερα σε σχέση με τους μαρκαρισμένους κανόνες και η εμφάνιση δυσκολιών στη διαδικασία εκμάθησης ανάγεται σε αυτή ακριβώς τη διαφοροποίηση: συγκεκριμένες διαφορές ανάμεσα στη Γ1 και Γ2 οδηγούν σε δυσκολίες, ενώ άλλες διαφορές που εμπίπτουν, στους αμαρκάριστους τύπους δεν προκαλούν τέτοιου είδους δυσκολίες. Επιπλέον, ο μαθητής της Γ2 καταφεύγει στη Γ1, όταν ο κανόνας στη δεύτερη γλώσσα αποτελεί

μέρος της περιφέρειας ή αλλιώς είναι μαρκαρισμένος, με αποτέλεσμα τη μεταφορά των μαρκαρισμένων στοιχείων της Γ1 στην εκμάθηση του στοιχείου στη Γ2 (Felix S. και Weigl W., 1991).

Η εφαρμογή της Κ. Γ. στην κατάκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διερευνήθηκε με βάση τέσσερις βασικές υποθέσεις, που αφορούν το ρόλο της στην εκμάθηση της Γ2: την *υπόθεση της μη πρόσβασης* (no access hypothesis), της *πλήρους πρόσβασης* (full access hypothesis), της *έμμεσης πρόσβασης* (indirect access hypothesis) και της *μερικής πρόσβασης* (partial access hypothesis) (Mitchell R. και Myles F., 1998, σ.σ. 65-69).

Η υπόθεση της μη πρόσβασης των μαθητών στην Κ. Γ. αφορά μεγαλύτερους μαθητές μιας Γ2, επειδή υποτίθεται η κρίσιμη περίοδος της κατάκτησης έχει παρέλθει· οι μαθητές της Γ2 ουσιαστικά ασκούνται μόνο στη χρήση δεξιοτήτων που αφορούν στην επίλυση γλωσσικών προβλημάτων (Meisel J., 1997, σ. 258, Bley-Vroman R., 1989).

Η υπόθεση της πλήρους πρόσβασης βασίζεται στη θέση πως η Κ. Γ. καθοδηγεί και την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, επειδή η πορεία και των δύο γλωσσών παρόμοια στάδια και οι όποιες παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις ανάγονται στις διαφορές της γνωστικής ωρίμανσης των μαθητών και των γλωσσικών αναγκών τους (Flynn S., 1996, σ.σ. 150-151, στο: Mitchell R. και Myles F., 1998).

Σύμφωνα με την υπόθεση της μερικής πρόσβασης, κάποιες όψεις της Κ. Γ. είναι διαθέσιμες στο μαθητή της Γ2 και κάποιες άλλες όχι. Εδώ, πρέπει να αναφέρουμε τη διαφοροποίηση της υπόθεσης της έμμεσης πρόσβασης (αναφέρεται στη συνέχεια) με αυτήν της μερικής, επειδή η πρώτη θεωρεί τη γνώση της Γ1 δεδομένη και καθοριστική, ενώ η δεύτερη επιλεκτικά θεωρεί πως κάποια στοιχεία είναι προσβάσιμα και κάποια όχι (Mitchell R. και Myles F., 1998).

Η *υπόθεση της έμμεσης πρόσβασης* καταθέτει την άποψη πως *οι μαθητές μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα μέσα από την πρώτη γλώσσα*· έχουν ήδη κατακτήσει τις γενικές αρχές και το σύνολο των παραμετρικών αξιών στη Γ1 και αυτά αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της Γ2 (Schachter J., 1996, Schwartz D. B. και Eubank L., 1996, Schwartz D. B. και Sprouse R. A., 1996, Schwartz D. B., 1998). Η διερεύνηση και η επαλήθευση αυτής της υπόθεσης υπήρξε το αντικείμενο πολλών μελετών, επειδή ήταν η μόνη προσέγγιση που προσπάθησε να εξηγήσει το φαινόμενο της μεταφο-

ράς, καθώς και των παρατηρούμενων αποκλίσεων στη γλωσσική παραγωγή του μαθητή της (Bley-Vroman R., 1989, σ. 51).

Ενδιαφέρουσα για την κατάκτηση της Γ2 είναι η άποψη των Schwartz D. B. και Sprouse R. A., αλλά και της Schwartz D. B., οι οποίοι θεωρούν πως η έμμεση σχέση της πρώτης γλώσσας με τη δεύτερη μέσα από την καθολική γραμματική καλλιεργεί τη διαισθητική γνώση στη δεύτερη γλώσσα, το λεγόμενο *γλωσσικό ένστικτο της Γ2* (second language instinct). Η Schwartz D. B. (1998, σ. 157) αναφέρει στα συμπεράσματα για τις έρευνες σχετικά με την Κ. Γ. και τη Γ2, πως η γραμματική της πρώτης γλώσσας του μαθητή και η καθολική γραμματική τον καθοδηγούν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διαμορφώνοντας το γλωσσικό ένστικτο της Γ2. Οι εμπειρικές της μελέτες έδειξαν πως το ένστικτο στη δεύτερη γλώσσα διαμορφώνεται μέσα από την πορεία [*ένστικτο στη Γ1* ⇒ *μεταφορά* ⇒ *αρχικό στάδιο στη Γ2* ⇒ *γλωσσικό ένστικτο στη Γ2*] (Schwartz D. B., 1998, σ. 134) και μέσα από τη μετέπειτα γνώση της διαφοράς των παραμέτρων και στις δύο γλώσσες.

Επιλογικά, η τσομσκιανή θεωρία, με τις απόψεις που αυτή καταθέτει, παρέχει ως σήμερα ένα ευρύ θεωρητικό πεδίο στήριξης για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, στο οποίο όμως πρέπει να πραγματοποιηθούν πολλές ακόμα έρευνες για την επαλήθευση ή απόρριψη των θέσεων. Όσον αφορά την θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνάς μας για την εφαρμογή της αντιπαραθετικής προσέγγισης στη διδασκαλία, θεωρούμε πως παρέχει ένα επαρκές στήριγμα, άποψη που θα αναλυθεί στο σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας (κεφ. 16.0.).

7.0. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η κατάκτηση δεύτερης γλώσσας, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν και στα προηγούμενα κεφάλαια πραγματώνεται σε δύο περιβάλλοντα, το φυσικό ή/και το σχολικό, με άμεση συνέπεια το λειτουργικό διαχωρισμό σε φυσική εκμάθηση της Γ2 και σε κατευθυνόμενη (βλ. πίνακα). Η κατευθυνόμενη αναφέρεται στην τυπική (επίσημη) διδασκαλία της γλώσσας που πραγματοποιείται με συγκεκριμένες αρχές και σκοπούς, ανάλογα ευθυγραμμισμένους με το περιεχόμενο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος. Κοινό χαρακτηριστικό της φυσικής και της κατευθυνόμενης διδασκαλίας είναι οι αποκτημένες γλωσσικές ικανότητες στην πρώτη γλώσσα, των οποίων όμως το επίπεδο μπορεί να διαφέρει σημαντικά (Johnson K., 2001, Robinett B. και Schachter J., 1983, Klein W., 1986).

Το ζήτημα της *τυπικής διδασκαλίας* (formal instruction) και του ρόλου που διαδραματίζει στην διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης έχει απασχολήσει παιδαγωγούς, γλωσσολόγους και ψυχολinguιστές (Felix S. και Weigl W., 1991, Long M., 1983) και έχει οδηγήσει στην εφαρμογή διαφορετικών κατά καιρούς μεθόδων διδασκαλίας (Richards J. C. και Rodgers T. S., 1986). Μελετώντας το περιεχόμενο της τυπικής διδασκαλίας διαπιστώνει κανείς πως αντικείμενό της, άμεσο ή έμμεσο, είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής συνείδησης του μαθητή σχετικά με τη φύση και τους κανόνες της γλώσσας-στόχου. Η γνώση ποικίλει ανάλογα με το βαθμό επεξεργασίας των γραμματικών φαινομένων της δεύτερης γλώσσας. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως η τυπική διδασκαλία στο πεδίο της Γ2 συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή της, αν και τα αποτελέσματα δείχνουν μία σχετική διαφοροποίηση τόσο στη γνώση της Γ2 που ποικίλει ανάλογα με το βαθμό επεξεργασίας των γραμματικών φαινομένων, όσο και στη σειρά εκμάθησης των φαινομένων (Apeltauer E., 1987, Bley-Vroman R., 1989, Ellis R., 1985, 1994, Felix S., 1981, Long M., 1983, Mc Laughlin B., Rossman J., McLeod B., 1983).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΥΣΙΚΗ & ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ Γ2

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Η μερική ή πλήρης γνώση της μητρικής γλώσσας 	<ul style="list-style-type: none"> • Η χρήση διδακτικών μεθόδων κατά την τυπική διδασκαλία
<ul style="list-style-type: none"> • Η προσφυγή στην πρότερη γνώση που παρέχει η μητρική 	<ul style="list-style-type: none"> • Στη φυσική κατάρκτηση, πρωτεύοντα ρόλο κατέχει η αυθόρμητη επικοινωνία
<ul style="list-style-type: none"> • Η θετική μεταφορά και οι παρεμβολές αποδυναμώνονται όσο το επίπεδο στη δεύτερη γλώσσα ανεβαίνει 	<ul style="list-style-type: none"> • Στην κατευθυνόμενη, ο μαθητής εμπλέκεται σε τεχνητές επικοινωνιακές καταστάσεις (αν και γίνεται προσπάθεια αναπλήρωσης της φυσικής επικοινωνίας)
<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές τόσο στη φυσική όσο και στην κατευθυνόμενη κατάρκτηση ξεκινούν με την εκμάθηση πολυπλοκότερων γλωσσικών δομών 	<ul style="list-style-type: none"> • Στην κατευθυνόμενη, ο μαθητής εμφανίζει μία προκαθορισμένη γλωσσική συμπεριφορά, την οποία δε συναντά κανείς στις φυσικές συνθήκες κατάρκτησης
<ul style="list-style-type: none"> • Παρατηρούνται φαινόμενα γλωσσικής υπεργενίκευσης αλλά και ατομικών διαφοροποιήσεων 	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά την τυπική διδασκαλία, συνήθως, ο δάσκαλος διορθώνει τους μαθητές, όταν η γλωσσική παραγωγή εμφανίζει αποκλίσεις και λάθη, ενώ η διόρθωση πολλές φορές απουσιάζει κατά την επικοινωνία στο φυσικό περιβάλλον

Πίνακας Λειτουργικού Διαχωρισμού Φυσικής & Κατευθυνόμενης Κατάρκτησης της Γ2

Οι γνωστότερες μέθοδοι διδασκαλίας της Γ2 είναι οι εξής (Edmondson W., House J., 1993, Μήτσης Ν., 2000α, Ψάλτου – Joyce A., 1996, Χαρατσάρη Ι., 1996): η παραδοσιακή, η άμεση, η προφορική – ακουστική, η οπτικο - ακουστική μέθοδος, η φυσική προσέγγιση και η επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς και η αντιπαραθετική μέθοδος στα πλαίσια της εφαρμοσμένης αντιπαραθετικής γλωσσολογίας (Kotzia E., 1980).

7.1. Η Παραδοσιακή Μέθοδος (The Traditional Method)

Η παραδοσιακή μέθοδος στη διδασκαλία της Γ2 περιελάμβανε τη γλωσσική συσχέτιση κειμένων -κυρίως λογοτεχνικών- στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα και την επεξεργασία του μορφολογικού, συντακτικού, λεξιλογικού και σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας με σκοπό την αφομοίωσή τους από τον μαθητή. Τα γλωσσικά παραδείγματα του κειμένου της διδασκόμενης γλώσσας προσεγγίζονται τόσο μονογλωσσικά όσο και διγλωσσικά και η χρήση της μητρικής γλώσσας, στην οποία διεξάγεται το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος, νομιμοποιείται στην αποδόμηση των κειμένων και την εκμάθηση των δομών της δεύτερης γλώσσας. Οι γραμματικοί κανόνες της Γ2 και η αποστήθιση λέξεων μέσα από δίγλωσσες λίστες αποτελούν τους στόχους της μεθόδου και η μετάφραση από και προς τη δεύτερη γλώσσα με τη συνοδεία μεταφραστικών ασκήσεων για την εξάσκηση της γλωσσικής ακρίβειας, την κύρια πρακτική διδασκαλίας (Μήτσης Ν., 2000α, σ.σ. 81-87).

7.2. Η Άμεση Μέθοδος (The Direct Method)

Η άμεση μέθοδος είχε ως βασική μεθοδολογική αρχή την άμεση χρήση της Γ2 κατά διδασκαλία και την αποφυγή της Γ1 των μαθητών, αφού σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο ο μαθητής πρέπει να εκτεθεί σε ένα «γλωσσικό λουτρό» (Τοκατλίδου Β., 1986, σ. 83), στο οποίο δεν έχει θέση η χρήση της μητρικής του γλώσσας. Η γλώσσα διδάσκεται άμεσα, με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που κατακτάται η μητρική και χωρίς την παρέμβασή της. Η διαδικασία της μετάφρασης και οι ασκήσεις δίγλωσσου χαρακτήρα απαγορεύονται· ο προφορικός λόγος και η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελούν τους πρωταρχικούς στόχους για τους οποίους ο δάσκαλος χρησιμοποιεί οπτικά μέσα, αντικείμενα, χάρτες και εικόνες αποφεύγοντας τις επεξηγήσεις στη μητρική γλώσσα. Η γραμματική και το λεξιλόγιο διδάσκονται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις με την τεχνική της επανάληψης και των ερωταποκρίσεων (Μήτσης Ν., 2000α, σ.σ. 93-99).

7.3. Η Προφορικο-ακουστική Μέθοδος (The Audio-lingual Method)

Η προφορικο-ακουστική μέθοδος προωθούσε την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την αυτοματοποίηση των γλωσσικών συνηθειών (speech habits). Ως μέθοδος, η οποία συνδέθηκε με την μπηχεβιοριστική θεωρία, είχε ως αντικείμενο την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος και των γλωσσικών δομών της Γ2 με τη συνεχή επανάληψη και τη συνεπαγόμενη απομνημόνευση γραμματικών και συντακτικών παραδειγμάτων (patterns). Ο δάσκαλος, σύμφωνα με τη μέθοδο, πρέπει να αποτελεί γλωσσικό πρότυπο προς μίμηση, καθοδηγώντας τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών στην πρακτική εξάσκηση της γλώσσας, δίνοντας ιδιαίτερη περισσότερη έμφαση στην εκμάθηση των κανόνων και της ορθής χρήσης τους και λιγότερο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Η άμεση διόρθωση, επίσης, των λαθών ήταν επιβεβλημένη κατά τη διδασκαλία, επειδή εκλαμβάνονταν ως «κακές» γλωσσικές συνήθειες (Μήτσης Ν., 2000α, σ.σ. 103-110).

7.4. Η Οπτικο-ακουστική Μέθοδος (The Audio-visual Method)

Η οπτικο-ακουστική μέθοδος είχε αρκετά κοινά σημεία με την προφορικο-ακουστική, όπως την εκμάθηση κανόνων, την επανάληψη ολόκληρων προτάσεων και γλωσσικών παραδειγμάτων, καθώς και την έμφαση στην ακουστική δεξιότητα. Το γραμματικό και λεξιλογικό περιεχόμενο της μεθόδου βασίστηκε στις αρχές της περιγραφικής γλωσσολογίας και το κύριο χαρακτηριστικό της ήταν η οπτική παρουσίαση του γλωσσικού υλικού. Οι σταθερές εικόνες (filmstrips) σε συνδυασμό με μαγνητοφωνημένες συνομιλίες παρουσίαζαν τη διδακτική ενότητα και τα απεικονισμένα ερεθίσματα καθοδηγούσαν τους μαθητές στην κατανόηση των εκφράσεων και στην αντίληψη των φαινομένων, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πάντα σημασιολογικό πλαίσιο (Ψάλτου – Joyce A., 1996, σ. 48, Χαρατσάρη Ι., 1996, σ. 37).

7.5. Η Φυσική Προσέγγιση (The Natural Approach)

Η μέθοδος της φυσικής προσέγγισης (Krashen C. και Terrel T., 1988), συνέχεια των άμεσων μεθόδων διδασκαλίας (direct method) οι οποίες εφαρμόστηκαν σε αντιπρόθεση με τη παραδοσιακή γραμματική-μεταφραστική πρακτική, είχε ως αντικείμενο έρευνας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας στο φυσικό περιβάλλον. Η επικοινωνία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

νωνιακή ικανότητα, η ευρύτητα του λεξιλογίου, οι κοινωνικοσυναισθηματικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του μαθητή με το γλωσσικό περιβάλλον υπήρξαν οι βασικοί άξονες της διδακτικής προσέγγισης. Η βαρύτητα της γραμματικής γνώσης είχε άμεση σχέση με την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και η προκλητική δεξιότητα του μαθητή (π.χ. η ακουστική κατανόηση) έπρεπε να προηγείται της παραγωγικής. Η φυσική μέθοδος στηρίχτηκε στη θεωρία του Krashen C. (1983) και συγκεκριμένα στην υπόθεση της φυσικής σειράς σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία πρέπει να ακολουθεί μία φυσική πορεία ανάλογη με εκείνη της κατάκτησης της Γ1, καθώς και στο σημαντικό ρόλο των γλωσσικών πληροφοριών και των γλωσσικών εισερχομένων (input) του περιβάλλοντος (Μήτσης Ν., 2000α, σ.σ. 128-134).

7.6. Η Επικοινωνιακή Μέθοδος (The Communicative Method)

Η επικοινωνιακή μέθοδος, η οποία αποτελεί τη νεότερη μέθοδο στη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών, αναπτύχθηκε ως αντίδραση στις παραδοσιακές πρακτικές που περιόριζαν το περιεχόμενο του μαθήματος στην περιγραφή και απομνημόνευση κανόνων και προτάσεων.

Το περιεχόμενο της επικοινωνιακής διδασκαλίας –σε αντίθεση με τις άλλες γλωσσικές μεθόδους περιγραφής και εκμάθησης κανόνων και δομών- βασίστηκε στη γλωσσική πραγματικότητα. Η περιγραφή και η ερμηνεία των δομών της γλώσσας-στόχου συνδέθηκαν με τη λειτουργικότητα και την προθετικότητα της γλώσσας σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις και η έννοια της επικοινωνιακής δεξιότητας υπήρξε ο στόχος της διδασκαλίας στη Γ2, ανανεώνοντας τις μέχρι τώρα μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η διαφοροποίηση των θεμάτων με επιλογές από την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές δραστηριότητες του ανθρώπου ήταν το σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία μορφοσυντακτικών κανόνων και φαινομένων της γλώσσας εντασσόμενα στις εκάστοτε περιστάσεις. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διαδικασία της διδασκαλίας στη διαδικασία της μάθησης και ο καθορισμός των γλωσσικών αναγκών του μαθητή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύνταξη επικοινωνιακών προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας (Ευσταθιάδης Στ., 1996, Μήτσης Ν., 2000α, σ.σ. 140-152).

7.7. Η Αντιπαραθετική* Μέθοδος (The Contrastive Method)

Ο Fries C. (1949, σ. 97) έγραψε πως «*the more we deal with English as a foreign language, the more we are impressed with the need of special material for each linguistic background. Foreign language teaching is always a matter of teaching a specific foreign language to students, who have a specific native background*», θέτοντας έτσι το θεμέλιο της αντιπαραθετικής γλωσσολογίας, η οποία ως σχολή κυριάρχησε στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας τις δεκαετίες του '50 και του '60 με πρώτους υποστηρικτές τον ίδιο και τον Lado R..

Η στρουκτουραλιστική ανάλυση των δομών της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας των μαθητών σε μικροεπίπεδα και υποκατηγορίες, με κύριο αντικείμενο την καταγραφή των διαφορών και των ομοιοτήτων ανάμεσα στα δύο γλωσσικά συστήματα στόχευε στη χρησιμοποίησή τους στη διδακτική της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. (Stern H.H., 1992) «*We assume* –γράφει ο Lado R. (1957, σ. 2)- *that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult*».

Το παραπάνω παρείχε τη θεματική και το πεδίο έρευνας της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης (Α.Α.) στα πλαίσια της οποίας υπήρξαν δύο κατευθύνσεις, η ισχυρή και η ασθενής (James C., 1980, Kotzia E., 1980, Μήτσης Ν., 2000α, Πανάρα-Αποστόλου Α., 1996).

Η ισχυρή μορφή της αντιπαραθέσεως είχε προγνωστικό χαρακτήρα και οι υποστηρικτές της θεωρούσαν αφενός πως τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της δεύτερης γλώσσας ήταν αποτέλεσμα της γλωσσικής μεταφοράς και αφετέρου πως τα λάθη μπορούσαν να προβλεφθούν με τη σύγκριση των δύο γλωσσών Γ1-Γ2. Η συγκεκριμένη άποψη, η οποία παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως η «παραδοσιακή» αντιπαραθετική γλωσσολογία, ήταν στενά συνδεδεμένη με τον στρουκτουραλισμό: οι στρουκτουραλιστές τόνιζαν τη σημασία της εσωτερικής δομής κάθε γλωσσικού συστή-

* Στη βιβλιογραφία γίνεται άκριτη χρήση και τις περισσότερες φορές συνώνυμη των όρων αντιπαραθετική (contrastive), αντιπαραβολική (confrotative) και συγκριτική (comparative), ενώ στην ουσία το περιεχόμενο των όρων διαφέρει (Poda L., 2000, σ. 9). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τη μετάφραση *αντιπαραθετική* για τον αγγλικό όρο contrastive.

ματος, του οποίου η συστηματική περιγραφή ήταν αναγκαία για μία χρηστική ανάλυση.

Η ασθενής μορφή είχε ως ερευνητικό αντικείμενο τη διάγνωση των λαθών και την ερμηνεία τους και όχι την καταγραφή των δομικών διαφορών με σκοπό τη διατύπωση υποθέσεων για τα επερχόμενα λάθη.

Η *αντιπαραθετική μέθοδος διδασκαλίας* (ή *αντιπαραθετική ανάλυση*), είναι η μέθοδος που συνδέθηκε στενά με τις αρχές της δομιστικής γλωσσολογίας και της αυστηρής περιγραφικής πρακτικής στη διδασκαλία της γλώσσας, στα γενικά πλαίσια της αντιπαραθετικής γλωσσολογίας (Lee W. R., 1972, Nickel G., 1972).

Πρωταρχικός σκοπός της ήταν η ερμηνεία των γλωσσικών αποκλίσεων που οφείλονταν στα αποκλίνοντα –σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο- στοιχεία της πρώτης γλώσσας του μαθητή και ο διαγνωστικός και ιεραρχικός (ως προς την επιλογή των φαινομένων και τη σειρά διδασκαλίας τους) χαρακτήρας της μεθόδου θεμελιώθηκε στην άποψη πως όσο μεγαλύτερες είναι οι αποκλίσεις των Γ1-Γ2 τόσο υψηλότερα διαβαθμισμένες είναι και οι δυσκολίες των μαθητών (Towell R. και Hawkins R., 1994, σ. 17).

Η διδακτική πορεία περιελάμβανε τρία στάδια (Van Buren P., 1977):

1. Την καταγραφή των λαθών και την αναγωγή τους στις δομικές διαφορές των γλωσσών.
2. Τη συστηματική σύγκριση, τη διερεύνηση των δομικών διαφορών και την πρόβλεψη των πιθανών αποκλίσεων.
3. Την «προληπτική» διδασκαλία γραμματικών φαινομένων στη βάση συγκεκριμένων προβλέψεων.

Στους Aarts F., (1982, σ. 48), Hansen K., (1985, σ.σ. 117-132), James C., (1986, σ.σ. 66, 141) αναφέρονται οι εξής παράμετροι όσον αφορά τη συμβολή της αντιπαραθετικής μεθόδου στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας:

- ✓ Η αντιπαραθέση αποτελεί την κύρια πρακτική για την επιλογή των γλωσσικών φαινομένων και τη διαβάθμισή τους στο μάθημα.
- ✓ Η αντιπαραθετική ανάλυση εμπεριέχει την έννοια της μεταφοράς των δομών της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη και βασίζεται στην υπόθεση της παρεμβολής.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- ✓ Όσο πολυπλοκότερες είναι οι δομές της δεύτερης γλώσσας από τις αντίστοιχες της πρώτης, τόσο δυσκολότερη είναι η εκμάθησή τους.
- ✓ Η γλωσσική ανάλυση, η οποία προσανατολίζεται στη διαφοροποίηση πρώτης-δεύτερης γλώσσας, δεν επιτρέπει μόνο την πρόβλεψη των λαθών αλλά και την ιεράρχηση των δυσκολιών.

Η αντιπαραθετική μέθοδος προκάλεσε αυστηρές κριτικές που αφορούσαν στο θεωρητικό της υπόβαθρο, την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά της (Bausch K. R. και Raabe H., 1978, Coseriu E., 1972, Kühnwein W., 1990,).

Τα κύρια σημεία της κριτικής ήταν τα εξής:

- ✓ Η μαθησιακή διαδικασία εκλαμβάνεται ως στατική διαδικασία (γλωσσικό προϊόν), σε αντίθεση με τον τεκμηριωμένα δυναμικό χαρακτήρα της (γλωσσική πορεία).
- ✓ Η αντιπαραθετική μέθοδος εξαιρεί όλους εκείνους τους παράγοντες, οι οποίοι είναι σημαντικοί για την εκμάθηση της γλώσσας και δεν απορρέουν από τις δομικές ιδιαιτερότητες των δύο γλωσσικών συστημάτων.
- ✓ Τα κίνητρα εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, η ηλικία και η γνωστική ωρίμανση δε θεωρούνται παράμετροι που ερμηνεύουν τα λάθη.
- ✓ Η γλωσσική μεταφορά συνιστά χαρακτηριστικό θεωρητικό και πρακτικό παράγοντα στην αντιπαραθετική ανάλυση, όμως όσον αφορά την αρνητική της πλευρά και όχι τη θετική.
- ✓ Το ζήτημα της ύπαρξης ή μη ισοδυναμίας των δύο γλωσσών καθιστά ανέφικτη την αντιπαράθεση ανάμεσα σε συγκεκριμένες γλώσσες.
- ✓ Η γλωσσική περιγραφή περιορίζεται στο μορφοσυντακτικό επίπεδο στα όρια της πρότασης και δεν προχωρά και στο κειμενικό είδος ή τις πραγματογλωσσικές διαφοροποιήσεις.
- ✓ Η ύπαρξη ενδογλωσσικών μεταβατικών σταδίων κατά την εκμάθηση οδηγεί σε αναπτυξιακά λάθη, στα οποία η αντιπαραθετική ανάλυση δε μπορεί να εφαρμοστεί.
- ✓ Η έννοια της απόστασης ανάμεσα στις γλώσσες δεν οριοθετείται επακριβώς, ούτε καθορίζεται στη βάση συγκεκριμένων διαβαθμίσεων, συνεπώς η ρήση «όσο πιο μεγάλη απόσταση, τόσο μεγαλύτερες δυσκολίες» έχει σχετική ισχύ.

Τα νεότερα ευρήματα στην ψυχολογία και οι νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις που αναπτύχθηκαν στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και στο πεδίο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας ανέδειξαν τη σημασία των μαθησιακών στρατηγικών, στην κατάκτηση της γλώσσας, όπως και το ρόλο των πορισμάτων της γνωστικής ψυχολογίας στην ερμηνεία των λαθών. Σύμφωνα, δε, με την κριτική που ασκήθηκε, η Α.Μ. δε συνιστά γενική μέθοδο διδασκαλίας, αλλά όπως αναφέρει ο Wilkins D. A. (1976, σ. 263), τεχνική και επικουρικό μέσο, του οποίου η χρηστικότητα αποδυναμώνεται ή ενδυναμώνεται ανάλογα με τις διδακτικές απαιτήσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

7.7.1. Η Αναθεώρηση της Μεθόδου

Όπως προαναφέρθηκε, με την έμφαση που δόθηκε στα εξελικτικά στάδια της γλωσσικής κατάκτησης και τις νεότερες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. την επικοινωνιακή μέθοδο), η πρακτική αξία της αντιπαραθέσης εξασθένησε.

Η αναθεώρηση όμως του πλαισίου εφαρμογής από τους Ayan S., (1995), Barrera-Vidal A., (1995), Bausch K. R. και König F. G. (1983), Byram M. και Morgan C., (1994), Hartenstein K., (1991), König E., (1983), König F. G., (1995), Kramsch C., (1993), Luchtenberg S., (1994, 1995), Müller B.D., (1981), Poda L., (2000), Sternemann R., (1983), καθόρισε τις νέες διδακτικές διαστάσεις της αντιπαραθετικής ανάλυσης στην πρακτική πλευρά του μαθήματος και έδωσε νέα ώθηση στην αξία της μεθόδου για τη διδακτική της δεύτερης γλώσσας.

Η επιλογή της κατάλληλης θεωρίας για την περιγραφή και την ανάλυση των δύο - προς σύγκριση- γλωσσών συνιστά καταρχήν μία βασική παράμετρο στην εφαρμογή της αντιπαραθέσης. Οι νεότεροι, όμως, ερευνητές της Α.Μ. θεωρούν πως η επιλογή ενός συγκεκριμένου θεωρητικού προτύπου για την αντιπαραθετική προσέγγιση είναι ουτοπική· είτε μία δομιστικού τύπου ανάλυση, είτε μία περιγραφή γενετικού-μετασηματιστικού περιεχομένου μπορούν να αποδώσουν το ίδιο (König E., 1983, σ. 99). Οι αντιπαραθέσεις εφαρμόζονται και στα πλαίσια του περιγραφικού στρουκτουραλισμού με την ένα - προς - ένα σύγκριση των συστατικών του εκφωνούμενου λόγου, αλλά και στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας, των γλωσσικών καθολικών, και της πουρηνικής γραμματικής με τις έννοιες των γενικών αρχών και παραμέτρων.

Ο König E. (1983) και ο Sternemann R. (1983) θεωρούν πως η αντιπαραθεση με στόχο την επεξεργασία των διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στις συγκρινόμενες

γλώσσες έχει πραγματικά ωφέλιμα αποτελέσματα στην πρακτική του μαθήματος, επειδή συμβάλλει στην κατανόηση και την ερμηνεία των διαφορών. Οι Bausch K. R. και König F. G. (1983), υποστηρίζουν πως η Α.Μ. έχει μία διδακτική και ψυχογλωσσική διάσταση που ξεπερνά τη μονοδιάστατη διδασκαλία της γραμματικής, επειδή εμπλέκει τη χρήση και της προηγούμενης γνώσης των μαθητών για τη Γ1 και τη χρήση της, ενώ οι Byram M. και Morgan C. (1994), König F. G. (1995) και Kramersch C. (1993) αναφέρουν πως η σύγχρονη εκδοχή της αντιπαραθετικής προσέγγισης λαμβάνει υπόψη τη βασικότερη παράμετρο της γλωσσομαθησιακής διαδικασίας, τον ίδιο το μαθητή.

Συγκεκριμένα, η Α.Μ. και η διδασκαλία και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιούνται στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού σχεδίου μάθησης. Σύμφωνα με τους Byram M. και Morgan C. (1994), και Kramersch C. (1993), ο μαθητής δημιουργεί το δικό του *tertium comparationis*, στο οποίο συσχετίζει τις γλωσσικές δομές της Γ2 υπό το πρίσμα της ήδη αποκτημένης γνώσης στη Γ1. Δεν πρόκειται για μία «αντικειμενική» αντιπάρθεση ανάμεσα σε δύο ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα, αλλά για την υποκειμενική διαπραγμάτευση του γλωσσικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας στη βάση ενός άλλου συστήματος, το οποίο έχει κατακτήσει ο μαθητής και είναι στενά συνδεδεμένος μαζί του γνωστικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά. Συνεπώς, γράφει ο König F. G. (1995, σ. 12) η αντιπαραθετική μέθοδος μπορεί να επωφεληθεί και από όλα αυτά τα στοιχεία -τους εξωγλωσσικούς παράγοντες- που συμβάλλουν στην εκμάθηση της γλώσσας, ως φορείς γλώσσας.

Η Luchtenberg S. (1994, 1995, σ. 38) υιοθετεί την αντιπάρθεση δύο γλωσσικών συστημάτων ως μία πολύ σημαντική μέθοδο για την ενδυνάμωση της γλωσσικής συνείδησης στη Γ2, προτείνοντας στις μελέτες της συγκεκριμένες τεχνικές γλωσσικής αντιπάρθεσης: η πρακτική της μετάφρασης -έτσι όπως νωρίτερα την εφάρμοσε ο Müller B. D. (1981)- είναι μία από αυτές: αφετηρία της γλωσσοδιδακτικής είναι η σημασιολογική ομοιότητα της βαθείας δομής, η οποία πραγματώνεται στην επιφανειακή δομή με συγκεκριμένες μορφοσυντακτικές διαφοροποιήσεις, αυτές που συνιστούν το διδακτικό υλικό της αντιπαραθετικής ανάλυσης.

Ο Hartenstein K. (1991, σ.σ. 104-119) σε μελέτες του για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας ως Γ2 σε μικρούς μαθητές με πρώτη γλώσσα τη ρωσική και την πολωνική, τονίζει τη χρησιμότητα της αντιπαραθετικής μεθόδου ως μέσο διδακτικού

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

προσανατολισμού, επειδή συμβάλλει στην εκμάθηση των φαινομένων που προκαλούν συστηματικές δυσκολίες στους μαθητές. Ο Barrera-Vidal A. (1995 σ.σ. 29, 33) επιχειρηματολογεί, επίσης, υπέρ της αρχής της γλωσσικής αντιπαραθέσεως στη διδακτική της Γ2, επειδή, σύμφωνα με έρευνες, γερμανόφωνοι μαθητές που διδάσκονταν την κινέζικη γλώσσα ή Ιταλοί που μαθαίνουν τη σλάβικη εμφάνιζαν λάθη των οποίων η περιγραφή και η ερμηνεία έγιναν μέσα από την αντιπαραθετική ανάλυση των δύο γλωσσικών συστημάτων και με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, ο Ayar S., (1995) και η Poda L., (2000) σε έρευνές τους για την εφαρμογή της Α.Μ. διαπιστώνουν, επίσης, τη συνεισφορά της στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο Ayar S. σε τουρκόφωνους μαθητές που μάθαιναν τη γερμανική γλώσσα ως Γ2 και εμφάνιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες στο σημασιολογικό-λεξιλογικό επίπεδο, εφάρμοσε την αντιπαραθετική ανάλυση με ιδιαίτερος θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση και εκμάθηση των συγκεκριμένων ιδιομορφιών από τους μαθητές. Από την άλλη, και η Poda L., (2000, σ. 75) καταλήγει στο συμπέρασμα πως η αντιπαραθετική προσέγγιση γενικά προσφέρει μεγάλη βοήθεια στην επιλογή του υλικού και τη σειρά διδασκαλίας και υποστηρίζει τη διδακτική και μαθησιακή πορεία, μετά τη μελέτη της για τις διαφορές του ρηματικού συστήματος της γερμανικής και της αλβανικής γλώσσας και τη διδασκαλία της Αλβανικής σε γερμανόφωνους σπουδαστές.

Κοινός τόπος των νέων υποστηριχτών της Α.Μ. είναι η εφαρμογή της ως πρακτικού μέσου στο καθημερινό μάθημα και σε συγκεκριμένα φαινόμενα ή τομείς, χωρίς να αποκλείεται και η συνύπαρξή της με άλλες διδακτικές τεχνικές· το μάθημα πολλές φορές απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικό γνωστικό δυναμικό, συνεπώς η διδασκαλία οφείλει να είναι πολυσυλλεκτική.

7.7.2. Πρόσθετες Θεωρητικές Παράμετροι

Η διδασκαλία φαινομένων στα πλαίσια της αντιπαραθετικής ανάλυσης στηρίζει την επιλογή της ως μεθόδου στην εισαγωγή ορισμένων επιμέρους θεωρητικών εννοιών, καθοριστικών στην υιοθέτησή της: της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, της γλωσσικής μεταφοράς, της πολυγλωσσικής δεξιάτητας και της μεταγλώσσας.

7.7.2.1. Η Υπόθεση της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών (The Language Interdependence Hypothesis)

Η υπόθεση της αλληλεξάρτησης του Cummins J. (1991) καταθέτει την άποψη πως στο βαθμό που η διδασκαλία σε μία συγκεκριμένη γλώσσα είναι αποδοτική ως προς την προώθηση της γλωσσικής επάρκειας, η μεταφορά αυτής της επάρκειας στην άλλη γλώσσα θα πραγματοποιηθεί με την προϋπόθεση της επαρκούς έκθεσης στην άλλη γλώσσα (είτε στο σχολείο, είτε στο φυσικό περιβάλλον) και του επαρκούς κινήτρου για μάθηση.

Οι γλώσσες μετά την πρώτη (Γ1) ή παράλληλα με αυτή δεν κατακτώνται ως ξεχωριστές μονάδες· η κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας δεν είναι θέμα πρόσθεσης, αλλά *σχέσης* και στην πορεία της πρόσκτησης αξιοποιείται η ήδη υπάρχουσα γνώση στην πρώτη, επειδή οι γλώσσες κατακτώνται σε αλληλεξάρτηση. Η έννοια της *αλληλεξάρτησης των γλωσσών* και η περιεχόμενη σε αυτή μεταφορά γνωστικών ικανοτήτων και γλωσσικών δεξιοτήτων από την πρώτη γλώσσα (Γ1) στη δεύτερη (Γ2) πλαισιώνει τη διαδικασία και τα στάδια εκμάθησης της Γ2, επειδή ο βαθμός κατάκτησης της πρώτης γλώσσας και των γλωσσικών λειτουργιών της τη χρονική περίοδο που αρχίζει η εκμάθηση μίας δεύτερης καθορίζει και το γενικό βαθμό ικανότητας, στον οποίο φτάνει ο μαθητής στην ξένη και αποτελεί συγχρόνως τη βασική συνθήκη για την ομαλή ανάπτυξη των δομών στη Γ2 (Cummins J., 1976, 1979, 1991, 1999).

Αναφερόμενος στις γλωσσικές δομές, τις οποίες είναι αναγκαίο να φέρει το παιδί με σκοπό την επιτυχή μετάβασή του και στο δεύτερο σύστημα, ομιλεί για στοιχεία κοινά σε όλες τις γλώσσες (ρηματοποίηση ανθρώπινης δραστηριότητας, υποκείμενο, αντικείμενο, επιρρηματικές σχέσεις χρόνου, τόπου, κ.τ.λ.) τα οποία συνθέτουν την *Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα* (Common Underlying Language Proficiency).

Στο βαθμό, λοιπόν, που τα παραπάνω παγιωθούν σε μία γλώσσα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη και της δεύτερης. Όταν όμως οι δομές της πρώτης δεν έχουν ακόμη αποκρυσταλλοποιηθεί και η ανάπτυξή τους δυσχεραίνεται ή διακόπτεται από τη «βίαιη» εισαγωγή και αντικατάσταση της δεύτερης, τότε καταγράφονται δυσκολίες στην ανάπτυξη των πολύπλοκων δομών που επιτρέπουν στο παιδί να κατανοήσει και να εκφράσει ολοκληρωμένες έννοιες μέσα από τις γλώσσες του.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Η λογική των γλωσσικών συγκοινωνούντων δοχείων ερμηνεύει την εμφάνιση της μεταφοράς γλώσσας και της μεταφοράς εννοιολογικής –κυρίως- γνώσης (Cummins J., 1976, 1979, Gass S. και Selinker L., 1992). Με άλλα λόγια, η κατεύθυνση των μονάδων και δομών της μητρικής γλώσσας προς τη δεύτερη καθορίζει και το γενικό σχήμα της μεταφοράς γνώσης στη γλώσσα [Γ₁ → Γ₂], όπου στο βαθμό που οι παραπάνω παγιωθούν στη Γ₁ μπορούν να λειτουργήσουν προϋποθετικά για την εξέλιξη, την εκμάθηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας Γ₂ (Bialystok E., 1991, Cummins J., 1991).

Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως οι περισσότεροι γλωσσολόγοι (Cook V., 1992, Gass S., 1984) αποδέχονται την ύπαρξη μίας δικατευθυνόμενης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις Γ₁ και Γ₂ ή γενικά Γ₁-Γ₂, εντούτοις όμως στη σχετική βιβλιογραφία έχει δοθεί έμφαση στη μία όψη της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης (Cook V., 1992, Cummins J., 1976, 1979, Giacobbe J., 1992). Πολύ περισσότερο έχει διερευνηθεί η επίδραση της πρώτης γλώσσας πάνω στη μαθησιακή διαδικασία της δεύτερης/ξένης και πολύ λιγότερο η αντίθετη κατεύθυνση και το αποτέλεσμα της εκμάθησης μίας Γ₂ στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της μητρικής (Kesckes I., 1998).

7.7.2.2. Η Γλωσσική Μεταφορά (The Language Transfer)

Καμία άλλη έννοια στην ιστορία της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας δεν απασχόλησε τους ερευνητές τόσο πολύ, όσο η *γλωσσική μεταφορά* (Kellerman E., 2001, σ. 77, Krashen S., 1988, σ. 64), αφού ως όρος υιοθετήθηκε και από τους υποστηρικτές της συμπεριφοριστικής αντίληψης για τη γλώσσα και από τους γενετιστές και τους θεωρητικούς της γνωστικής ερμηνείας. Οι γνώσεις στη μία γλώσσα αξιοποιούνται για την εκμάθηση και της άλλης και η επίδραση της Γ₁ στη μαθησιακή διεργασία της Γ₂ αναπτύσσει έναν ατομικό μηχανισμό μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από τη δυνατότερη στην ασθενέστερη γλώσσα με σκοπό την πλήρωση της έλλειψης γνώσεων (Kohn K., 1986).

Σύμφωνα με τη γλωσσική μεταφορά, η εξάρτηση ανάμεσα στη Γ₁ και Γ₂ προϋποθέτει πως η συνειδητή κτήση των τύπων και δομών και οι αναλυτικές και οργανωτικές γλωσσικές ικανότητες που έχουν αναπτυχθεί μέσα από τις διαδικασίες κατάκτησης της πρώτης γλώσσας μεταφέρονται στη γνώση της δεύτερης υποστηρίζοντας την εκμάθησή της (Clashen H., 1990, Faerch C. και Kasper G., 1986). Το παραπάνω δεν

αποτελεί νέα συλλογιστική, επειδή και ο Vygotsky L. (1962, σ. 110) έγραψε πως «η επιτυχία στη μάθηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι συναφής με το βαθμό ωριμότητας στη μητρική, επειδή το παιδί καθίσταται ικανό να μεταφέρει στη νέα γλώσσα το σύστημα των εννοιών που ήδη κατέχει στη γλώσσα του». Η μητρική γλώσσα επιταχύνει την εδραίωση των ανώτερων δομών της δεύτερης, διότι προάγει τη γλωσσική συνείδηση, τη συνειδητοποιημένη γνώση της γλώσσας, η οποία είναι ο ρυθμιστικός παράγοντας και το κριτήριο ποιότητας στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας.

Είναι γενικά αποδεκτό από τους ερευνητές πως οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας δεν ξεκινούν από το αρχικό στάδιο μάθησης –σε αντίθεση με τους μαθητές της πρώτης γλώσσας. Εντούτοις, αν και υπάρχει ομοφωνία σε αυτόν τον τομέα της συζήτησης για την πορεία κατάκτησης της Γ2, διατυπώνονται αντίθετες απόψεις σχετικά με την ακριβή φύση της μεταφοράς από τη Γ1 στη Γ2 και το ρόλο της στην οικοδόμηση της γραμματικής της γλώσσας-στόχου (Zobl H., 1980, Yip V., 1995, σ. 14). Στην αναθεωρημένη αντιπαραθετική γλωσσολογία, η συμβολή της γλωσσικής μεταφοράς δεν περιορίζεται στην επίδραση των δομών της Γ1 στη Γ2 και κατά συνέπεια στην λανθασμένη πραγμάτωση συγκεκριμένων φαινομένων της δεύτερης γλώσσας –όπως διατυπώθηκε από τις θεωρίες της παρεμβολής- αλλά αντιθέτως λαμβάνεται υπόψη η θετική άποψη της έννοιας, κατά την οποία οι μαθητές μεταφέρουν στην εκμάθηση της Γ2 τη γνώση τους για τη φύση της γλώσσας, τη χρήση της και τις ψυχογνωστικές στρατηγικές ενσωμάτωσης των γλωσσικών δομών (Gass S., 1979, 1984, Sharwood Smith M., 1996).

7.7.2.3. Η Πολυγλωσσική Δεξιότητα (The Multicompetence)

Η γλωσσική συνείδηση στους δίγλωσσους μαθητές και γενικά στους γλωσσομαθείς είναι αυξημένη και ποιοτικά διαφοροποιημένη σε σχέση με αυτή των μονόγλωσσων μαθητών του σχολείου (Cook V., 1992). Η γραμματική ικανότητα της ελληνικής γλώσσας/Γ2 στον δι- ή πολύγλωσσο ομιλητή της δε μπορεί να είναι αυτή που κατακτιέται από τον μονόγλωσσο μητρικό ομιλητή. Η θαυμαστή γλωσσική αναλυτική δεξιότητα των γλωσσομαθών μορφοποιείται στα πλαίσια της αντιπαραθετικής ανάλυσης, η οποία προάγει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, μία μοναδική ικανότητα του μαθητή, την *πολυγλωσσική δεξιότητα* (multicompetence). Σύμφωνα με τον Cook V., (1992), οι πολύγλωσσοι μαθητές αναπτύσσουν αυτή τη δεξιότητα, η οποία δεν

εμφανίζει την αντίστοιχη αναλογία των δύο μονογλωσσικών επιπέδων, αλλά αντιθέτως περιέχει τη γνώση των δύο γλωσσών σε ένα τέτοιο επίπεδο, κατά τι διαφοροποιημένο από το αντίστοιχο μονογλωσσικό (Corpetiers R., 1987).

Υπάρχει μία συνεχής, αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις δύο παραμέτρους γνώση και ικανότητα, εφόσον η γνώση για τη γλώσσα προϋποτίθεται και προηγείται της γλωσσικής ικανότητας, αλλά και η γλωσσική ικανότητα δανείζεται από τη γνώση που έχει το ίδιο το άτομο για τη γλώσσα του. Η φωνολογική διαφοροποίηση των φωνημάτων/γραφημάτων, η ορθογραφική τους απεικόνιση, τα διαφορετικά μορφολογικά χαρακτηριστικά των γλωσσών, οι συντακτικές λειτουργίες των λεξημάτων (περιεχομένου – γραμματικών – λειτουργικών), αλλά και η σειρά των συστατικών, των προτασιακών όρων, η δομή και το λεξιλόγιο, όπως επίσης η πραγματογλωσσική σύνθεση της Γ2 συναποτελούν τη λεγόμενη γλωσσική ικανότητα στη Γ2, η οποία δομείται μέσα από τη δυαδική συσχέτιση της πρώτης γλώσσας του διδασκόμενου με τη δεύτερη (Dörke S., 1988, Gass S., 1987).

Η τοποθέτηση της Γ2 σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γλωσσικών ετεροτήτων και συσχέτισεων –κατά την αντιπαραθέση των δύο γλωσσικών συστημάτων- αμβλύνει από τη μία τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από τη Γ1 στη Γ2 και τανάπαλιν και ενισχύει από την άλλη τη *γλωσσική συνείδηση* (language awareness), τη συνειδητοποιημένη γνώση της γλώσσας (Luchtenberg S., 1994, 1995β, Wolff D., 1993). Δίνοντας έμφαση στη γλωσσική συνείδηση του μαθητή σημαίνει πως τον οδηγούμε στην αντίληψη και στην κατανόηση των γλωσσικών δομών, όχι όμως ως αυθύπαρκτης γνώσης και μοναδικής ξεχωριστής γλώσσας και οντότητας του γνωστικού του κόσμου, αλλά ως μέρος ενός ολικού, αδιαίρετου, αφηρημένου συνόλου, **της γλώσσας**. Το παιδί μαθαίνει να βλέπει τη γλώσσα του ως ένα καθορισμένο σύστημα ανάμεσα στα άλλα, να διακρίνει ένα φαινόμενο υπό το πρίσμα περισσότερων γενικών κατηγοριών, αυτοσυμβάλλοντας στη συνείδηση των γλωσσικών λειτουργικών και ενισχύοντας την πολυγλωσσική του δεξιότητα (Σιταρένιου Δ., 2001α, Wolff D., 1993).

Η φυσική κατάληξη των παραπάνω είναι η πρόσκτηση, η καλλιέργεια και η ενδυνάμωση των *μεταγλωσσικών λειτουργιών* (Birdsong D., 1989, Cromdal J., 1999, Μουσουρή Ευ., 1999), οι οποίες εξαρτώνται από τους ψυχογλωσσολογικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας και δομούνται με βάση τις τρεις παραμέτρους (Tönshoff W., 1992) που εν συνεχεία παρατίθενται:

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- ✓ την ατομική γνώση (η γνώση του μαθητή για το δικό του μαθητικό επίπεδο και για τα γλωσσικά κενά, καθώς και η γνώση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σε συγκεκριμένες γλωσσικές δραστηριότητες)
- ✓ τη γνώση για το είδος της άσκησης (η γνώση για τις ιδιαιτερότητες ποικίλων μορφών άσκησης, η οποία συναθροίζεται εμπειρικά)
- ✓ τη γνώση για τις στρατηγικές μάθησης (οι εμπειρίες από τις εκάστοτε ατομικές του προσπάθειες, τα ζητήματα κατανόησης των γλωσσικών δεδομένων και τα αποτελέσματα της εφαρμογής των στρατηγικών).

7.7.2.4. Η Μεταγλώσσα (The Metalanguage)

Σύμφωνα με το περιεχόμενο της *μεταγλώσσας*, η οποία απαντάται στα ανώτα στρώματα της γνώσης για τη γλώσσα, οι μαθητές κατά τη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης κινούνται από την έσω προς την έξω γνώση, στα όρια ενός συνεχούς της εσωτερικευμένης-εξωτερικευμένης γνώσης της γλώσσας, με πρώτο στάδιο τη μη συνειδητή χρήση του κανόνα και τελευταίο την ερμηνεία του με βάση τη γλωσσολογική του ορολογία, όπως πολύ παραστατικά το παρακάτω σχήμα δείχνει:

ο μαθητής της ελληνικής χρησιμοποιεί τον κανόνα χωρίς να τον σκέφτεται



ο μαθητής μπορεί να αποφασίσει εάν μία δική του γλωσσική πραγμάτωση αντιστοιχεί στον κανόνα



ο μαθητής επεξεργάζεται και κωδικοποιεί τον κανόνα με δικά του λόγια



ο μαθητής ερμηνεύει τον κανόνα με τη γλωσσολογική του ορολογία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Η αντιπαραθετική μέθοδος διδασκαλίας ενισχύει τη γνώση για τις μεταγλωσσικές λειτουργίες και ταυτοχρόνως η χρήση της έχει καλύτερα αποτελέσματα, επειδή ο μαθητής περιγράφει εξωτερικά το φαινόμενο της γλώσσας (Sharwood Smith M., 1981). Σε αυτήν την περίπτωση μπορούμε να μιλήσουμε για την *εξωτερική* ή αλλιώς *ρητή διδασκαλία της γραμματικής* (explicit teaching of grammar), η οποία, σύμφωνα με έρευνες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, συνεισφέρει στην εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων, επειδή εμπλέκει και τη χρήση της μεταγλώσσας (Μανουηλίδου Χ., 2002).

8. 0. Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

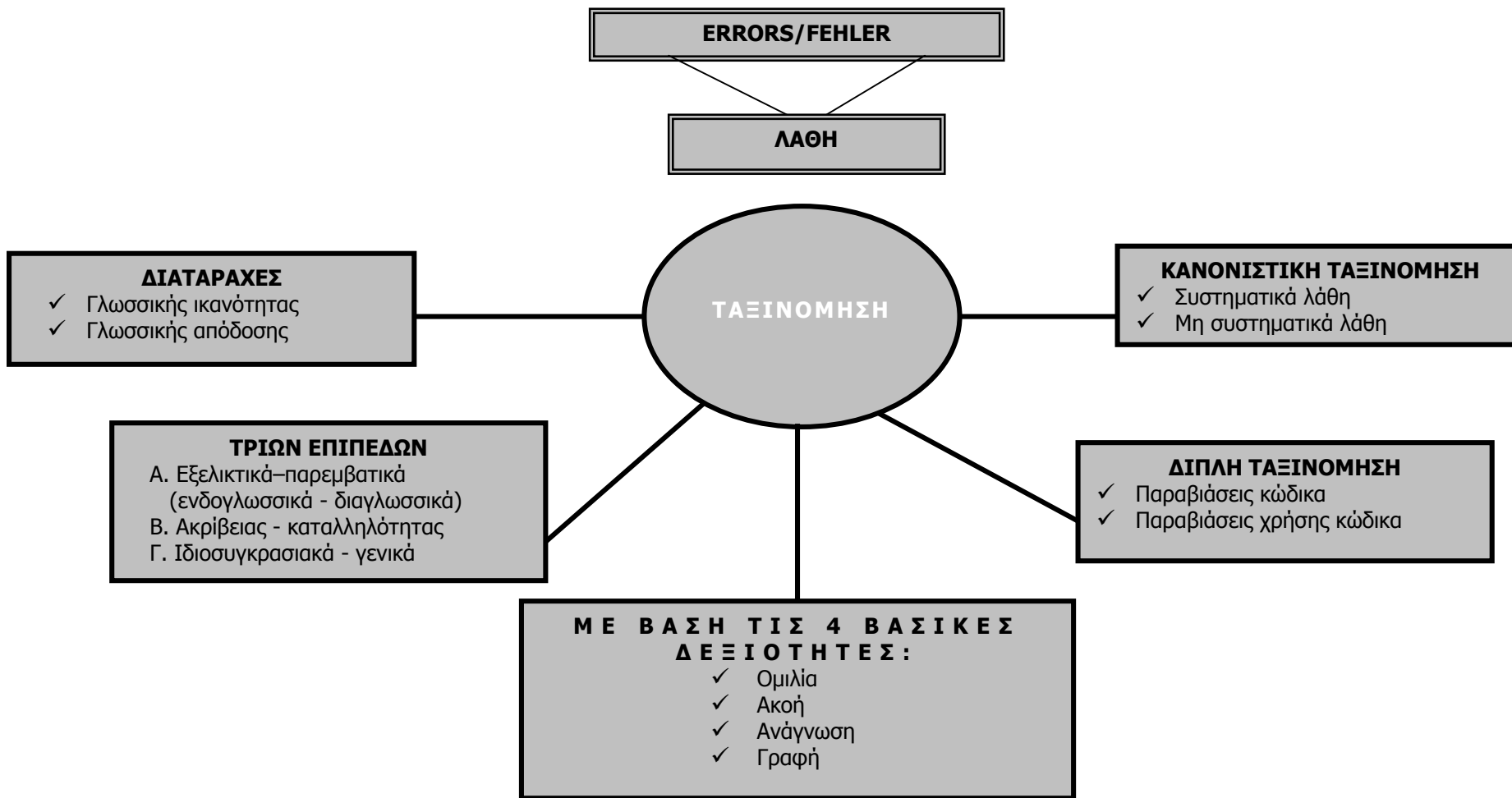
8.1. Κατηγοριοποίηση και Διαδικασία Ανάλυσης

Η αντιπαραθετική ανάλυση συνδέθηκε άμεσα με την *Ανάλυση Λαθών* (Error Analysis) και βασίστηκε στη συλλεκτική, διαγνωστική, ταξινομιστική και ερμηνευτική πορεία της (Corder S. P., 1967, 1973, Johnson K., 2001, Juhasz, J., 1970, Richards J. C., 1974). Η έννοια του λάθους έχει απασχολήσει τους ειδικούς τόσο στο πεδίο της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, όσο και σε αυτό της δεύτερης/ξένης γλώσσας, των οποίων η διαφοροποίηση είναι προφανής, αφού λάθη που εμφανίζονται στο λόγο των αλλοδαπών μαθητών και ξένων ομιλητών μίας γλώσσας –εν προκειμένω, της Ελληνικής- απουσιάζουν συνήθως από την καθημερινή γλωσσική παραγωγή του φυσικού ομιλητή, στους οποίους δραστηριοποιείται η λειτουργία του γλωσσικού ενστίκτου (Pinker S., 1994). Το γλωσσικό ένστικτο εμπεριέχει τη διαισθητική γνώση της γλώσσας (Χαραλαμπόπουλος Α., 2000), γνώση που εδραιώνεται με την κατάκτηση των μηχανισμών και των δομών της και αποτελεί το «φίλτρο» στην ορθή χρήση της γλώσσας ή στη σηματοδότηση των μη αποδεκτών πραγματώσεων της από τον ίδιο τον ομιλητή ή άλλους (James C., 1998, Norrish J., 1995).

Η μελέτη των λαθών, σήμερα, αντιμετωπίζεται ως σημαντικό κομμάτι της μελέτης για τη μαθησιακή διαδικασία της γλώσσας και οι αποκλίσεις των μαθητών της δεύτερης γλώσσας από τη νόρμα εκλαμβάνονται ως αναπόφευκτα, απαραίτητα και συστηματικά στάδια της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην κατάκτηση της Γ2 (Kleppin K., 1995, Knapp-Potthoff A., 1987). Αποτελούν για τους διδακτικούς της γλώσσας το παράθυρο στον εσωτερικό κόσμο της γνώσης του παιδιού και ταυτοχρονα την ένδειξη της μη επαρκούς ικανότητας στη γλώσσα-στόχο (Αθανασίου Λ., 2001β, Κατή Δ., 1992, Μήτσης Ν., 2000β, σ.212).

Τα λάθη δεν αναγνωρίζονται εύκολα, επειδή η έννοια «λάθος» προϋποθέτει μία νόρμα και η νόρμα με τη σειρά της εξαρτάται από το μέσο (ομιλία-γραφή), από το κοινωνικό περιβάλλον (επίσημο-ανεπίσημο) και από τη σχέση ανάμεσα στον ομιλητή-ακροατή (συμμετρική ή μη συμμετρική). Με άλλα λόγια, σχετίζεται άμεσα με τις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας (Corder S. P., 1973, Fromkin V. A., 1980).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



Σχεδιάγραμμα 1

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Η πορεία εξαγωγής συμπερασμάτων στην ανάλυση λαθών (Α.Λ.) ακολουθεί το σχήμα *A. αναγνώριση* \Rightarrow *B. περιγραφή* \Rightarrow *Γ. ερμηνεία* \Rightarrow *Δ. αξιολόγηση* \Rightarrow *E. ανατροφοδότηση*, (Corder S. P. 1973, Κατσιμαλή Γ., 2000, σ. 164, Richards J. C., 1984) στο οποίο το κάθε στάδιο δε διαχωρίζεται σαφώς από το άλλο. Η αναγνώριση και η περιγραφή αλληλοκαλύπτονται κάτω από την προσέγγιση της ταξινόμησης, η οποία κατηγοριοποιεί τις λανθασμένες πραγματώσεις των μαθητών σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα 1 και τις διαχωρίζει ανάλογα και με το γλωσσικό επίπεδο εμφάνισής τους (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό).

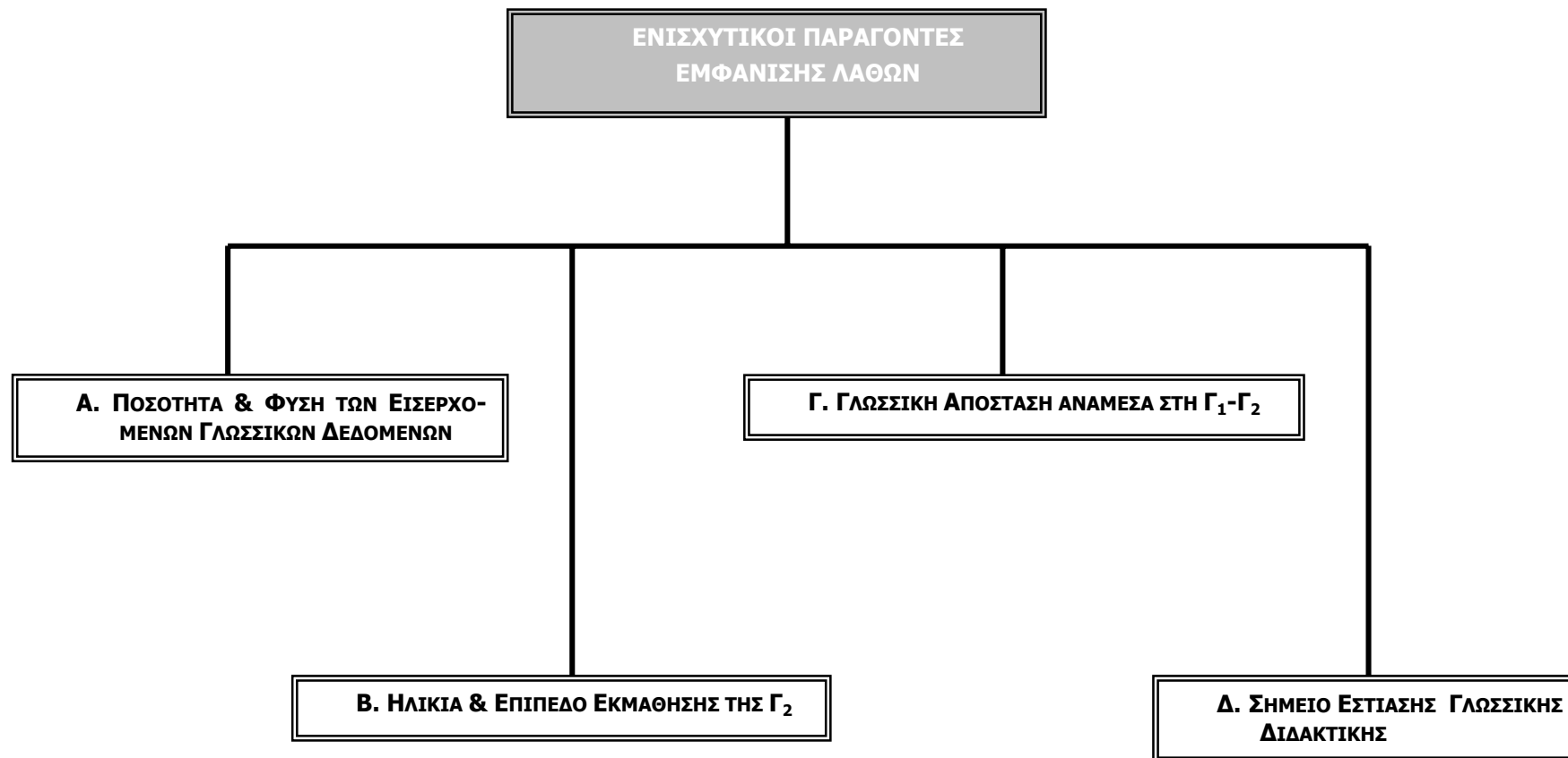
Κατά το στάδιο της ερμηνείας και της αξιολόγησης αναζητούνται οι γλωσσολογικές και ψυχολογολογικές πηγές των λαθών με στόχο την αξιολόγηση και την διαβάθμιση ως προς τη βαρύτητά τους στο διδακτικό γίνεσθαι και απαντώνται τα ερωτήματα του πώς και γιατί οι μαθητές της Γ2 κάνουν λάθη. Σε αυτό το σημείο εμπλέκονται και οι θεωρίες της μεταφοράς γλώσσας και της αντιπαραθετικής ανάλυσης, αφού η αλληλεπιδραστική σχέση πρώτης-δεύτερης γλώσσας και η παλινδρόμηση κατά τη μαθησιακή διεργασία στα γνωστικά και γλωσσικά σχήματα της Γ1 δύνανται να επεξηγήσουν σε κάποιο βαθμό ορισμένα από τα λάθη και τις αποκλίσεις των αλλοδαπών (Πανάρα-Αποστόλου Α. και Γεωργούντζου Α., 2000, Yip V., 1995).

Η Α.Λ. ολοκληρώνεται με την ανατροφοδότηση και τη χρήση των λαθών στην πρακτική του μαθήματος, πρακτική που αφορά την άμεση διόρθωσή τους, το σχεδιασμό στρατηγικών για την κατανόηση από μέρους των μαθητών των πηγών τους (αντιπαραθετική προσέγγιση) ή στην αξιολόγηση της εκάστοτε διδακτικής μεθόδου και την κατάλληλη τροποποίησή της για το επίπεδο των μαθητών (Μήτσης Ν., 2000β).

8.2. Παράγοντες Λαθών

Η σημασία της ανάλυσης λαθών συμπληρώνεται με την αναφορά στους παράγοντες που ενισχύουν την πιθανότητα εμφάνισης λαθών ή παρεμβολών (Corder S. P. 1973, 1981, James C., 1980, σ.146), όπως συνοπτικά παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα 2, και οι οποίοι συμβάλλουν κατά την άποψή μας σημαντικά στην οργάνωση και στην εφαρμογή αντιπαραθετικών γλωσσικών μεθόδων.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



Σχεδιάγραμμα 2

Η ποσότητα και η φύση της έκθεσης των μαθητών στη Γ2 καθορίζουν και το δυνατό της παρέμβασης της Γ1 στην απόδοση των μαθητών, επειδή η μέγιστη δυνατή έκθεση στη γλώσσα-στόχο περιορίζει τις γλωσσικές παρεμβολές και τα γλωσσικά δεδομένα που λαμβάνει ο αλλοδαπός από το κοινωνικό περιβάλλον ή από την τυπική εκπαίδευση, ενεργοποιούν και δομούν το μέγεθος της γνώσης της δεύτερης γλώσσας αναλόγως με την ποικιλία και την ποσότητα των εισερχόμενων γλωσσικών πληροφοριών (James C., 1980, σ.146).

Η ηλικία και το επίπεδο εκμάθησης συνιστούν έναν άλλο –επίσης σημαντικό– παράγοντα λαθών, αφού η μεταβλητότητα της μάθησης είναι συναφής και με τις ατομικές διαφορές των παιδιών και δεν οφείλεται μόνο στα εξωγλωσσικά περιβάλλοντα (James C., 1980, σ. 146). Παραδειγματικά, αναφέρουμε πως στα μεγαλύτερα ηλικιακά επίπεδα παρουσιάζονται εντονότερα στοιχεία γλωσσικών παρεμβολών στα πρώτα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (Σιταρένιου Δ., 2000β).

Η έννοια της απόστασης είναι ευθέως συνδεδεμένη με την αντιπαραθεση των γλωσσικών συστημάτων και κατ' επέκταση με τη διδακτική της Γ2. Εδώ, βεβαίως, τα ερωτήματα είναι πολλά, όπως, η ισοδυναμία των γλωσσών –όταν υφίσταται (σε όποια επίπεδα δηλαδή)- μπορεί και αν ναι, πού, να συνεισφέρει στη διδακτική; Συμβάλλει θετικά ή αντιθέτως δυσχεραίνει με τις έντονες μεταφορές στοιχείων; Να μοιάζουν οι γλώσσες λίγο μεταξύ τους, να είναι από την ίδια ομάδα ή από διαφορετική; Ο Πετρούνιας Ευ. (1984, σ.σ. 158-159) αναφέρει πως η σύγκριση έχει πολύ μεγάλη σημασία για τον μαθητή, αν τα επιμέρους συστήματα διαφοροποιούνται ελάχιστα μεταξύ τους, οπότε ο «κίνδυνος» της παρεμβολής και μεταφοράς είναι μεγάλος, ενώ από την άλλη η σύγκριση δεν παρέχει διδακτική χρησιμότητα αν τα υποσυστήματα διαφέρουν πάρα πολύ. Γενικά, είναι χρήσιμο η σύγκριση να γίνεται σε επιμέρους επίπεδα της γλώσσας (π.χ. στο μορφοσυντακτικό) και σε ορισμένα φαινόμενα (π.χ. στις ρηματικές λειτουργίες), εκεί όπου αξίζει τον κόπο και οι δομές των δύο συστημάτων διέπονται από μία διγλωσσικά εξαρτώμενη ισοδυναμία.

Τέλος, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα το είδος της άσκησης (*σημείο εστίασης γλωσσικής διδακτικής*) που καλείται να υλοποιήσει ο μαθητής. Στους απλούς διαλόγους, τις απλές γραμματικές ασκήσεις, ασκήσεις δόμησης προτάσεων και σύνταξης προτασιακών όρων ή ασκήσεις παραγωγής και σύνθεσης λεξιλογίου και γενικά –από παραδείγματα- κατευθυνόμενες ασκήσεις καταγράφονται λιγότερα λάθη. Αντιθέτως, στις περι-

γραφές, στις αφηγήσεις, στην οργάνωση μεγαλύτερων μονάδων λόγου, όπου απαιτούνται ταυτοχρόνως με τις υψηλές αφαιρετικές, συνδυαστικές γνωστικές λειτουργίες και εφαρμογές όλων των κανόνων σε όλα τα επίπεδα, μαζί και στο σημασιολογικό-κειμενικό, τότε τα λάθη εμφανίζονται ποσοτικά και ποιοτικά διαφοροποιημένα.

Η συλλογή δεδομένων στην ανάλυση λαθών αφορά πρωταρχικά τη μελέτη των λαθών εκφραστικής απόδοσης, διότι τα συγκεκριμένα παρέχουν τη μόνη άμεση πηγή πληροφοριών σχετικά με τη μεταβατική ικανότητα του μαθητή – δεδομένης της υπόθεσης πως οι αντιληπτικές ικανότητες και οι ικανότητες πρόσληψης αντικατοπτρίζουν σε ένα βαθμό και τις εκφραστικές. Οι τελευταίες μπορεί να είναι προφορικές ή γραπτές, όμως από μία καθαρά πρακτική γωνία είναι εμφανώς μεθοδικότερη η συστηματική μελέτη των γραπτών τεκμηρίων (Αθανασίου Λ., 2001β, σ.σ. 211-215), των κειμένων, των οποίων οι διάφοροι τύποι είναι δυνατό να δώσουν διαφορετική κατανομή λαθών ή διαφορετικούς λανθασμένους γραμματικούς τύπους.

8.3. Η Λογική των Κειμενικών Ασκήσεων στην Ανάλυση Λαθών

Η έκθεση-γραπτή έκφραση αποτελεί τη δυσκολότερη και πιο περίπλοκη μορφή της εκ προθέσεως συνειδητοποιημένης γραπτής γλωσσικής δραστηριότητας (Beck O., Hofen N., 1994). Ο γραπτός λόγος απαιτεί, από τη μία, αυξημένες κινητικές δεξιότητες, έλεγχο των κινήσεων του χεριού (Τρούλη Κ., 2001), ικανότητα για οπτική σύλληψη και ανάλυση των φωνημάτων κάθε λέξης καθώς και κωδικοποίηση των λεκτικών συμβόλων και σηματοδοτεί, από την άλλη, ένα ανώτερο επίπεδο διανοητικής αφαιρετικής εργασίας στη γραπτή έκφραση των εμπειριών, των συναισθημάτων, των στάσεων και των προσωπικών απόψεων του ατόμου και γενικότερα στη δόμηση κειμένων (Αθανασίου, Λ., 1996, Βουγιούκας, Α., 1994, σ. 189, Πετρούνιας, Ευ., 1984).

Η δομή ενός κειμένου εξαρτάται από τις λειτουργίες του και το πλαίσιο παραγωγής του, από τη θεματική του πάνω στην οποία οργανώνονται οι σκέψεις, τα επιχειρήματα και η εσωτερική δομή και από την ικανότητα του γράφοντος-μαθητή στη θεμελίωση κειμένων αναλυτικοσυνθετικών σχημάτων.

Τα είδη του διαμορφώνονται στα πλαίσια παραγωγής του, της εσωτερικής δηλαδή δομής του, η οποία με τη σειρά της διίσταται σε δύο μορφές οργάνωσης, την παραδειγματική και τη συνταγματική. Η πρώτη αναφέρεται στο επιφανειακό επίπεδο της σειράς των λέξεων και των φράσεων και η δεύτερη στο βαθύτερο επίπεδο της σύντα-

ξης, της νοηματικής και γραμματικής οργάνωσης της φράσης και στην καθολική νοηματική δομή, της οποίας η οργάνωση εξαρτάται από το είδος του κειμένου (αφήγηση, περιγραφή, οδηγίες κ.α.) (Boklund-Λαγοπούλου, Κ., 1985).

Το είδος προκαθορίζεται από τη θεματική της γραπτής δραστηριότητας και κατηγοριοποιείται στα εξής:

- α) την αντικειμενική περιγραφή προσώπων, καταστάσεων και του περιβάλλοντος κόσμου, καθώς και την υποκειμενική περιγραφή της βίωσης των εμπειριών, των επιθυμιών και του προσδοκώμενου,
- β) την αφηγηματική ανάπτυξη ενός θέματος κατά την οποία ο μαθητής παραθέτει την αφήγηση ενός γεγονότος στην ιστορική, χρονική του αλληλουχία,
- γ) την πληροφοριακή διάσταση που ταξινομεί τις πληροφορίες σε δεδομένες - νέες, και
- δ) το επιχειρηματολογικό δοκίμιο, ως ένα απαιτητικό είδος κειμένου, του οποίου η θεματολογία ανάγεται σε φιλοσοφικού και κοινωνικού περιεχομένου κύκλου δοκιμίων.

Η ικανότητα του μαθητή αντιστοιχεί στη διάρθρωση του λόγου του και στην εμφάνιση υποτακτικών δομών και φαινομένων ανώτερης αφαιρετικής ικανότητας, στη συγκρότηση εσωτερικής συνοχής και στη χρήση μηχανισμών ελλειπτικότητας –απαλλαγμένων από πλεοναστικά στοιχεία– και γλωσσικών μηχανισμών, όπως οι συνδετικές λέξεις/φράσεις και οι σύνδεσμοι (Κατή Δ., 1992).

Το κείμενο που παράγεται από τους μαθητές διαχωρίζεται αδρομερώς στην αυθόρμητη παραγωγή λόγου και στην ελεγχόμενη. Η διαχωριστική γραμμή έγκειται ανάμεσα στην κατάθεση των ιδίων μηνυμάτων του μαθητή (πρώτη περίπτωση) και στην επεξεργασία ήδη δοσμένων (δεύτερη περίπτωση) και εμφανίζει ορισμένα μειονεκτήματα: στην αυθόρμητη παραγωγή λόγου (ελεύθερη έκθεση, αφηγήσεις ιστοριών), ο μαθητής ηθελημένα αποφεύγει γλωσσικές περιοχές (πολύπλοκα συντακτικά φαινόμενα, υπερπροτασιακές δομές ή τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων) στις οποίες οι γνώσεις του είναι ανεπαρκείς (error-avoiding strategy), ενώ στην ελεγχόμενη παραγωγή λόγου (μεταφράσεις, περιλήψεις, ιστορίες με προκαθορισμένο τέλος ή/και αρχή) (error-pronoking strategy), προκύπτει το ζήτημα της ορθής πρόσληψης των αυθεντικών κειμένων ή της μερικής απομνημόνευσης χωρίων από τον εξεταζόμενο (Corder S. P., 1977, σ. 126).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Γενικά, η επιλογή της ανάλυσης λαθών στα σώματα κειμένων των μαθητών έχει τη συλλογιστική της στην πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου και στη συνεισφορά της κειμενογλωσσολογίας ως προς την υπόδειξη συγκεκριμένων φαινομένων προς διδασκαλία.

9. 0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Η συμπεριφοριστική και η γνωστική θεωρία, η θεωρία της κοινωνικής διάδρασης και η γενετική-μετασχηματιστική θεωρία αποτελούν τις κύριες θεωρίες για την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, ενώ η υπόθεση της επίδρασης και της ταύτισης, η θεωρία του κινητήρα, των συναγωνιστικών συστημάτων μάθησης, της διαγλώσσας και της πολιτισμικής προσαρμογής, το πρότυπο της ποικίλης ικανότητας και της συμπλήρωσης, καθώς και η καθολική γραμματική στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτελούν τις θεωρίες κατάκτησης/εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

Η θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας στηρίζεται στην ύπαρξη της καθολικής γραμματικής, σύμφωνα με την οποία όλα τα ανθρώπινα όντα κατέχουν ένα σύνολο γενικών αρχών (πυρηνική γραμματική) και παραμέτρων (περιφερειακή γραμματική), που ελέγχει τη μορφή των γλωσσών, τα κοινά στοιχεία τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η έμμεση πρόσβαση των μαθητών της Γ2 στην καθολική γραμματική είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη του γλωσσικού ενστίκτου στη δεύτερη γλώσσα και αποτελεί επίσης στοιχείο της θεωρητικής τεκμηρίωσης στην έρευνά μας, που υιοθετεί την αντιπαραθετική προσέγγιση ως μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας. Άλλες μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης, που κατά καιρούς προτάθηκαν σύμφωνα με τα πορίσματα γλωσσολογικών σχολών και θεωριών εκμάθησης της Γ2, είναι επίσης η παραδοσιακή μέθοδος, η άμεση, η προφορικο-ακουστική και η οπτικο-ακουστική, η φυσική προσέγγιση και η επικοινωνιακή προσέγγιση –η νεότερη μέθοδος διδασκαλίας.

Η αντιπαραθετική προσέγγιση βασίζεται στην αντιπαραθετική ανάλυση των δύο γλωσσικών συστημάτων· η τελευταία, αρχικά, είχε στόχο την πρακτική εφαρμογή των διαφορών ανάμεσα στις γλώσσες για τη διάγνωση και την πρόβλεψη των λαθών, σημείο που προκάλεσε οξεία κριτική. Η αναθεώρησή της όμως με βάση την πυρηνική γραμματική και τα γλωσσικά καθολικά, τη σημασιολογική προσέγγιση, και τις παραμέτρους της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, της γλωσσικής μεταφοράς, της πολυγλωσσικής δεξιότητας, της γλωσσικής συνείδησης και της μεταγλώσσας έδωσε νέα ώθηση στην εφαρμογή της στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

Το ζήτημα της αφετηρίας στην αντιπαραθετική προσέγγιση και της επιλογής των γλωσσικών φαινομένων επιλύεται με τη διαδικασία της ανάλυσης λαθών. Η ανάλυση λαθών απαρτίζεται από τα στάδια της αναγνώρισης, της περιγραφής, της ερμηνείας,

της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, στάδια κατά τα οποία ταξινομούνται οι λανθασμένες πραγματώσεις των μαθητών, ερμηνεύονται με βάση τις ψυχολinguολογικές πηγές των λαθών και αξιολογούνται ως προς τη διδακτική χρήση τους. Επιπλέον, η ποσότητα και η φύση των γλωσσικών δεδομένων που του παρέχει το περιβάλλον, η ηλικία και το επίπεδο εκμάθησης, η γλωσσική απόσταση ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2 και το σημείο εστίασης της γλωσσικής διδακτικής συνιστούν πιθανές αιτίες εμφάνισης λαθών.

Τέλος, χρήσιμη πρακτική αποτελεί η ανάλυση λαθών στις κειμενικές ασκήσεις των μαθητών, οι οποίες ανάλογα με το είδος τους και τη θεματική τους παρέχουν πληροφορίες για τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών και υποδεικνύουν συγκεκριμένα φαινόμενα για διδασκαλία.



Τρίτο μέρος

10. 0. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ Η ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

10.1. Γενικά Χαρακτηριστικά της Ελληνικής και Αλβανικής Γλώσσας

Η αντιπαραθετική ανάλυση γλωσσών συνιστά από πολλές απόψεις την εξέλιξη της γενικής γλωσσοτυπολογίας (Altmann G. και Lehfeldt W., 1973, Ineichen G., 1979). Σύμφωνα με τη γλωσσοτυπολογία, υπάρχουν δύο κριτήρια ταξινόμησης: το πρώτο καταγράφει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά –όσα εμφανίζονται σε έναν αριθμό γλωσσών- και τα παρουσιάζει με παραδείγματα και το δεύτερο ταξινομεί τις γλώσσες διαμέσου ορισμένων χαρακτηριστικών.

Η ελληνική και η αλβανική γλώσσα ανήκουν στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια, των οποίων βασικό χαρακτηριστικό στην εξέλιξή τους είναι η βαθμιαία αλλαγή από περισσότερη συνθετική προς περισσότερο αναλυτική μορφή (Πετρούνιας Ευ., 1984, σ. 170) και αποτελούν μόνες τους δύο ξεχωριστές διακλαδώσεις και ομάδες (Χριστίδης Α. Φ., 1999, σ. 17). Επιπλέον, και οι δύο γλώσσες ανήκουν στις βαλκανικές, θεωρούμενες ως οι αρχαιότερες της χερσονήσου.

Οι μελετητές της Αλβανικής έχουν υιοθετήσει κατά καιρούς τη θρακική, φρυγική και ιλλυρική προέλευσή της, ενώ σήμερα επικρατέστερη άποψη είναι αυτή που υποστηρίζει την ιλλυρική καταγωγή (Κυριαζής Δ., 1994, σ. 17). Η Αλβανική κατέχει μία ξεχωριστή θέση στον κύκλο των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών, ύστερα από τη μελέτη της γραμματικής δομής και του λεξιλογίου και διαιρείται σε δύο κύριες διαλέκτους, τη βορειοαλβανική διάλεκτο ή τη γκεγκική και τη νοτιοαλβανική διάλεκτο ή την τοσκική που αποτελεί τη βάση της Κοινής Αλβανικής. Ως διαχωριστική γραμμή μεταξύ των γεωγραφικών περιοχών των δύο διαλέκτων χρησιμεύει ο ποταμός Shkumbin στην Κεντρική Αλβανία και οι βασικές διαφορές αναφέρονται στο φωνολογικό (τοσκ. Këmbe – γκεγκ. Kambë), μορφολογικό (τοσκ. për të punuar – γκεγκ. me punue) και λεξιλογικό επίπεδο (τοσκ. vajzë, γκεγκ. goscë) (Κυριαζής Δ., 1994, σ. 17).

Στην Ελληνική εμφανίζονται μεταβολές με το πέρασμα του χρόνου τόσο στο φωνητικό-φωνολογικό σύστημα της γλώσσας, όσο και στο μορφολογικό επίπεδο (Παπαδογιαννάκης Ν., 2002). Το ρήμα, ιδιαίτερα, γνώρισε καινοτόμες αλλαγές στη μορφολογική και συντακτική του άποψη, με την μορφολογική ταύτιση οριστικής-υποτακτικής και κυρίως με την εξέλιξη του απαρεμφάτου και την ανάλυση της απαρεμφατικής

σύνταξης σε δευτερεύουσα πρόταση (Χαραλαμπάκης Χρ., 1999, σ. 100). Στην αλβανική παρατηρείται εξασθένηση του ουδέτερου γένους στα ουσιαστικά και αντικατάστασή του από το αρσενικό, καθώς και αντικατάσταση του απαρεμφάτου με περιφραστική δομή –εξέλιξη χαρακτηριστική για πολλές βαλκανικές γλώσσες, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις δεν έχουν γενετικά καμία συγγένεια μεταξύ τους (Solta G. R., 1976, σ.σ. 210-215, Σπύρου Α., 1998, σ. 35).

Στις δύο γλώσσες καταγράφονται αρκετά κοινά σημεία, όπως το πλούσιο κλιτικό σύστημα, τόσο στα ονόματα όσο και στα ρήματα, με καταλήξεις που δηλώνουν γένος, αριθμό, πτώση, πρόσωπο, χρόνο, έγκλιση, φωνή, κ.τ.λ., η μη υποχρεωτική χρήση της προσωπικής αντωνυμίας, συνοδευτικής των ρημάτων για τη λειτουργική δήλωση της συντακτικής κατηγορίας «υποκείμενο» (στοιχείο που διευκολύνει τους αλβανούς μαθητές στην εκμάθηση της Ελληνικής, διότι η μορφολογική κατάληξη, το ληκτικό μόρφωμα του ρήματος εμπεριέχει και τη δήλωση του προσώπου), οι ίδιες τάσεις αναλυτικότητας (δήλωση γραμματικών σχέσεων) διαμέσου των προθέσεων, καθώς και η μη αυστηρή σύνδεση των προτασιακών όρων στο μικροεπίπεδο της πρότασης (Σπύρου Α., 1998).

Επίσης, η σειρά των βασικών συστατικών μίας πρότασης - και στις δύο γλώσσες - δηλαδή υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο, είναι πολύ χαλαρή και επιτρέπει όλους τους δυνατούς συνδυασμούς για να παραχθούν γραμματικές προτάσεις, επειδή η καθορισμένη τάξη των λέξεων μέσα στην πρόταση δεν επιτελεί κάποια συντακτική λειτουργία, όπως συμβαίνει στην αγγλική και γερμανική γλώσσα, όπου η διάταξη ΥΡΑ (Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο) είναι σχεδόν πάντοτε υποχρεωτική σε μία πρόταση κρίσεως.

10.2. Περιγραφή της Ρηματικής Σχέσης P1 - P2 (να-συμπληρώματα) στην Ελληνική

Το ρηματικό σύστημα της νεοελληνικής λειτουργεί σε δύο διαστάσεις, του χρόνου και του ποιού ενεργείας· ο χρόνος του ρήματος και το ποιόν ενεργείας καθώς και οι διασυνδέσεις των δύο ρηματικών κατηγοριών αποτελούν ζητήματα μελέτης της ελληνικής γλώσσας που προσελκύουν την προσοχή των μελετητών τα τελευταία πενήντα χρόνια (Mackridge P., 1990, σ. 169).

Η γραμματική κατηγορία του *χρόνου* τοποθετεί το γεγονός σε ένα χρονικό σημείο σε μία από τις χρονικές βαθμίδες του παρόντος, του παρελθόντος και του μέλλοντος. Η γραμματική κατηγορία του *ποιού ενεργείας* δεν αφορά τη χρονική τοποθέτηση της ενέργειας ή της κατάστασης που το ρήμα δηλώνει, αλλά αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται ή γίνονται αντιληπτές από τον ομιλητή η εσωτερική χρονική σύνθεση της ενέργειας ή της κατάστασης και η κατανομή της στο χρονικό της περίγραμμα (Comrie B., 1976, σ. 3, Efstathiadis St., 1974, Θεοφανοπούλου – Κοντού Δ., κ.ά., 1998, σ. 51, Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη – Warburton E., 1999, σ. 218, Ιορδανίδου Α., 1992, Κλαίρης Χ. και Μπαμπινιώτης Γ., 1999, σ. 75, Mackridge P., σ. 174, Μόξερ Α., 1996, σ. 82).

Είναι αναγκαίο να αναφερθεί, πως το *Ποιόν Ενεργείας* (Π.Ε.) ονομάζεται αλλιώς *τρόπος ενεργείας*, όρος που αποτελεί μετάφραση του αντίστοιχου γερμανικού Aktionsart, και *όψη* ή *άποψη*, που αποτελεί μετάφραση του αγγλικού aspect, το οποίο με τη σειρά του είναι απόδοση του ρωσικού вид (Mackridge P., 1990, σ. 170, Μόξερ Α., 1996, σ. 81). Εκτός από το *γραμματικό* ποιόν ενεργείας που στην παρούσα εργασία μελετάται, υπάρχει και το *λεξικό* ποιόν ενεργείας, το οποίο δηλώνει την αντικειμενική χρονική σύσταση του ρήματος, τη λεξική δηλαδή, σημασία: π.χ. ορισμένα γεγονότα έχουν απροσδιόριστη διάρκεια (κοιμάμαι, ψάχνω), άλλα είναι στιγμιαία (ξυπνώ, βρίσκω), ενώ άλλα έχουν απροσδιόριστη διάρκεια και καθορισμένο τέλος (ζωγραφίζω έναν πίνακα, γράφω ένα γράμμα) (Κλαίρης Χ. και Μπαμπινιώτης Γ., 1999, σ. 75). Η σημασία που παίρνει το ρήμα με το ατελές ή τέλειο ποιόν ενεργείας εξαρτάται από το λεξικό ποιόν ενεργείας, το οποίο όμως δεν καθορίζει μόνο του την επιλογή του Π.Ε. (Κλαίρης Χ. και Μπαμπινιώτης Γ., 1999, σ. 80).

Το Π.Ε. χαρακτηρίζεται από την διμερή διάκριση του *Ατελούς Ποιού Ενεργείας* (Α.Π.Ε.) και του *Τέλειου Ποιού Ενεργείας* (Τ.Π.Ε.). Στη βιβλιογραφία οι όροι παρουσιάζονται και ως εξακολουθητικό-συνοπτικό ποιόν ενεργείας (Mackridge P., 1990) και μη συνοπτικό-συνοπτικό (Μόξερ Α., 1994, 1996, 1999). Μορφολογικά διακρίνονται από το θέμα του ενεστώτα και του αορίστου αντίστοιχα. Το Α.Π.Ε. δηλώνει μία σειρά από επαναλαμβανόμενες ενέργειες (επαναληπτική θεώρηση) (1), μία συνεχιζόμενη ενέργεια θεωρημένη πάνω στη διεξαγωγή της (διεξοδική θεώρηση) (2) ή την εξέλιξη της ενέργειας (3), ενώ το Τ.Π.Ε. δηλώνει την ενέργεια ως κάτι ενιαίο, ως ένα και μοναδικό γεγονός θεωρημένο στην πληρότητά του (4), (5).

1. Όταν ήμουν μικρός πήγαινα_[Α.Π.Ε.] στην εκκλησία κάθε βδομάδα.
2. Την Κυριακή, την ώρα που πήγαινα_[Α.Π.Ε.] στην εκκλησία, συνάντησα την καθηγήτριά μου.
3. Άκουγε_[Α.Π.Ε.] μουσική, όταν χτύπησε το κουδούνι.
4. Προχθές καθάρισε_[Τ.Π.Ε.] τον κήπο.
5. Φοίτησα_[Τ.Π.Ε.] στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Θα μπορούσε κανείς να περιγράψει τη διαφορά τους ως τη διαφορά ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό χρόνο μίας κατάστασης με την υποκειμενική θεώρηση από μέρος του ομιλητή· οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στην συγκεκριμένη θεώρηση και στην επιλογή του Π.Ε. (6), (7).

6. Χθες διάβαζε_[Α.Π.Ε.] όλη την ημέρα
7. Χθες διάβασε_[Τ.Π.Ε.] δύο ώρες όλη την ημέρα.

Στα δύο είδη του ποιού ενεργείας προστίθεται και ένα τρίτο, το συντελεσμένο ή συντελικό, το οποίο έχει πάντα περιφραστική εκφορά (με το βοηθητικό ρήμα έχω) και δε θεωρείται σημαντικό.

Η σύνδεση των χρονικών βαθμίδων στη συνακολουθία κύριας-δευτερεύουσας δε συνοδεύεται κατ' ανάγκη και από την αντίστοιχη χρονική συμφωνία των ρημάτων και του ποιού ενεργείας (Βελούδης Γ., 1985, Τζεβελέκου Μ., 1989) και η επιλογή του σωστού ποιού ενεργείας στα *να-συμπληρώματα* αποτελεί πολλές φορές χαρακτηριστική περίπτωση χρονικής ασυμμετρίας (8), (9).

8. Αποφάσισαν_[Τ.Π.Ε.] να δουλεύουν_[Α.Π.Ε.] όσο πιο γρήγορα μπορούν.
9. Προσπαθούσαν_[Α.Π.Ε.] να δουλέψουν_[Τ.Π.Ε.] ακόμα σκληρότερα.

Οι σχέσεις των ρημάτων (P1) της κύριας πρότασης και της δευτερεύουσας *να-συμπληρώματα* (P2) καθορίζονται από σημασιολογικές, συντακτικές και πραγματογλωσσικές παραμέτρους (10), από τους περιορισμούς που θέτει το ρήμα της κύριας πρότασης (11), (12) και οι οποίοι ανάγονται στη λεξική σημασία, τον χρόνο ή το ποιόν ενεργείας του ίδιου του ρήματος (αποτελούν και τους καθοριστικότερους παράγοντες επιλογής του ανάλογου Π.Ε. της δευτερεύουσας πρότασης) από την παρουσία ή μη της άρνησης (13), καθώς και από τη χρήση επιρρηματικών προσδιορισμών που παρέχουν τις συνθήκες τοποθέτησης και πλαισίωσης της ρηματικής ενέργειας (14), (15) (Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., κ.ά., 1998).

Επιρρήματα που δηλώνουν συχνότητα, εξακολούθηση, διάρκεια (π.χ. συχνά, συνήθως, κάθε φορά) απαιτούν το Α.Π.Ε. στο Ρ2, ενώ επιρρηματικές εκφράσεις που δηλώνουν σημείο στο χρόνο (π.χ. αύριο, στις έξι το πρωί), ή την επανάληψη χωρίς την ύπαρξη κανονικότητας (π.χ. τρεις φορές, κάμποσες φορές) απαιτούν το Τ.Π.Ε..

10. Από το πρωί βρέχει και δεν μπορούμε να παίξουμε_[Τ.Π.Ε.] στην αυλή.
11. Άρχισα να διαβάζω_[Α.Π.Ε.] για τις εξετάσεις της σχολής.
12. Τον είδα να φεύγει_[Α.Π.Ε.] χαρούμενος.
13. Δε θυμάμαι να πέρασε_[Τ.Π.Ε.] από εδώ.
14. Εκείνη τη στιγμή ήξερε να ζωγραφίσει_[Τ.Π.Ε.] την εικόνα, αλλά δεν το τόλμησε.
15. Θέλουν όλοι να γνωρίσουν_[Τ.Π.Ε.] αύριο το νέο Δήμαρχο της πόλης.

Τα ρήματα (Ρ1) που συντάσσονται με *να-συμπληρώματα* (*δυνητικά, βουλητικά, έναρξης/λήξης, αισθήσεως σημαντικά, ψυχικού πάθους, γνωστικά, λεκτικά, κ.τ.λ.*) δέχονται και τα δύο είδη του Π.Ε. στο Ρ2 ή μόνο ένα από τα δύο και η επιλογή υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει ο ομιλητής το γεγονός (στη συνέχεια, την επανάληψη ή τη στιγμιαία διάρκειά του, στο παρόν, το παρελθόν ή το μέλλον) και σε άμεση συνάρτηση με παράλληλα, προηγούμενα ή μελλοντικά γεγονότα του συγκείμενου (Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., κ.ά., 1998, Φιλιππάκη – Warburton E. και Βελούδης Γ., 1985).

♦ **Ρήματα (Ρ1) με Α.Π.Ε. και Τ.Π.Ε. στα να-συμπληρώματα**

Τα περισσότερα ρήματα (Ρ1) που συντάσσονται με να-συμπληρώματα επιτρέπουν και τα δύο είδη του Π.Ε. στο Ρ2. Η επιλογή καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο βλέπει ο ομιλητής το γεγονός (την ενέργεια ή την κατάσταση) που δηλώνει το ρήμα της κύριας πρότασης. Το Α.Π.Ε. επιλέγεται όταν η ενέργεια είναι εν εξελίξει, κανονικά επαναλαμβανόμενη, έχει διάρκεια ή θέτει το χρονικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται ένα άλλο γεγονός (16), (18). Το Τ.Π.Ε. επιλέγεται όταν η ενέργεια εμφανίζεται συνολικά, έχει σύντομη ή στιγμιαία διάρκεια ή πραγματοποιείται μόνο μία φορά (17), (19). Καθοριστική σημασία για το ένα ή το άλλο Π.Ε. έχει η παρουσία επιρρημάτων που δηλώνουν συνήθεια, στιγμιαία διάρκεια, χρονική μοναδικότητα ή κανονική επανάληψη, καθώς και τα συμφραζόμενα, τα οποία προσδιορίζουν το πραγματολογικό

περιβάλλον (20), (21) της χρήσης του Α.Π.Ε. ή του Τ.Π.Ε. (Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., κ.ά., 1998).

Ρήματα που δέχονται τη διπλή επιλογή είναι:

- ✓ τα απρόσωπα τροπικά ρήματα που δηλώνουν πιθανότητα, υποχρέωση, αναγκαιότητα (π.χ. πρέπει, μπορεί) και οι απρόσωπες εκφράσεις (π.χ. είναι σωστό, είναι καλό, είναι δυνατόν, κ.τ.λ.)
- ✓ τα δυνητικά ρήματα (π.χ. μπορώ, κατορθώνει, καταφέρνω)
- ✓ τα βουλητικά ρήματα (π.χ. θέλω, επιθυμώ)
- ✓ τα λεκτικά ρήματα.
- ✓ εύχομαι, ξέρω, ξεχνώ, προσπαθώ, σκέφτομαι, κ.ά..

16. Θέλω να ταξιδεύω_[Α.Π.Ε.] (κάθε χρόνο).

17. Θέλω να ταξιδέψω_[Τ.Π.Ε.] (τον επόμενο μήνα).

18. Αποφάσισε να μαθαίνει_[Α.Π.Ε.] τα νέα της πόλης πιο συχνά.

19. Αποφάσισε να μάθει_[Τ.Π.Ε.] Αγγλικά.

20. Προσπάθησε να κόψει_[Τ.Π.Ε.] το κάπνισμα, επειδή βλάπτει πολύ σοβαρά την υγεία.

21. Πρέπει να προσέχεις_[Α.Π.Ε.]

♦ **Ρήματα (P1) με Α.Π.Ε. στα να-συμπληρώματα**

Τα ρήματα της κύριας πρότασης που δέχονται Α.Π.Ε. στο ρήμα της δευτερεύουσας πρότασης (να-συμπλήρωμα) (22) – (25) ανήκουν στις εξής ομάδες (Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., κ.ά., 1998):

- ✓ τα ρήματα (έναρξης/λήξης, χρονικά/τροπικά) που αναφέρονται σε κάποια από τις φάσεις της εξέλιξης ενός γεγονότος (π.χ. αρχίζω, συνεχίζω, εξακολουθώ, αφήνω, παύω, σταματώ)
- ✓ τα γνωστικά ρήματα (π.χ. ξέρω, μαθαίνω) που δηλώνουν μία μόνιμη κατάσταση
- ✓ τα *μου αρέσει, με ευχαριστεί* που αποδίδουν ένα μόνιμο χαρακτηριστικό στο υποκείμενο.

Ορισμένα από αυτά τα ρήματα, όταν έχουν διαφορετική σημασία (26), (27), δέχονται το Τ.Π.Ε..

22. Άρχισε να ξημερώνει_[Α.Π.Ε.] πολύ νωρίς.
(*Άρχισε να ξημερώσει πολύ νωρίς).
23. Συνεχίζουμε να παλεύουμε_[Α.Π.Ε.] για μία καλύτερη ζωή.
(*Συνεχίζουμε να παλέψουμε για μία καλύτερη ζωή).
24. Έμαθα να χορεύω_[Α.Π.Ε.] κρητικούς χορούς.
(*Έμαθα να χορέψω κρητικούς χορούς).
25. Μου αρέσει να διδάσκω _[Α.Π.Ε.] μικρά παιδιά.
(*Μου αρέσει να διδάξω μικρά παιδιά).
αλλά: [Θα μου άρεσε να διδάξω_[Τ.Π.Ε.] μικρά παιδιά (παροδική επιθυμία)].
26. Άφησα τα παιδιά να παίξουν_[Τ.Π.Ε.] (τους το επέτρεψα).
27. Σταμάτησε να πιει_[Τ.Π.Ε.] νερό (έκανε μία στάση για να πιει νερό).

♦ **Ρήματα με Τ.Π.Ε. στα να-συμπληρώματα**

Τα ρήματα (P1), τα οποία επιτρέπουν το Τ.Π.Ε. στο ρήμα (P2) της συμπληρωματικής πρότασης με δείκτη –να (28)-(30), είναι ελάχιστα (ετοιμάζομαι, αργώ, προλαβαίνω, προφταίνω, περιμένω, κοντεύω) (Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., κ.ά., 1998).

Και σε αυτή την κατηγορία, υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις (31) -σημασιολογικές - στις οποίες εμφανίζεται το Α.Π.Ε. στο P2.

28. Αργεί να τελειώσει_[Τ.Π.Ε.] την εργασία της.
(*Αργεί να τελειώνει την εργασία της).
29. Περιμένουμε να έρθει_[Τ.Π.Ε.] ο ταχυδρόμος.
(*Περιμένουμε να έρχεται ο ταχυδρόμος).
30. Κοντεύω να μαζέψω_[Τ.Π.Ε.] τα χρήματα για την εγχείρηση.
(*Κοντεύω να μαζεύω τα χρήματα για την εγχείρηση).
31. Περιμένει να του τηλεφωνώ_[Α.Π.Ε.] κάθε μέρα

♦ **Ρήματα αισθήσεως σημαντικά και ψυχικού πάθους**

Τα ρήματα αισθήσεως (π.χ. ακούω, βλέπω, αισθάνομαι, νιώθω, αντιλαμβάνομαι, φαντάζομαι) και τα ρήματα ψυχικού πάθους (π.χ. χαίρομαι, φοβάμαι, στενοχωριέμαι) συνιστούν μία ενότητα περιπτώσεων με ορισμένες ιδιαιτερότητες ως προς τις συμπληρωματικές τους προτάσεις· γενικά, επιβάλλουν τη χρήση του Α.Π.Ε. στο P2, επειδή από τη φύση τους (τη λεξική τους σημασία) δηλώνουν την εξέλιξη ή τη διάρκεια του γεγονότος (ρήματα αισθήσεως) (32), (33) και τα ρήματα ψυχικού πάθους

δηλώνουν την ψυχική κατάσταση, η οποία προκαλείται κάθε φορά που ισχύει το γεγονός στη συμπληρωματική πρόταση (34), (35).

Η άρνηση και η ερώτηση παίζουν ρόλο κάποιες φορές στην επιλογή Τ.Π.Ε. στο Ρ2 για την πρώτη ομάδα ρημάτων (36), ενώ στη δεύτερη ομάδα ρημάτων, το ψυχικό πάθος που θα προκληθεί αν πραγματοποιηθεί το γεγονός στη δευτερεύουσα πρόταση απαιτεί Τ.Π.Ε. στο Ρ2 (37) (Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., κ.ά., 1998, Μόζερ Α., 1999).

32. Τον είδαν να οργώνει_[Α.Π.Ε.] το καινούριο του χωράφι.
(*Τον είδαν να οργώσει το καινούριο του χωράφι).
33. Άκουσε και τους άλλους να λένε_[Α.Π.Ε.] τη γνώμη τους.
(*Άκουσε και τους άλλους να πουν τη γνώμη τους)
34. Χαίρομαι να βλέπω_[Α.Π.Ε.] τους παλιούς μου μαθητές.
(*Χαίρομαι να δω τους παλιούς μου μαθητές)
35. Στενοχωριέται να ακούει_[Α.Π.Ε.] τα άσχημα γεγονότα.
(*Στενοχωριέται να ακούσει τα άσχημα γεγονότα).
36. Δεν άκουσα να πεις_[Τ.Π.Ε.] ποτέ κάτι καλό για τους φίλους σου.
37. Σιχαίνομαι να πιάσω_[Τ.Π.Ε.] αράχνες.

Συμπερασματικά, η επιλογή του κατάλληλου ρηματικού τύπου στο ποιόν ενεργείας των να-συμπληρωμάτων εξαρτάται κυρίως από το ρήμα της κύριας πρότασης, τους περιορισμούς που επιβάλλει στην επιλογή του ενός ή του άλλου Π.Ε., την παρουσία επιρρηματικών προσδιορισμών, και γενικά, από το πραγματολογικό περιβάλλον που θέτουν τα συμφραζόμενα.

Σημείωση: Τα παραδείγματα (1), (2) προέρχονται από τον Mackridge P., (1990) και τα παραδείγματα (26), (27) από τους Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., κ.ά., (1998).

10.3. Περιγραφή της Ρηματικής Σχέσης Ρ1 - Ρ2 στην Αλβανική

Στην αλβανική γλώσσα, ο χρόνος του ρήματος στη δευτερεύουσα πρόταση/να-συμπληρώματα επηρεάζεται από τον αντίστοιχο του ρήματος στην κύρια (Κυριαζής, Δ., 1994, Zymberi I., 1991). Υπάρχει μία «λογική», χρονογραμμαμική αλληλουχία στην υποτακτική σύνδεση (ενεστώτας + να + ενεστώτας υποτακτικής/παρατατικός + να + παρατατικός υποτακτικής/παρακείμενος + να + παρακείμενος υποτακτικής/υπερσου-

ντέλικος + να + υπερσυντέλικος υποτακτικής) και το μόριο «να»/të συνδέει μόνο ρηματικούς τύπους όμοιων χρονικών βαθμίδων (1), (2), (3), (4), (5) (Κυριαζής Δ., 1994, Newmark L., Hubbard P., Prifti P., 1982, Zymberi I., 1991).

1. (Unë) dua_[ΕΝΕΣΤ.] të shkoj_[ΕΝΕΣΤ. ΥΠΟΤ.] në teatër
(= Θέλω να πηγαίνω στο θέατρο)
2. Doja_[ΠΑΡΑΤ.] të shkoja_[ΠΑΡΑΤ. ΥΠΟΤ.] në teatër
(= Ήθελα να πήγαίνα στο θέατρο)
3. Mendon_[ΕΝΕΣΤ.] të udhëtoje_[ΕΝΕΣΤ. ΥΠΟΤ.] pasnesër
(= Σκέφτεται να ταξιδεύει μεθαύριο)
4. Mendonte_[ΠΑΡΑΤ.] të udhëtonte_[ΠΑΡΑΤ. ΥΠΟΤ.] në mëngjes
(= Σκεφτόταν να ταξίδευε το πρωί)
5. Kish menduar_[ΠΑΡΑΚ.] të kish shkuar_[ΠΑΡΑΚ. ΥΠΟΤ.] herët
(= Έχει σκεφτεί να έχει ταξιδέψει νωρίς)

Ο όρος *υποτακτική* - αντίθετα από την ελληνική στην οποία δε δηλώνει μορφολογικές κατηγορίες, αλλά διακρίνεται συντακτικά από την οριστική, ανάλογα με το λεκτικό περιβάλλον - αναφέρεται σε συγκεκριμένους ρηματικούς τύπους, μορφολογικά διαφοροποιημένους από την οριστική. Όπως αναφέρει και ο Σπύρου Α. (1998, σ. 34), είναι η έγκλιση, στην οποία φαίνεται καθαρά η διαφορά των ρηματικών συστημάτων μεταξύ ελληνικής και αλβανικής γλώσσας.

Η υποτακτική σύνταξη επιτελείται με δύο τρόπους (6), (7), - παράλληλες δομές (συντακτική συνωνυμία): *ρήμα + të + απαρέμφατο* και *ρήμα + (per) të + υποτακτική έγκλιση*.

6. Mendoj të punoj
(= Σκέφτομαι να εργάζομαι)
7. Mendoj per të punuar
(= Σκέφτομαι για να εργάζομαι)

Ο διμερής διαχωρισμός του ποιού ενεργείας που συναντάται στην Ελληνική απουσιάζει από την Αλβανική και τόσο το ατελές όσο και το τέλειο ποιόν ενεργείας έχουν την ίδια μορφή (Κυριαζής Δ., 1994, σ. 54).

Παρατηρούμε πως στα παραδείγματα (8), (9), (10), (11), ο ρηματικός τύπος είναι ίδιος, αν και χρονικά η τοποθέτηση του γεγονότος διαφοροποιείται, και στα (12)–(13)

οι ρηματικοί τύποι κύριας – δευτερεύουσας ανήκουν στους ίδιους χρόνους (Παρατατικός, Υπερσυντέλικος) δηλώνουν όμως ρηματικές σχέσεις που δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα.

8. Duam/Dëshirojmë të mësojmë të rejat tuaja.
(= Επιθυμούμε να μαθαίνουμε τα νέα σας) (αλλά, *κάθε μέρα; πάντα;*)
9. Duam/Dëshirojmë të mësojmë të rejat tuaja.
(= Επιθυμούμε να μάθουμε τα νέα σας) (αλλά, *όταν έρθετε; αύριο;*)
10. Shpreson të zgjidhë ushtrimet lehtë.
(= Ελπίζει να λύνει τις ασκήσεις εύκολα) (αλλά, *πάντα; συνεχώς;*)
11. Shpreson të zgjidhë ushtrimet lehtë.
(= Ελπίζει να λύσει τις ασκήσεις εύκολα) (αλλά, *εκείνη την ώρα; την επόμενη φορά;*)
12. Mendoja të thoja të vertetën.
(= *Σκέφτηκα να του έλεγα την αλήθεια)
13. Kisha menduar të kisha thënë të vertetën.
(= *Είχα σκεφτεί να του είχα πει την αλήθεια)

Η κατανομή στο χρονικό περίγραμμα που θέτει ο ομιλητής επιτυγχάνεται τόσο με το πλούσιο ρηματικό σύστημα όσο και με την παρουσία των επιρρηματικών προσδιορισμών και του συγκείμενου· οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί αποτελούν το σημασιολογικό δείκτη της διαφοροποίησης ατελούς – τέλειου και το συγκείμενο καθορίζει τις λεπτές διαφορές στη χρονική υπόσταση της ενέργειας ή του γεγονότος.

Στα παραδείγματα (14), (15) οι προσδιορισμοί *në verë* και *sot*, διαφοροποιούν χρονικά-σημασιολογικά το ρηματικό τύπο *peshkoje* ως προς το σύνθηες, επαναλαμβανόμενο και το στιγμιαίο, συνοπτικό και στα (16), (17) τα συμφραζόμενα τοποθετούν το ρήμα χρονικά μέσα στο συνολικό γεγονός.

14. Në verë, gjyshi do të peshkojë me varkë.
(= Το καλοκαίρι, ο παππούς θέλει να ψαρεύει με τη βάρκα)
15. Sot, gjyshi do të peshkojë me varkë
(= Σήμερα, ο παππούς θέλει να ψαρέψει με τη βάρκα)
16. Kur shkojmë në fshat, shpresojmë të shikojmë shokët tanë.
(= *Όταν πηγαίνουμε στο χωριό, ελπίζουμε να βλέπουμε τους φίλους μας)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

17. Kur do të shkojme në fshat, shpresojme të shikojme shoket tanë.

(= Όταν θα πάμε στο χωριό, ελπίζουμε να δούμε τους φίλους μας)

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε πως στην αλβανική γλώσσα τα ρήματα (P1) της κύριας πρότασης, τα οποία επιδέχονται δευτερεύουσες/να-συμπληρώματα είναι παρόμοια με αυτά της ελληνικής, δηλαδή τα απρόσωπα/τροπικά (duhet = πρέπει, mund = μπορεί), τα βουλητικά, έναρξης/λήξης, αισθήσεως σημαντικά, γνωστικά, κ.ά. (Κυριαζής Δ., 1994, Newmark L., Hubbard P., Prifti P., 1982, Σπύρου Α., 1998, Zymberi I., 1991).

10.4. Η Κατάκτηση του Ποιού Ενεργείας από τα Δίγλωσσα Παιδιά

Στα κεφάλαια 10.2 και 10.3 παρουσιάστηκαν οι δομικές και λειτουργικές διαφοροποιήσεις του ποιού ενεργείας, γλωσσικό φαινόμενο δύσκολο ως προς την κατάκτησή του από τους αλλοδαπούς μαθητές, ιδιαίτερα σε σχέση με τη χρονική ακολουθία κύριας-δευτερεύουσας πρότασης/να-συμπληρώματα.

Οι δίγλωσσοι μαθητές, σύμφωνα με τον Behrens H. (2001) εμφανίζουν διαφορές στην κατάκτηση της γραμματικής στη Γ2, όχι μόνο επειδή τα δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία βρίσκονται στον ίδιο νου, θέτουν γνωστικούς ή εννοιολογικούς περιορισμούς, αλλά επειδή ενεργοποιούνται οι τυπολογικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις εμπλεκόμενες γλώσσες ή οι τυπολογικές υπεργενικεύσεις που προκύπτουν από αυτές (Bowerman M., 1993).

Η κατάκτηση του ποιού ενεργείας στη Γ2 από τα παιδιά επηρεάζεται από συγκεκριμένους περιορισμούς, οι οποίοι χωροθετούνται στην απόσταση ανάμεσα στις δύο γλώσσες και ερμηνεύονται από αυτές τις τυπολογικές διαφορές ή υπεργενικεύσεις (Dörke S., 1998, Giacalone Ramat A., 1999), αφού συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της Γ1 διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την κατάκτηση των χρονικών αποχρώσεων του ρήματος και του γραμματικού ποιού ενεργείας (Rohde A., 1996, σ. 1134). Το παιδί έχει την τάση, κατά τη διαδικασία της πρόσκτησης του Π.Ε. να επιλέγει τύπους που προσαρμόζονται στις τυπολογικές γενικεύσεις, οι οποίες με τη σειρά τους του παρέχουν το υλικό που καθοδηγεί τη γλωσσική του εξέλιξη (Giacalone Ramat A., 1999, σ. 542).

Η μητρική γλώσσα του παιδιού είναι αυτή που αρχικά κατευθύνει τον διδασκόμενο στην κατανόηση και αφομοίωση συγκεκριμένων ρηματικών τύπων του ποιού ενεργείας· η σειρά, δε, κατάκτησης ακολουθεί τη φυσική σειρά κατάκτησης που εξαρτά-

ται από τη Γ1, όπως δείχνουν στον Βαλετόπουλο Φ. (2001) τα αποτελέσματα έρευνας με υποκείμενα που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως Γ2 και με διαφορετική μητρική γλώσσα (αλβανική, ρωσική, σουηδική).

Άμεση σχέση με τα παραπάνω και με το ζήτημα της κατάκτησης του aspect έχει η θεωρία του μαρκαρισμένου και αμαρκάριστου τύπου (Ellis R., 1985, σ. 193), σύμφωνα με την οποία, στην πορεία κατάκτησης της Γ2 τα παιδιά κατακτούν πρώτα τον μη μαρκαρισμένο τύπο του ποιού ενεργείας, δηλαδή την πυρηνική γραμματική και στη συνέχεια αφομοιώνουν και τον μαρκαρισμένο που είναι ο μορφολογικά μη ομαλός και αποτελεί εξαίρεση ή συγκεκριμένο –δύσκολο στην κατάκτηση- χαρακτηριστικό της εκάστοτε γλώσσας (περιφερειακή γραμματική).

Ο Comrie B. (1985, σ. 466) αναφέρει πως τα παιδιά συνδυάζουν το ποιόν ενεργείας των δύο γλωσσών, αποκωδικοποιώντας τις χρονικές σημασίες σύμφωνα με τους τύπους που έχουν τα πιο διακριτικά τυπικά χαρακτηριστικά και τις πιο σαφείς δομολειτουργικές σχέσεις. Η συχνότητα, η κανονικότητα και η διακριτικότητα (saliency) των δεικτών της άποψης του ρήματος παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επιλογή του παιδιού για την απομόνωση του εκάστοτε γραμματικού τύπου από τις δύο γλώσσες και τη χρήση του (Krasinski E., 1995, Schlyter S., 1990).

Άλλες έρευνες (Reynolds D., 1995, Robison R., 1990, 1995, Rohde A., 1996), δείχνουν πως η κατάκτηση του ποιού ενεργείας της Γ2 επηρεάζεται από το λεξικό ποιόν ενεργείας, δηλαδή την εσωτερική χρονική σύσταση των γεγονότων, η οποία περιλαμβάνεται στη λεξική σημασία του ρήματος. Το λεξικό ποιόν ενεργείας της Γ2 φαίνεται να ευνοεί αρχικά την επιλογή συγκεκριμένου ρηματικού τύπου, επειδή οι μαθητές αποκωδικοποιούν το εγγενές ποιόν και όχι τη χρονική διάσταση σε σχέση με το πλαίσιο θεώρησης των γεγονότων, δηλαδή το γραμματικό ποιόν ενεργείας (Rohde A., 1996). Σε μία συγκριτική μελέτη προφορικών δεδομένων, ο Robison R. (1990, 1995) κατέληξε στο συμπέρασμα πως στα χαμηλά επίπεδα επάρκειας στη Γ2 τα παιδιά συνδυάζουν το λεξικό ποιόν ενεργείας με τον χρησιμοποιούμενο ρηματικό τύπο, ενώ στα ανώτερα επίπεδα κατακτάται η ορθή χρήση του γραμματικού ποιού.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν διγλωσσικές μελέτες (Rohde A., 1996, Vogel K., 1997), οι οποίες περιελάμβαναν τόσο τη φυσική όσο και την κατευθυνόμενη κατάκτηση της Γ2 από υποκείμενα με ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών γλωσσών/Γ1. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές της Γ2 κατακτούν το ποιόν ενεργείας ανε-

ξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα και επηρεαζόμενοι από τους τύπους του ίδιου του ρήματος της Γ2.

Όσον αφορά την κατάκτηση του ποιού ενεργείας της ελληνικής από τους αλβανόφωνους μαθητές, η απουσία της συγκεκριμένης ρηματικής διάκρισης στην αλβανική γλώσσα προκαλεί ιδιαίτερες δυσκολίες στην αφομοίωσή της, όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο 12.2.1. για τα αποτελέσματα της προέρευνας. Γενικά, σε όσους μιλούν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα, η διάκριση τέλειου και ατελούς ποιού ενεργείας έρχεται τόσο αβίαστα, ώστε και οι ίδιοι αδυνατούν να την εξηγήσουν, για τους μαθητές όμως της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας το γραμματικό ποιόν ενεργείας είναι ίσως η πιο δύσκολη από όλες τις έννοιες στην πρόσκτηση και στην αφομοίωση (Mackridge P., 1990, σ. 170).

11.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Η ελληνική και η αλβανική γλώσσα ανήκουν στις ινδοευρωπαϊκές γλώσσες και εμφανίζουν πολλά κοινά σημεία, όπως το πλούσιο κλιτικό σύστημα (τόσο στα ονόματα όσο και στα ρήματα), τις ίδιες τάσεις αναλυτικότητας και τη μη αυστηρή σύνδεση των προτασιακών όρων, αλλά και σημαντικές διαφορές, όπως π.χ. στο ρηματικό σύστημα και τη χρονική διαπλοκή των ρημάτων κύριων-δευτερευουσών προτάσεων.

Στην ελληνική γλώσσα, το ρηματικό σύστημα λειτουργεί στις διαστάσεις του χρόνου και του ποιού ενεργείας· το (γραμματικό) ποιόν ενεργείας του ρήματος αναφέρεται στην υποκειμενική τοποθέτηση από τον ομιλητή μίας ενέργειας στο χρονικό περίγραμμα που αυτός θέτει και διακρίνεται στο ατελές ποιόν ενεργείας (ενεστωτικό θέμα) και τέλειο ποιόν ενεργείας (αοριστικό θέμα). Το πρώτο παρουσιάζει μία ενέργεια ή μία κατάσταση ως εξελισσόμενη, ή ως μία επαναλαμβανόμενη συνήθεια και το δεύτερο ως ένα μοναδικό γεγονός, συνοπτικό ή ολοκληρωμένο. Τα ρήματα της κύριας πρότασης που επιδέχονται να-συμπληρώματα καθορίζουν και το ποιόν ενεργείας των ρημάτων στις δευτερεύουσες προτάσεις· υπάρχουν κατηγορίες ρημάτων (P1) που επιδέχονται και τα δύο είδη ποιού ενεργείας στα ρήματα των να-συμπληρωμάτων, ρήματα που παίρνουν μόνο το Α.Π.Ε. και άλλα που παίρνουν το Τ.Π.Ε., καθώς και κατηγορίες ρημάτων όπως τα αισθήσεως σημαντικά ρήματα, στα οποία η άρνηση ή η ερώτηση υποδεικνύουν και το ποιόν ενεργείας. Σε κάθε περίπτωση, οι σχέσεις των ρημάτων της κύριας πρότασης (P1) και της δευτερεύουσας (P2)/να-συμπληρώματα καθορίζονται από τους σημασιολογικούς περιορισμούς του ρήματος της κύριας και τις πραγματογλωσσικές συνθήκες του συγκείμενου, καθώς και από τη χρήση επιρρηματικών προσδιορισμών, οι οποίοι παρέχουν το χρονικό πλαίσιο της ενέργειας.

Από την άλλη, στην αλβανική γλώσσα το ρήμα της δευτερεύουσας πρότασης επηρεάζεται από το αντίστοιχο ρήμα της κύριας και υπάρχει μία γραμμική χρονική αλληλουχία στα ρήματα των προτάσεων. Οι χρονικές διαφοροποιήσεις του ποιού ενεργείας απουσιάζουν και η κατανομή της ενέργειας επιτελείται από το πλούσιο σύστημα χρόνων και εγκλίσεων και προσδιορίζεται από τα συμφραζόμενα και τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς. Είναι γεγονός, πάντως, πως για τους μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η εκμάθηση του γραμματικού ποιού ενεργείας συνιστά το δυσκολότερο φαινόμενο της Ελληνικής.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Γενικά, όσον αφορά την κατάκτηση του ποιού ενεργείας στη Γ2 από τους μαθητές, σύμφωνα με έρευνες, η διαδικασία κατάκτησης επηρεάζεται από τις τυπολογικές διαφορές των δύο γλωσσών Γ1/Γ2 και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της Γ1 διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την αφομοίωση των χαρακτηριστικών του ποιού ενεργείας στη Γ2. Υπάρχουν, όμως, έρευνες που δείχνουν πως η κατάκτηση του ποιού ενεργείας της δεύτερης γλώσσας δε σχετίζεται με την πρώτη γλώσσα και τους περιορισμούς της, αλλά με τα ίδια χαρακτηριστικά του ρήματος και του λεξικού ποιού ενεργείας του ρήματος.



Τέταρτο Μέρος

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

12.0. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

12.1. Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις

Με βάση τη θεωρητική τεκμηρίωση της αντιπαραθετικής προσέγγισης στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας, οριοθετείται ως πρωταρχικός σκοπός της έρευνας για τους δίγλωσσους αλβανούς μαθητές η απάντηση,

- α)** στο γενικό ερώτημα αν η αντιπαραθετική ανάλυση των δύο γλωσσικών συστημάτων (Ελληνικής – Αλβανικής) συνεισφέρει στη μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, και
- β)** στο ειδικό επιμέρους ζήτημα αν η εφαρμογή αντιπαραθετικών περιγραφικών πρακτικών στο μάθημα συντελεί στην ερμηνεία των υπό εξέταση μορφοσυντακτικών φαινομένων (το ποιόν ενεργείας στα να-συμπληρώματα) και στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή τους από τους αλλοδαπούς.

Τα δεδομένα και τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν σύμφωνα με τις εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- Οι αλβανόφωνοι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή της αντιπαραθετικής προσέγγισης εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας στο Φύλλο Έρευνας Β' (Meta-test) συγκριτικά με το μέσο όρο στο Φύλλο Έρευνας Α' (Pre-test), σε αντίθεση με τους αλβανόφωνους της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν καμία διαφοροποίηση στο μέσο όρο βαθμολογίας του Pre-test σε σχέση με αυτόν του Meta-test.
- Οι αλβανόφωνοι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή της αντιπαραθετικής προσέγγισης εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας στις επιμέρους ασκήσεις του Φύλλου Έρευνας Β' (Meta-test) συγκριτικά με το μέσο όρο των επιμέρους ασκήσεων στο Φύλλο Έρευνας Α' (Pre-test), σε αντίθεση με τους αλβανόφωνους της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν καμία διαφοροποίηση στο μέσο όρο βαθμολογίας στις επιμέρους ασκήσεις του Pre-test σε σχέση με το μέσο όρο στις επιμέρους ασκήσεις του Meta-test.

Η ερευνητική διαδικασία περιελάμβανε δύο στάδια, το στάδιο της προέρευνας και το κύριο ερευνητικό στάδιο, αυτό της πειραματικής μεθόδου, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στα κεφάλαια που ακολουθούν.

12.2. Το Στάδιο της Προέρευνας

Σύμφωνα με την υπόθεση και το ερευνητικό μας «σενάριο», οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι αλβανόφωνοι μπορούν να αντιμετωπιστούν και να αρθούν με την υιοθέτηση της αντιπαραθετικής προσέγγισης των δύο γλωσσών και την εφαρμογή της ως στρατηγικής για τη διδασκαλία των φαινομένων και δομών της Ελληνικής. Στο ερώτημα που προέκυψε για την επιλογή φαινομένων πραγματοποιήθηκε προέρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα ακολουθούν, που έθεσε το ανάλογο πλαίσιο και τους περιορισμούς για το μεθοδολογικό θέμα της *αφειτηρίας* της διδασκαλίας.

Η καταγραφή των γραμματικά μη αποδεκτών στοιχείων έγινε στις γραπτές ασκήσεις είκοσι αλβανόφωνων μαθητών των Δημοτικών της πόλης του Ρεθύμνου, την περίοδο 1999-2000. Βασικό σημείο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως οι μαθητές (αγόρια-κορίτσια) φοιτούσαν στις δύο τελευταίες τάξεις (Ε' & ΣΤ') και ανήκαν στο ηλικιακό επίπεδο των 11-13 ετών, κατά το οποίο έχουν ενσωματώσει εννοιολογικά-γνωστικά τις δομές της μητρικής τους γλώσσας.

Οι εκθέσεις των μαθητών είχαν ως θέμα την υποκειμενική περιγραφή και τη φανταστική βίωση των καταστάσεων, καθώς και την αφηγηματική ανάπτυξη του γεγονότος, κειμενικά είδη που συνιστούν κατάλληλες επιλογές για την ανάλυση λαθών στο γραπτό λόγο του αλλοδαπού μαθητή. Συγκεκριμένα, το γλωσσικό υλικό αντλήθηκε από το «Σκέφτομαι και γράφω» των μαθητών με θέματα «Τι μπορούμε να κάνουμε για να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας», «Τι να απόγινε ο αϊτός;» και «Το ελάφι διηγείται την ιστορία του».

12.2.1. Καταγραφή Λαθών - Αποτελέσματα

1. Ουσιαστικά (μορφοκαταληκτικές αντιστοιχίες)

Οι αλβανόφωνοι μαθητές, πραγματικά, υποφέρουν επειδή η αναντιστοιχία Αλβανικής-Ελληνικής στο γραμματικό γένος είναι μεγάλη. Οι παρεμβολές είναι συχνότερες (παρ' όλο που οι πτώσεις της αλβανικής γλώσσας διευκολύνουν την αφομοίωση και

τη χρήση των πλάγιων πτώσεων της Ελληνικής και οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γενική και την αιτιατική σωστά σημασιοσυντακτικά, στις ανάλογες θέσεις που ορίζει το εκάστοτε ρήμα) και ο μαθητής δεν είναι σίγουρος σε ποιο γένος ανήκει το ουσιαστικό και χρησιμοποιεί το ουδέτερο άρθρο (1), (2).

1. * Το γελάδα
2. * Το βάρκα

Οι καταλήξεις των ουσιαστικών ερμηνεύονται ως οριστικές καταλήξεις: το –α των θηλυκών ισοδυναμεί με την οριστική κατάληξη των αλβανικών θηλυκών ουσιαστικών και οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν το άρθρο (3), (4) πιστεύοντας ότι δηλώνεται (π.χ. drur-druri = το ξύλο, qen-qeni = ο σκύλος).

3. * Δασκάλα μου είναι ωραία και την αγαπώ πολύ
4. * Οικογένεια δίνει αγάπη στον αϊτό

Η κατάληξη –η των θηλυκών θεωρείται και ερμηνεύεται από τους αλλοδαπούς ως η οριστική κατάληξη των αλβανικών ουσιαστικών στο αρσενικό γένος (5).

5. * Ο πόλη (gyteti = πόλη)

2. Αντωνυμίες

Στη νεοελληνική γλώσσα, μεταξύ δεικτικής αντωνυμίας και προσδιοριζόμενου ουσιαστικού τίθεται το οριστικό άρθρο, ενώ στην αλβανική το οριστικό άρθρο δεν αποτελεί ξεχωριστή λέξη, αλλά ενσωματώνεται στο ουσιαστικό μετά το θέμα της αόριστης μορφής (kjo vajze = αυτό το κορίτσι), με αποτέλεσμα τα λάθη, όπως στα παραδείγματα (6), (7).

6. * Αυτό ελάφι
7. * Αυτά παιδάκια

3. Επίθετα

Στην αλβανική το επίθετο δεν έχει πτώσεις και η σύνδεσή του με το ουσιαστικό που προσδιορίζει γίνεται με το άρθρο. Επιπλέον, η θέση του επιθέτου μετά το ουσιαστικό (zog i bukur = πουλί όμορφο) δημιουργεί και τις αντίστοιχες πραγματώσεις και στην έκφραση των μαθητών, όπως φαίνεται στα (8), (9), (10).

8. * Άνθρωποι καλός

9. * Φίλους μεγάλο

10.* Οι άνθρωπος μεγάλος μπορούνε να καταθέσουν χρήματα λίγα στις τράπεζες όπου υπάρχει κάποιος λογαριασμός για τα φτωχά παιδιά φτωχά με ανάγκες.

4. Ρήματα

Οι παρεμβολές από την Αλβανική στην Ελληνική ως προς την κλίση των ρημάτων καταγράφονται σε πολλά επίπεδα· οι αντιγραμματικές κλίσεις στην οριστική ενεστώτα στο β' και γ' πρόσωπο ενικού αριθμού (11) οφείλονται κυρίως στην ομοτυπία των δύο προσώπων στα ρήματα της α', β' και γ' συζυγίας.

Unë mesoj = μαθαίνω, ti meson, ai (ajo) meson

Unë flas = μιλώ, ti flet, ai (ajo) flet

Unë dal = βγαίνω, ti del, ai (ajo) del

11.* Το παιδί βλέπεις το ελάφι και το ελάφι τρομάζεις

Στην Αλβανική δεν υπάρχει ξεχωριστός ρηματικός τύπος για τον στιγμιαίο και εξακολουθητικό μέλλοντα (12)–όπως στην Ελληνική– και η λειτουργία του χρόνου καθορίζεται από το ενδογλωσσικό περιβάλλον, από το συγκείμενο και τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς (Nesër do të shkruaj një letër për prindërit = αύριο θα γράφω/γράψω ένα γράμμα στους γονείς, Çdo dy javë do të shkruaj letër për prindërit = κάθε δύο εβδομάδες θα γράφω/γράψω γράμμα στους γονείς).

12.* Κάθε μέρα θα πάμε στο ελάφι

Ανάμεσα στις δύο γλώσσες υπάρχει διαφορά στη χρήση αορίστου και παρακειμένου. Στην Αλβανική χρησιμοποιείται ο παρακειμένος για τη δήλωση του συντελεσμένου στο παρελθόν, ενώ στην Ελληνική –αντίστοιχα– χρησιμοποιείται ο αόριστος (13).

13.* Ο αιτός έχει γίνει καλά και έχει φύγει από το χωριό το βράδυ (αντί: ο αιτός έγινε καλά και έφυγε από το χωριό το βράδυ).

Σύμφωνα με τα δεδομένα, στα παραδείγματα (14) – (19) η διαπλοκή των χρονικών βαθμίδων στην περίπτωση των ρημάτων με να-συμπληρώματα συνιστά βασικό γλωσσικό φαινόμενο που προκαλεί δυσκολίες και ταυτοχρόνως τον κύριο άξονα της ερευνητικής μελέτης για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής από τους αλβα-

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

νόφωνους μαθητές. Στο θέμα της υποτακτικής έγκλισης και της σύνδεσης των προτάσεων με το μόριο «να» ως δείκτη της υποτακτικής και μόριο υπόταξης ρήματος, πρέπει να παρατηρήσουμε πως παρ' όλο που υπάρχουν πολλές ομοιότητες και αντιστοιχίες μεταξύ ελληνικής και αλβανικής υποτακτικής (π.χ. *τα ρήματα που προηγούνται της υποτακτικής, όπως αρχίζω, βλέπω, ελπίζω, επιθυμώ, εύχομαι, θέλω, μπορώ, νιώθω, νομίζω, ξέρω, ξεχνώ, περιμένω, προσπαθώ, σκέφτομαι, συνεχίζω, φοβάμαι, χρειάζομαι, κ.τ.λ., και γενικά τα βουλευτικά, δυνητικά, έναρξης/λήξης ή των αισθήσεων τα ρήματα*), εντούτοις οι αλβανόφωνοι μαθητές μας εμφανίζουν συχνά λάθη στις δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με το «να» και στη σχέση του ρήματος της εξαρτημένης με το ρήμα της κύριας πρότασης.

- 14.* Σκέφτηκα να του έλεγα «πονάς ελαφάκι;»
- 15.* Θα προσπαθούσε να πετούσε ξανά στον ουρανό
- 16.* Ένα κοριτσάκι ερχόταν κάθε μέρα να με έβλεπε
- 17.* Με άκουσε να φωνάξω το ελάφι
- 18.* Περίμενε να ξημερώνει
- 19.* Ήθελαν να φύγω από τα εδάφη και να μην έτρωγα.

12.3. Η Πειραματική Μέθοδος

Για την πραγματοποίηση της κύριας έρευνας εφαρμόστηκε η *Πειραματική Μέθοδος* σε συνδυασμό με τα *Τεστ Αξιολόγησης* (Βάμβουκας Μ., 1998, Seliger Η., Shohamy Ε., 1989) και με *κύριο αντικείμενο την εφαρμογή της αντιπαραθετικής προσέγγισης στη διδασκαλία του ποιού ενεργείας στα να-συμπληρώματα της Ελληνικής*.

Μελέτες για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος δεν υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι ιδιαιτερότητες του ποιού ενεργείας και οι δυσκολίες αφομοίωσής τους από τους ξένους αναφέρονται στους Καβουκόπουλος Φ., (1996), Mackridge Ρ., (1990), Μόζερ Α., (1996), Παπαφίλη Α. (1996), Πλατρίτης Χρ., (1999), όμως οι αντίστοιχες έρευνες που να αποδεικνύουν στατιστικά σε διάφορα τεστ αξιολόγησης ή γλωσσικές δοκιμασίες τις αποκλίσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι λιγοστές. Οι Νατσόπουλος Δ. και Παναγοπούλου Ε. (1985) ασχολούνται διαχρονικά με την πορεία εκμάθησης του Π.Ε. από τους ξένους σε σύγκριση με τους φυσικούς ομιλητές και τις σταδιακές αναπροσαρμογές των ρηματικών τύπων που χρησιμοποιούν οι ξενόγλωσ-

σοι μαθητές για την κατάκτηση της ορθής ρηματικής όψης, ενώ ο Βαλετόπουλος Φ. (2001) παρουσιάζει τα ερευνητικά δεδομένα της σύγκρισης Ελληνικής, Ρωσικής, Αλβανικής και Σουηδικής σε πείραμα που αφορά στην κατάκτηση των ρηματικών τύπων του ποιού ενεργείας της Ελληνικής από τα υποκείμενα που έχουν ως Γ1 τη Ρωσική, την Αλβανική και τη Σουηδική, και οι Shenkova S. και Saeva V., (2002) αναλύουν τα εμπειρικά δεδομένα για τις δυσκολίες που προκαλεί το ποιόν ενεργείας στους ομιλητές της Βουλγαρικής. Πειραματικές έρευνες που εφαρμόζουν την αντιπαραθετική ανάλυση των γλωσσικών συστημάτων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλβανόφωνους μαθητές *απουσιάζουν*. Η Φίλου Μ. (2000) εφαρμόζει την αντιπαραθετική ανάλυση σε ένα εγχειρίδιο διδακτικής της ελληνικής γλώσσας για γερμανόφωνους σπουδαστές με θετικά αποτελέσματα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η αρχή της αντιπαραθέσεως αποτελεί εκμεταλλεύσιμο προνόμιο για τη διδασκαλία (σ. 383).

Η πειραματική μέθοδος συνιστά τη μέθοδο κατά την οποία ο ερευνητής εισάγει μία ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές με σκοπό την παρατήρηση, τη μέτρηση και την αξιολόγηση της εξαρτημένης μεταβλητής· είναι η κατεξοχήν μέθοδος της προσκόμισης των αποδείξεων και της επαλήθευσης των υποθέσεων για τη σχέση των μεταβλητών που ερευνώνται και η οργάνωσή της επιβάλλει την ύπαρξη πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, επειδή στην πρώτη περίπτωση τα υποκείμενα αντιδρούν στον χειρισμό του ερευνητή ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή και στη δεύτερη περίπτωση οι αντιδράσεις των υποκειμένων αποτελούν σημείο αναφοράς και σύγκρισης με τις αντιδράσεις της πειραματικής ομάδας (Βάμβουκας Μ., 1998). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, υιοθετήθηκε το πειραματικό σχέδιο με προέλεγχο και μετέλεγχο, πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου.

Τα τεστ αξιολόγησης (ή ερωτηματολόγια γνώσεων) είναι τα τεστ που στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται ως ερωτηματολόγια, διότι στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν ικανοποιούν τη συνθήκη της στάθμισης (Βάμβουκας Μ., 1998, σ.284). Η στάθμιση είναι εφαρμογή του τεστ σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα με στόχο την επεξεργασία κλιμάκων βαθμολογικής επίδοσης των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό προέλευσής τους. Η πρωτοτυπία της έρευνας και η έλλειψη αντίστοιχων εγχειρημάτων που μετρούν την αποδοτικότητα της γλωσσικής αντιπαραθέσεως στο φαινόμενο ποιόν ενεργείας και να-συμπληρώματα δεν επιτρέπει τη σύγκριση των επιδόσεων με τις επιδόσεις ανάλογων ερευνών και με τις κατασκευασμένες κλίμακες α-

ναφοράς για την αξιολόγησή τους. Από την άλλη, όταν τα τεστ που χορηγούνται κατά τον πειραματισμό κατέχουν *διαγνωστικό χαρακτήρα ή αξιολογούν τις γνώσεις πριν και μετά την εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής-μεθόδου*, τότε η συνθήκη της σταθμισής έχει περιορισμένη ισχύ (Βάμβουκας Μ., 1998, Κασσωτάκης Μ., 2001, Mandell P. B., 1999).

Στην πρώτη φάση της έρευνας οι δύο ομάδες (ολικό δείγμα) υποβλήθηκαν σε προέλεγχο (Φύλλο Έρευνας Α' - Pre-test), στη δεύτερη φάση εφαρμόστηκε πειραματική μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας (ανεξάρτητη μεταβλητή) στην πειραματική ομάδα, και στην τρίτη φάση – μετά το τέλος του πειραματισμού – υποβλήθηκαν και οι δύο ομάδες στον έλεγχο του επιπέδου επίδοσής τους (Φύλλο Έρευνας Β' - Meta-test) με σκοπό τη σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης των ομάδων, αφού το αρχικό επίπεδο (Pre-test) έχει αποδειχτεί ισοδύναμο (βλ. κεφ. 15.2.4.).

Ο πειραματισμός εμπεριείχε την ενεργό δράση του ερευνητή στη διδασκαλία των χαρακτηριστικών του ποιού ενεργείας και της συντακτικής τους οργάνωσης με βάση *τις διαφορές τους* από την αλβανική γλώσσα (αντιπαραθετική τεχνική) στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου υπήρξαν η ομάδα αναφοράς για τα αποτελέσματα.

12.3.1. Τα Στάδια κατασκευής των Τεστ

Η κατασκευή των τεστ περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στάδια, το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, τη λειτουργία τους και την αναπροσαρμογή τους (Bachman L. και Palmer A., 1996, Carroll B., 2000). Ο σχεδιασμός των τεστ αφορά δύο επίπεδα, της χρήσης και των κριτηρίων κατασκευής τους. Οι χρήσεις διαχωρίζονται σε τρία είδη: επιτεύγματος (achievement), επάρκειας (proficiency) και διάγνωσης (diagnostic) και τα κριτήρια αναφέρονται στο σκοπό, τους ειδικούς στόχους, τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς που επιβάλλονται κατά τη δόμηση και τη χορήγησή του (Bachman L. και Palmer A., 1996, Μήτσης Ν., 2000α, Clark R., 1977). Η διαδικασία της δόμησης έχει εξελικτικό χαρακτήρα, απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα και αναπροσαρμόζει τις ερωτήσεις και τις επιμέρους ασκήσεις σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προ-μετρήσεων (Κασσωτάκης Μ., 2001), ενώ η λειτουργία των τεστ ως οργάνων μέτρησης μίας ή πολλών γλωσσικών δεξιοτήτων απαιτεί αφενός την προεπιλογή των γλωσσικών πε-

ριοχών των οποίων η γνώση αξιολογείται και αφετέρου τη χρήση των κατάλληλων ασκήσεων (Allen J. P. B. και Davies A., 1977, Bailey K. M., 1998, Weir C., 1993).

Τα γλωσσικά τεστ κάθε μορφής και κάθε είδους δεν μπορούν να χαρακτηριστούν κατάλληλα όταν δεν πληρούν τις χρηστικές προϋποθέσεις εφαρμογής: μαθητής και μαθησιακό προϊόν (Genesee F. και Upshur J., 1996, Goderhard H., Joachim N., 1985). Η καταλληλότητά τους κρίνεται με βάση τις συνθήκες της τάξεως και κυρίως με βάση τη φύση και την ποιότητα των γνώσεων, τις οποίες θέλει να ελέγξει ο εκπαιδευτικός. Η επιλογή των ασκήσεων και η μορφή των ερωτήσεων σχηματοποιείται με γνώμονα την εξεταζόμενη γνώση και την διάκρισή της στις δύο βασικές κατηγορίες της ποιότητας, την αναγνώριση και την ανάκληση (Καψάλης Α., 1998, σ.82).

Οι ερωτήσεις αναγνώρισης απαιτούν από τον εξεταζόμενο να αναγνωρίσει την ορθή ανάμεσα από έναν αριθμό εναλλακτικών απαντήσεων, σε αντίθεση με αυτές της ανάκλησης που απαιτούν από τον μαθητή να ανακαλέσει και να δώσει πληροφορίες σε μία μορφή ελεύθερης απάντησης. Ο κυριότερος τύπος της αναγνώρισης είναι οι ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης.

Τα είδη των ερωτήσεων σε ένα γλωσσικό τεστ ποικίλουν ανάλογα με τις δεξιότητες που ανιχνεύουν. Υπάρχουν κλειστές-ανοιχτές ασκήσεις, πρόσληψης-παραγωγής, προτασιακές-κειμενικές, επικοινωνιακού τύπου, γλωσσικού ενστίκτου ή αισθήματος κ.α.. Οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής (ή διχοτομικής), σωστού-λάθους, και παραγωγής υπάρχουν σχεδόν πάντα σε ένα αξιόπιστο τεστ (McNamara T., 2000).

Στην πρώτη περίπτωση, ελέγχεται μία ευρεία περιοχή γνώσεων με υψηλή αξιοπιστία, όμως η σύνταξη των ερωτήσεων είναι χρονοβόρα, δεν ελέγχονται οι σύνθετες ικανότητες και οι πολλαπλές επιλογές (ή διχοτομικές) αφήνουν μεγάλα περιθώρια τύχης. Οι ασκήσεις σωστού-λάθους (ή εναλλακτικής επιλογής) είναι από τις πιο δύσκολες στην σύνταξη, μετρούν το γλωσσικό ένστικτο (*das Sprachgefühl*) του μαθητή και είναι σύντομες και εύκολες ως προς την αξιολόγηση. Από την άλλη, αφήνουν κι αυτές μεγάλα περιθώρια τύχης και απαιτούν προσοχή και αυστηρότητα στη διατύπωση. Τέλος, οι ασκήσεις παραγωγής λόγου διερευνούν τις σύνθετες δεξιότητες, πραγματοποιώντας ένα βαθύτερο έλεγχο γνώσεων, όμως χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη αξιοπιστία και εγκυρότητα σε σχέση με τις προηγούμενες (McNamara T., 2000). Σήμερα, ευρεία χρήση επίσης στα γλωσσικά τεστ έχει η κλειστή άσκηση συμπλήρωσης κε-

νών (cloze procedure), επειδή μετρά τη συνολική γλωσσική ικανότητα (Chapelle C. και Abraham R., 1995, Weir C., 1993).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, για την τελική διαμόρφωση των χορηγούμενων τεστ (Φύλλα Έρευνας Α' & Β') σταχυολογήθηκαν από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις) οι προτάσεις που εμπεριέχουν τα να-συμπληρώματα και τη χρονική διαπλοκή των ρημάτων κύριας-δευτερεύουσας πρότασης και καταγράφηκαν όλες οι περιπτώσεις, οι οποίες αποτέλεσαν το φυσικό corpus παραδειγμάτων τόσο στα Φύλλα Έρευνας Α' & Β' όσο και στο πειραματικό εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα Α'). Η γλωσσική ποικιλία και η αριθμητική ποσότητα των ρημάτων της κύριας πρότασης και των ρημάτων της δευτερεύουσας σε συνδυασμό με τις πάμπολλες πραγματογλωσσικές περιστάσεις, τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς και τις διαφορετικές πραγματώσεις του συγκειμενικού περιβάλλοντος και των συμφραζομένων παρείχαν τις ευκαιρίες επιλογής των κατάλληλων για τα τεστ προτάσεων και των ρημάτων της κύριας πρότασης (P1), *τα οποία επιτρέπουν και τα δύο είδη ποιού ενεργείας στα ρήματα (P2) των να-συμπληρωμάτων* (βλ. Παράρτημα Α'). Επιπλέον, η τελική διαμόρφωση των επιμέρους ασκήσεων και του αριθμού των ερωτήσεων της κάθε μίας με τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωσή τους έγινε διαδικαστικά και μετά από πιλοτική έρευνα σε δείγμα αλβανόφωνων και ελληνόφωνων μαθητών.

12.3.2. Παρουσίαση των Τεστ

Τα Φύλλα Έρευνας Α' και Β' αποτελούν τα γλωσσικά τεστ που δόθηκαν στους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι συμπλήρωσαν τις ασκήσεις σε χρονικό διάστημα μίας διδακτικής ώρας (45') και με χρονική απόσταση τεσσάρων εβδομάδων ανάμεσα στη χορήγηση του πρώτου τεστ (Pre-test) και του δεύτερου (Meta-test). Η επιλογή του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος έγινε με σκοπό την εξάλειψη των πιθανών θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές, που θα είχε η άμεση –χρονικά– σύνδεση του πρώτου τεστ με το δεύτερο.

Το pre-test, καταρχήν, ήταν το όργανο συλλογής των γλωσσικών δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία τα υποκείμενα εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη σωστή χρήση της χρονικής συμφωνίας P1 και P2 (να-συμπληρώματα). Συνολικά, παρείχε τα εξής (Καψάλης Α., 1998, σ. 20):

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- (α) τη διαγνωστική βάση, πάνω στην οποία στηρίχτηκε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας,
- (β) τη διδακτική θεμελίωση της πειραματικής διδασκαλίας, κατά την οποία εφαρμόστηκε η αντιπαραθετική προσέγγιση των δύο γλωσσικών συστημάτων ως προς το μορφοσυντακτικό φαινόμενο της Ελληνικής, ποιόν ενεργείας και να-συμπληρώματα.

Το Meta-test, από την άλλη, υπήρξε η τεχνική μέτρησης και αξιολόγησης των επιδόσεων των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) ως προς την εκμάθηση του φαινομένου μετά το πέρας του πειράματος.

Τα δύο τεστ είναι ισοδύναμα (βλ. Κεφ. 12.3.2.3.)· έχουν τα ίδια είδη ασκήσεων, τον ίδιο αριθμό ερωτήσεων (40) και τον ίδιο αριθμό ασκήσεων (5) τοποθετημένες κατά αύξοντα βαθμό δυσκολίας – αφού, όπως αναφέρει και ο Κασσωτάκης Μ. (2001, σ. 217), αναφορικά με τον τρόπο διάταξής τους, πρέπει να προτάσσονται οι εύκολες ερωτήσεις και να έπονται οι δύσκολες.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία αξιολόγησης των ασκήσεων, η Α' άσκηση παίρνει τιμές 0-6 μονάδες/βαθμούς, η Β' άσκηση, 0-10, η Γ' άσκηση, 0-8, η Δ', 0-6 και η Ε', 0-10. Σε κάθε άσκηση, ξεχωριστά, οι μέγιστες τιμές (μονάδες ή βαθμοί) αντιστοιχούν στον αριθμό των ρημάτων που περιλαμβάνει και ο μέσος όρος της άσκησης συνιστά τον μέσο όρο των ορθών απαντήσεων. Ο μέσος όρος, όμως, της κάθε γλωσσικής δοκιμασίας (Pre-test και Meta-test) –στο σύνολό της– αποτελεί τον μέσο όρο του **αθροίσματος των επί μέρους γινομένων** που προκύπτουν από τις ασκήσεις: άσκηση Α' = [(0-6) X 0,2], άσκηση Β' = [(0-10) X 0,3], άσκηση Γ' = [(0-8) X 0,5], άσκηση Δ' = [(0-6) X 0,8], άσκηση Ε' = [(0-10) X 1,0]. Οι πολλαπλασιαστέοι αριθμοί **0,2, 0,3, 0,5, 0,8** και **1,0** είναι οι **βαθμοί δυσκολίας**, οι οποίοι υπολογίστηκαν κατά το στάδιο προμέτρησης των ερωτήσεων και κατασκευής των επιμέρους ασκήσεων σύμφωνα με τον αλγεβρικό τρόπο προσδιορισμού τους (Κασσωτάκης Μ., σ. 212). Πρέπει, δε, να παρατηρήσουμε, πως ο συνολικός βαθμός δυσκολίας ενός τεστ είναι αναγκαίο να κυμαίνεται μεταξύ 0,4 και 0,7 (ή 40% και 70% σε ποσοστιαία κλίμακα) σύμφωνα με την βιβλιογραφία, συνθήκη που ικανοποιείται σε δύο περιπτώσεις: ο βαθμός δυσκολίας των τεστ –ως ο μέσος όρος των βαθμών δυσκολίας– είναι 0,56 (ή 56%) και ο γενικός βαθμός δυσκολίας (συμπεριλαμβανομένου και του αριθμού των ερωτήσεων) είναι 0,575 (ή 57,5%).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

12.3.2.1. Συλλογή Πληροφοριών

Στο Pre-test (Φύλλο Έρευνας Α') κατεγράφησαν, αρχικά, οι πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τα στοιχεία που αφορούν τη σχολική τους εικόνα και την εκπαίδευσή τους γενικά. Για την ορθή και αξιόπιστη καταγραφή των δεδομένων απαιτήθηκε η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων καθώς και η χρήση των σχολικών αρχείων (όπου υπήρχαν).

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

1. Ηλικία: 2. Τάξη: 3. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

4. Σε ποια τάξη γράφτηκες για πρώτη φορά στο Ελληνικό σχολείο στην Ελλάδα;

Νηπιαγωγείο Α' Β' Γ' Δ' Ε' ΣΤ'

5. Πότε γράφτηκες στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο; το 19.....

6. Φοίτησες στο Αλβανικό Σχολείο; Ναι Όχι

7. Αν ναι, πόσα χρόνια φοίτησες; χρόνια

8. Παρακολουθείς/παρακολούθησες μαθήματα ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου; Ναι Όχι

9. Αν ναι, πόσους μήνες; πόσα χρόνια;

10. Συμμετείχες/συμμετέχεις σε τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας (μητρικής) στο σχολείο σου; Ναι Όχι

11. Αν ναι, πόσες ώρες εβδομαδιαίως; πόσα χρόνια;

12.3.2.2. Περιγραφή των Ασκήσεων

Η πρώτη άσκηση ανήκει στις κλειστές ασκήσεις, διχοτομικής επιλογής μονοπροτασιακών ερωτήσεων με σχετικά χαμηλό δείκτη δυσκολίας, ενώ η δεύτερη άσκηση εξετάζει όπως και η πρώτη την επιλογή του σωστού ρήματος, όμως οι ερωτήσεις βρίσκονται σε πλαίσιο διαλόγου (Α') και σε κειμενικό περιβάλλον (Β').

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Α'

A. Κύκλωσε το σωστό ρήμα, όπως στο παράδειγμα:

Ο Νίκος θέλει να τρώει / φάει σοκολάτες κάθε μέρα.

1. Τα παιδιά θέλουν σήμερα να παίζουν / παίξουν στην αυλή.
2. Οι μαθητές πρέπει να γράφουν / γράψουν τις ασκήσεις τους κάθε μέρα.
3. Ο Μιχαλιός, ο Ρεθυμνιώτης, ξέρει να κολυμπά / κολυμπήσει σαν δελφίνι.
4. Η Ντρίτα ελπίζει κάποτε να ταξιδεύει / ταξιδέψει σε όλον τον κόσμο.
5. Ο Ίνκór παρακάλεσε χθες τον παππού του να του λέει / πει ένα παραμύθι.
6. Ο λαγός και το ελάφι μπορούν να τρέχουν / τρέξουν πολύ γρήγορα, κάθε φορά που κινδυνεύουν.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Β'

A. Κύκλωσε το σωστό ρήμα, όπως στο παράδειγμα:

Ο Νίκος θέλει να τρώει / φάει σοκολάτες κάθε μέρα.

1. Απόψε ο Φάνης θέλει να βλέπει / δει τη νύχτα στο δάσος.
2. Απαγορεύεται να μιλάτε / μιλήσετε στη βιβλιοθήκη δυνατά.
3. Ο παππούς συμβούλεψε την αγαπημένη του εγγονή να διαβάζει / διαβάσει κάθε μέρα.
4. Την Κυριακή αφήσαμε τον σκύλο ελεύθερο να παίζει / παίξει στον κήπο του σπιτιού μας.
5. Η βροχή εμπόδισε τη Δευτέρα τα παιδιά να φυτεύουν / φυτέψουν τα μικρά δέντρα στο λόφο δίπλα στο σχολείο.
6. Στο Πανελλήνιο Πρωτάθλημα, ο αθλητής από το Ρέθυμνο, μετά από σκληρή προσπάθεια κατόρθωσε να τερματίζει / τερματίσει πρώτος στο αγώνισμα των 100 μέτρων.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Α΄

Β. Κύκλωσε το σωστό ρήμα στους παρακάτω διαλόγους:

Στο τηλέφωνο:

- Καλησπέρα, Μάρτιν. Θέλεις να πηγαίνουμε / πάμε αύριο εκδρομή στο βουνό;
- Καλησπέρα. Θα το ήθελα πολύ, όμως πρέπει να διαβάζω / διαβάσω τα μαθήματά μου. Ο δάσκαλος με συμβούλεψε να μαθαίνω / μάθω ένα ποίημα ως αύριο.
- Τι κρίμα! Είναι ωραίο να βλέπεις / δεις τη φύση και να μυρίζεις / μυρίσεις τα λουλούδια. Ίσως πάμε μία άλλη μέρα...

Στο ταχυδρομείο:

- Καλησπέρα σας. Σκέφτομαι να στέλνω / στείλω αυτό το δέμα στην ανιψιά μου στην Αλβανία. Μπορείτε να με βοηθήτε / βοηθήσετε;
- Μάλιστα, κύριε. Πρέπει, όμως πρώτα, να γράφετε / γράψετε το όνομα και τη διεύθυνση στο επάνω μέρος του δέματος. Ποτέ μην ξεχνάτε να το γράφετε / γράψετε!
- Σας ευχαριστώ!
- Ελπίζω να φτάνει / φτάσει σε λίγες ημέρες. Καλή σας μέρα!

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Β΄

Β. Κύκλωσε το σωστό ρήμα στο παρακάτω κείμενο:

Ο γεωργός αποφάσισε να ξυπνάει / ξυπνήσει πολύ νωρίς χθες το πρωί για να πάει στο χωράφι του, επειδή ήθελε να το οργώνει / οργώσει και να το ποτίζει / ποτίσει. Κάθε χρόνο και όλα τα καλοκαίρια η μάνα-γη φρόντιζε συνέχεια να του χαρίζει / χαρίσει για τον κόπο του μεγάλα και γλυκά καλαμπόκια, τόσο γλυκά που όποιος τα δοκίμαζε, νόμιζε πως ήταν από μέλι. Όμως ο γεωργός αγαπά τη δουλειά του, παρ' όλο που κάθε μέρα πρέπει να πηγαίνει / πάει στα χωράφια του και να ρίχνει / ρίξει λίπασμα στις ρίζες. Οι ρίζες, τα φυλλαράκια και οι μικροί σπόροι είναι σαν παιδιά του, τα πονάει και λυπάται πολύ όταν κάποια στιγμή πρέπει να ξεριζώνει / ξεριζώσει τους άρρωστους καρπούς.

Ας είναι! Αγαπούσε τη γη και ένιωθε πολύ τυχερός που μπορούσε τόσα χρόνια να μαζεύει / μαζέψει τη σοδειά του και να πουλάει / πουλήσει τα καλαμπόκια του.

Σκέφτηκε: «Επιτέλους, πρέπει να λέω / πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Θεό, που πάντα με βοηθά!»

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Η τρίτη άσκηση, είναι άσκηση σωστού-λάθους που ανιχνεύει και μετρά τη δεξιότητα του γλωσσικού αισθήματος της δεύτερης γλώσσας, σε μονοπροτασιακές περιστασεις, ενώ η τέταρτη άσκηση απαιτεί τη χρήση της ίδιας ικανότητας, αυτή τη φορά όμως σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (γράμμα, συνταγή μαγειρικής) και σε κειμενικό πλαίσιο.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Α'

Γ. **Γράψε Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος) στο για τις παρακάτω προτάσεις, όπως στο παράδειγμα:**

• Η πινακίδα έγραφε: «Απαγορεύεται να ρίχνετε τα χαρτιά σας εδώ»

 Σ

• Η μητέρα μου φώναξε: «Αποκλείεται να δεις τηλεόραση κάθε βράδυ»

 Λ

1. Οι γονείς μας αποφάσισαν να μετακομίζουμε σε μία άλλη γειτονιά την Κυριακή.

2. Τα πρωινά προσπαθώ να ξυπνώ νωρίς για να πηγαίνω στο σχολείο.

3. Ο παππούς είχε ένα χωράφι μοναδικό και αναγκάστηκε να το πουλήσει.

4. Ο γεωργός παρακαλεί το Θεό να βρέξει συχνά.

5. Η Στέλλα επιθυμεί πολύ να μοιάζει στη δασκάλα της, όταν θα έχει μεγαλώσει.

7. Ποτέ δεν καταφέραμε να μαθαίνουμε τι σκέφτεται ο πατέρας

όταν θυμώνει μαζί μας,

8. Στην αρχή δεν ήθελα να το πιστεύω πως δε θα ξανάβλεπα

τα όμορφα μάτια της φίλης μου

9. Η μητέρα επιμένει να καθαρίζω το δωμάτιό μου,

κάθε φορά που έχουμε επισκέψεις.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Β΄

Γ. Γράψε Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος) στο για τις παρακάτω προτάσεις, όπως στο παράδειγμα:

- Η πινακίδα έγραφε: «Απαγορεύεται να ρίχνετε τα χαρτιά σας εδώ»
- Η μητέρα μου φώναξε: «Αποκλείεται να δεις τηλεόραση κάθε βράδυ»
- 1. Από το πρωί βρέχει και δεν μπορούμε να παίξουμε στην αυλή.
- 2. Ο Βασίλης περιμένει τους γονείς του να γυρνούν κάποια μέρα από την ξένη χώρα που εργάζονται.
- 3. Αποφάσισα να σου γράφω αυτό το γράμμα σήμερα, που όλο το απόγευμα είμαι ολομόναχη στο σπίτι.
- 4. Οι οδηγοί των αυτοκινήτων πρέπει να προσέχουν πάντα τα μικρά ζώακια, όταν πετάγονται στο δρόμο.
- 5. Η Παναγιώτα και η Μαλβίνα ονειρεύονται να ταξιδέψουν συνέχεια με αεροπλάνο για να βλέπουν τον κόσμο από πολύ ψηλά.
- 6. Ο κυρ - Ανέστης όταν γύρισε στο σπίτι του, ήθελε να χτίσει μία εκκλησία και να τη ζωγραφίσει ολόκληρη μοναχός του.
- 7. Τα παιδιά του χωριού ξέρουν να κολυμπούν σαν δελφίνια, να κάνουν βουτιές απ' τα βράχια, να μπαλώνουν τα δίχτυα και να ψαρέψουν μαζί με τους μεγάλους.
- 8. Ο δάσκαλος, πολύ σοβαρός, είπε στα παιδιά: «Θα σας συστήσω, θα σας συμβουλέψω και θα σας παρακαλέσω να λύσετε τις ασκήσεις των μαθηματικών κάθε μέρα».

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Α΄

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Δ. Η Μιρέλλα έγραψε ένα γράμμα στην αδελφή της που ζει στην Αλβανία, αλλά έχει κάνει 6 λάθη. Βοήθησέ την να βρει τα λάθη και σημειώσέ τα για να τα διορθώσει:

Αγαπημένη μου Μπλερίνα,

πόσο μου λείπεις! Σκέφτομαι τα παιχνίδια μας στην αυλή και τους φίλους μας στο χωριό και περιμένω τις καλοκαιρινές διακοπές για να γυρίσω και να είμαστε ξανά μαζί. Στο σχολείο μου έχω γνωρίσει πολλά παιδιά από την Ελλάδα και προσπαθώ να μαθαίνω Ελληνικά για να μιλήσω μαζί τους. Ακόμα, σήμερα οι συμμαθητές μου ήθελαν να τους λέω μερικές λέξεις στ' Αλβανικά και ο δάσκαλός μας ήθελε να γράφω το όνομά μου στον πίνακα. Πρέπει να διαβάσω κάθε μέρα και δε μπορώ να σου ζωγραφίζω την εικόνα που σου υποσχέθηκα να στέλνω, γιατί δεν έχω πια χρόνο. Θα με συγχωρέσεις;

Σε φιλώ

Μιρέλλα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Β'

Δ. Η Λιλιάννα έστειλε στη φίλη της μία συνταγή με το αγαπημένο της φαγητό, αλλά έχει κάνει 6 λάθη. Βοήθησέ την να βρει τα λάθη της και σημειώσέ τα για να τα διορθώσει:

Υλικά

1 μέτριο κοτόπουλο
1 κιλό πατάτες
5 κουταλιές λάδι
1 φλιτζάνι χυμός λεμονιού
2 κουταλιές φρέσκο βούτυρο
αλάτι, πιπέρι

Για να μαγειρέψουμε το κοτόπουλο στο φούρνο, πρέπει πρώτα να το πλύνουμε καλά και να το κόβουμε σε μικρά κομμάτια. Αν θέλουμε, μπορούμε να το γεμίζουμε με κάστανα και σταφίδες για να γίνει πιο νόστιμο. Μετά πρέπει να καθαρίζουμε τις πατάτες και να τις ρίξουμε σε μία λεκάνη με νερό για να μη μαυρίσουν. Βάζουμε το κοτόπουλο στο φούρνο και προσέχουμε να το ψήνουμε μόνο για μισή ώρα, αφού ρίξουμε λάδι, αλάτι και πιπέρι στο ταψάκι. Ρίχνουμε τις πατάτες, το φρέσκο βούτυρο και το χυμό λεμονιού και περιμένουμε να κοκκινίζουν για να σβήσουμε το φούρνο.

Τέλος, όταν μαγειρεύουμε δεν πρέπει να ξεχνάμε να προσέξουμε το ηλεκτρικό ρεύμα.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Τα δύο τεστ ολοκληρώνονται με την εξέταση της γλωσσικής παραγωγής του αλβανόφωνου μαθητή, το πιο δύσκολο είδος άσκησης στη συνολική δοκιμασία· ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα την ικανότητα πρόσληψης κειμένου, το γλωσσικό του αίσθημα για τους πραγματογλωσσικούς περιορισμούς του ρήματος της κύριας πρότασης, καθώς και τη δεξιότητα ανάκλησης μορφολογικών γνώσεων σχετικά με τη χρήση του ενεστωτικού ή του αοριστικού θέματος του ρήματος της δευτερεύουσας πρότασης.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Α΄

Ε. Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω κείμενο με τον κατάλληλο τύπο του ρήματος που βρίσκεται σε παρένθεση:

«Παιδιά μου,

φανταστείτε, τι θα συμβεί, αν όλες οι μηχανές μας ξαφνικά αποφασίσουν να κηρύξουν απεργία και να (σταματώ) _____. Δε θα ξέρουμε την ώρα, δε θα μπορούμε κάποια στιγμή να (ανάβω) _____ τα φώτα ή να (καθαρίζω) _____ το σπίτι, κάθε φορά που έρχονται οι συγγενείς μας. Δε θα μπορούμε να (μαγειρεύω) _____ το αγαπημένο μας φαγητό κάθε Κυριακή και να (ανοίγω) _____ μία κονσέρβα κάποια μέρα στο σπίτι. Δε θα μπορούμε να (τηλεφωνώ) _____ στους φίλους μας συχνά, να (ακούω) _____ ραδιόφωνο κάθε πρωί και να (βλέπω) _____ τηλεόραση κάθε βράδυ ή να (συναντώ) _____ έναν φίλο μας, όταν νιώσουμε μόνοι μας.

Πρέπει, επιτέλους, όλοι εμείς να το (παίρνω) _____ απόφαση: οι μηχανές είναι απαραίτητες!»

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Β΄

Ε. Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω γράμμα με τον κατάλληλο τύπο του ρήματος που βρίσκεται σε παρένθεση:

«Αγαπημένη μου φίλη Ντόρα,

σου γράφω από την Κρήτη. Εδώ αποφασίσαμε με την οικογένειά μου να (περνώ) - _____ τις διακοπές μας φέτος, αλλά θα ήθελα να τις (περνώ) _____ σε αυτό το νησί κάθε χρόνο γιατί είναι πανέμορφα! Δε μπορώ να σου (περιγράψω) _____ πόσο ωραία περνάμε! Η Κρήτη είναι μεγάλο νησί και εμείς θέλουμε να (βλέπω) _____ όλες τις ομορφιές της. Ελπίζουμε να το (κατορθώσω) _____ μέσα στον ένα μήνα που θα παραμείνουμε εδώ. Χθες, φτάσαμε στο Ρέθυμνο. Αποφασίσαμε να (πηγαίνω) _____ στο Αρκάδι μαζί με φίλους. Α! Ξέχασα να σου (λέω) _____ πως προσπάθω να (μαθαίνω) _____ κρητικούς χορούς, όμως είναι πολύ δύσκολο. Όταν χορεύω πρέπει να μην (ξεχνώ) _____ τα βήματα και είναι τόσα πολλά! Θα τα πούμε όταν γυρίσω. Αλήθεια, σκέφτομαι να (ταξιδεύω) _____ στην Κρήτη κάθε καλοκαίρι γιατί εδώ οι άνθρωποι και ο ήλιος λάμπουν.»

Σε φιλώ, Ειρήνη

12.3.2.3. Τεκμηρίωση Γλωσσικής Ισοδυναμίας

Τα δύο τεστ είναι ισοδύναμα` έχουν τα ίδια είδη ασκήσεων, τοποθετημένα κατά αύξουσα σειρά δυσκολίας, τον ίδιο αριθμό (5) ασκήσεων και ερωτήσεων (40). Η τεκμηρίωση της παραλληλίας και της ισοδυναμίας των δύο τεστ (Pre-test και Meta-test) πραγματοποιήθηκε με βάση την αναλυτική καταγραφή των χρησιμοποιούμενων ρημάτων (P1) στις κύριες προτάσεις και των ρημάτων (P2) στις δευτερεύουσες.

Όπως απαριθμούνται στο ρηματικό πίνακα 1, το Pre-test περιέχει 19 ρήματα (P1) στις κύριες προτάσεις του και το Meta-test 21 ρήματα (P1) αντίστοιχα` 13 ρήματα (έντονοι χαρακτήρες) υπήρξαν κοινά και στα δύο φύλλα έρευνας, δηλαδή αποτελούν το 68,4% του Pre-test και το 61,9% του Meta-test.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Ο ποσοστιαίος ρηματικός πίνακας 1 εμφανίζει αναλυτικά τον αριθμό των ρημάτων (P1) και τη συχνότητα εμφάνισής τους στις ασκήσεις των δύο τεστ, αναδεικνύοντας την αριθμητική αναλογία που απαιτείται στη χορήγηση ισοδύναμων τεστ πριν και μετά την πειραματική διδασκαλία.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α' & Β'

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ

ΡΗΜΑΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ*

P1/A'	P1/B'
1. αναγκάζομαι (1)	1. αποφασίζω (4)
2. αποφασίζω (2)	2. απαγορεύεται (2)
3. απαγορεύεται (1)	3. αποκλείεται (1)
4. αποκλείεται (1)	4. αφήνω (1)
5. είναι ωραίο (2)	5. ελπίζω (1)
6. ελπίζω (2)	6. εμποδίζω (1)
7. επιθυμώ (1)	7. θέλω (7)
8. επιμένω (1)	8. κατορθώνω (1)
9. θέλω (6)	9. μπορώ (5)
10. καταφέρνω (1)	10. ξέρω (1)
11. μπορώ (11)	11. ξεχνώ (2)
12. ξέρω (1)	12. ονειρεύομαι (1)
13. ξεχνώ (1)	13. παρακαλώ (1)
14. παρακαλώ (2)	14. περιμένω (2)
15. πρέπει (5)	15. πρέπει (9)
16. προσπαθώ (2)	16. προσέχω (1)
17. σκέφτομαι (1)ι	17. προσπαθώ (1)
18. συμβουλεύω (1)	18. σκέφτομαι (1)
19. υπόσχομαι (1)	19. συμβουλεύω (2)
	20. συστήνω (1)
	21. φροντίζω (1)
ΣΥΝΟΛΟ: 19 ρ.	ΣΥΝΟΛΟ: 21 ρ.
Γ. ΣΥΝΟΛΟ: 43 ρ.	Γ. ΣΥΝΟΛΟ: 46 ρ.

* Τα ρήματα που είναι κοινά στις δύο ομάδες εμφανίζονται στον πίνακα με έντονη γραμματοσειρά.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΣΥΧΝ. ΕΜΦ.	ΑΡΙΘΜ. ΡΗΜΑΤΩΝ		ΣΥΧΝ. ΕΜΦ.	ΑΡΙΘΜ. ΡΗΜΑΤΩΝ	
1:	11 ρ.→	(αναγκάζομαι, απαγορεύεται, αποκλείεται, επιθυμώ, επιμένω, καταφέρνω, ξέρω, ξεχνώ, σκέφτομαι, συμβουλεύω, υποσχομαι)	1:	13 ρ.→	(αποκλείεται, αφήνω, ελπίζω, εμποδίζω, κατορθώνω, ξέρω, ονειρεύομαι, παρακαλώ, προσέχω, προσπαθώ, σκέφτομαι, συστήνω, φροντίζω)
2:	5 ρ.→	(αποφασίζω, είναι ωραίο, ελπίζω, παρακαλώ, προσπαθώ)	2:	4 ρ.→	(απαγορεύεται, ξεχνώ, περιμένω, συμβουλεύω)
5:	1 ρ.→	(πρέπει)	4:	1 ρ.→	(αποφασίζω)
6:	1 ρ.→	(θέλω)	5:	1 ρ.→	(μπορώ)
11:	1 ρ.→	(μπορώ)	7:	1 ρ.→	(θέλω)
			9:	1 ρ.→	(πρέπει)

Ρηματικός Πίνακας 1

Τα ρήματα απαιτούν και τα δύο είδη Π.Ε. και ανήκουν σε όλες τις κατηγορίες ρημάτων, όπως τροπικά, βουλητικά, δυνητικά, κ.ά., καλύπτοντας ταυτόχρονα ένα μεγάλο ποσοστό από τα καταγεγραμμένα ρήματα στα βιβλία «Η Γλώσσα μου».

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΙΑΣ ΡΗΜΑΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

P 1 / A '

**A. ΣΥΝΟΛΟ
ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΚΩΝ
ΡΗΜΑΤΩΝ**

: 19 ΡΗΜΑΤΑ ⇒ 25% της ολικής κατηγορίας*

**B. ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΩΝ**

: 43 ΡΗΜΑΤΑ

1	2	3	4
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΡΗΜΑΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΕΠΙ ΣΥΝΟΛΟΥ A (19 P)	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΟΓΙΑ (1 X 2) ΕΠΙ ΣΥΝΟΛΟΥ B (43 P)
		%	%
1	11 ρ.	57,9%	25,58%
2	5 ρ.	26,32%	23,26%
5	1 ρ.	5,26%	11,63%
6	1 ρ.	5,26%	13,95%
11	1 ρ.	5,26%	25,58%
	19 ρ.	100%	100%

P 1 / B '

**A. ΣΥΝΟΛΟ
ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΚΩΝ
ΡΗΜΑΤΩΝ**

: 21 ΡΗΜΑΤΑ ⇒ 27,63%** της ολικής κατηγορίας*

**B. ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΩΝ**

: 46 ΡΗΜΑΤΑ

1	2	3	4
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΡΗΜΑΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΕΠΙ ΣΥΝΟΛΟΥ A (21 P)	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΕΠΙ ΣΥΝΟΛΟΥ B (43 P)
		%	%
1	13 ρ.	61,9%	28,26%
2	4 ρ.	19,06%	17,39%
4	1 ρ.	4,76%	8,7%
5	1 ρ.	4,76%	10,87%
7	1 ρ.	4,76%	15,22%
9	1 ρ.	4,76%	19,56%
	21 ρ.	100%	100%

Ποσοστιαίος ρηματικός πίνακας 1

* Έχουν καταγραφεί **76 ΡΗΜΑΤΑ** με Τ.Π.Ε. & Α.Π.Ε. στις προτάσεις – παραδείγματα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» (βλ. Παράρτημα Α').

** Ο αριθμός των μονοειδών πρωτοτυπικών ρημάτων είναι αυξημένος από 19 σε 21, δηλ. **11%** περισσότερα ρήματα στο Φύλλο Έρευνας Β' από ό,τι στο Φύλλο Έρευνας Α'.

Στο ρηματικό πίνακα 2 παρατίθενται τα ρήματα (P2) των να-συμπληρωμάτων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στις ασκήσεις των Pre-test και Meta-test: από τα 32 και 34 ρήματα αντίστοιχα, τα 13 (έντονοι χαρακτήρες) υπήρξαν κοινά και στις δύο περιπτώσεις κατέχοντας το 40,6% στην πρώτη (Φύλλο Έρευνας Α') και το 38,2% στη δεύτερη (Φύλλο Έρευνας Β'). Επιπροσθέτως, κατά τη διαδικασία της επιλογής επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή ρημάτων από όλες τις κατηγορίες σχηματισμού του ποιού ενεργείας: φωνηεντόληκτα, χειλικόληκτα, λαρυγγικόληκτα, οδοντικόληκτα και συριστικόληκτα, ρινικόληκτα, ρήματα β' συζυγίας και ρήματα άσιγμου αορίστου (ρηματικός πίνακας 3).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α' & Β'
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΡΗΜΑΤΩΝ ΝΑ-ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΩΝ

P2/A'	P2/B'
1. ακούω	1. βλέπω
2. ανάβω	2. γεμίζω
3. ανοίγω	3. γράφω
4. βλέπω	4. γυρνώ
5. βοηθώ	5. διαβάζω
6. βρέχω	6. καθαρίζω
7. γράφω	7. κατορθώνω
8. διαβάζω	8. κόβω
9. ζωγραφίζω	9. κοκκινίζω
10. καθαρίζω	10. λέ(γ)ω
11. κολυμπώ	11. λύνω
12. λέ(γ)ω	12. μαζεύω
13. μαγειρεύω	13. μαθαίνω
14. μαθαίνω	14. μιλώ
15. μετακομίζω	15. ξεριζώνω
16. μοιάζω	16. ξεχνώ
17. μυρίζω	17. ξυπνώ
18. ξυπνώ	18. οργώνω
19. παιζω	19. παιζω
20. παίρνω	20. περιγράφω
21. πηγαίνω	21. περνώ
22. πιστεύω	22. πηγαίνω
23. πουλώ	23. ποτίζω
24. ρίχνω	24. πουλώ
25. σταματώ	25. προσέχω
26. στέλνω	26. ρίχνω
27. συναντώ	27. ταξιδεύω
28. ταξιδεύω	28. τερματίζω
29. τηλεφωνώ	29. τρώ(γ)ω
30. τρέχω	30. φυτεύω
31. τρώ(γ)ω	31. χαρίζω
32. φτάνω	32. χτίζω
	33. ψαρεύω
	34. ψήνω

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΡΗΜΑΤΩΝ (P2) ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ Α' & Β'
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΑΤΕΛΟΥΣ ΚΑΙ ΤΕΛΕΙΟΥ ΠΟΙΟΥ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

	Φωνηεντόληκτα	Χειλικόληκτα	Λαρυγγικόληκτα	Οδοντικόληκτα & Συριστικόληκτα	Ρινικόληκτα	Ρήματα Β' συζυγίας	Ρήματα άσιγμου αορίστου
P2/A'	ακούω	ανάβω γράφω μαγειρεύω πιστεύω ταξιδεύω	ανοίγω βρέχω ρίχνω τρέχω	διαβάζω ζωγραφίζω καθαρίζω μετακομίζω μοιάζω μυρίζω παιζώ	φτάνω	βοηθώ κολυμπώ ξυπνώ πουλώ σταματώ συναντώ τηλεφωνώ	βλέπω λέγω μαθαίνω παίρνω πηγαίνω στέλνω τρώγω
P2/B'		γράφω κόβω μαζεύω περιγράφω ταξιδεύω φυτεύω ψαρεύω	προσέχω ρίχνω	γεμίζω διαβάζω καθαρίζω κοκκινίζω ξεριζώνω παιζώ ποτιζώ τερματίζω χαρίζω χτίζω	κατορθώνω λύνω οργώνω ψήνω	γυρνώ μιλώ ξεχνώ ξυπνώ περνώ πουλώ	βλέπω λέγω μαθαίνω πηγαίνω τρώγω

12.3.2.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των Οργάνων

Η αξιοπιστία των τεστ αξιολόγησης αποδείχτηκε με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency), η οποία εξετάζει τη συνολική εσωτερική συνοχή του τεστ και των επιμέρους ασκήσεων που το αποτελούν. Έτσι, υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α για κάθε τεστ ξεχωριστά: η τιμή του *Cronbach α* για το *Pre-test* ήταν 0,8251 και για το *Meta-test* 0,8450, τιμές υψηλές για τεστ γλωσσικού περιεχομένου αλλά και για τη χρήση ενός τεστ στην εκπαιδευτική έρευνα (Μακράκης Β., 1997, σ.σ. 41, 100).

Για τη διασφάλιση υψηλού βαθμού εγκυρότητας των δύο τεστ φροντίσαμε οι επιμέρους ασκήσεις των δύο γλωσσικών δοκιμασιών να ανταποκρίνονται στο σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν (κατασκευαστική εγκυρότητα) και να αντιπροσωπεύουν τις γλωσσικές περιοχές για τη μέτρηση των οποίων έχουν σχεδιαστεί (εγκυρότητα περιεχομένου) (Κασσωτάκης Μ., 2001, σ.σ. 219-224). Στα κεφάλαια που αναφέρεται η διαδικασία κατασκευής των τεστ καθώς και η τεκμηρίωση της γλωσσικής ισοδυναμίας τους περιγράφεται η μεθοδολογία με την οποία πραγματοποιήσαμε την αντιστοιχία των ερωτήσεων με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της πειραματικής διδασκαλίας και γενικότερα με τις παραμέτρους της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπροσθέτως, τηρήθηκε ομοιόμορφη διαδικασία αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, σε συγκεκριμένες ώρες και με τις ίδιες συνθήκες τόσο κατά τη χορήγηση των τεστ όσο και κατά την πειραματική διδασκαλία.

Τέλος, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των τεστ, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης *Pearson r* μεταξύ των επιδόσεων στα δύο τεστ για το ολικό δείγμα, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου: σε κάθε περίπτωση, ο *Pearson r* σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,0005 είχε υψηλή τιμή, στοιχείο που αποδεικνύει τη συσχέτιση της βαθμολογίας στο *Pre-test* και στο *Meta-test* και συνεπώς, την υψηλή αξιοπιστία των τεστ αξιολόγησης.

	ΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ
Pre-test	0,623***	0,784***	0,835***

*** $p < 0,0005$

M e t a - t e s t

12.3.3. Η Πειραματική Διδασκαλία: Σχεδιασμός

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός θεμελιώθηκε στη βάση των μεθοδολογικών κανόνων διδακτικής του ημερήσιου μαθήματος, σύμφωνα με τους οποίους, απαιτείται η σύνδεση της σκοποθεσίας του μαθήματος με τη μεθοδολογία της διδακτικής, το περιεχόμενο και τους αποδέκτες της (Δερβίσης Σ., 1987, Efstathiadis S., 2001, Φράγκος Χ., 1984). Η εφαρμογή της πειραματικής διδασκαλίας περιελάμβανε τα εξής:

Α. ΣΚΟΠΟΣ: Η διδασκαλία του γλωσσικού φαινομένου στη Γ2 με τη συμβολή της Γ1 των αλλοδαπών μαθητών

Β. ΕΙΔΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Η εκμάθηση και η αφομοίωση του Ποιού Ενεργείας στα να-συμπληρώματα της ελληνικής γλώσσας.

Γ. ΥΛΙΚΟ/ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ: Πειραματικό εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας «Μία μέρα στο σχολείο»

Δ. ΜΕΘΟΔΟΣ: Αντιπαραθετική ανάλυση

Ε. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ (45' *2)/ΟΡΓΑΝΩΣΗ:

1. παράλληλη παρουσίαση κειμένων - δίγλωσση μετάφραση
2. απομόνωση φαινομένου – σημείο εστίασης γλωσσικής διδακτικής
3. καταγραφή ομοιοτήτων-διαφορών – σύγκριση
4. αναλυτική περιγραφή
5. ερμηνευτική προσέγγιση

ΣΤ. ΕΠΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ (45'):

1. παραδείγματα
2. μεταφραστικές ασκήσεις

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

12.3.3.1. Το Πειραματικό Εγχειρίδιο Γλωσσικής Διδασκαλίας: Ανάλυση

Το εικονογραφημένο εγχειρίδιο περιείχε σύντομους διαλόγους και μικρά κείμενα, με δίγλωσση μετάφραση (Ελληνικά-Αλβανικά) και με κύριο θέμα «Μια μέρα στο σχολείο», «Një ditë në shkollë» στο εγχειρίδιο περιλαμβάνονταν φαινόμενα και γραμματικές δομές μίας γλώσσας που προβάλλονται μέσα από «πραγματικές» καταστάσεις επικοινωνίας και περιστάσεις φυσικού λόγου:

– Καλημέρα, παιδιά. Σήμερα θέλω να μου πείτε πώς περάσατε την Κυριακή.	– Mirëmëngjesi, fëmijë. Sot, dua të më tregoni si ia kaluat të dielën.
– Μιχάλη, μπορείς να με βοηθήσεις στην αριθμητική; Δεν μπορώ να λύσω τις ασκήσεις.	– Mihal, mund të më ndihmosh në matematikë? Nuk mundem të zgjidh ushtrimet.
– Ποιος μπορεί να μου περιγράψει τη μερα του πρώτος; Θέλω να ακούσω τη Μαρία και τη Ντρίτα.	– Kush mund të më përshkruajë i pari ditën? Dua të dëgjoj Marien dhe Dritën.
– Χθες ήταν πολύ όμορφα, επειδή ήρθε ο παππούς στο σπίτι. Περιμέναμε να γυρίσει από το χωριό και να μας πει τα νέα του. Μας είπε «Σκέφτομαι να μετακομίσω στο Ρέθυμνο». Τι ωραία! Ο παππούς ξέρει να φυτεύει λουλούδια και να ψαρεύει με τη βάρκα, ξέρει να λέει παραμύθια και να ζωγραφίζει μαζί μου.	– Dje ishte shumë bukur, sepse erdhi gjyshi në shtëpi. Prisnim të kithehej nga fshati dhe të na thoshte të reja. Na tha "mendoj të largohem për në Rethimno. Sa bukur! Gjyshi di të mbjellë lule dhe të peshkojë më varkë, di të tregojë përralla dhe të pikturojë me mua.
– Δυστυχώς, κάθε Κυριακή πρέπει να διαβάζω τα μαθήματά μου, να γράφω τις ασκήσεις μου και να μαθαίνω την ιστορία. Εγώ, όμως, θέλω να παίζω με τους φίλους μου στον κήπο και να βλέπω τηλεόραση.	– Sa keq, çdo të diel duhet të lexoj mesimet e mia, të shkruaj ushtrimet dhe të mësoj historinë. Por unë dua të luaj me shokët e mi në oborr dhe të shikoj televizor.
– Κι εσύ Μάρκο, θέλεις να μιλήσεις;	– Dhe ti Marko, dëshiron të flasësh?
– Η μητέρα μου με συμβουλεύει να καθαρίζω το δωμάτιό μου κάθε μερα, όμως εγώ δε μπορώ και σκέφτηκα να το καθαρίσω χθες. Ήταν μια κουραστική ημέρα.	– Mamaja më këshillon të pastroj dhomën time çdo ditë, por unë nuk mundem dhe mendova ta pastroja dje. Ishte një ditë e lodhshme.
– Παιδιά, όταν παίζετε στην αυλή, πρέπει να προσέχετε. Σας παρακαλώ να μην τρέχετε!	– Fëmijë, kur luani në oborr, duhet të keni kujdes. Ju lutem të mos vraponi.
– Πόσο θέλω όμως να τρέξω στο διάλειμμα!	– Sa dëshirë kam të vrapoj në pushim!

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαράθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Το ρηματικό περιεχόμενο των κειμένων ήταν αντίστοιχο του περιεχομένου των Φύλλων Έρευνας Α' & Β', ούτως ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν αμεσότερη ποιοτική σύνδεση οργάνων αξιολόγησης και εγχειριδίου. Στον ρηματικό πίνακα 4 παρουσιάζονται τα ρήματα (P1) των κύριων προτάσεων και τα ρήματα (P2) των δευτερευουσών, τα οποία αποτέλεσαν τη γλωσσική αφορμή για την εφαρμογή της αντιπαράθεσης ελληνικής και αλβανικής γλώσσας και προέρχονται από όλες τις κατηγορίες ρημάτων P1 που επιδέχονται να-συμπληρώματα και ρημάτων P2 ως προς τον τρόπο σχηματισμού του ποιού ενεργείας.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ							
P 1	P 2						
	Φωνηεντό- ληκτα	Χειλικό- ληκτα	Λαρυγγικό- ληκτα	Οδοντικό- ληκτα Συριστικό- ληκτα	Ρινικό- ληκτα	Ρήματα β' συζυγίας	Ρήματα άσιγμου αορίστου
θέλω (6) μπορώ (3) ξέρω (4) παρακαλώ (2) πρέπει (4) σκέφτομαι (2) συμβουλεύω (1)	ακούω	γράφω φυτεύω περιγράφω ψαρεύω	προσέχω τρέχω (2)	διαβάζω ζωγραφίζω καθαρίζω (2) μετακομίζω παίζω	λύνω	βοηθώ γυρνώ μιλώ	λέ(γ)ω (3) βλέπω μαθαίνω
ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΚΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ: 8 ρ. ΣΥΝΟΛΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΩΝ: 21 ρ.	ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΚΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ: 19 ρ. ΣΥΝΟΛΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ: 23 ρ.						

Ρηματικός Πίνακας 4

13.0. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

13.1 Προϋποθέσεις και Συνθήκες Επιλογής

Οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες επιλογής του δείγματος ικανοποιήθηκαν σε δύο επίπεδα, το επίπεδο των ηλικιακών - γνωστικών χαρακτηριστικών τους και το γεωγραφικό επίπεδο. Τα υποκείμενα ήταν αλλοδαποί μαθητές με μητρική γλώσσα την Αλβανική που κατά το έτος πραγματοποίησης της έρευνας φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Παιδιά άνω των 10 ετών, σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία και τα πορίσματα της ψυχολογίας για την κατάκτηση της γλώσσας (Πόρποδας Κ., 1991, Κατή Δ., 1992), έχουν αφομοιώσει τις βασικές δομές της γλώσσας τους, ενσωματώνοντας τις γραμματικές και σημασιολογικές ενδογλωσσικές σχέσεις της αλβανικής.

Ο γεωγραφικός παράγοντας ήταν ισοδύναμος σε κάθε περίπτωση, επειδή όλα τα υποκείμενα προέρχονταν από τα Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και της ευρύτερης περιοχής και κατοικούσαν εκεί. Συγκεκριμένα, τα Δημοτικά Σχολεία ήταν το 1^ο, 2^ο, 3^ο, 5^ο, 6^ο, 7^ο, 8^ο (Περιβόλια), 9^ο (Μισίρια), 10^ο (Πλατανιάς), 13^ο, 14^ο, 15^ο, 16^ο, καθώς και τα Δημοτικά Σχολεία στις περιοχές Σταυρωμένος, Άδελε, Πηγή, Αρμενοι, Ατσιπόπουλο, Γεράνι, Δράμια, Επισκοπή.

Η επιτόπια έρευνα σε κάθε σχολείο ξεχωριστά σε συνεργασία και με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ρέθυμνο έδωσε τα εξής στοιχεία για τους αλβανόφωνους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης: 1^ο: 9 μαθητές, 2^ο: 1 μαθητής, 3^ο: 1 μαθητής, 5^ο: 5 μαθητές, 6^ο: 10 μαθητές, 7^ο: 3 μαθητές, 8^ο: 0 μαθητές, 9^ο: 2 μαθητές, 10^ο: 0 μαθητές, 13^ο: 4 μαθητές, 14^ο: 5 μαθητές, 15^ο: 9 μαθητές, 16^ο: 0 μαθητές, Δ. Σταυρωμένος: 7 μαθητές, Δ. Άδελε: 2 μαθητές, Δ. Πηγής: 0 μαθητές, Δ. Αρμένων: 0 μαθητές, Δ. Ατσιπόπουλου: 0 μαθητές, Δ. Γερανίου: 0 μαθητές, Δ. Δραμίων: 0 μαθητές, Δ. Επισκοπής: 2 μαθητές.

Το σύνολο των φοιτούντων μαθητών σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της περιοχής ήταν 60 άτομα, εκ των οποίων επιλέχθηκαν 50 μαθητές (αγόρια-κορίτσια) για την πραγματοποίηση της έρευνας, δηλαδή το 83,3% του πληθυσμού, από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Κατά την επιλογή του δείγματος αποκλείστηκαν οι τάξεις στις οποίες φοιτούσαν μόνο ένας ή δύο αλβανόφωνοι μαθητές. Επιπλέον, αν και ο αρχικός

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

αριθμός του δείγματος ήταν 52 μαθητές, εν τούτοις δύο μαθητές αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα με αποτέλεσμα το τελικό δείγμα να αποτελείται από 50 μαθητές.

Ο διαχωρισμός του δείγματος σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε με την τεχνική συγκρότησης παράλληλων ή ισοδύναμων ομάδων (Βάμβουκας Μ., 1998, σ. 175). Η παραλληλία στηρίχτηκε στην ίση αξία των μέσων όρων και στο κριτήριο της τυπικής απόκλισης (κεφ. 15.2.4. & 15.2.5., 15.2.6., πίνακες Α1 & Β1 αντίστοιχα), καθώς και στην ομοιογένειά τους σε όσο το δυνατόν περισσότερα χαρακτηριστικά, όπως την ηλικία, την τάξη, το φύλο, κ.ά. (κεφ. 13.1.2., 13.1.3., 13.2.). Ο επιμερισμός των τμημάτων από τα Δημοτικά Σχολεία στις δύο ομάδες έγινε τυχαία (με τη μέθοδο της κλήρωσης), και είναι ο ακόλουθος:

Για την Πειραματική Ομάδα (4 τμήματα = 32 μαθητές):

1^ο Δημ. Σχολείο: 9 μαθητές

6^ο Δημ. Σχολείο: 10 μαθητές

13^ο Δημ. Σχολείο: 4 μαθητές

15^ο Δημ. Σχολείο: 9 μαθητές

Για την Ομάδα Ελέγχου (4 τμήματα = 20 μαθητές)*:

5^ο Δημ. Σχολείο: 5 μαθητές

7^ο Δημ. Σχολείο: 3 μαθητές

14^ο Δημ. Σχολείο: 5 μαθητές

Δημ. Σχ. Σταυρωμένου: 7 μαθητές *(δύο μαθητές αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα)

Παράλληλα, βασικές προϋποθέσεις ήταν:

(α) οι γονείς των μαθητών να έχουν και οι δύο ως πρώτη γλώσσα την Αλβανική και χώρα προέλευσης την Αλβανία, και

(β) οι μαθητές να κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την αλβανική γλώσσα (προφορικά), καθώς και την στοιχειώδη αναγνωστική δεξιότητα στη γλώσσα τους, σε επίπεδα αντίστοιχα με αυτά που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Αναφορικά με τη δεξιότητα της ανάγνωσης δόθηκε στον κάθε μαθητή ξεχωριστά ένα κείμενο στα Αλβανικά (Κυριαζής Δ., 1994, σ.σ. 207-208) και του ζητήθηκε να το διαβάσει και να το μεταφράσει στα Ελληνικά.

K U R I S H A F Ë M I J Ë

Kur isha fëmijë dhe afronte ora e gjumit, shtrihesha në krevat dhe i lutesha gjyshes për të më treguar ndonjë përrallë. Gjyshja ime dinte shumë përralla e rrëfente dhe ishte mjeshtre e vërtetë për të m' i rrëfyer. Ajo ishte gojëmbël dhe e duruar. Përrallat i fillonte me shprehjen «Na ishte një herë...» dhe i zgjaste e i zgjaste për të më vënë në gjumë. Ato kohë shikoja shumë ëndrra me kafshët e pyllit, sepse ato ishin personazhet kryesorë të përrallave. Kur u bëra pak më i madh, gjushja filloi të më thotë përralla dhe tregime dhe me njerëz.

ΟΤΑΝ ΗΜΟΥΝ ΠΑΙΔΙ

Όταν ήμουν παιδί και πλησίαζε η ώρα του ύπνου, ξάπλωνα στο κρεβάτι και παρακαλούσα τη γιαγιά να μου διηγηθεί κανένα παραμύθι. Η γιαγιά μου ήξερε πολλά παραμύθια και ιστοριούλες και ήταν αληθινή μαστόρισσα για να μου τα διηγηθεί. Ήταν γλυκόστομη και υπομονετική. Τα παραμύθια τα άρχιζε με την έκφραση «Μια φορά και έναν καιρό ήταν...» κι έλεγε κι έλεγε για να με βάλει για ύπνο. Εκείνο τον καιρό έβλεπα πολλά όνειρα με τα ζώα του δάσους, διότι αυτά ήταν τα κύρια πρόσωπα των παραμυθιών. Όταν έγινα λίγο μεγαλύτερος, η γιαγιά άρχισε να μου λέει παραμύθια και ιστοριούλες και με ανθρώπους.

13.1.1. Περιγραφική Ανάλυση των Γενικών Στοιχείων

Τα γενικά στοιχεία των μαθητών/μαθητριών του συνολικού δείγματος* (πίνακας 1) συλλέχθηκαν με βάση έντεκα (11) κατηγορίες – μεταβλητές (βλ. σελίδα 1 του Φύλλου Έρευνας Α'). Στους πίνακες 2, 3, 4 αναλύονται οι δημογραφικές μεταβλητές ηλικία, τάξη, φύλο, ενώ στους πίνακες 5-12 παρουσιάζονται τα δεδομένα των περιφερειακών-πρόσθετων χαρακτηριστικών των υποκειμένων.

Συγκεκριμένα, στον πίνακα 2 και στη γραφική παράσταση 2 αναφέρονται τα εξής: οι μαθητές των 11 ετών (16 μ.) και 12 (15 μ.) καταλαμβάνουν το 32% και 30% αντί-

* Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την έκδοση S.P.S.S. 11.0

στοιχα του συνόλου και ακολουθούν οι μαθητές 13 ετών (22%), 10 ετών (12%) και με ελάχιστη συμμετοχή στο δείγμα οι ηλικίες των 14 και 15 ετών (2% και 2%).

Ως προς την τάξη στην οποία φοιτούν (πίνακας 3 και γραφική παράσταση 3) οι μαθητές της Ε' τάξης (32 μ.) είναι πολύ περισσότεροι (64%) συγκριτικά με τους μαθητές της ΣΤ' (18 μ.) (36%), και αναφορικά ως προς το φύλο, τα αγόρια (29 μ.) αποτελούν μεγαλύτερη ομάδα (58%) σε σχέση με τα κορίτσια (21 μ.) που είναι το 42% του δείγματος.

Οι ερωτήσεις 4-11 συλλέγουν πληροφορίες για τα «περιφερειακά» γνωρίσματα του μαθητή συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχολική εικόνα των υποκειμένων. Στην ερώτηση 4 (πίνακας 5, γραφική παράσταση 5) «Σε ποια τάξη γράφτηκες για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο στην Ελλάδα;», το μεγαλύτερο ποσοστό (26 μ., 52%) απαντά στην Α' τάξη του Δημοτικού, ακολουθούν τα ποσοστά των απαντήσεων που αναφέρονται στο Νηπιαγωγείο (6 μ., 10% και 6 μ. 10%), ενώ πολύ λίγοι είναι οι μαθητές που ξεκίνησαν τη φοίτησή τους σε μεγαλύτερες τάξεις, δηλαδή στην Δ' (2 μ., 4%), στην Ε' (4 μ., 8%) και στην ΣΤ' (2 μ., 4%).

Αντιθέτως, τα ποσοστά των απαντήσεων διαφέρουν αρκετά ως προς το «έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο», αφού υπάρχει μία διαφοροποίηση των στοιχείων που εμφανίζουν (πίνακας 6, γραφική παράσταση 6) το 36% των μαθητών να εγγράφεται για πρώτη φορά το 1997, το 20% το 1996, το 16% το 1998 και το 10% το 1999, όπως και το 2001 (10%) και 4 μαθητές (8%) το 2000.

Ως προς τη φοίτησή τους στο αλβανικό σχολείο ο πίνακας 7 εμφανίζει τη συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών (80%) να έχει φοιτήσει ήδη στη χώρα προέλευσης, αποκτώντας τις πρώτες δεξιότητες γραμματισμού στη μητρική γλώσσα, ενώ στην ερώτηση για τα έτη φοίτησης, τα στοιχεία εμφανίζουν μεγάλη διασπορά (πίνακας 8) αφού 14 μαθητές φοίτησαν μόνο 1 έτος (35%), 7 μαθητές 2 έτη (17,5%), 7 μαθητές 3 έτη (17,5%), 7 μαθητές 4 έτη (17,5%), ένας μικρός αριθμός μαθητών (4 μ.) 5 έτη (10%) και ένας μαθητής του δείγματος είχε ήδη ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση στη χώρα του με 7 έτη φοίτησης (2,5% επί του δείγματος).

Οι ερωτήσεις 8-11 αφορούν στην παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα ή/και στις τάξεις υποδοχής καθώς και στη διδασκαλία των αλβανικών στο σχολείο ως μάθημα μητρικής γλώσσας. Ο πίνακας 9 δείχνει το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (31 μ., 62%) να έχει παρακολουθήσει μαθήματα ελ-

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα και στο συγκεκριμένο ποσοστό παρατηρείται μία σχετικά ευρεία διασπορά απαντήσεων ως προς τους μήνες παρακολούθησης (πίνακας 10, γραφική παράσταση 10): 3 μαθητές (9,7%) έχουν διδαχτεί την Ελληνική για 1 μήνα, 7 μαθητές παρακολούθησαν τα φροντιστηριακά μαθήματα της γλώσσας για 24 μήνες (22,6%) και 7 μαθητές (22,6%) για 8 μήνες. Επιπλέον, 3 μαθητές (9,7%) για 2 μήνες, 3 μαθητές (9,7%) για 4 μήνες, 1 μαθητής για 5 μήνες (3,2%), 2 μαθητές για 6 μήνες (6,4%) και 5 μαθητές (16,1%) για 16 μήνες.

Τέλος, οι πίνακες 11, 12 με τις γραφικές παραστάσεις 11, 12 κωδικοποιούν τις απαντήσεις για τη συμμετοχή των αλλοδαπών σε τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής στο ελληνικό σχολείο, καταγράφοντας ως αποτέλεσμα πως το 94% του ολικού δείγματος (47 μαθητές) δεν έχει παρακολουθήσει μάθημα αλβανικής γλώσσας στο σχολείο, ενώ από το 6% (3 μ.) που έχουν παρακολουθήσει, 2 μαθητές (66,7%) διδάχθηκαν αλβανικά για 5 ώρες και 1 μαθητής (33,3%) για 32 ώρες.

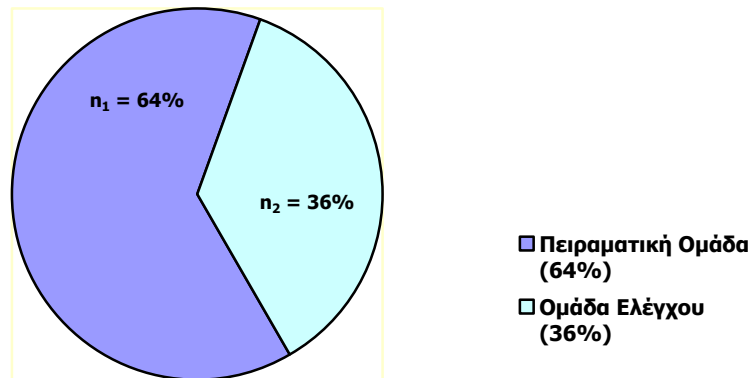
Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ N=50

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ομάδες	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Πειραματική (n_1)	32	64%	64%
Ελέγχου (n_2)	18	36%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 1

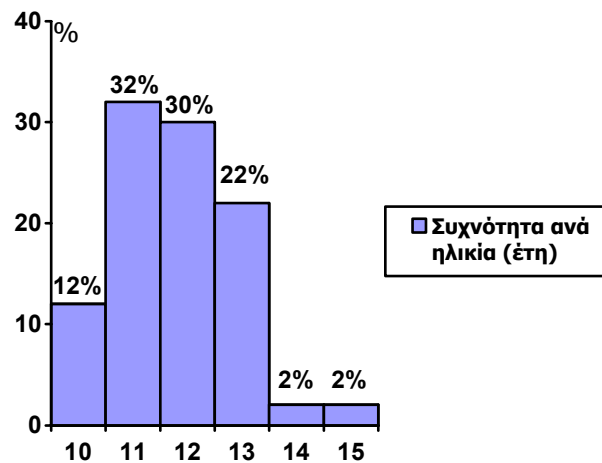


Γραφική Παράσταση 1

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΗΛΙΚΙΑ			
Έτη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
10	6	12%	12%
11	16	32%	44%
12	15	30%	74%
13	11	22%	96%
14	1	2%	18%
15	1	2%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 2

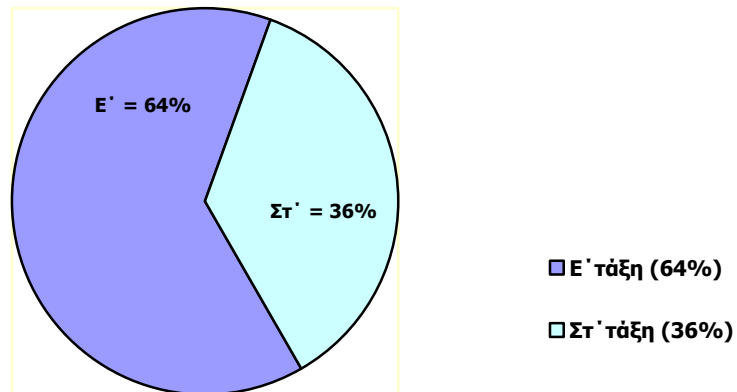


Γραφική Παράσταση 2

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΑΞΗ			
Τάξη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ε'	32	64%	64%
ΣΤ'	18	36%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 3

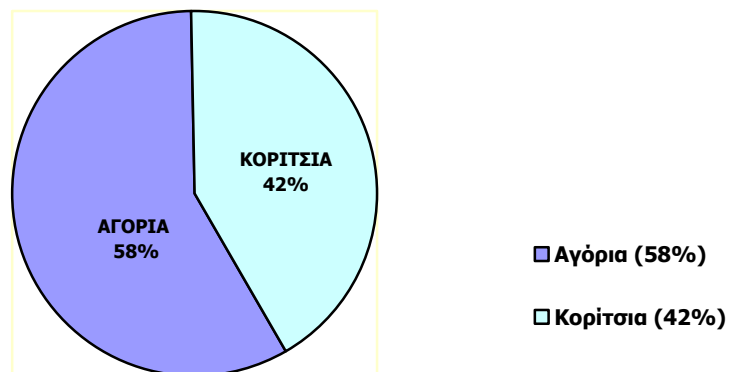


Γραφική Παράσταση 3

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΥΛΟ			
Φύλο	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Αγόρια	29	58%	58%
Κορίτσια	21	42%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 4

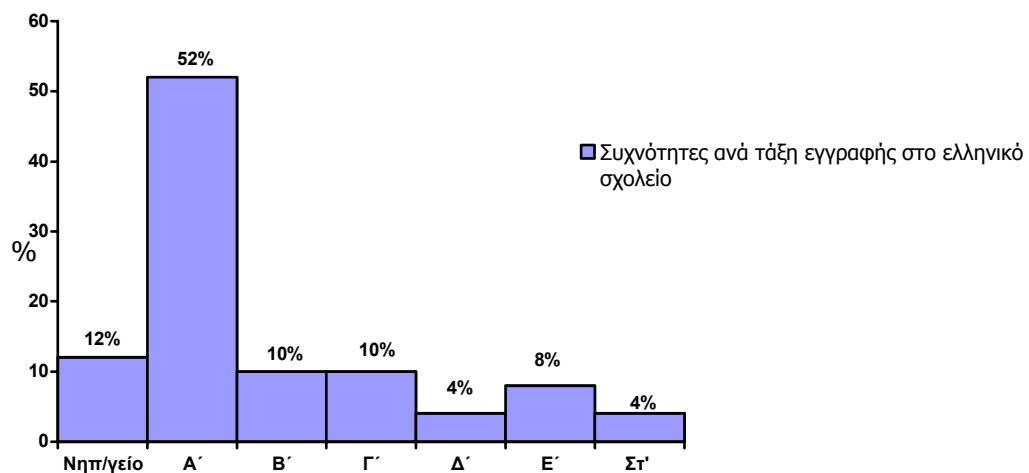


Γραφική Παράσταση 4

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΑΞΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Τάξη Εγγραφής	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	6	12%	12%
Α΄	26	52%	64%
Β΄	5	10%	74%
Γ΄	5	10%	84%
Δ΄	2	4%	88%
Ε΄	4	8%	96%
ΣΤ΄	2	4%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 5

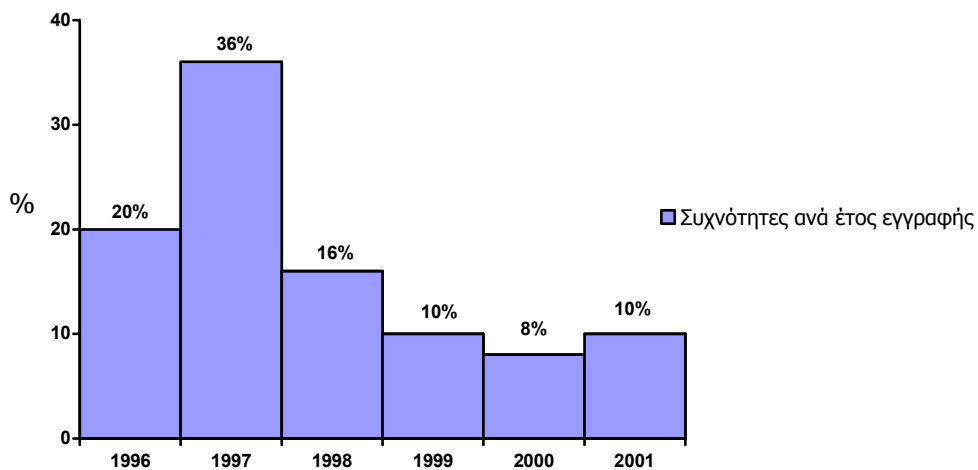


Γραφική Παράσταση 5

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΕΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Έτος Εγγραφής	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1996	10	20%	20%
1997	18	36%	56%
1998	8	16%	72%
1999	5	10%	82%
2000	4	8%	90%
2001	5	10%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 6

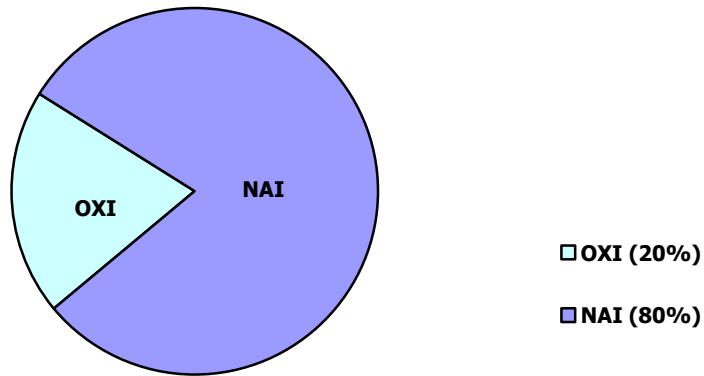


Γραφική Παράσταση 6

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΑΛΒΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Φοίτηση	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	40	80%	80%
Όχι	10	20%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 7

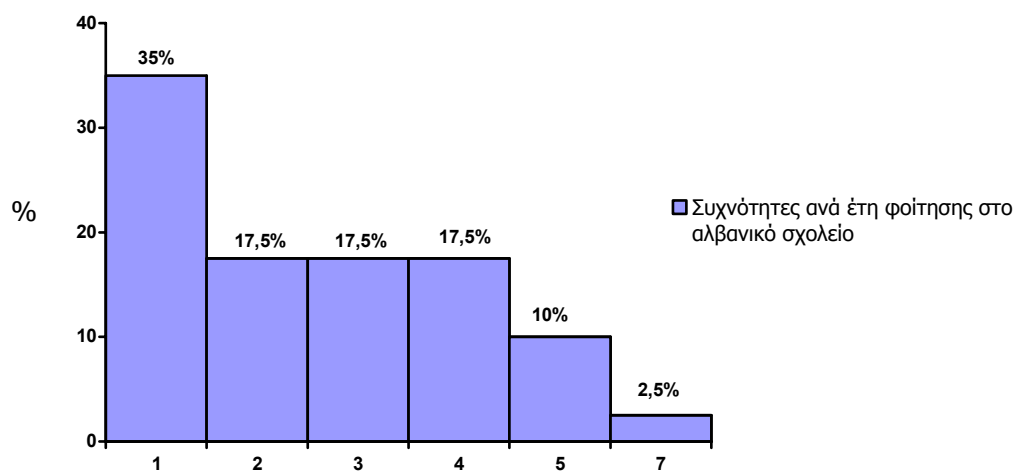


Πίνακας 7

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΕΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΑΛΒΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*			
Έτη Φοίτησης	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	14	35%	35%
2	7	17,5%	52,5%
3	7	17,5%	70%
4	7	17,5%	87,5%
5	4	10%	97,5%
7	1	2,5%	100%
Σύνολο	40	100%	

Πίνακας 8



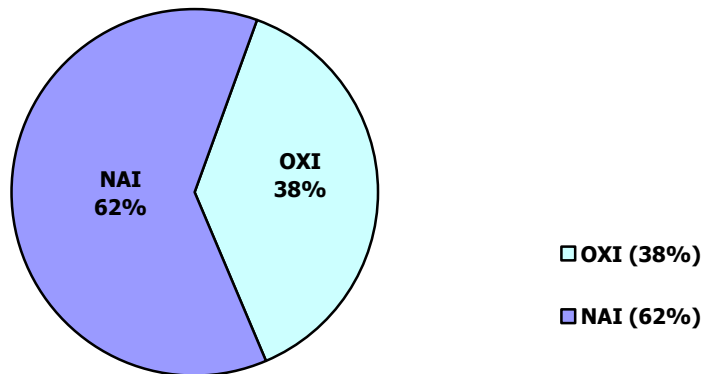
Γραφική Παράσταση 8

* Αφορά τους 40 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	31	62%	62%
Όχι	19	38%	100%
Σύνολο	40	100%	

Πίνακας 9

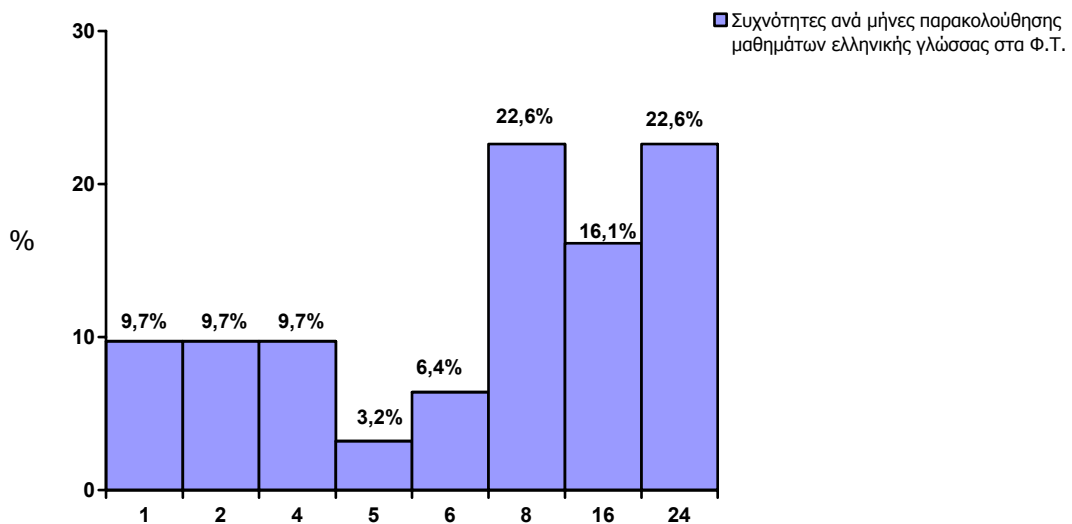


Γραφική Παράσταση 9

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΜΗΝΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ Φ.Τ.*			
Μήνες	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	3	9,7%	9,7%
2	3	9,7%	19,4%
4	3	9,7%	23,1%
5	1	3,2%	32,3%
6	2	6,4%	38,7%
8	7	22,6%	61,3%
16	5	16,1%	77,4%
24	7	22,6%	100%
Σύνολο	31	100%	

Πίνακας 10



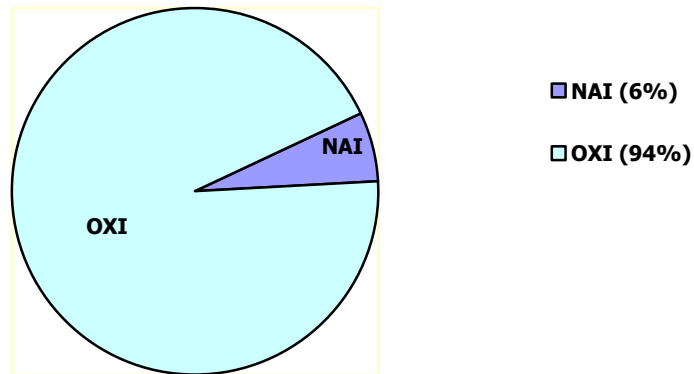
Γραφική Παράσταση 10

* Αφορά τους 31 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΜΗΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	3	6%	6%
Όχι	47	94%	100%
Σύνολο	50	100%	

Πίνακας 11

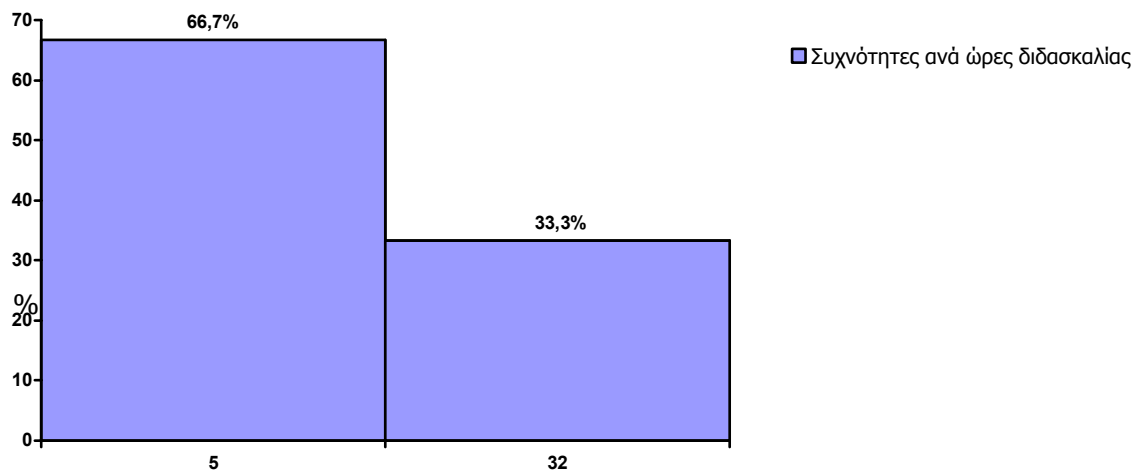


Γραφική Παράσταση 11

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*			
Ώρες	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
5	2	66,7%	66,7%
32	1	33,3%	100%
Σύνολο	3	100%	

Πίνακας 12



Γραφική Παράσταση 12

* Αφορά τους 3 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

13.1.2. Περιγραφική Ανάλυση των Γενικών Στοιχείων της Πειραματικής Ομάδας

Ο διαχωρισμός του ολικού δείγματος σε δύο υποομάδες, την Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.) και την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) και η εισαγωγή της αντιπαραθετικής προσέγγισης Ελληνικής-Αλβανικής στη διδακτική της γλώσσας ως Γ2 στους μαθητές της πρώτης υποομάδας επιβάλλουν την ανάλυση των περιγραφικών στοιχείων γενικού χαρακτήρα και την παράθεση των δεδομένων που αφορούν καταρχήν την Πειραματική Ομάδα ($n_2=32$).

Ο Πίνακας 13 και η γραφική παράσταση 13 παρουσιάζουν αναλυτικά τα στοιχεία της δημογραφικής μεταβλητής ηλικία: το 9,4% (3 μ.) είναι 10 ετών, το 34,4% (11 μ.) και 37,5% (12 μ.) 11 και 12 ετών αντίστοιχα και 6 μαθητές (18,8%) είναι 13 ετών.

Ως προς την τάξη το 62,5% (20 μ.) είναι μαθητές-μαθήτριες της Ε' Δημοτικού και το 37,5% της Στ' Δημοτικού (πίνακας 14, γραφική παράσταση 14), και όσον αφορά στο φύλο, 20 μαθητές (62,5%) είναι αγόρια και το υπόλοιπο 37,5% κορίτσια. (πίνακας 15, γραφική παράσταση 15).

Στην ερώτηση «σε ποια τάξη γράφτηκαν για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο», (πίνακας 16, γραφική παράσταση 16) οι μισοί μαθητές (50%, 16 μ.) απάντησαν στην Α' Δημοτικού και ακολουθούν το 12% των μαθητών (4 μ.) που απάντησαν στη Β', το 9,4% (3 μ.) στην Ε', το 9,4% (3 μ.) στο Νηπιαγωγείο και το 6,3% (2 μ.) την Στ'. Στην επόμενη κατηγορία του έτους εγγραφής (πίνακας 17, γραφική παράσταση 17) 12 μαθητές (37,5%) απάντησαν το 1997, 6 μαθητές (18,8%) το 1996, 5 μαθητές (15,6%) το 1998 και άλλοι 5 μαθητές (15,6%) το 2001, 3 μαθητές (9,4%) το 2000 και 1 μαθητής (3,1%) το 1999.

Από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, σχεδόν όλοι (90,6%, 29 μ.) είχαν φοιτήσει στο αλβανικό σχολείο (πίνακας 18, γραφική παράσταση 18)· από αυτούς ένα μεγάλο ποσοστό (37,9%) φοίτησε για 1 έτος, το 20,7% (6 μ.) για 4 έτη, 5 μαθητές (17,2%) για 2, 4 μαθητές (13,8%) για 5 έτη και 3 μαθητές (10,4%) για 3 έτη (πίνακας 19, γραφική παράσταση 19).

Στην ερώτηση «αν παρακολούθησαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου» (πίνακας 20, γραφική παράσταση 20), το 62,5% (20 μ.) απάντησαν θετικά και το 37,5% (12 μ.) αρνητικά· από όσους παρακολούθη-

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

σαν, το 30% παρακολούθησε για 8 μήνες μαθήματα και άλλο ένα 30% για 24 μήνες, 3 μαθητές (15%) για 4 μήνες, το 10% για 16 μήνες, 2 μαθητές (10%) για 2 μήνες και 1 μαθητής για 6 μήνες (πίνακας 21, γραφική παράσταση 21).

Τέλος, στην ερώτηση «αν παρακολούθησαν το μονόωρο μάθημα μητρικής γλώσσας», σχεδόν όλοι (90,6%, 29 μ.) απάντησαν «όχι» και από όσους απάντησαν θετικά (3), 2 μαθητές διδάχτηκαν στο σχολείο την Αλβανική για 5 ώρες και 1 μαθητής για 32 ώρες (πίνακες 22, 23 και γραφικές παραστάσεις 22, 23).

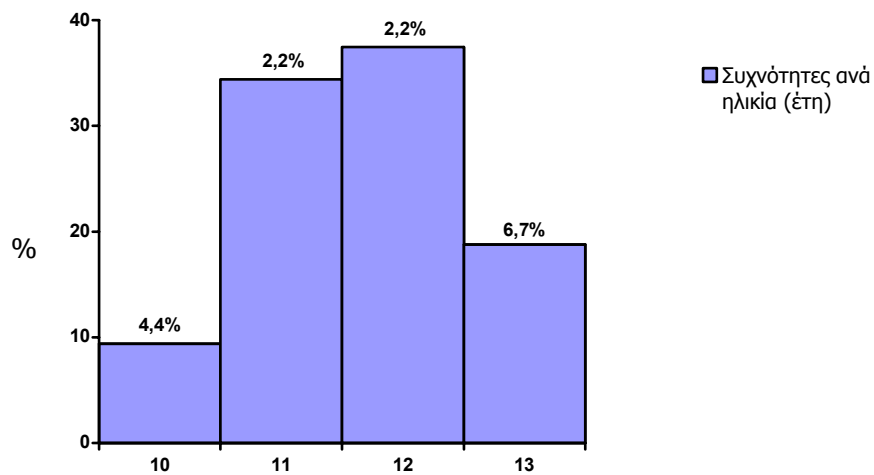
Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ $n_1=32$

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΗΛΙΚΙΑ			
Έτη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
10	3	9,4%	9,4%
11	11	34,4%	43,8%
12	12	37,5%	81,3%
13	6	18,8%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 13

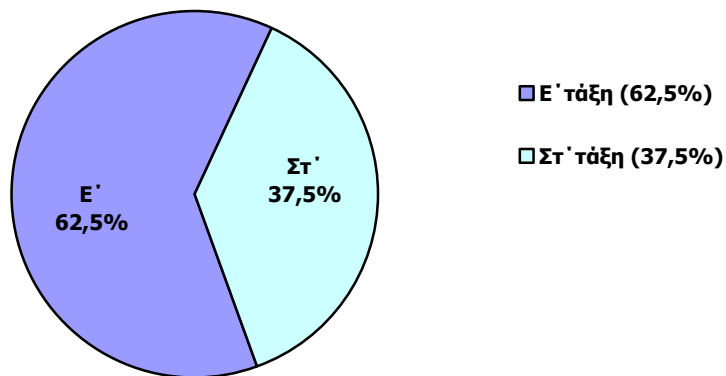


Γραφική Παράσταση 13

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΑΞΗ			
Τάξη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ε'	20	62,5%	62,5%
ΣΤ'	12	37,5%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 14

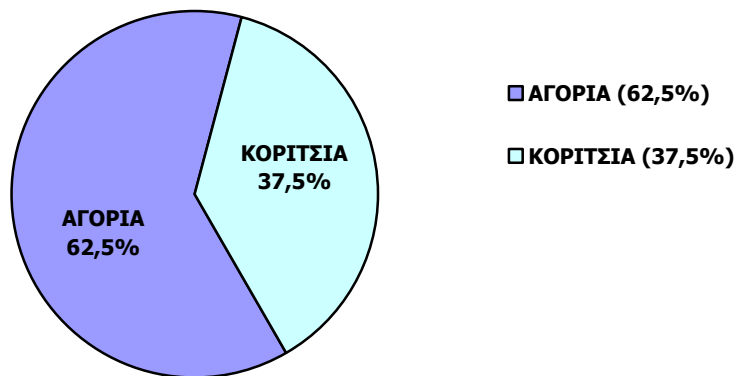


Γραφική Παράσταση 14

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΥΛΟ			
Φύλο	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
ΑΓΟΡΙΑ	20	62,5%	62,5%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	12	37,5%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 15

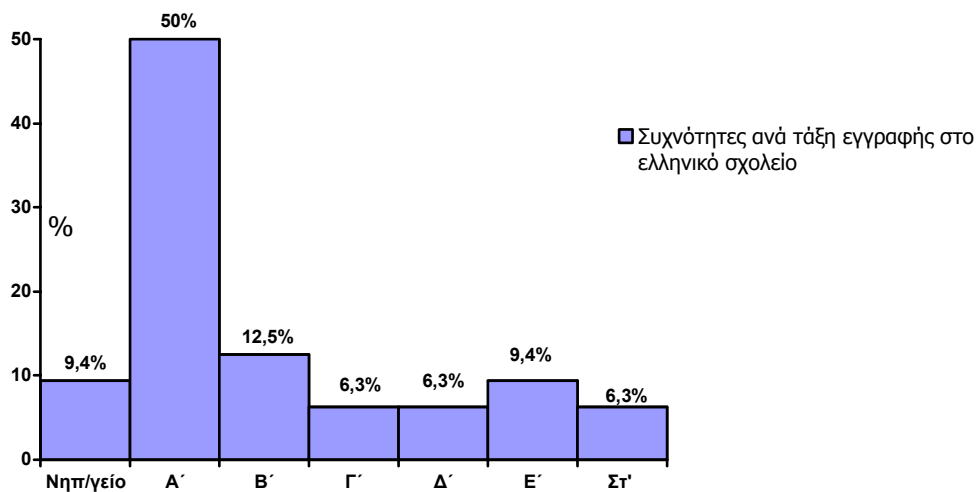


Γραφική Παράσταση 15

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΑΞΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Τάξη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	3	9,4%	9,4%
Α΄	16	50%	59,4%
Β΄	4	12,5%	71,9%
Γ΄	2	6,3%	78,1%
Δ΄	2	6,3%	84,4%
Ε΄	3	9,4%	93,8%
ΣΤ΄	2	6,3%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 16

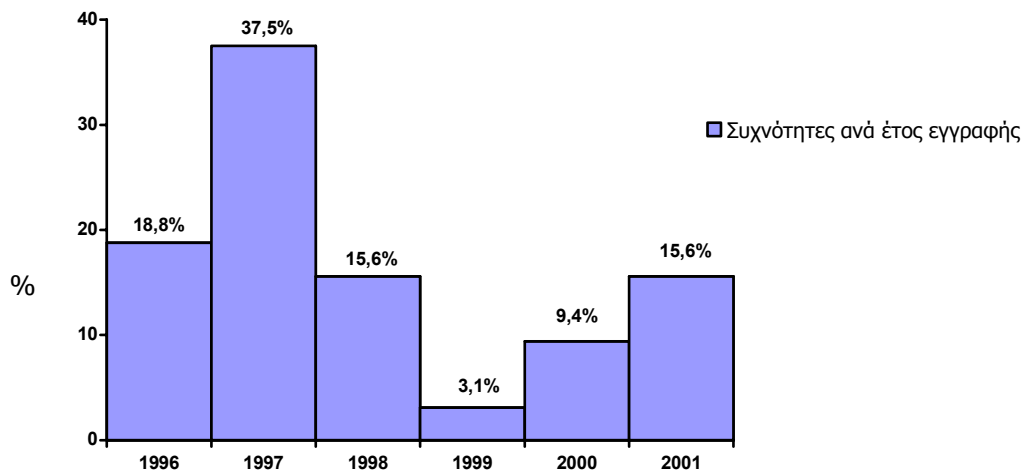


Γραφική Παράσταση 16

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΕΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Έτος Εγγραφής	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1996	6	18,8%	18,8%
1997	12	37,5%	56,3%
1998	5	15,6%	71,9%
1999	1	3,1%	75%
2000	3	9,4%	84,4%
2001	5	15,6%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 17

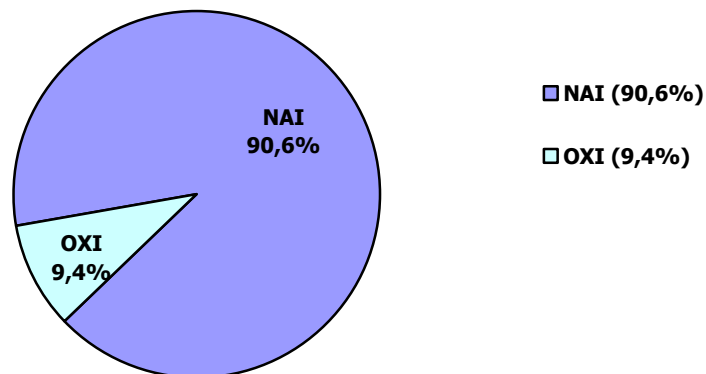


Γραφική Παράσταση 17

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΑΛΒΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Φοίτηση	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	29	90,6%	90,6%
Όχι	3	9,4%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 18

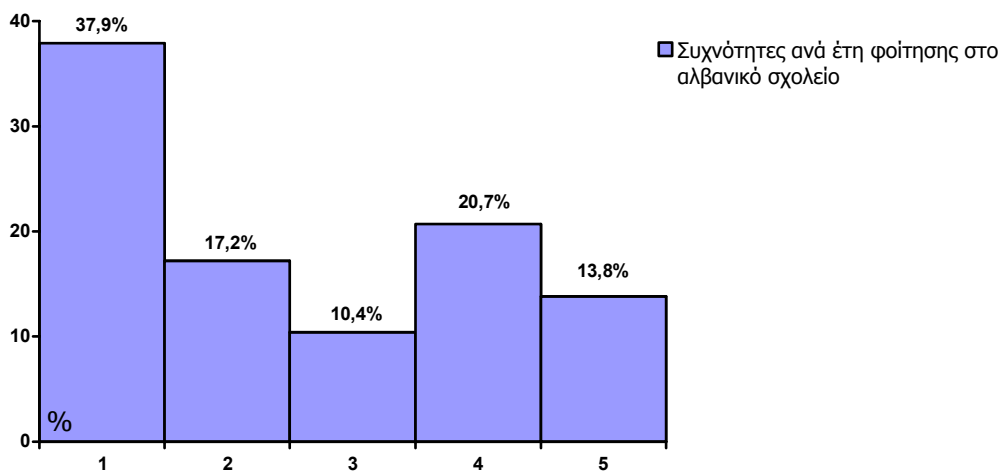


Γραφική Παράσταση 18

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΕΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΑΛΒΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*			
Έτη Φοίτησης	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	11	37,9%	37,9%
2	5	17,2%	55,1%
3	3	10,4%	65,5%
4	6	20,7%	86,2%
5	4	13,8%	100%
Σύνολο	29	100%	

Πίνακας 19



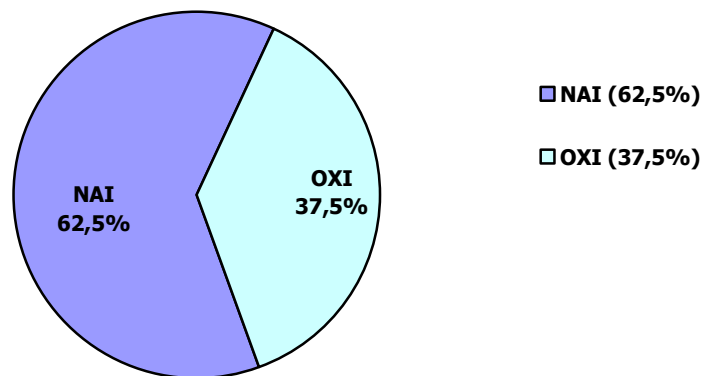
Γραφική Παράσταση 19

* Αφορά τους 29 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	20	62,5%	62,5%
Όχι	12	37,5%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 20

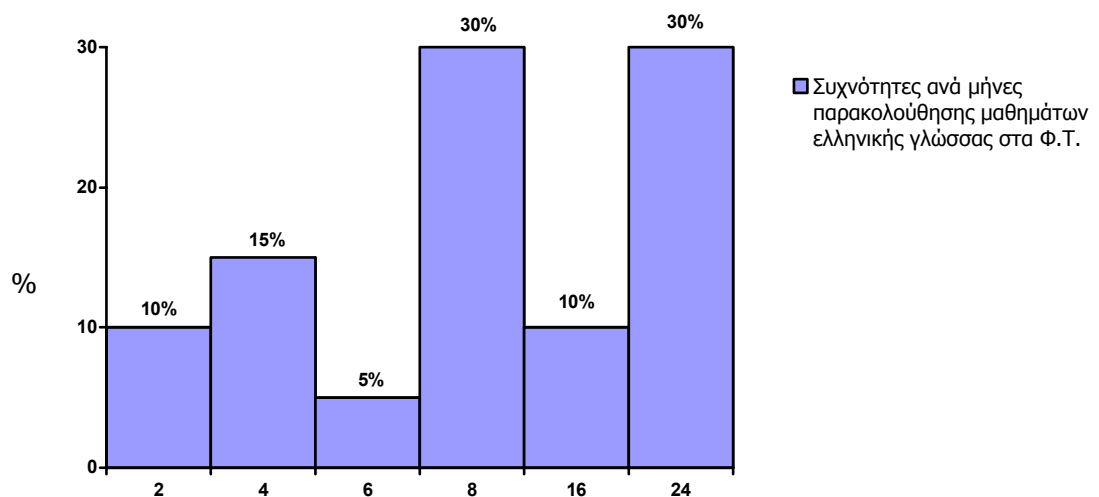


Γραφική Παράσταση 20

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΜΗΝΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ Φ.Τ. *			
Μήνες	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
2	2	10%	10%
4	3	15%	25%
6	1	5%	30%
8	6	30%	60%
16	2	10%	70%
24	6	30%	100%
Σύνολο	20	100%	

Πίνακας 21



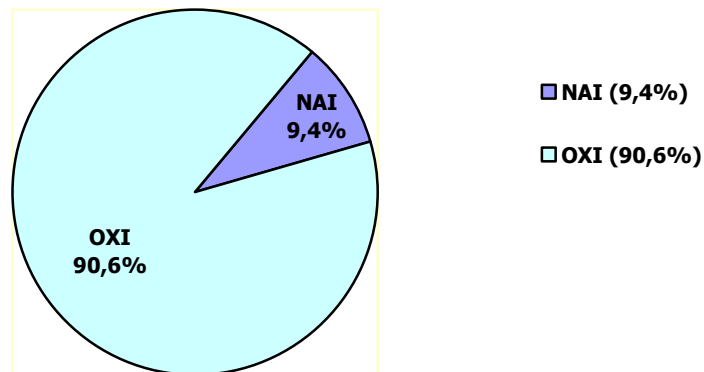
Γραφική Παράσταση 21

* Αφορά τους 20 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΜΗΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	3	9,4%	9,4%
Όχι	29	90,6%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 22

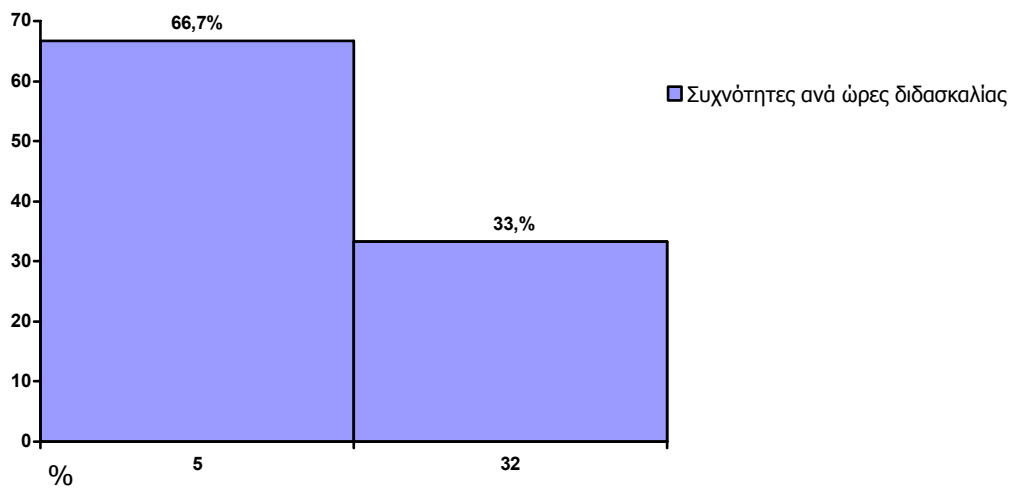


Γραφική Παράσταση 22

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*			
Ώρες	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
5	2	66,7%	66,7%
32	1	33,3%	100%
Σύνολο	3	100%	

Πίνακας 23



Γραφική Παράσταση 23

* Αφορά τους 3 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

13.1.3. Περιγραφική Ανάλυση των Γενικών Στοιχείων της Ομάδας Ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου αποτελεί τη δεύτερη υποομάδα του δείγματος, στην οποία δεν διδάχτηκαν, σύμφωνα με την αντιπαραθετική προσέγγιση, το ποιόν ενεργείας του ρήματος, η γραμματική διαφοροποίησή του, καθώς και η συντακτική του λειτουργία με τις πραγματογλωσσικές προϋποθέσεις που αυτή επιτάσσει. Στη συνέχεια παρατίθενται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της Ο.Ε. καθώς και οι πρόσθετες πληροφορίες που συμπληρώνουν τη γλωσσική-σχολική εικόνα των αλλοδαπών.

Στους πίνακες 24, 25, 26 εμφανίζονται τα ποσοστά των μαθητών της ομάδας ελέγχου για την ηλικία, την τάξη και το φύλο. Ηλικιακά, οι περισσότεροι μαθητές ανήκουν στις υποομάδες των 11 και 13 ετών (27,8% και 27,8%), 3 μαθητές (16,7%) είναι 10 ετών και άλλοι 3 είναι 12 ετών (16,7%), 1 μαθητής (5,6%) 14 και 1 (5,6%) 15 ετών. Στην Ο.Ε. το μεγαλύτερο ποσοστό στη διάρκεια της έρευνας φοιτά στην Ε' τάξη (12 μαθητές, 66,7%) και το 33,3% (6 μ.) στην Στ', ενώ ως προς το φύλο παρατηρείται ισομερής διαχωρισμός αγοριών-κοριτσιών (50%, 50%).

Στον πίνακα 27 (γραφική παράσταση 27), τα στοιχεία δείχνουν πως παραπάνω από τους μισούς μαθητές (10 μ., 55,6%) γράφτηκαν στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου, 3 μαθητές (16,7%) στο Νηπιαγωγείο, 3 μαθητές (16,7%) στην Γ' τάξη, 1 μαθητής (5,6%) στην Β' και 1 μαθητής (5,6%) στην Ε' τάξη του Δημοτικού.

Μεγάλη διαφοροποίηση διαπιστώνεται ως προς το έτος εγγραφής στο ελληνικό σχολείο, αφού ένα μεγάλο ποσοστό (6 μ., 33,3%) γράφτηκαν το 1997, 4 μαθητές (22,2%) ξεκίνησαν τη φοίτηση το 1996 και 4 μαθητές (22,2%) το 1999, 3 μαθητές (16,7%) το 1998 και 1 μαθητής (5,6%) το 2000.

Στην επόμενη κατηγορία-ερώτηση «αν φοίτησαν στο αλβανικό σχολείο» (πίνακας 29 και γραφική παράσταση 29) το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (11 μ., 61,1%) απάντησε θετικά, ενώ το 38,9% (7 μ.) αρνητικά. Από τους μαθητές που απάντησαν θετικά (πίνακας 30), το 36,4% είχε ήδη φοιτήσει 4 έτη στη βασική εκπαίδευση της χώρας του, το 27,3% (3 μ.) για 1 έτος, 2 μαθητές (18,2%) για 2 έτη, 1 μαθητής (9,1%) για 4 και 1 μαθητής (9,1%) για 7 έτη, έχοντας πια αποφοιτήσει από το αλβανικό Δημοτικό Σχολείο.

Στην ερώτηση «αν παρακολούθησαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας» πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό ή κατά τη διάρκειά της, (πίνακας 31) το μεγαλύτερο ποσοστό των

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

μαθητών απάντησε «ναι» (11 μ., 61,1%) –ενώ 7 μαθητές απάντησαν αρνητικά (38,9%)- και σε όσους απάντησαν θετικά (πίνακας 32) διαπιστώνεται διασπορά ποσοστών, αφού το 27,3% (3 μ.) για 16 μήνες, το 9,1% για 6, 9,1% για 8 και 1 μαθητής (9,1%) για 24 μήνες (τρία διδακτικά έτη).

Τέλος, στην ομάδα ελέγχου της έρευνας δεν υπήρξε κανείς μαθητής, ο οποίος είχε συμμετάσχει σε τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας (ως μητρικής) στο σχολείο του.

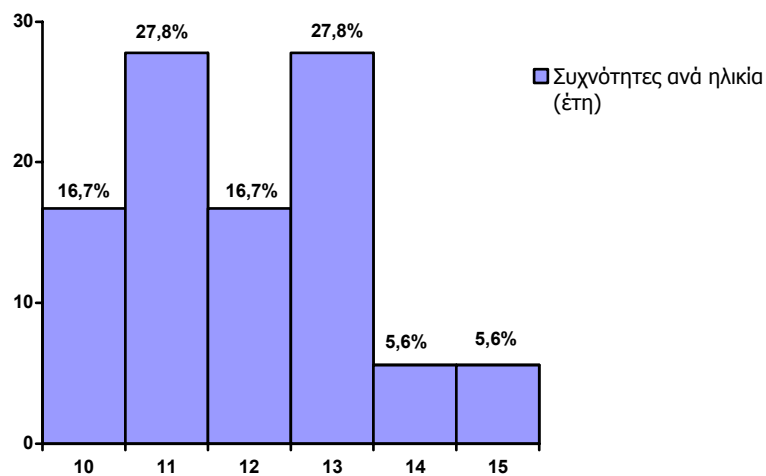
Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ $n_2=18$

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΗΛΙΚΙΑ			
Έτη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
10	3	16,7%	16,7%
11	5	27,8%	44,4%
12	3	16,7%	61,1%
13	5	27,8%	88,9%
14	1	5,6%	94,4%
15	1	5,6%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 24

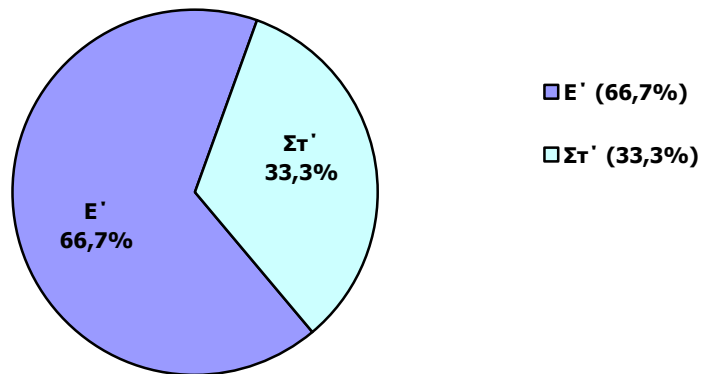


Γραφική Παράσταση 24

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΑΞΗ			
Τάξη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ε΄	12	66,7%	66,7%
ΣΤ΄	6	33,3%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 25

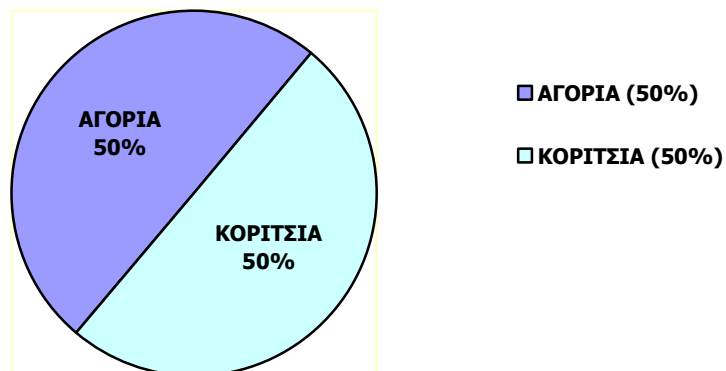


Γραφική Παράσταση 25

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΥΛΟ			
Φύλο	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
ΑΓΟΡΙΑ	9	50%	50%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9	50%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 26

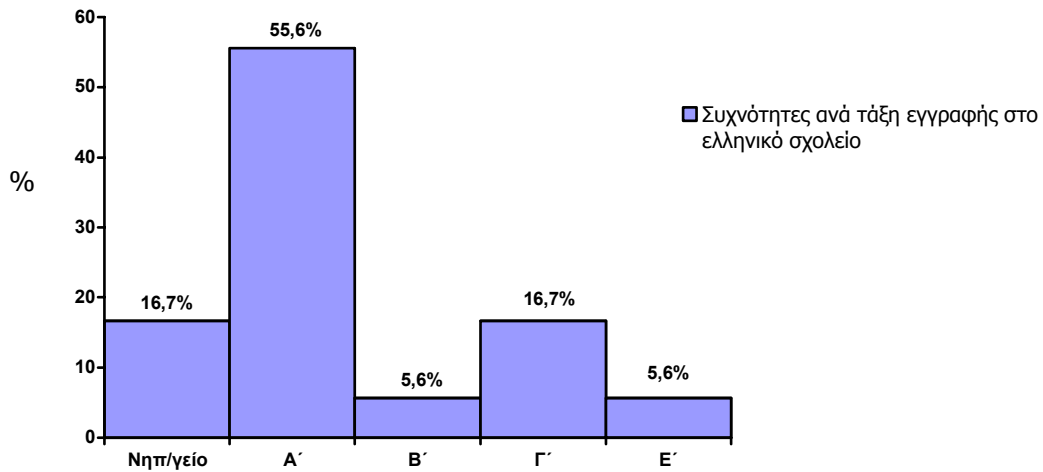


Γραφική Παράσταση 26

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΑΞΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Τάξη	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	3	16,7%	16,7%
Α΄	10	55,6%	72,2%
Β΄	1	5,6%	77,8%
Γ΄	3	16,7%	94,4%
Ε΄	1	5,6%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 27

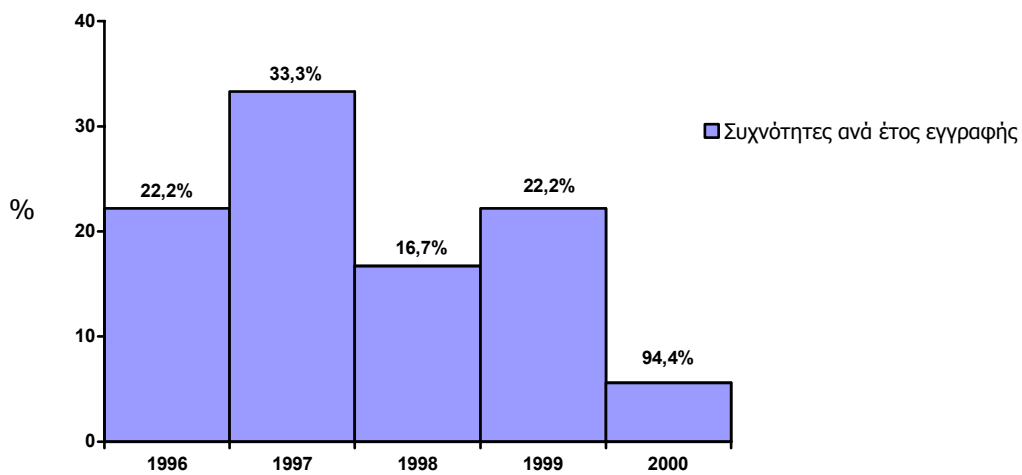


Γραφική Παράσταση 27

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΕΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Έτος Εγγραφής	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1996	4	22,2%	22,2%
1997	6	33,3%	55,6%
1998	3	16,7%	72,2%
1999	4	22,2%	94,4%
2000	1	5,6%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 28

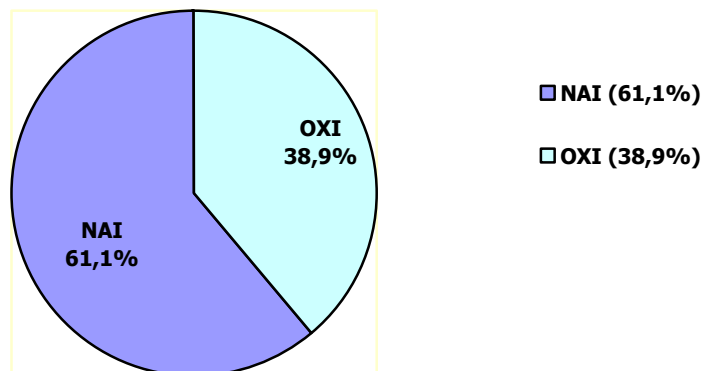


Γραφική Παράσταση 28

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΑΛΒΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Φοίτηση	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	11	61,1%	61,1%
Όχι	7	38,9%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 29

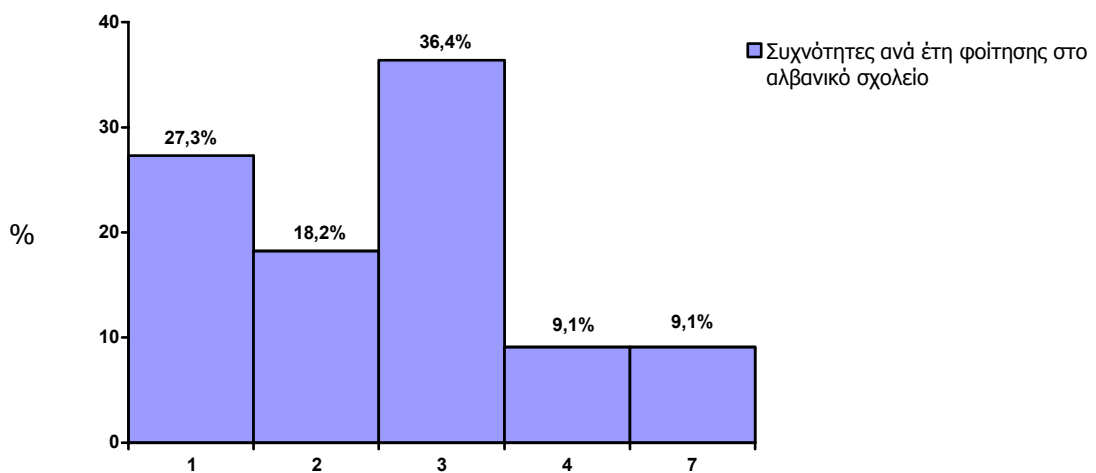


Γραφική Παράσταση 29

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΕΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΑΛΒΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*			
Έτη Φοίτησης	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	3	27,3%	27,3%
2	2	18,2%	45,5%
3	4	36,4%	81,8%
4	1	9,1%	90,9%
7	1	9,1%	100%
Σύνολο	11	100%	

Πίνακας 30



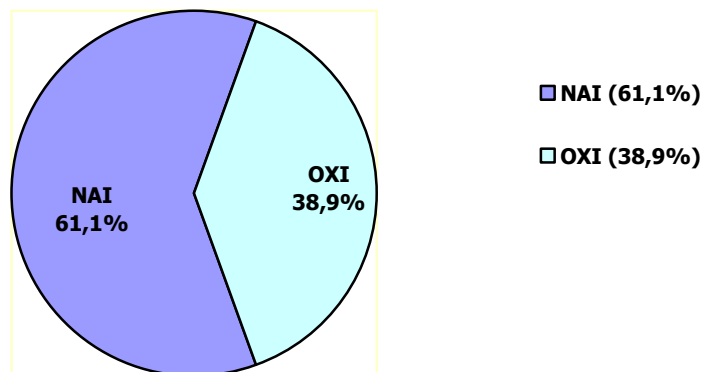
Γραφική Παράσταση 30

* Αφορά τους 11 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	11	61,1%	61,1%
Όχι	7	38,9%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 31

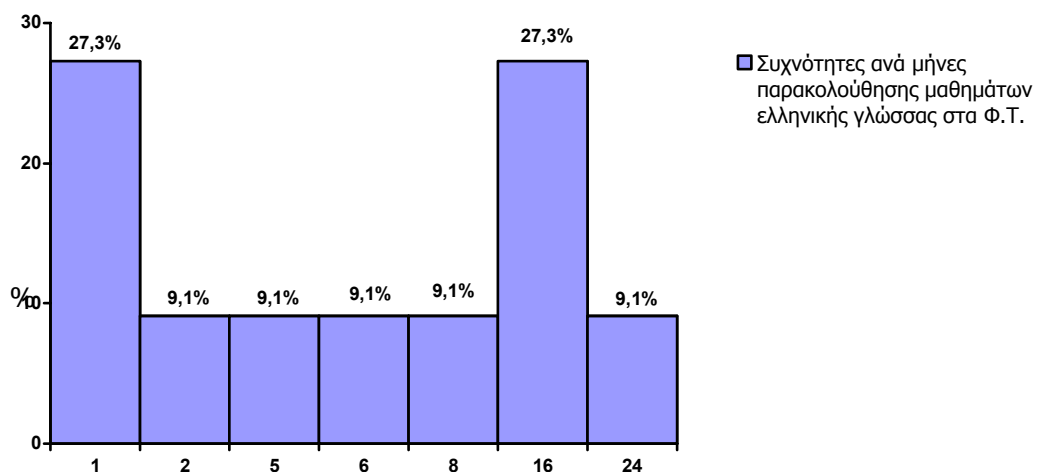


Γραφική Παράσταση 31

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΜΗΝΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ Φ.Τ. *			
Μήνες	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	3	27,3%	27,3%
2	1	9,1%	36,4%
5	1	9,1%	45,5%
6	1	9,1%	54,5%
8	1	9,1%	63,6%
16	3	27,3%	90,9%
24	1	9,1%	100%
Σύνολο	11	100%	

Πίνακας 32



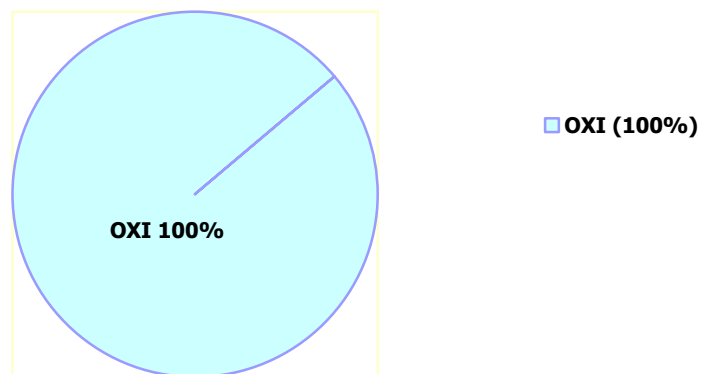
Γραφική Παράσταση 32

* Αφορά τους 11 μαθητές που απάντησαν «Ναι» στην προηγούμενη κατηγορία

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΤΜΗΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Ναι	—	—	—
Όχι	18	100%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 33



Γραφική Παράσταση 33

13.2. Συνολική Θεώρηση Αποτελεσμάτων

Η συνολική θεώρηση των στοιχείων δείχνει, καταρχήν πως το 62% του πληθυσμού ηλικιακά ανήκει στην ομάδα των 11-12 ετών, στοιχείο που επαληθεύεται και στην τάξη φοίτησης, με το 64% των μαθητών να φοιτούν στην Ε' τάξη· υπάρχει δηλαδή μία συμμετρική αναλογία ηλικίας-τάξης για τους περισσότερους αλβανόφωνους μαθητές τη χρονική περίοδο της έρευνας, δεδομένο που συνεπικουρείται και από τα στοιχεία για το έτος εγγραφής.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών (64%) ξεκίνησε την εκπαίδευσή του στις δύο πρώτες βαθμίδες της υποχρεωτικής φοίτησης (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (80%) είχε ήδη φοιτήσει στο αλβανικό σχολείο (το 70% είχε ήδη παρακολουθήσει από 1 έως 3 έτη), αποκτώντας τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης στην αλβανική γλώσσα, γεγονός που αποσιωπάται στην πρακτική της ελληνικής εκπαίδευσης.

Επίσης, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση (από 1 μήνα έως 16 μήνες) ως προς τους μήνες παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα, στοιχείο όμως που δεν επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις επιδόσεις των αλλοδαπών στις ασκήσεις των τεστ, ζήτημα με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

Τέλος, πρέπει να προσθέσουμε πως το ποσοστό των μαθητών που διδάχτηκαν για ορισμένες ώρες την αλβανική γλώσσα (ως μονόωρο μάθημα μητρικής γλώσσας) ήταν πολύ μικρό (6%) και δεν επιτρέπει τη διατύπωση συσχετισμών και συμπερασμάτων.

Από τη σύγκριση των δεδομένων και των συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων για τις δύο ομάδες – Πειραματική και Ελέγχου – συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

1. Αναφορικά με τις μεταβλητές ηλικία, τάξη, φύλο, στην πειραματική ομάδα οι περισσότεροι μαθητές (71,9%) ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες των 11 και 12 ετών, ενώ στην ομάδα ελέγχου το μεγαλύτερο ποσοστό (55,6%) είναι 11 και 13 ετών· ως προς την τάξη, στην Π.Ο. το 62,5% φοιτούν στην Ε' Δημοτικού και στην Ο.Ε. το 66,7% και ως προς το φύλο, στην Π.Ο. τα αγόρια πλειοψηφούν με ποσοστό 62,5%, ενώ στην Ο.Ε. ο διαχωρισμός είναι ισομερής (50% και 50%).
2. Στην Π.Ο. οι αλλοδαποί μαθητές ξεκίνησαν το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο στην Α' Δημοτικού σε ποσοστό 50% και στην Ο.Ε. σε ποσοστό 55,6%. Επιπλέον,

- το 37,5% της πρώτης ομάδας γράφτηκε το 1997, ενώ για τη δεύτερη ομάδα την ίδια χρονολογία γράφτηκε το 33,3%.
3. Ως προς τη φοίτηση στο αλβανικό σχολείο και τη διάρκειά της, το 90,6% των μαθητών της Π.Ο. είχαν ήδη φοιτήσει στη βασική εκπαίδευση και σε ποσοστό 86,2% από 1 έως 4 έτη· στην Ο.Ε. τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 61,1% και 81,8% από 1 έως 3 έτη.
 4. Σχετικά με την ερώτηση που αφορά στην παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου, το 62,5% της Π.Ο. είχε παρακολουθήσει μαθήματα Ελληνικής και στην Ο.Ε. το 61,1%. Μεγάλη διαφοροποίηση και εύρος διακύμανσης υπήρξε ως προς τους μήνες παρακολούθησης, όμως ο μέσος όρος παρακολούθησης ήταν 7,2 μήνες για την Π.Ο. και 8,7 για την Ο.Ε.
 5. Τέλος, όσον αφορά στα γενικά στοιχεία του μαθητή, στην Π.Ο. το 9,4% των μαθητών είχε παρακολουθήσει μάθημα αλβανικής (ως μητρικής) γλώσσας στο σχολείο του, ενώ στην Ο.Ε. δεν υπήρξε μαθητής, ο οποίος είχε διδαχτεί Αλβανικά στο Δημοτικό.

14.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Η ερευνητική διαδικασία είχε στόχο τη μελέτη της επίδρασης της μητρικής γλώσσας των αλβανόφωνων μαθητών στην εκμάθηση του γλωσσικού φαινομένου «το ποιόν ενεργείας στα να-συμπληρώματα» και περιελάμβανε δύο στάδια, την προέρευνα και την κύρια έρευνα.

Τα γλωσσικά τεκμήρια από τα οποία συλλέχθηκε το υλικό της προέρευνας ήταν οι εκθέσεις αλβανόφωνων μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης των Δημοτικών της πόλης του Ρεθύμνου, με θέματα «Τι μπορούμε να κάνουμε για να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας», «Τι να απόγινε ο αϊτός;», «Το ελάφι διηγείται την ιστορία του». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι πιο συστηματικές λανθασμένες πραγματώσεις καταγράφονται στα ουσιαστικά, τις αντωνυμίες, τα επίθετα και τα ρήματα. Ειδικότερα, η διαπλοκή των χρονικών βαθμίδων στα ρήματα των κύριων προτάσεων με αυτά των να-συμπληρωμάτων και οι διακριτές διαφοροποιήσεις του ποιού ενεργείας υπήρξαν το αντικείμενο της πειραματικής μεθόδου, επειδή οι μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτά.

Η πειραματική μέθοδος περιελάμβανε τη χρήση των οργάνων αξιολόγησης –το πρώτο είχε και ένα μικρό ερωτηματολόγιο συλλογής πληροφοριών- (Pre-test και Meta-test) και την εφαρμογή πειραματικής διδασκαλίας και οργανώθηκε με βάση το πειραματικό σχέδιο χρησιμοποίησης προελέγχου και μετελέγχου, με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου.

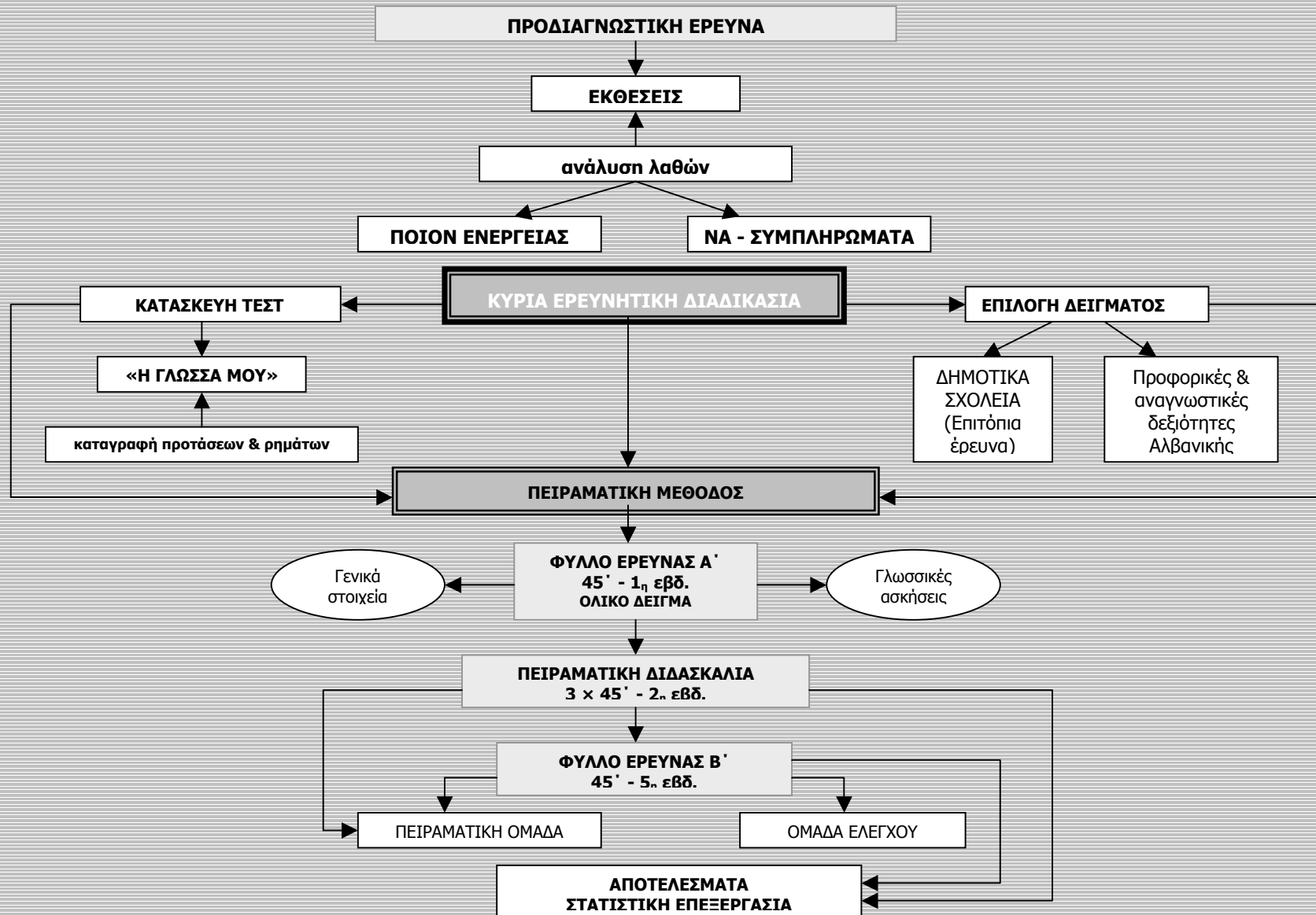
Η κατασκευή των δύο τεστ είχε ως αφετηρία την αναλυτική καταγραφή στα βιβλία του Δημοτικού «Η Γλώσσα μου» των να-συμπληρωμάτων προτάσεων καθώς και των ρημάτων της κύριας πρότασης που επιδέχονται, ανάλογα με τις πραγματολογικές συνθήκες και τους συντακτικούς περιορισμούς, τέλειο και ατελές ποιόν ενεργείας στο ρήμα της δευτερεύουσας. Τα δύο τεστ περιείχαν τον ίδιο αριθμό (5) και είδος ασκήσεων αντικειμενικού τύπου (διπλής επιλογής, σωστού-λάθους, γλωσσικού αισθήματος, συμπλήρωση κενών), διαβαθμισμένης δυσκολίας, καθώς και ίσιο αριθμό ερωτησεων (40)· επιπλέον, ήταν παράλληλα και ισοδύναμα ως προς τον αριθμό των χρησιμοποιούμενων ρημάτων τόσο στις κύριες προτάσεις όσο και στις δευτερεύουσες, καθώς και στις μορφολογικές κατηγορίες σχηματισμού του ποιού ενεργείας. Η αξιοπιστία τους αποδείχτηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α και το συντελεστή

συσχέτισης Pearson r για τις επιδόσεις του ολικού δείγματος, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ανάμεσα στο Pre-test και Meta-test.

Η πειραματική διδασκαλία οργανώθηκε στη βάση των αρχών της διδακτικής μεθόδολογίας, δηλαδή τον καθορισμό της σκοποθεσίας, το εγχειρίδιο, τη μέθοδο, την παρουσίαση του μαθήματος και την επανατροφοδότηση. Το πειραματικό εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας «Μια μέρα στο σχολείο» εμπειρείχε διαλόγους και κείμενα με δίγλωσση μετάφραση (Ελληνικά – Αλβανικά), τα οποία υπήρξαν το υλικό για το σημείο εστίασης της γλωσσικής διδακτικής, την παράλληλη παρουσίασή του στις δύο γλώσσες και την καταγραφή διαφορών και ομοιοτήτων. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην άμεση σύνδεση του εγχειριδίου με το ρηματικό περιεχόμενο των δύο τεστ, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά την παρουσίαση ως προς την αντιπαραθέση των δύο γλωσσικών συστημάτων.

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 50 αλβανόφωνοι μαθητές της Ε' & Στ' τάξης των Δημοτικών Σχολείων του Ρεθύμνου, οι οποίοι μετά τον έλεγχο της εκπλήρωσης των βασικών προϋποθέσεων συμμετοχής τους στην έρευνα, διαχωρίστηκαν σε δύο παράλληλες ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Η επεξεργασία των στοιχείων για τα γενικά χαρακτηριστικά (δημογραφικά και σχολικά) των αλλοδαπών του δείγματος έδειξε καταρχήν τον ισομερή διαχωρισμό των δύο ομάδων ως προς τα δημογραφικά δεδομένα και ανέδειξε –ως βασικό παράγοντα για τη διεξαγωγή της έρευνας- το υπάρχον «σχολικό κεφάλαιο» των μαθητών, οι οποίοι στο μεγαλύτερο ποσοστό είχαν ήδη φοιτήσει στις πρώτες βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Αλβανία.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.





Πέμπτο Μέρος

15.0. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

15.1. Η Διαδικασία Ελέγχου Στατιστικών Υποθέσεων

Για την επαλήθευση της κεντρικής υπόθεσης και τη διαμόρφωση των επιμέρους στατιστικών υποθέσεων εφαρμόστηκε η διαδικασία ελέγχου στατιστικών υποθέσεων, η οποία περιελάμβανε πέντε βήματα σε κάθε περίπτωση (Μακράκης Β., 1997):

- ✓ τον προσδιορισμό της παραμέτρου που ελέγχεται και τη διατύπωση στατιστικών υποθέσεων: μηδενικής και εναλλακτικής
- ✓ τον χαρακτηρισμό του ελέγχου ως διπλής ή μονής κατεύθυνσης
- ✓ την επιλογή επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που οδηγεί σύμφωνα με το αποτέλεσμα στην αποδοχή ή απόρριψη της εκάστοτε υπόθεσης
- ✓ τον καθορισμό του στατιστικού κριτηρίου και,
- ✓ τη στατιστική απόφαση σε σχέση με τη μηδενική υπόθεση.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω περιέχονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Για τον καθορισμό του στατιστικού κριτηρίου και τον έλεγχο των υποθέσεων, οι οποίες στην επεξεργασία είναι *διπλής κατεύθυνσης*, εφαρμόστηκε σε κάθε περίπτωση το *παραμετρικό κριτήριο σύγκρισης μέσων όρων t (T -Test)*, επειδή εκπληρώνονται οι προϋποθέσεις εφαρμογής παραμετρικού κριτηρίου (Μακράκης Β., 1997, Butler Ch., 1985), όπως:

- ✓ η ομοιογένεια του δείγματος
- ✓ η κανονικότητα της κατανομής
- ✓ τα δεδομένα μετρημένα σε ισοδιαστημική κλίμακα.

Για τις προϋποθέσεις εφαρμογής παραμετρικού κριτηρίου, η κανονικότητα και η ομοιογένεια του δείγματος αποδεικνύονται με το τεστ των Shapiro – Wilk για δείγματα μικρότερα των 50 ατόμων και με το Levene's Test ή αλλιώς τεστ των ίσων διακυμάνσεων (πίνακες αποτελεσμάτων 1, 2, 3, 4, 5). Σε κάθε περίπτωση έχει αποδειχθεί η καλή προσαρμογή των δεδομένων προς μία θεωρητική, κανονική κατανομή.

Η διαδικασία T -Test χρησιμοποιείται για τον έλεγχο υποθέσεων σε δείγματα που αφορούν δύο ανεξάρτητες (Independent Samples T Test) ή δύο συσχετισμένες (εξαρτημένες) ομάδες (Paired Samples T Test): ανεξάρτητες ομάδες είναι εκείνες, στις

οποίες κάθε μέλος της μιας ομάδας δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μέλος της άλλης ομάδας, ενώ στην περίπτωση που έχουμε δύο συσχετισμένα δείγματα τα άτομα που συγκρίνουμε είναι τα ίδια και στα δύο δείγματα.

Η σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων των ομάδων στα τεστ συνιστά για τον κλάδο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας τη συνηθέστερη πρακτική επεξεργασίας των αποτελεσμάτων (Bailey K. M., 1998, Butler, Ch., 1985) και η εφαρμογή πολλαπλών, κάθετων και οριζοντίων επαγωγικών κριτηρίων για την έρευνά μας συνοπτικά έχει ως εξής:

A

- ✓ ολικό δείγμα: σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
- ✓ πειραματική ομάδα: σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
- ✓ ομάδα ελέγχου: σύγκριση μέσου όρου στο Pre-test και στο Meta-test ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων

B

- ✓ πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου: σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στο Pre-test ⇒ T Τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων
- ✓ πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου: σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στο Meta-test ⇒ T Τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων

Γ

- ✓ πειραματική ομάδα:
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΑΠ και στην ΑΣΚΑΜ ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΒΠ και στην ΑΣΚΒΜ ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΓΠ και στην ΑΣΚΓΜ ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΔΠ και στην ΑΣΚΔΜ ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΕΠ και στην ΑΣΚΕΜ ⇒ T Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- ✓ ομάδα ελέγχου:
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΑΠ και στην ΑΣΚΑΜ \Rightarrow Τ Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΒΠ και στην ΑΣΚΒΜ \Rightarrow Τ Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΓΠ και στην ΑΣΚΓΜ \Rightarrow Τ Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΔΠ και στην ΑΣΚΔΜ \Rightarrow Τ Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων
 - σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας στην ΑΣΚΕΠ και στην ΑΣΚΕΜ \Rightarrow Τ Τεστ εξαρτημένων δειγμάτων

15.1.1. Ολικό Δείγμα: Σύγκριση Μέσου Όρου Βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test

Στο συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες παρατηρούμενες τιμές (βαθμοί) όλων των μαθητών του δείγματος, δεδομένα που αντιστοιχούν στις ασκήσεις του Φύλλου Έρευνας Α' (Pre-test) και του Φύλλου Έρευνας Β' (Meta-test). Για την κατηγοριοποίηση των στοιχείων και την ευκολότερη ανάγνωση των πινάκων ονομάσαμε τις ασκήσεις του Pre-test, με τα κωδικοποιημένα σύμβολα ΑΣΚΑΠ, ΑΣΚΒΠ, ΑΣΚΓΠ, ΑΣΚΔΠ, ΑΣΚΕΠ και του Meta-test ΑΣΚΑΜ, ΑΣΚΒΜ, ΑΣΚΓΜ, ΑΣΚΔΜ, ΑΣΚΕΜ, αντίστοιχα.

Μελετώντας τα στοιχεία, παρατηρούμε πως ο μέσος όρος της πρώτης άσκησης του Pre-test είναι 3,98 μονάδες και της πρώτης άσκησης του Meta-test 5,24 με μέγιστη τιμή το 6· ακολούθως, για τη δεύτερη άσκηση ο μέσος όρος στο Pre-test είναι 7,94, ενώ στο Meta-test 7,82, με μέγιστη τιμή το 10, για την τρίτη 5,20 και 6,51 αντίστοιχα, με μέγιστη τιμή το 8, για την τέταρτη 2,72 και 4,33 με μέγιστη τιμή το 6 και για την πέμπτη άσκηση του Pre-test 5,80 και του Meta-test 7,11 με μέγιστη τιμή τις 10 μονάδες. Η συνολική θεώρηση των επιδόσεων του δείγματος στις γλωσσικές ασκήσεις και των δύο φύλλων έρευνας υποδεικνύει μία σαφή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στο Meta-test, η οποία αποδεικνύεται στατιστικά με τη σύγκριση των γενικών μέσων όρων των τεστ $\bar{X}_{\text{Pre-test}} = 13,8933$ και $\bar{X}_{\text{Meta-test}} = 17,2289$. Το αποτέλεσμα της εφαρμογής του t-κριτηρίου δίνεται στον πίνακα αποτελεσμάτων 1: η

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

διαφορά των μέσων όρων στο Pre-test και Meta-test είναι *στατιστικά σημαντική* σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,0005 < 0,005$, στοιχείο που οδηγεί στο αρχικό συμπέρασμα πως η σημαντική διαφορά όλου του δείγματος στις επιδόσεις και στις δύο γλωσσικές δοκιμασίες «οφείλεται» στην υψηλή βαθμολογία της πειραματικής ομάδας, συμπέρασμα που επαληθεύεται και στο 18.2.2.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ Α' & Β'*										
	ΑΣΚΑΠ	ΑΣΚΑΜ	ΑΣΚΒΠ	ΑΣΚΒΜ	ΑΣΚΓΠ	ΑΣΚΓΜ	ΑΣΚΔΠ	ΑΣΚΔΜ	ΑΣΚΕΠ	ΑΣΚΕΜ
\bar{x}	3,98	5,24	7,94	7,82	5,20	6,51	2,72	4,33	5,80	7,11
σ	1,32	1,13	1,83	1,98	1,77	1,55	1,74	2,12	2,22	2,95
Ε.Π.Τ.	1	2	2	4	2	3	0	0	0	0
Μ.Π.Τ.	6	6	10	10	8	8	6	6	9	10

Συγκεντρωτικός πίνακας επιδόσεων ολικού δείγματος

* \bar{x} = μέσος όρος

σ = τυπική απόκλιση

Ε.Μ.Τ. = ελάχιστη παρατηρούμενη τιμή

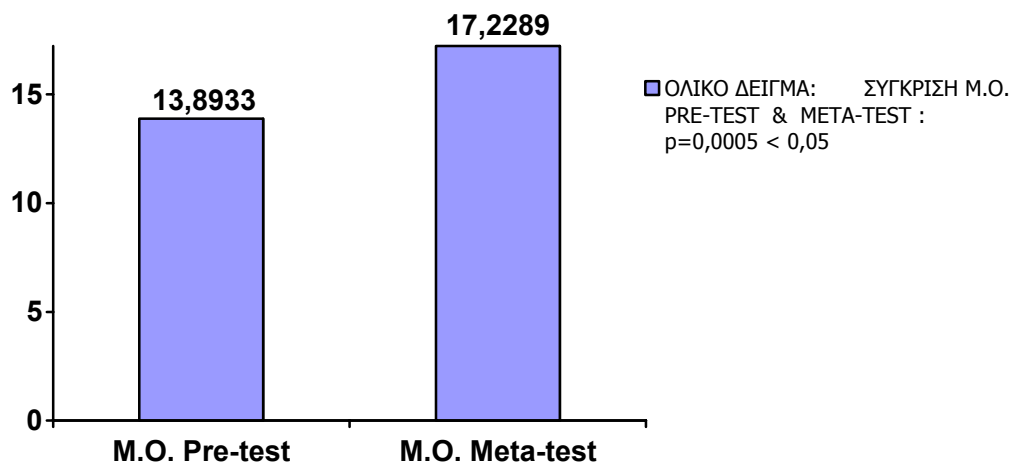
Μ.Π.Τ. = μέγιστη παρατηρούμενη τιμή

—

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ		
\bar{X} pre-test	\bar{X} meta-test	$\Delta \bar{X}$ pre-test, meta-test
13,8933	17,2289	-3,3356
t	d f (N – 1)	Sig. (two-tailed)
-5,288	44	0,0005
Shapiro - Wilk	d f (N)	Sig.
$\Delta \bar{X}$ pre-test, meta-test	45	0,200

Πίνακας Αποτελεσμάτων 1



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 1

15.1.2. Πειραματική Ομάδα: Σύγκριση Μέσου Όρου Βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test

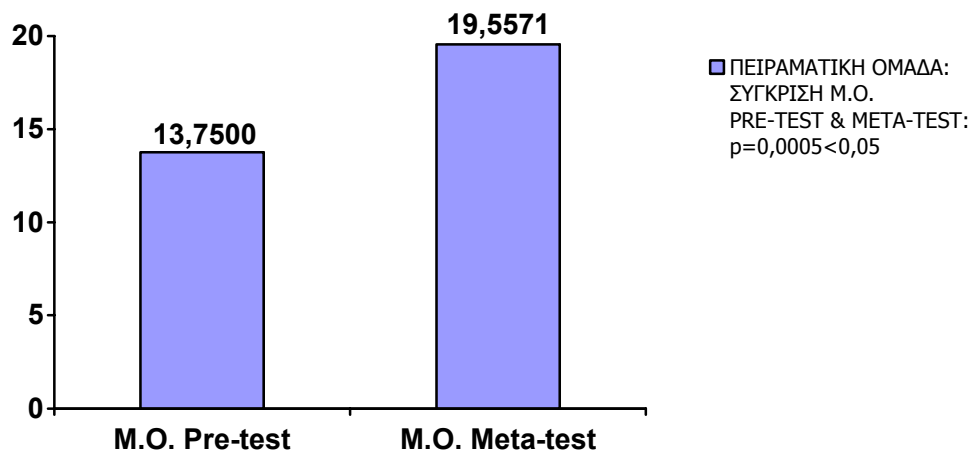
Σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις (κεφ. 12.1.), οι αλβανόφωνοι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη διδασκαλία του μορφοσυντακτικού φαινομένου, το ποιόν ενεργείας στα να-συμπληρώματα, με την προσέγγιση της αντιπαραθέσης των δύο γλωσσικών συστημάτων (ελληνική και αλβανική γλώσσα), εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης στο Meta-test από τον μέσο όρο του Pre-test.

Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η διαφορά των μέσων όρων της Π.Ο. $\bar{X}_{\text{Pre-test}} = 13,7500$ μονάδες και $\bar{X}_{\text{Meta-test}} = 19,5571$ μονάδες και σύμφωνα με τον πίνακα αποτελεσμάτων 2, τα υποκείμενα της Π.Ο. είχαν *στατιστικά σημαντική* διαφορά στις επιδόσεις τους, αφού το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p είναι ίσο με $0,0005 < 0,05$, αποτέλεσμα που συμβαδίζει με το ερευνητικό ερώτημα για τις θετικές συνέπειες της χρήσης της πρώτης γλώσσας στη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων στη δεύτερη.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		
\bar{X} pre-test	\bar{X} meta-test	$\Delta \bar{X}$ pre-test, meta-test
13,7500	19,5571	-5,8071
t	d f (n₁ - 1)	Sig. (two-tailed)
-12,154	27	0,0005
Shapiro - Wilk	d f (n₁)	Sig.
$\Delta \bar{X}$ pre-test, meta-test	28	0,613

Πίνακας Αποτελεσμάτων 2



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 2

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

15.1.3. Ομάδα Ελέγχου: Σύγκριση Μέσου Όρου Βαθμολογίας στο Pre-test και στο Meta-test

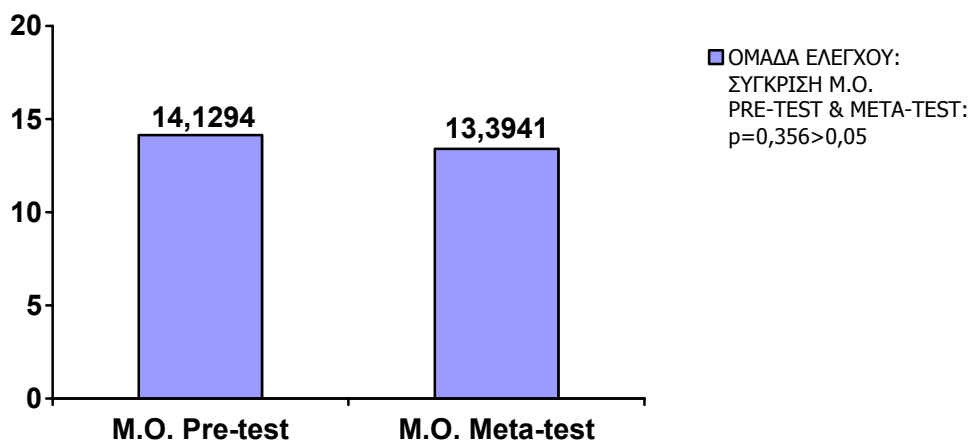
Στον πίνακα αποτελεσμάτων 3 αναγράφονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων επίδοσης της ομάδας ελέγχου στο Pre-test και Meta-test, $\bar{X}_{\text{Pre-test}} = 14,1294$ μονάδες και $\bar{X}_{\text{Meta-test}} = 13,3941$ μονάδες.

Η αριθμητική διαφορά τους αποδεικνύεται *στατιστικά μη σημαντική* σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,356 > 0,05$, στοιχείο που συνάδει με την ερευνητική υπόθεση της εργασίας πως οι αλβανόφωνοι της Ο.Ε. δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στον μέσο όρο του Pre-test και του Meta-test.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
\bar{X} pre-test	\bar{X} meta-test	$\Delta \bar{X}$ pre-test, meta-test
14,1294	13,3941	0,7353
t	d f (n ₂ - 1)	Sig. (two-tailed)
0,951	16	0,356
Shapiro - Wilk	d f (n ₂)	Sig.
	17	0,10

Πίνακας Αποτελεσμάτων 3



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 3

15.1.4. Πειραματική Ομάδα & Ομάδα Ελέγχου:

Σύγκριση Μέσων Όρων Βαθμολογίας στο Pre-test

Σύγκριση Μέσων Όρων Βαθμολογίας στο Meta-test

Στον πίνακα I παρατηρούμε πως η Π.Ο. στο Pre-test εμφανίζει μέσο όρο βαθμολογίας 13,3125, ενώ η Ο.Ε. αντίστοιχα 14,5389, διαφορά βαθμολογίας ανάμεσα στις δύο υποομάδες, *στατιστικά μη σημαντική*, αφού το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=0,322 > 0,05$ (πίνακας αποτελεσμάτων 4). Το αποτέλεσμα συμβαδίζει με το πειραματικό σχέδιο των δύο ισοδύναμων ομάδων, οι οποίες στις επιδόσεις τους στον προέλεγχο (Pre-test) *δεν* πρέπει να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Από την άλλη, η Π.Ο. στο Meta-test έχει μέσο όρο ίσο με 19,5571 και η Ο.Ε. ίσο με 13,3941· η σύγκρισή τους απέδειξε πως η διαφορά τους 6,1630 είναι *στατιστικά σημαντική* σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,001 < 0,05$ (πίνακας αποτελεσμάτων 5). Η εισαγωγή της αλβανικής γλώσσας στη διδακτική του γλωσσικού φαινομένου επέδρασε θετικά με συνέπεια τη σημαντική βαθμολογική διαφορά των δύο υποομάδων, απαντώντας στο βασικό ερώτημα της έρευνας, σύμφωνα με το οποίο η αντιπαραθετική προσέγγιση που χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες των μαθητών στη διδακτική, συνιστά χρήσιμη πρακτική στο διδακτικό έργο.

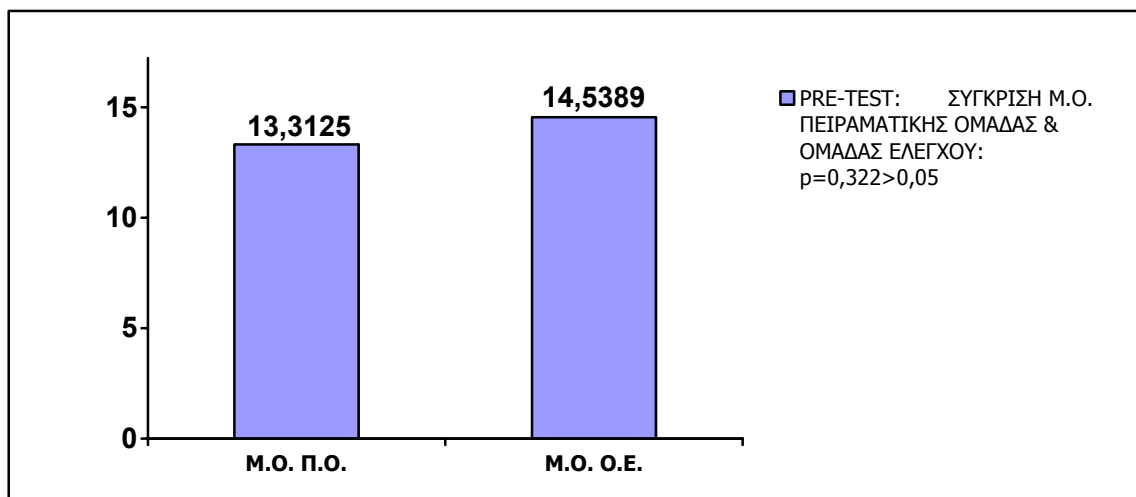
	Π.Ο.	Ο.Ε.
Pre-test	13,3125	14,5389
Meta-test	19,5571	13,3941

Πίνακας I

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

PRE - TEST		
\bar{X} π.ο.	\bar{X} ο.ε.	$\Delta \bar{X} \text{ π.ο., ο.ε.}$
13,3125	14,5389	-1,2264
t	d f (n_{1,2} - 2)	Sig. (two-tailed)
-1,000	48	0,322
Levene's Test	F	Sig.
Pre-test	0,713	0,403
Shapiro - Wilk	d f (n₁, n₂)	Sig.
π.ο.	32	0,935
ο.ε.	18	0,570

Πίνακας Αποτελεσμάτων 4

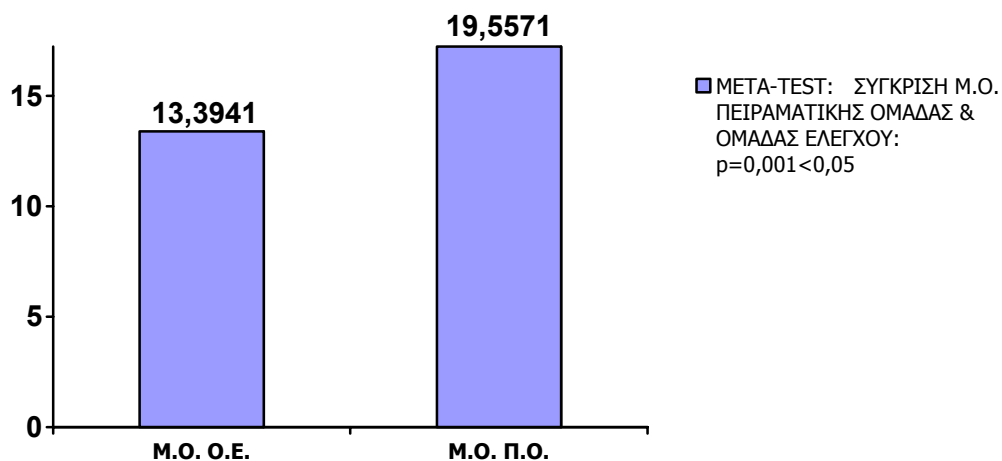


Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 4

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

META-TEST		
\bar{X} π.ο.	\bar{X} ο.ε.	$\Delta \bar{X}$ π.ο., ο.ε.
19,5571	13,3941	6,1630
t	d f	Sig. (two-tailed)
4,025	23,283	0,001
*Levene's Test	F	Sig.
Meta-test	11,704	0,001
Shapiro - Wilk	d f (n₁, n₂)	Sig.
Π.Ο.	28	0,10
Ο.Ε.	17	0,298

Πίνακας Αποτελεσμάτων 5



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 5

* Το αποτέλεσμα του τεστ των ίσων διακυμάνσεων στο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας είναι $p=0,001 < 0,05$, δηλαδή μικρότερο από το προεπιλεγμένο 5%· συνεπώς, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε την εναλλακτική που επαληθεύει την μη ομοιογενή σύνθεση των τιμών. Στη δεδομένη περίπτωση το αποτέλεσμα είναι αποδεκτό, επειδή έχει εισαχθεί η **πειραματική** μεθόδους-μεταβλητή, η οποία διαφοροποιεί στο Meta-test τις επιδόσεις.

15.1.5. Πειραματική Ομάδα:

Σύγκριση Μέσων Όρων στις Επιμέρους Ασκήσεις του Pre-test και του Meta-test

Στους πίνακες A1 και A2 αναγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες παρατηρούμενες τιμές-βαθμοί (μονάδες) των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις ασκήσεις των Φύλλων Έρευνας Α' και Β'. Παρατηρούμε πως οι μέσοι όροι των επιμέρους ασκήσεων του Meta-test είναι υψηλότερα διαφοροποιημένοι από τους αντίστοιχους του Pre-test, αφού για την πρώτη άσκηση οι μαθητές έχουν $\bar{X}_{ΑΣΚΑΠ} = 3,84$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΑΜ} = 5,71$, για τη δεύτερη άσκηση $\bar{X}_{ΑΣΚΒΠ} = 7,63$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΒΜ} = 8,21$, για την τρίτη $\bar{X}_{ΑΣΚΓΠ} = 4,88$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΓΜ} = 7,00$, για την τέταρτη $\bar{X}_{ΑΣΚΔΠ} = 2,78$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΔΜ} = 5,25$ και για την πέμπτη άσκηση $\bar{X}_{ΑΣΚΕΠ} = 5,59$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΕΜ} = 8,25$ βαθμούς.

Διαπιστώνεται, γενικά, πως σε κάθε άσκηση στο Meta-test οι αλβανόφωνοι μαθητές της Π.Ο. εμφανίζουν υψηλότερους βαθμούς, ενώ αξιοσημείωτες είναι και οι τυπικές αποκλίσεις στο Meta-test, οι οποίες είναι μικρότερες από τις αντίστοιχες του Pre-test, υποδεικνύοντας τη συμπαγή ομοιογένεια των βαθμών στην επίδοση της Π.Ο. μετά την εισαγωγή της γλωσσικής αντιπαραθέσεως στη διδασκαλία:

$\sigma_{ΑΣΚΑΠ} = 1,51$, $\sigma_{ΑΣΚΑΜ} = 0,71$, $\sigma_{ΑΣΚΒΠ} = 1,91$, $\sigma_{ΑΣΚΒΜ} = 1,83$, $\sigma_{ΑΣΚΓΠ} = 1,74$, $\sigma_{ΑΣΚΓΜ} = 1,31$, $\sigma_{ΑΣΚΔΠ} = 1,39$, $\sigma_{ΑΣΚΔΜ} = 1,21$ και $\sigma_{ΑΣΚΕΠ} = 2,15$, $\sigma_{ΑΣΚΕΜ} = 2,49$.

Επιπλέον, οι ακραίες τιμές στις επιδόσεις της Π.Ο. ανά άσκηση είναι υψηλότερες στις περισσότερες περιπτώσεις στο Meta-test, με μικρό εύρος διακύμανσης ανάμεσα στις ελάχιστες και στις μέγιστες τιμές σε σχέση με το αντίστοιχο εύρος διακύμανσης των τιμών στις ασκήσεις του Pre-test, στοιχείο που υποδεικνύει τη βελτίωση των αλλοδαπών στη δεύτερη γλωσσική δοκιμασία.

Αναλυτικά, ακολουθούν για την κάθε άσκηση τα αποτελέσματα της περιγραφικής επεξεργασίας των ορθών απαντήσεων και το αποτέλεσμα της σύγκρισης των μέσων όρων βαθμολογίας ανάμεσα στις επιμέρους ασκήσεις του πρώτου και του δεύτερου τεστ.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ Α' (Pre-test)				
$n_1 = 32$	\bar{X}	σ	Ε.Π.Τ.	Μ.Π.Τ.
ΑΣΚΑΠ	3,84	1,51	1	6
ΑΣΚΒΠ	7,63	1,91	2	10
ΑΣΚΓΠ	4,88	1,74	2	8
ΑΣΚΔΠ	2,78	1,39	0	6
ΑΣΚΕΠ	5,59	2,15	0	9

Πίνακας Α1

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ Β' (Meta-test) *				
$n_1 = 28$	\bar{X}	σ	Ε.Π.Τ.	Μ.Π.Τ.
ΑΣΚΑΜ	5,71	0,71	3	6
ΑΣΚΒΜ	8,21	1,83	5	10
ΑΣΚΓΜ	7,00	1,31	4	8
ΑΣΚΔΜ	5,25	1,21	1	6
ΑΣΚΕΜ	8,25	2,49	0	10

Πίνακας Α2

* Οι μαθητές ήταν 28 και όχι 32, όπως στο Pre – test, επειδή 4 μαθητές δεν συμπλήρωσαν τις ασκήσεις του Meta – test (missing values)

Στην πρώτη άσκηση του Pre-test (ΑΣΚΑΠ), η οποία έχει τιμές 0-6, το 28,1% (9 μ.) των μαθητών της Π.Ο. βαθμολογείται με 5, 7 μαθητές (21,9%) με 3, 6 μαθητές (18,8%) με 4 βαθμούς, 4 μαθητές (12,5%) με «άριστα» (6 βαθμοί) και 3 μαθητές (9,4%) με 2 βαθμούς και άλλοι 3 μαθητές με 1 βαθμό (πίνακας 34, γραφική παράσταση 34).

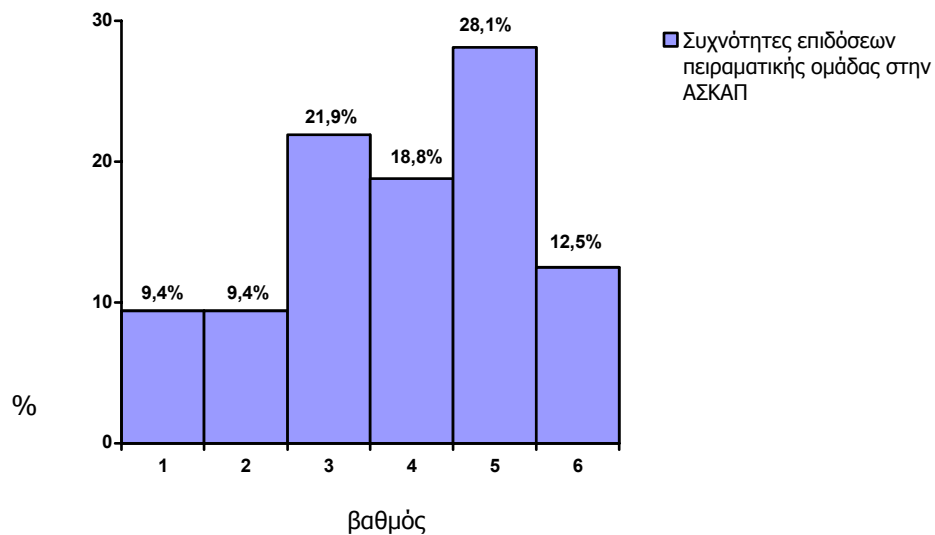
Στην αντίστοιχη άσκηση του Meta-test (ΑΣΚΑΜ), το 82,1% των μαθητών (23 μ.) επιλέγει το σωστό ρήμα και στις έξι προτάσεις (άριστα), σημαντικά διαφοροποιημένο ποσοστό σε σχέση με το αντίστοιχο του Pre-test, στο οποίο μόνο το 12,5% βαθμολογήθηκε με 6· επιπλέον, το 10,7% (3 μ.) βαθμολογήθηκε με 5, ένας μαθητής (3,6%) με 4 και ένας μαθητής (3,6%) με 3 βαθμούς (πίνακας 35, γραφική παράσταση 35).

Η σύγκριση των αριθμητικών μέσων όρων $\bar{X}_{ΑΣΚΑΠ} = 4,11$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΑΜ} = 5,71$ επιβεβαιώνει τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην πρώτη άσκηση, αφού η διαφορά τους είναι *στατιστικά σημαντική* σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,0005 < 0,05$ (πίνακας αποτελεσμάτων 6).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΑΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	3	9,4%	9,4%
2	3	9,4%	18,8%
3	7	21,9%	40,6%
4	6	18,8%	59,4%
5	9	28,1%	87,5%
6	4	12,5%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 34

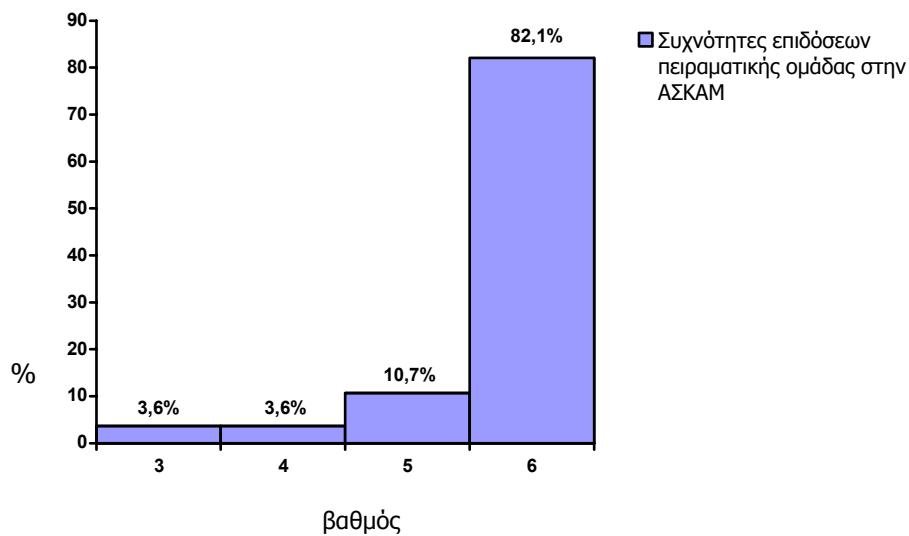


Γραφική Παράσταση 34

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΑΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
3	1	3,6%	3,6%
4	1	3,6%	7,1%
5	3	10,7%	17,9%
6	23	82,1%	100%
Σύνολο	28	100%	

Πίνακας 35

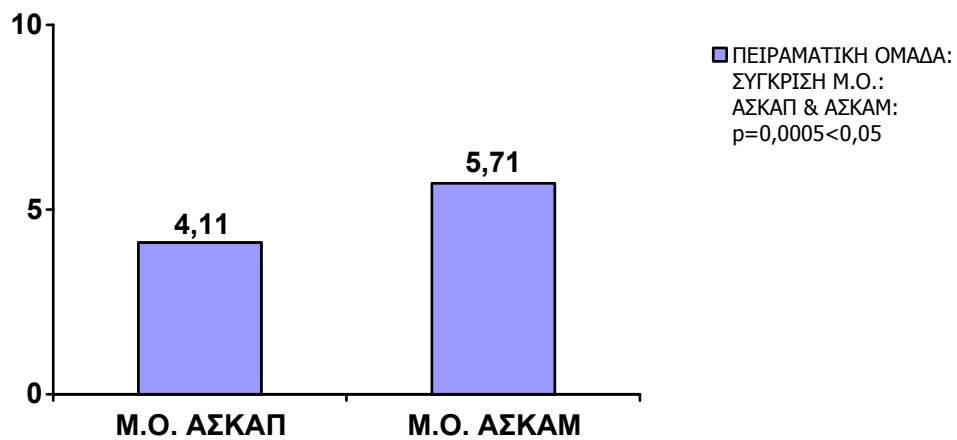


Γραφική Παράσταση 35

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		
$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΑΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΑΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΑΠ, ΑΣΚΑΜ}}$
4,11	5,71	-1,61
t	d f (n ₁ - 1)	Sig. (two-tailed)
-6,334	27	0,0005

Πίνακας Αποτελεσμάτων 6



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 6

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Στη δεύτερη άσκηση του Pre-test ΑΣΚΒΠ, η οποία έχει τιμές 0-10, το 21,9% (7 μ.) αξιολογήθηκε με 9, το 21,9% (7 μ.) με 8, 5 μαθητές (15,6%) απάντησαν σωστά και στις δέκα προτάσεις, 5 μαθητές (15,6%) πήραν 7 μονάδες, 4 μαθητές (12,5%) 6, 1 μαθητής (3,1%) 4 βαθμούς και 1 μαθητής (3,1%) 2 βαθμούς (πίνακας 36, γραφική παράσταση 36).

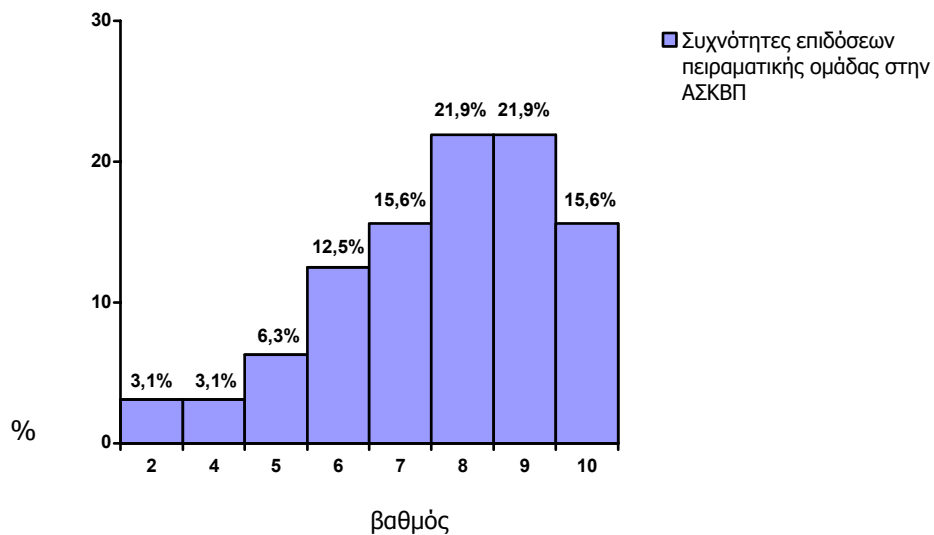
Στη δεύτερη άσκηση του Meta-test, ΑΣΚΒΜ, το 39,3% (11 μ.) των μαθητών βαθμολογήθηκε με άριστα (10) και το 10,7% (3 μ.) με 9 –δεδομένα που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της σύγκρισης στη γλωσσική απόδοση των αλλοδαπών– 5 μαθητές (17,9%) πήραν 8 βαθμούς, 4 μαθητές (14,3%) 6, 3 μαθητές (10,7%) 5 και 2 μαθητές (7,1%) 7 βαθμούς (πίνακας 37, γραφική παράσταση 37).

Στον πίνακα αποτελεσμάτων 7 δίνονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μεσων όρων $\bar{X}_{ΑΣΚΒΠ} = 7,82$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΒΜ} = 8,21$, των οποίων η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, αφού το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσο με 0,210, μεγαλύτερο από το προεπιλεγμένο επίπεδο 0,05.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΒΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
2	1	3,1%	3,1%
4	1	3,1%	6,3%
5	2	6,3%	12,5%
6	4	12,5%	25%
7	5	15,6%	40,6%
8	7	21,9%	62,5%
9	7	21,9%	84,4%
10	5	15,6%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 36

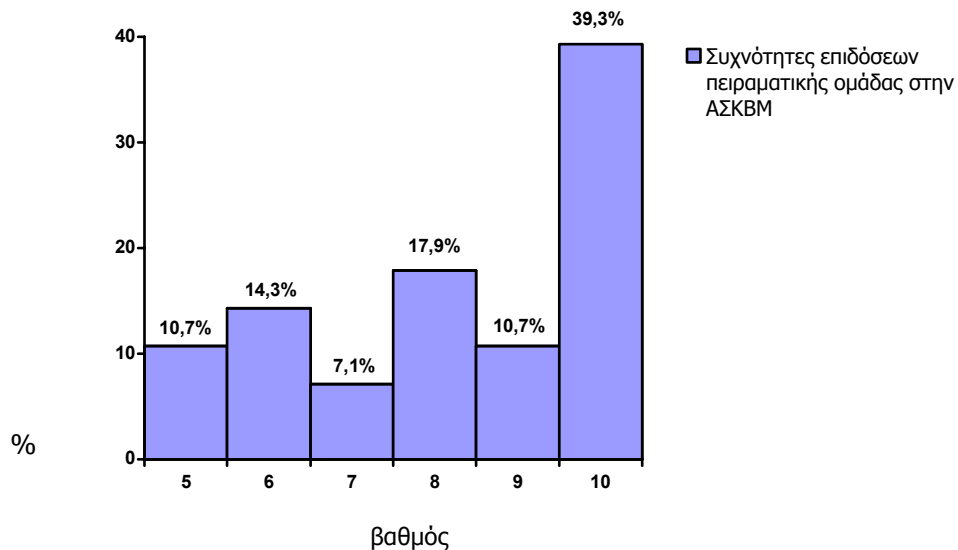


Γραφική Παράσταση 36

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΒΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
5	3	10,7%	10,7%
6	4	14,3%	25%
7	2	7,1%	32,1%
8	5	17,9%	50%
9	3	10,7%	60,7%
10	11	39,3%	100%
Σύνολο	28	100%	

Πίνακας 37

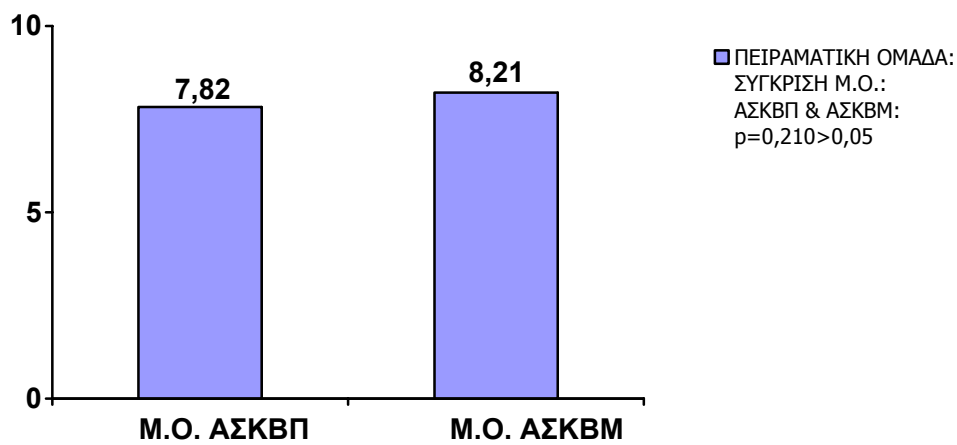


Γραφική Παράσταση 37

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΒΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΒΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΒΠ, ΑΣΚΒΜ}}$
7,82	8,21	-0,39
t	d f (n ₁ - 1)	Sig. (two-tailed)
-1,285	27	0,210

Πίνακας Αποτελεσμάτων 7



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 7

Στην τρίτη άσκηση ΑΣΚΓΠ, με τιμές 0-8, οι απαντήσεις της Π.Ο. έχουν σχετικά μεγάλη διαφοροποίηση, αφού το 28,1% (9 μ.) βαθμολογούνται με 4 και το 21,9% (7 μ.) με 6 βαθμούς· 5 μαθητές (15,6%) απαντούν σωστά σε 3 προτάσεις (3 βαθμοί), 4 μαθητές (12,5%) παίρνουν άριστα (8 βαθμοί) και άλλοι 4 μαθητές (12,5%) 5 βαθμούς, 1 μαθητής (3,1%) 7 και το 6,3% (2 μαθητές) 2 μονάδες (πίνακας 38, γραφική παράσταση 38).

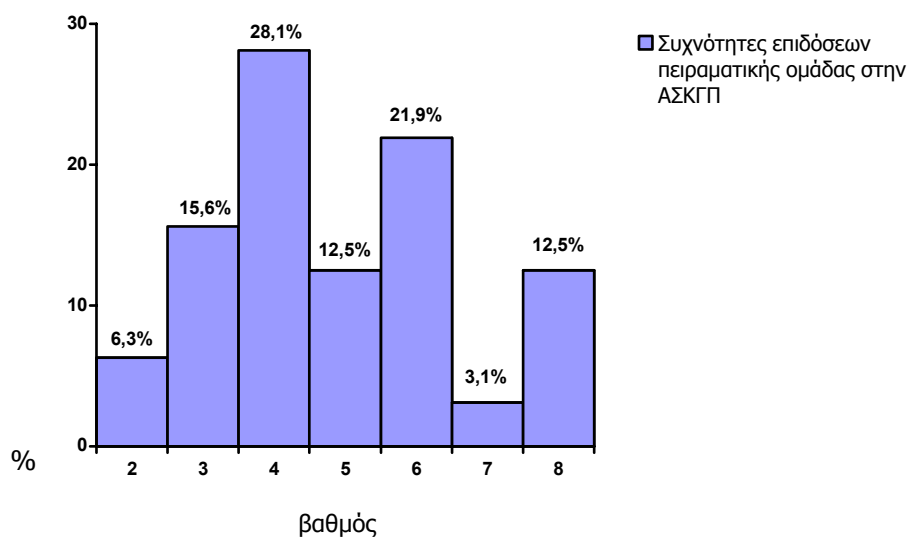
Στην τρίτη άσκηση του Meta-test, το 46,5% (13 μ.) βαθμολογήθηκε με 8 μονάδες, 7 μαθητές (25%) με 7, 4 μαθητές (14,3%) με 6, 2 μαθητές με 5 (7,1%) και 2 άλλοι μαθητές (7,1%) με 4 βαθμούς (πίνακας 39, γραφική παράσταση 39).

Η διαφορά των μέσων όρων της Π.Ο. $\bar{X}_{ΑΣΚΓΠ} = 5,18$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΓΜ} = 7,00$ στην τρίτη άσκηση χαρακτηρίζεται ως *στατιστικά σημαντική* (πίνακας αποτελεσμάτων 8) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,0005 < 0,05$, αποτέλεσμα που επαληθεύει τη χρησιμότητα της γλωσσικής αντιπαραθέσης των συστημάτων στο μάθημα με σκοπό τη διδασκαλία ενός φαινομένου. Επιπροσθέτως, το είδος της τρίτης άσκησης (Σωστό ή Λάθος) και τα παραδείγματα-προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν απαιτούν την έμμεση ενεργοποίηση του γλωσσικού ενστίκτου στη Γ2, στοιχείο που προσδίδει ιδιαίτερη αξία στο παραπάνω στατιστικό αποτέλεσμα.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΓΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
2	2	6,3%	6,3%
3	5	15,6%	21,9%
4	9	28,1%	50%
5	4	12,5%	62,5%
6	7	21,9%	84,4%
7	1	3,1%	87,5%
8	4	12,5%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 38

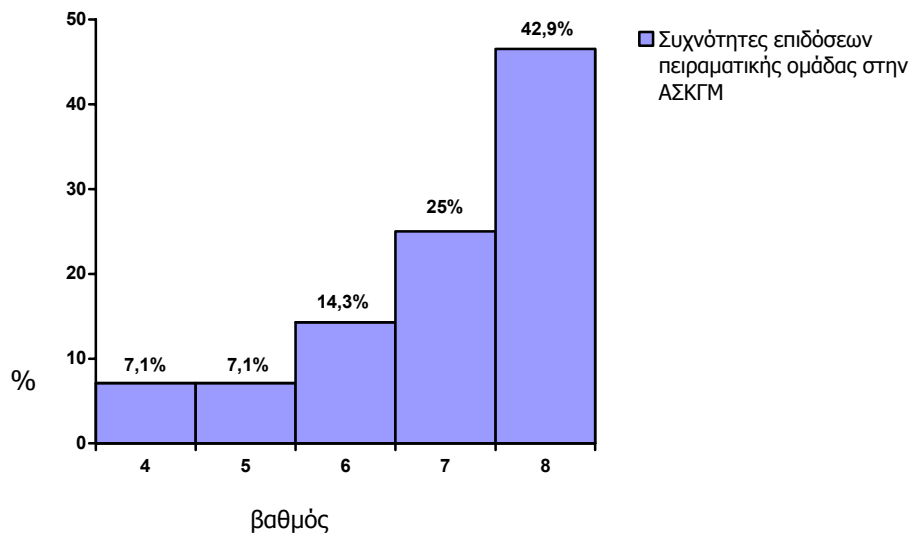


Γραφική Παράσταση 38

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΓΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
4	2	7,1%	7,1%
5	2	7,1%	14,3%
6	4	14,3%	28,6%
7	7	25%	53,6%
8	13	46,5%	100%
Σύνολο	28	100%	

Πίνακας 39

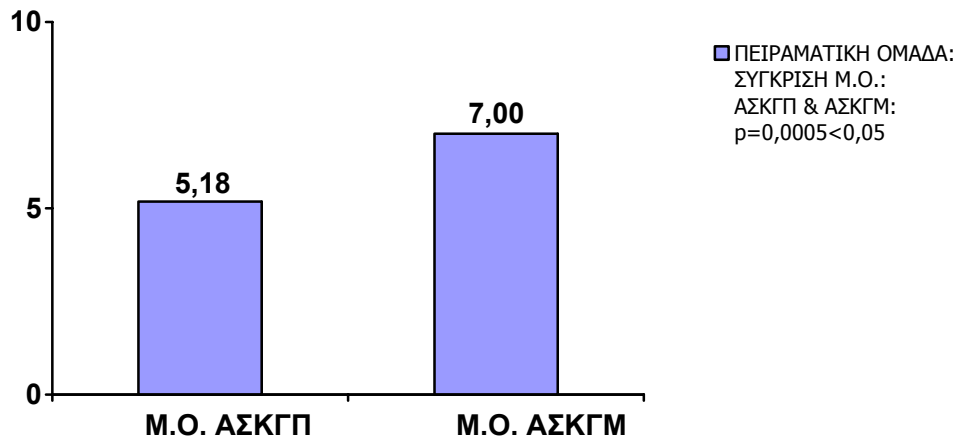


Γραφική Παράσταση 39

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΓΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΓΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΓΠ, ΑΣΚΓΜ}}$
5,18	7,00	-1,82
t	d f (n ₁ - 1)	Sig. (two-tailed)
-5,218	27	0,0005

Πίνακας Αποτελεσμάτων 8



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 8

Στην άσκηση ΑΣΚΔΠ του Pre-test (με τιμές 0-6), η οποία εξετάζει όχι μόνο το γλωσσικό αίσθημα του μαθητή, αλλά ανήκει και στις ημι-ανοικτές ασκήσεις, 10 μαθητές υπογραμμίζουν 4 ρήματα σωστά (31,3%) και 9 μαθητές (28,1%) 2 ρήματα, 5 μαθητές (15,6%) παίρνουν 1 βαθμό, 1 μαθητής (3,1%) δεν υπογραμμίζει κανένα ρήμα (0 βαθμοί), ενώ 2 μαθητές (3,1% και 3,1%) βαθμολογούνται με 5 και 6 αντίστοιχα (πίνακας 40, γραφική παράσταση 40).

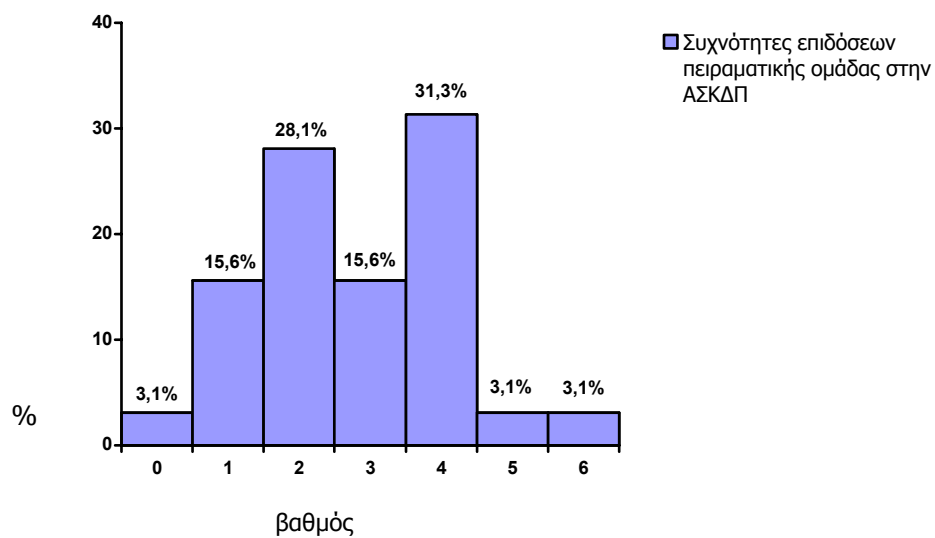
Στην αντίστοιχη άσκηση του Meta-test, ΑΣΚΔΜ, οι αλβανόφωνοι σε ποσοστό 64,3% (18 μ.) επέλεξαν σωστά όλα τα ρήματα της άσκησης (6 βαθμοί) – σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την ΑΣΚΔΠ - 7 μαθητές (25%) βαθμολογήθηκαν με 4, το 7,1% (2 μ.) με 5 και το 3,6% (1 μαθητής) με 1 βαθμό (πίνακας 41, γραφική παράσταση 41).

Στον πίνακα αποτελεσμάτων 9 αναγράφεται το αποτέλεσμα της σύγκρισης των μέσων όρων της Ο.Ε. στην τέταρτη άσκηση, $\bar{X}_{ΑΣΚΔΠ} = 2,89$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΔΜ} = 5,25$: η διαφορά τους είναι *στατιστικά σημαντική* ($p=0,0005<0,05$), στοιχείο σημαντικό λαμβανομένου υπόψη τη «φύση» της άσκησης, η οποία δεν παρέχει προεπιλεγμένες απαντήσεις (όπως στις προηγούμενες ασκήσεις των τεστ), αλλά εξετάζει τη διαισθητική γνώση της γλώσσας και το γλωσσικό αίσθημα του αλλοδαπού στη Γ2.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΔΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0	1	3,1%	3,1%
1	5	15,6%	18,8%
2	9	28,1%	46,9%
3	5	15,6%	62,5%
4	10	31,3%	93,8%
5	1	3,1%	96,9%
6	1	3,1%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 40

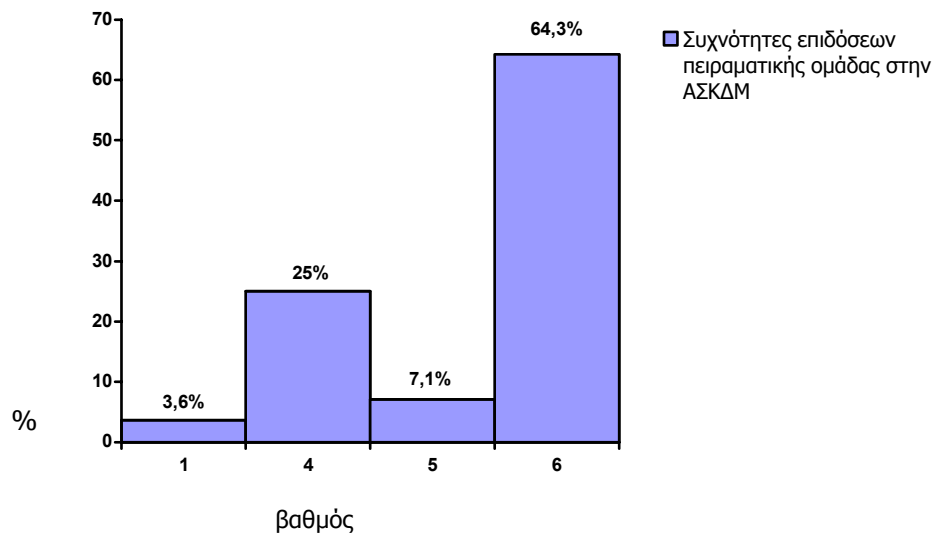


Γραφική Παράσταση 40

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΔΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	1	3,6%	3,6%
4	7	25%	28,6%
5	2	7,1%	35,7%
6	18	64,3%	100%
Σύνολο	28	100%	

Πίνακας 41

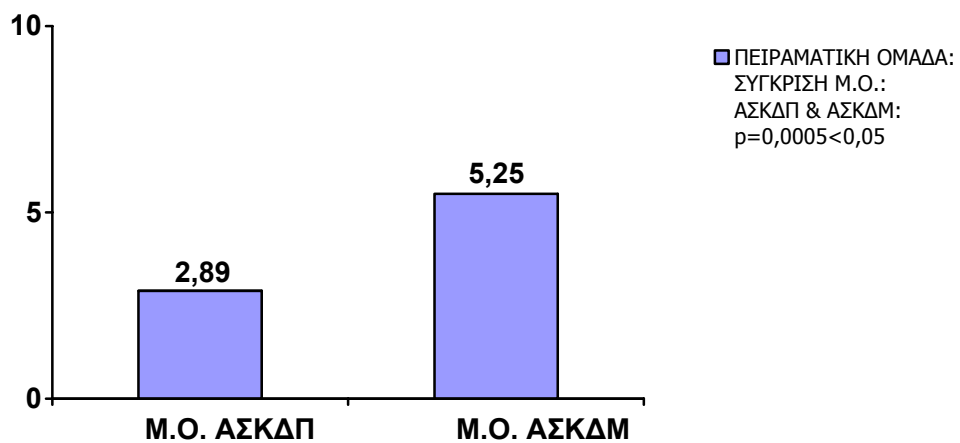


Γραφική Παράσταση 41

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΔΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΔΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΔΠ, ΑΣΚΔΜ}}$
2,89	5,25	-2,36
t	d f ($n_1 - 1$)	Sig. (two-tailed)
-6,892	27	0,0005

Πίνακας Αποτελεσμάτων 9



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 9

Στην τελευταία άσκηση του Pre-test, ΑΣΚΕΠ, η οποία παίρνει τιμές 0-10 εμφανίζεται μεγάλη διασπορά τιμών, στοιχείο που αιτιολογείται από τον υψηλό συντελεστή δυσκολίας της άσκησης και τις γλωσσικές απαιτήσεις που θέτει: το 12,5% (αθροιστική σχετική συχνότητα) βαθμολογείται με 0-3 μονάδες, 4 μαθητές (12,5%) με 4, 7 μαθητές (21,9%) με 5, το 15,6% (5 μ.) με 6, το 18,8% (6 μ.) με 7, 4 μαθητές απάντησαν σωστά (12,5%) σε οχτώ προτάσεις και μόνο 2 μαθητές βαθμολογήθηκαν με 9 (6,3%) (πίνακας 42, γραφική παράσταση 42).

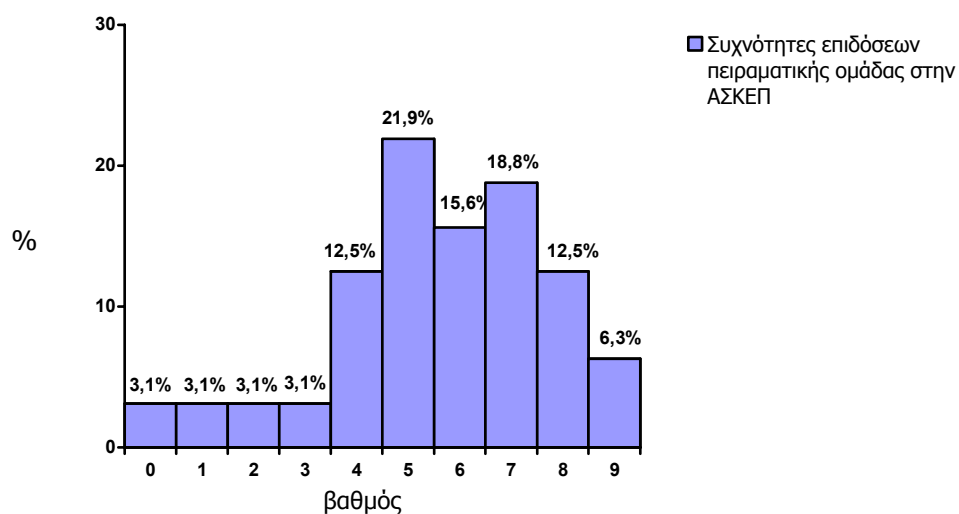
Στην ΑΣΚΕΜ, η γλωσσική βελτίωση των μαθητών είναι εμφανής: το 46,4% (13 μ.) παίρνουν 10 μονάδες (άριστα) –αξίζει να σημειωθεί πως το περιεχόμενο της άσκησης την καθιστά το δυσκολότερο κομμάτι της δοκιμασίας- το 14,3% (4 μ.) βαθμολογείται με 9, το 14,3% (4 μ.) με 8, 2 μαθητές (7,1%) γράφουν σωστά επτά ρήματα και άλλοι 2 (7,1%) πέντε ρήματα, 1 μαθητής (3,6%) παίρνει 6, 1 μαθητής (5,6%) 3 και 1 μαθητής (3,6%) 0 βαθμούς (πίνακας 43, γραφική παράσταση 43).

Οι μέσοι όροι των δύο παράλληλων ασκήσεων $\bar{X}_{ΑΣΚΕΠ} = 5,68$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΕΜ} = 8,25$ διαφέρουν *στατιστικά σημαντικά*, όπως φαίνεται στον πίνακα αποτελεσμάτων 10, αφού το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσο με $0,0005 < 0,05$ και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές της Π.Ο. παρουσιάζουν βαθμολογική βελτίωση, παρόλες τις γλωσσικές δυσκολίες της άσκησης.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΕΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0	1	3,1%	3,1%
1	1	3,1%	6,3%
2	1	3,1%	9,4%
3	1	3,1%	12,5%
4	4	12,5%	25%
5	7	21,9%	46,9%
6	5	15,6%	62,5%
7	6	18,8%	81,3%
8	4	12,5%	93,8%
9	2	6,3%	100%
Σύνολο	32	100%	

Πίνακας 42

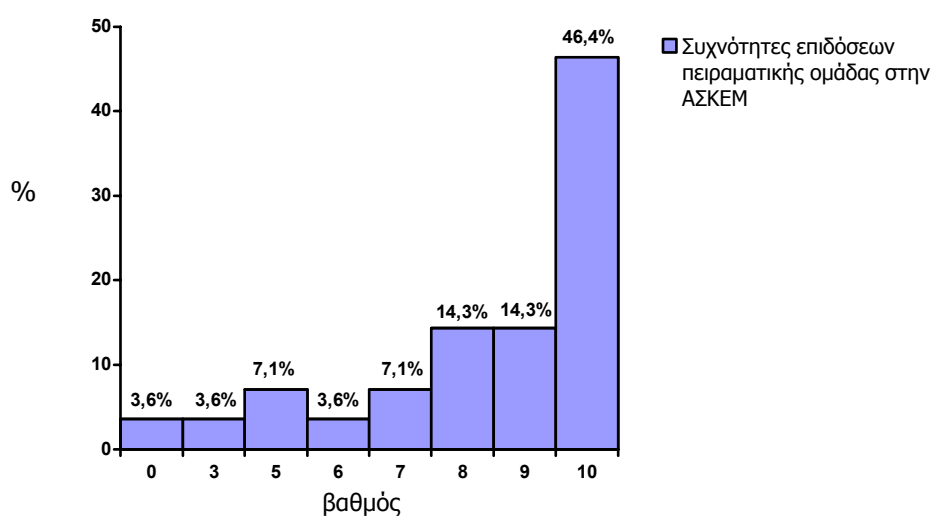


Γραφική Παράσταση 42

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΕΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0	1	3,6%	3,6%
3	1	3,6%	7,1%
5	2	7,1%	14,3%
6	1	3,6%	17,9%
7	2	7,1%	25%
8	4	14,3%	39,3%
9	4	14,3%	53,6%
10	13	46,4%	100%
Σύνολο	28	100%	

Πίνακας 43

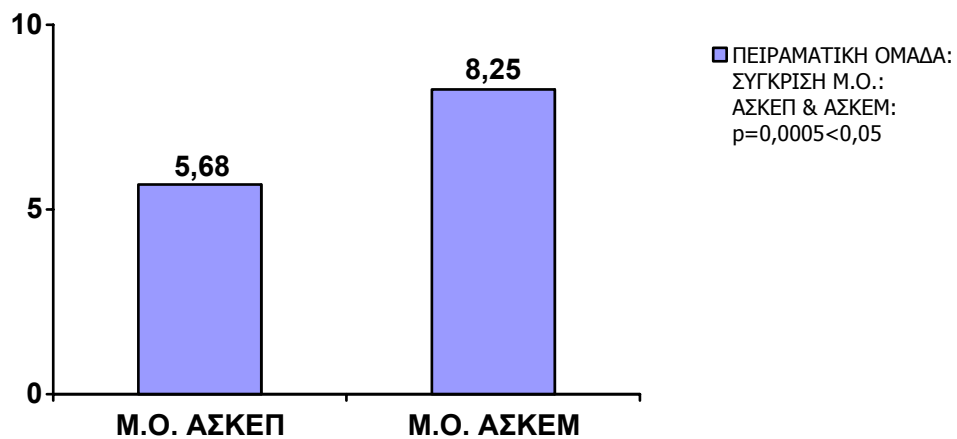


Γραφική Παράσταση 43

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΕΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΕΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΕΠ, ΑΣΚΕΜ}}$
5,68	8,25	-2,57
t	d f (n ₁ - 1)	Sig. (two-tailed)
-7,586	27	0,0005

Πίνακας Αποτελεσμάτων 10



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 10

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

15.1.6. Ομάδα Ελέγχου:

Σύγκριση Μέσων Όρων στις Επιμέρους Ασκήσεις του Pre-test και του Meta-test

Η μελέτη των στοιχείων στους πίνακες Β1 και Β2 δείχνει πως οι βαθμοί των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις ασκήσεις του Pre-test (Β1) και του Meta-test (Β2) δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι ασκήσεων της Ο.Ε. στο Pre-test, $\bar{X}_{ΑΣΚΑΠ} = 4,22$, $\bar{X}_{ΑΣΚΒΠ} = 8,50$, $\bar{X}_{ΑΣΚΓΠ} = 5,78$, $\bar{X}_{ΑΣΚΔΠ} = 2,61$, $\bar{X}_{ΑΣΚΕΠ} = 6,17$ μονάδες και οι αντίστοιχοι μέσοι όροι ασκήσεων στο Meta-test, $\bar{X}_{ΑΣΚΑΜ} = 4,47$, $\bar{X}_{ΑΣΚΒΜ} = 7,18$, $\bar{X}_{ΑΣΚΓΜ} = 5,71$, $\bar{X}_{ΑΣΚΔΜ} = 2,82$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΕΜ} = 5,24$ μονάδες, καθώς και οι σχετικά σταθερές παρατηρούμενες τιμές-βαθμοί μας οδηγούν στο αρχικό συμπέρασμα πως η επίδοση των μαθητών της Ο.Ε. στις επιμέρους ασκήσεις του Meta-test.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα της περιγραφικής επεξεργασίας των δεδομένων για την Ο.Ε. και της εφαρμογής του επαγωγικού κριτηρίου σύγκρισης μεσου όρου t-test για όλες τις επιμέρους ασκήσεις ανάμεσα στο Pre-test και στο Meta-test δεν παρουσιάζει βελτίωση.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ Α' (Pre-test)				
n₁ = 18	\bar{X}	σ	Ε.Π.Τ.	Μ.Π.Τ.
ΑΣΚΑΠ	4,22	0,878	3	6
ΑΣΚΒΠ	8,50	1,581	6	10
ΑΣΚΓΠ	5,78	1,734	3	8
ΑΣΚΔΠ	2,61	2,279	0	6
ΑΣΚΕΠ	6,17	2,358	0	9

Πίνακας Β1

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ Β' (Meta-test) *				
n₁ = 17	\bar{X}	σ	Ε.Π.Τ.	Μ.Π.Τ.
ΑΣΚΑΜ	4,47	1,281	2	6
ΑΣΚΒΜ	7,18	2,099	4	10
ΑΣΚΓΜ	5,71	1,611	3	8
ΑΣΚΔΜ	2,82	2,455	0	6
ΑΣΚΕΜ	5,24	2,728	0	10

Πίνακας Β2

* Οι μαθητές ήταν 17 και όχι 18, όπως στο Pre – test, επειδή 1 μαθητής δεν συμπλήρωσε τις ασκήσεις του Meta – test (missing value).

Στην ΑΣΚΑΠ (Pre-test) το 38,9% (7) της Ο.Ε. βαθμολογείται με 4 μονάδες και το 33,3% (6 μ.) με 5, 4 μαθητές (22,2%) με 3 και 1 μαθητής (5,5%) με 6 μονάδες (άριστα) (πίνακας 44, γραφική παράσταση 44).

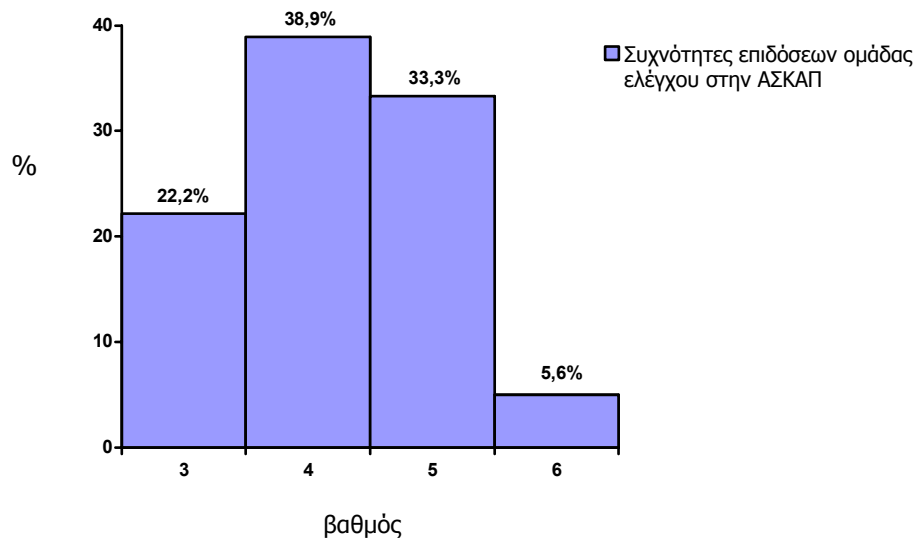
Ως προς την ΑΣΚΑΜ (Meta-test), το 29,4% (5 μ.) απάντησε σωστά και στις 6 προτάσεις (6 βαθμοί) και το 29,4% (5 μ.) πήρε 4 βαθμούς, 3 μαθητές (17,6%) βαθμολογήθηκαν με 5 και 3 μαθητές (16,7%) με 3 και 1 μαθητής (5,9%) με 2 βαθμούς (πίνακας 45, γραφική παράσταση 45).

Οι μέσοι όροι των δύο ασκήσεων $\bar{X}_{ΑΣΚΑΠ} = 4,12$, $\bar{X}_{ΑΣΚΑΜ} = 4,47$ (πίνακας αποτελεσμάτων 11) δεν διαφέρουν *στατιστικά σημαντικά* σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,83 > 0,05$, δεδομένο που συμβαδίζει με την άποψή μας, πως δεν ενισχύεται η γνώση ενός γλωσσικού φαινομένου χωρίς την εξωτερική χρήση της πρώτης γλώσσας των αλλοδαπών σε μεθόδους όπως η αντιπαραθετική προσέγγιση.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΑΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
3	4	22,2%	22,2%
4	7	38,9%	61,1%
5	6	33,3%	94,4%
6	1	5,6%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 44

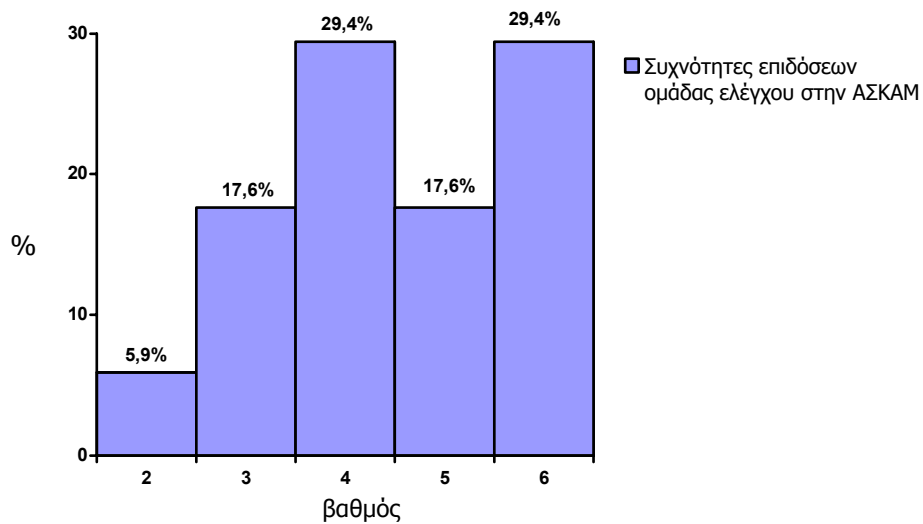


Γραφική Παράσταση 44

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΑΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
2	1	5,9%	5,9%
3	3	17,6%	23,5%
4	5	29,4%	52,9%
5	3	17,6%	70,6%
6	5	29,4%	100%
Σύνολο	17	100%	

Πίνακας 45

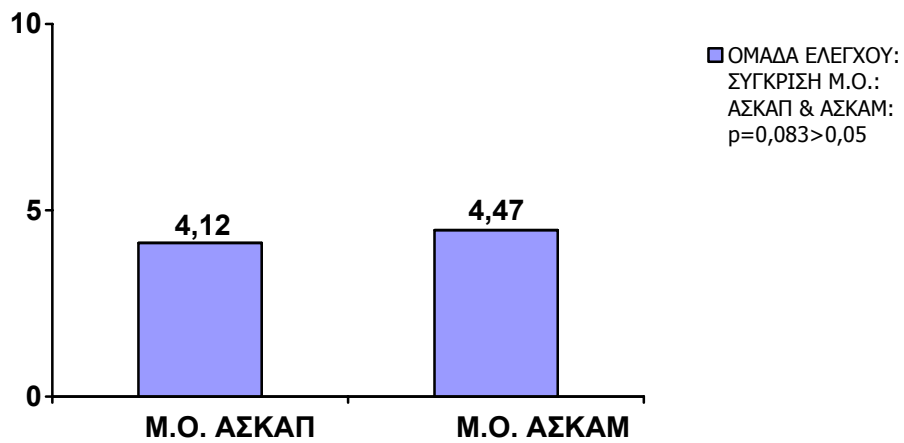


Γραφική Παράσταση 45

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΑΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΑΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΑΠ, ΑΣΚΑΜ}}$
4,12	4,47	-0,35
t	d f (n ₂ - 1)	Sig. (two-tailed)
-1,852	16	0,083

Πίνακας Αποτελεσμάτων 11



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 11

Στην ΑΣΚΒΠ του Pre-test, ένα μεγάλο ποσοστό της Ο.Ε. (44,4%, 8 μ.) βαθμολογείται με «άριστα» (10 μονάδες), 5 μαθητές (27,8%) πήραν 7 μονάδες, 2 μαθητές (11,1%) 9, 2 μαθητές (11,1%) 6 μονάδες και 1 μαθητής (5,6%) 8 –στοιχεία που υποδεικνύουν το υψηλό γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της ομάδας ελέγχου (πίνακας 46, γραφική παράσταση 46).

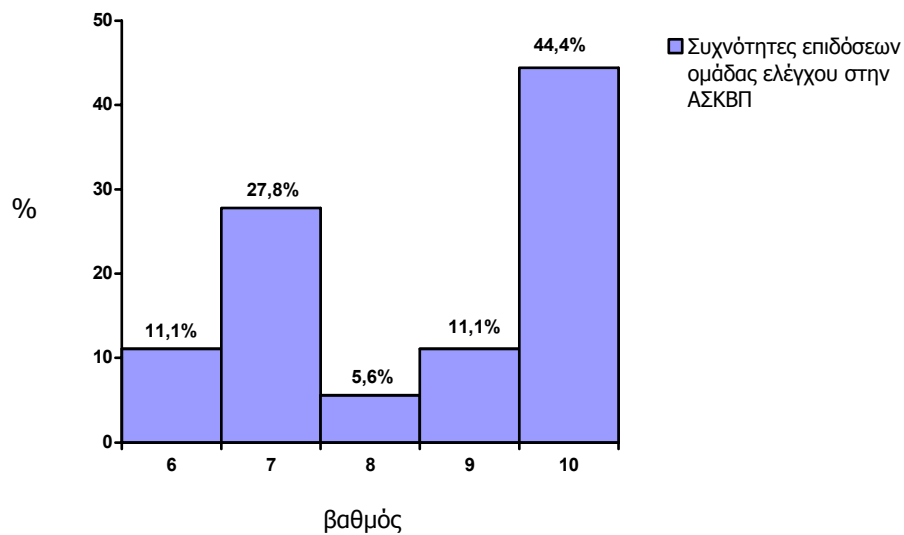
Στην άσκηση ΑΣΚΒΜ (Meta-test), το 11,8% (2 μ.) απάντησε σωστά και στις δέκα περιπτώσεις (άριστα), το 23,5% (4 μ.) πήρε 9 και το 23,5% (4 μ.) 5 μονάδες, 3 μαθητές βαθμολογήθηκαν με 8, 2 μαθητές (11,8%) με 7 και άλλοι 2 μαθητές (11,8%) με 4 μονάδες -δεδομένα που δείχνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με την αντίστοιχη άσκηση ΑΣΚΒΠ (πίνακας 47, γραφική παράσταση 47).

Το αποτέλεσμα του t-test δείχνει πως σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,005<0,05$, οι δύο μέσοι όροι $\bar{X}_{ΑΣΚΒΠ} = 8,41$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΒΜ} = 7,18$, διαφέρουν *στατιστικά σημαντικά*, στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, οι μαθητές της Ο.Ε. παρουσιάζουν σημαντική μείωση της επίδοσής τους στην άσκηση του Meta-test (πίνακας αποτελεσμάτων 12).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΒΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
6	2	11,1%	11,1%
7	5	27,8%	38,9%
8	1	5,6%	44,4%
9	2	11,1%	55,6%
10	8	44,4%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 46

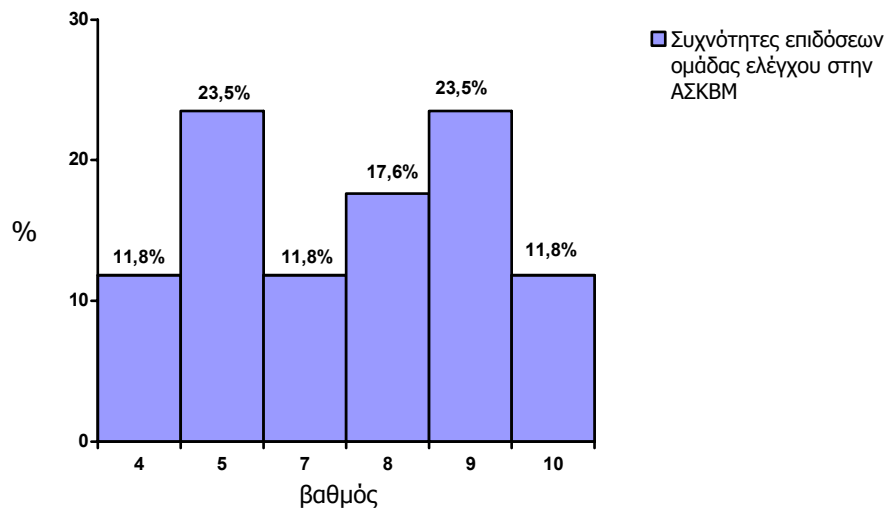


Γραφική Παράσταση 46

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΒΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
4	2	11,8%	11,8%
5	4	23,5%	35,3%
6	2	11,8%	47,1%
7	3	17,6%	64,7%
8	4	23,5%	88,2%
9	2	11,8%	100%
10	8	44,4%	100%
Σύνολο	17	100%	

Πίνακας 47

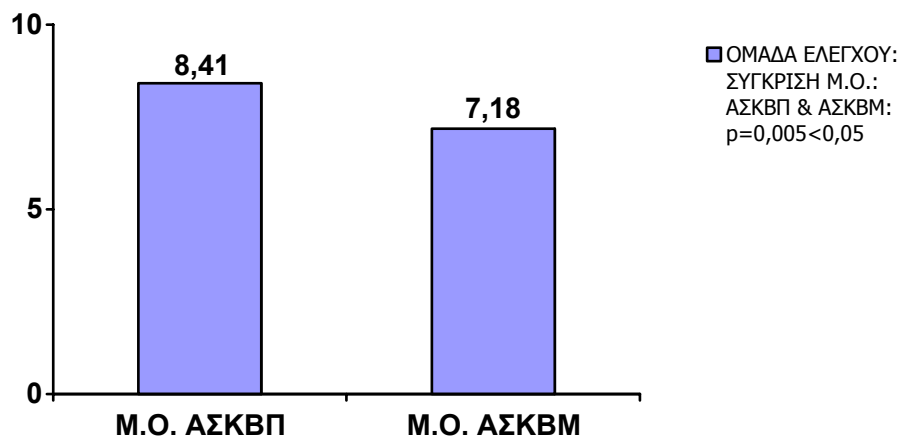


Γραφική Παράσταση 47

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΒΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΒΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΒΠ, ΑΣΚΒΜ}}$
8,41	7,18	1,24
t	d f (n ₂ - 1)	Sig. (two-tailed)
3,260	16	0,005

Πίνακας Αποτελεσμάτων 12



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 12

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Ως προς την τρίτη άσκηση του Pre-test (ΑΣΚΓΠ) παρουσιάζεται ευρεία διαφοροποίηση τιμών-βαθμών, αφού το 22,2% (8 μ.) παίρνει 8 βαθμούς (άριστα), το 16,7% (3 μ.) 7 βαθμούς, το 16,7% (3 μ.) 6, το 16,7% 5, το 16,5% 4 και 2 μαθητές (11,1%) απαντούν σωστά μόνο σε τρεις περιπτώσεις (3 βαθμοί) –δεδομένα που συνεπικουρούν στο χαρακτηρισμό της ομάδας ελέγχου ως ομάδας υψηλής βαθμολογίας (αξιζει να παρατηρηθεί πως σε αυτή την άσκηση «Σωστό-Λάθος», η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλο συντελεστή δυσκολίας, αλλά και στις προηγούμενες δύο ασκήσεις δεν παρατηρείται μηδενική τιμή-βαθμολογία) (πίνακας 48, γραφική παράσταση 48).

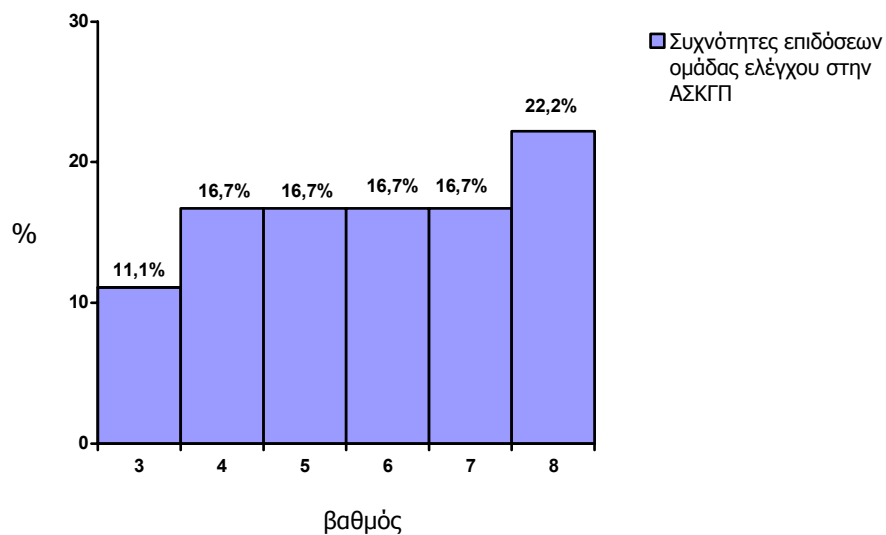
Στην ΑΣΚΓΜ, το 17,6% (3 μ.) πήρε άριστα (8 βαθμοί), το 17,6% (3 μ.) πήρε 7, το 17,6% (3 μ.) 6, το 17,6% (3 μ.) 5 μονάδες, το 23,5% (4 μ.) 4 και το 5,9% (1 μ.) 3 μονάδες (πίνακας 49, γραφική παράσταση 49).

Οι μέσοι όροι $\bar{X}_{ΑΣΚΓΠ} = 5,71$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΓΜ} = 5,71$ προδικάζουν και το *στατιστικό αποτέλεσμα* ($p=1,000>0,05$), επειδή δεν υπάρχει καμία βαθμολογική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο παράλληλες ασκήσεις του Pre-test και Meta-test (πίνακας αποτελεσμάτων 13).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΓΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
3	2	11,1%	11,1%
4	3	16,7%	27,8%
5	3	16,7%	44,4%
6	3	16,7%	61,1%
7	3	16,7%	77,8%
8	4	22,2%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 48

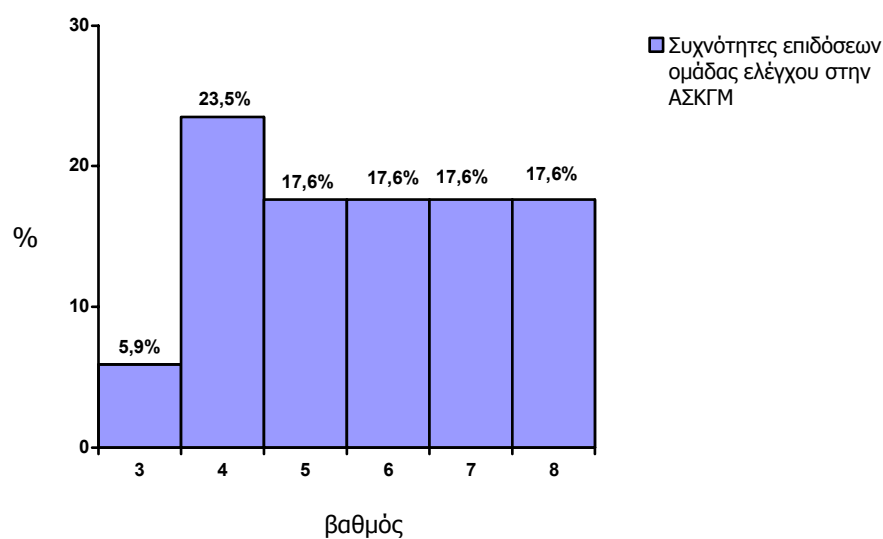


Γραφική Παράσταση 48

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΓΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
3	1	5,9%	5,9%
4	4	23,5%	29,4%
5	3	17,6%	47,1%
6	3	17,6%	64,7%
7	3	17,6%	82,4%
8	3	17,6%	100%
Σύνολο	17	100%	

Πίνακας 49

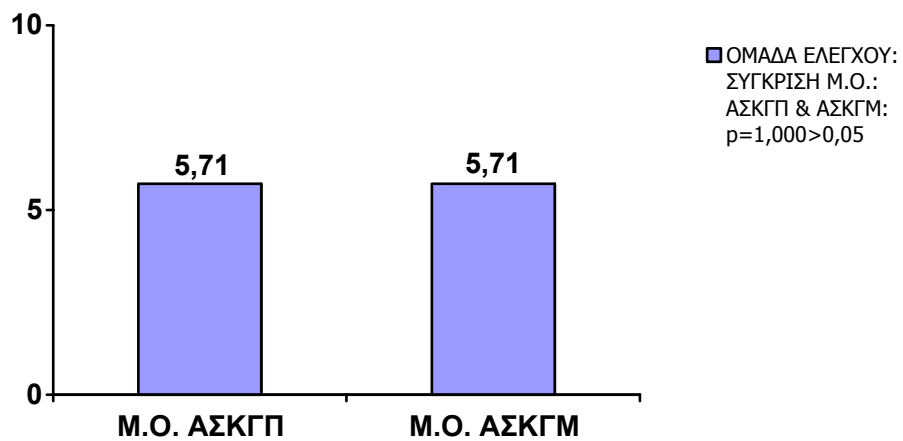


Γραφική Παράσταση 49

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΓΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΓΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΓΠ, ΑΣΚΓΜ}}$
5,71	5,71	0,00
t	d f (n ₂ - 1)	Sig. (two-tailed)
0,000	16	1,000

Πίνακας Αποτελεσμάτων 13



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 13

Στην τέταρτη άσκηση ΑΣΚΔΠ (Pre-test), οι βαθμοί των μαθητών υποδεικνύουν την ιδιαίτερη δυσκολία των αλλοδαπών σε ασκήσεις γλωσσικού ενστίκτου, αφού το 33,3% (6 μ.) βαθμολογείται με 0, 5 μαθητές (27,8%) με 4 μονάδες, 3 μαθητές (16,7%) με 6 (άριστα), το 11,1% (2 μ.) με 3, 1 μαθητής (5,6%) με 2 και 1 μαθητής (5,6%) με 1 μονάδα (πίνακας 50, γραφική παράσταση 50).

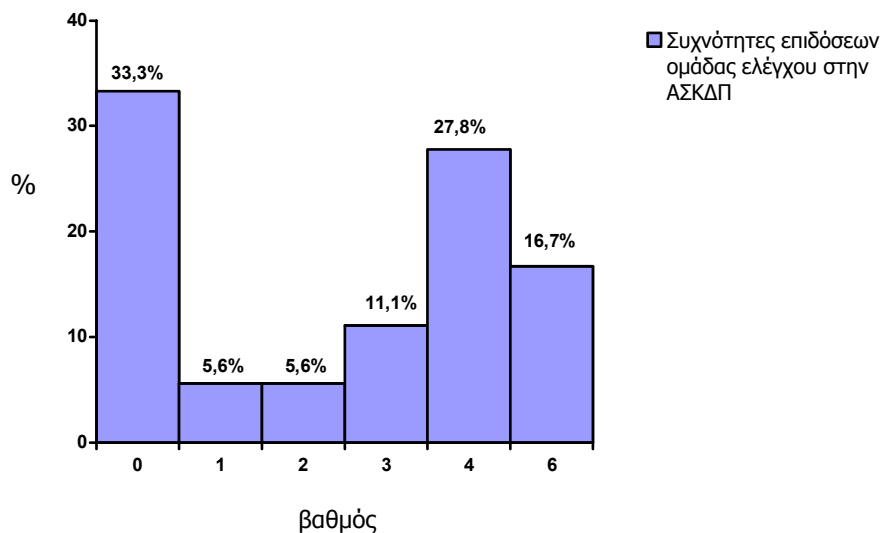
Στην αντίστοιχη άσκηση ΑΣΚΔΜ, 4 μαθητές (23,5%) βαθμολογούνται με άριστα (6 βαθμοί) και το 23,5% (4 μ.) με μηδενική τιμή, 4 ακόμη μαθητές (23,5%) απάντησαν σωστά μόνο σε μία περίπτωση (1 βαθμός), 2 μαθητές (11,8%) πήραν 3 βαθμούς και άλλοι 2 (11,8%) 5 και 1 μαθητής (5,9%) 4 βαθμούς (πίνακας 51, γραφική παράσταση 51).

Στον πίνακα αποτελεσμάτων 14 αναγράφεται το αποτέλεσμα της σύγκρισης των δύο μέσων όρων $\bar{X}_{ΑΣΚΔΠ} = 2,41$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΔΜ} = 2,82$, σύμφωνα με το οποίο δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,402 > 0,05$.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΔΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0	6	33,3%	33,3%
1	1	5,6%	38,9%
2	1	5,6%	44,4%
3	2	11,1%	55,6%
4	5	27,8%	83,3%
6	3	16,7%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 50

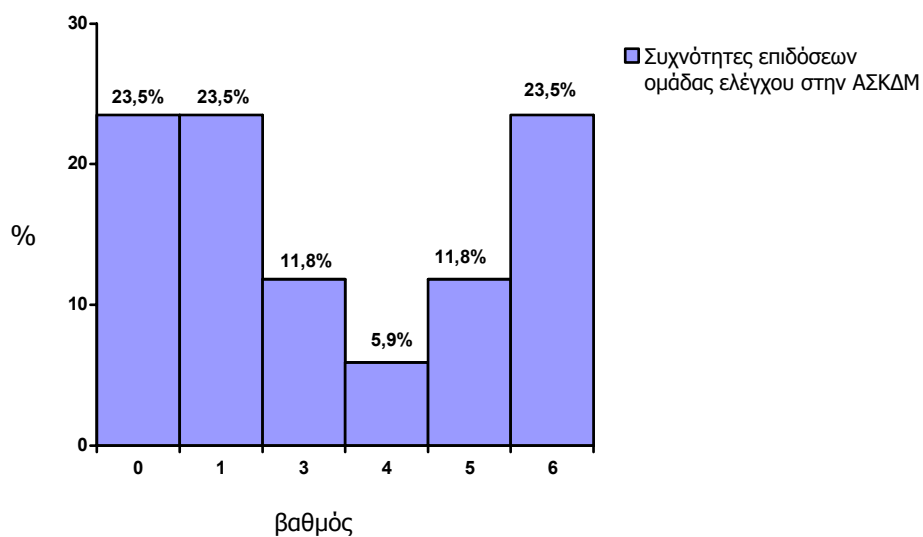


Γραφική Παράσταση 50

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΔΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0	4	23,5%	23,5%
1	4	23,5%	47,1%
2	2	11,8%	58,8%
3	1	5,9%	64,7%
4	2	11,8%	76,5%
6	4	23,5%	100%
Σύνολο	17	100%	

Πίνακας 51

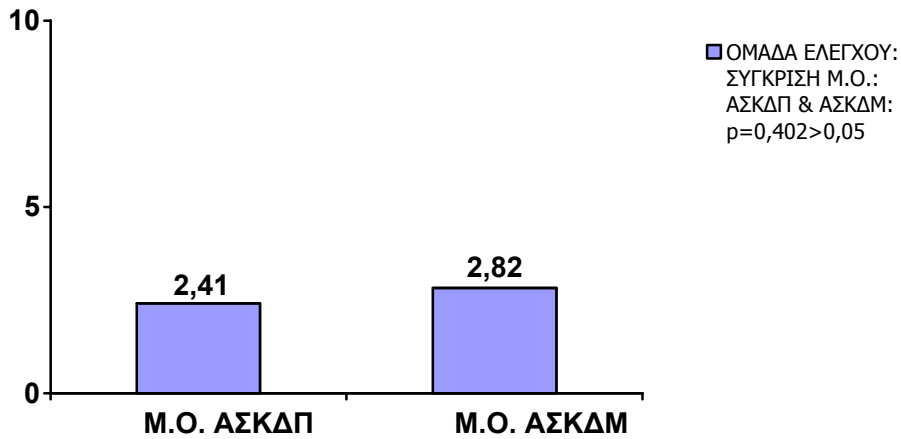


Γραφική Παράσταση 51

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΔΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΔΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΔΠ, ΑΣΚΔΜ}}$
2,41	2,82	-0,41
t	d f (n ₂ - 1)	Sig. (two-tailed)
-0,862	16	0,402

Πίνακας Αποτελεσμάτων 14



Γραφική Παράσταση Μέσων Όρων Σύγκρισης 14

Στην τελευταία άσκηση του Pre-test, ΑΣΚΕΠ, η οποία «απαιτεί» τη σωστή χρήση των ρημάτων και εξετάζει και τη γλωσσική παραγωγή και όχι μόνο την πρόσληψη και κατανόηση όπως οι προηγούμενες ασκήσεις, οι βαθμοί της ομάδας ελέγχου είναι σχετικά υψηλοί, αφού το 22,2% (4 μ.) βαθμολογείται με 9 και το 22,2% (4 μ.) με 7 μονάδες, 3 μαθητές (16,7%) με 5 και 3 μαθητές (16,7%) με 4, 2 μαθητές (11,1%) με 6 μονάδες, 1 μαθητής (5,6%) με 8 και 1 μαθητής (5,6%) με 0 (πίνακας 52, γραφική παράσταση 52).

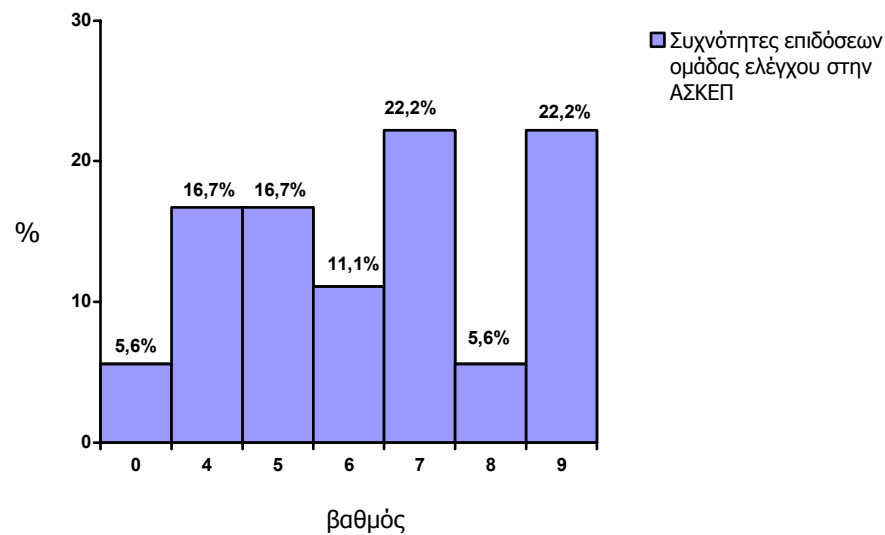
Ως προς την ΑΣΚΕΜ, το 23,5% (4 μ.) της Ο.Ε. πήρε 7 μονάδες, το 11,8% (2 μ.) 8 μονάδες, το 11,8% (2 μ.) 6, το 11,8% (2 μ.) 5, το 11,8% (2 μ.) 3, 1 μαθητής (5,9%) πήρε άριστα (10), 1 μαθητής (5,9%) 4 μονάδες, 1 μαθητής (5,9%) 2 μονάδες, 1 μαθητής (5,9%) 1 μονάδα και 1 μαθητής (5,9%) 0 βαθμούς. Τα στοιχεία δείχνουν μία μικρή μείωση στη βαθμολογία της ΑΣΚΕΜ σε σχέση με την ΑΣΚΕΠ (πίνακας 53, γραφική παράσταση 53).

Οι μέσοι όροι $\bar{X}_{ΑΣΚΕΠ} = 6,00$ και $\bar{X}_{ΑΣΚΕΜ} = 5,24$ δεν διαφέρουν *στατιστικά σημαντικά*, αφού σύμφωνα με το αποτέλεσμα του t-κριτηρίου, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,228$ είναι μεγαλύτερο του προεπιλεγμένου επιπέδου 0,05 (πίνακας αποτελεσμάτων 15).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΕΠ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0	1	5,6%	5,6%
4	3	16,7%	22,2%
5	3	16,7%	38,9%
6	2	11,1%	50%
7	4	22,2%	72,2%
8	1	5,6%	77,8%
9	4	22,2%	100%
Σύνολο	18	100%	

Πίνακας 52

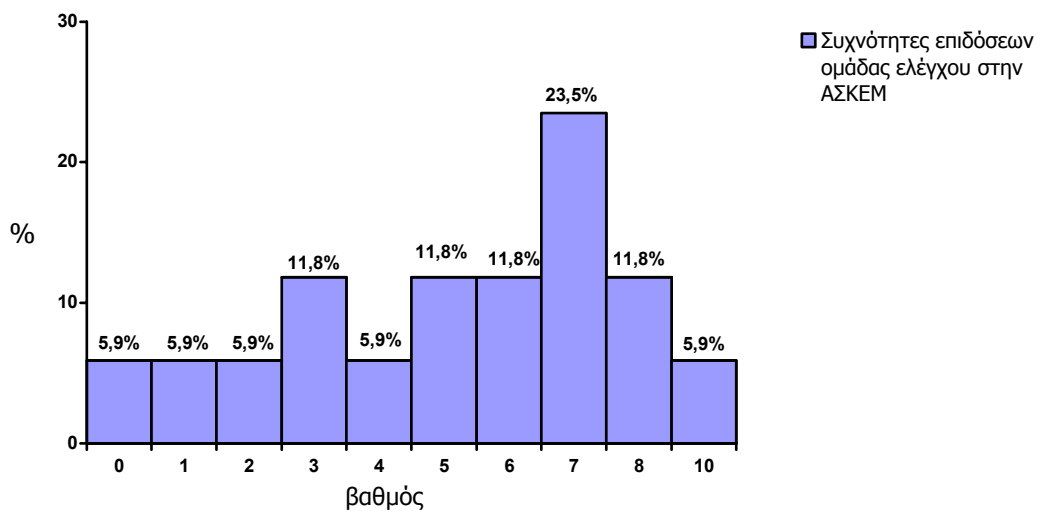


Γραφική Παράσταση 52

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΑΣΚΕΜ			
Βαθμός	Αριθμητική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
0	1	5,9%	5,9%
1	1	5,9%	11,8%
2	1	5,9%	17,6%
3	2	11,8%	29,4%
4	1	5,9%	35,3%
5	2	11,8%	47,1%
6	2	11,8%	58,8%
7	4	23,5%	82,4%
8	2	11,8%	94,1%
10	1	5,9%	100%
Σύνολο	17	100%	

Πίνακας 53

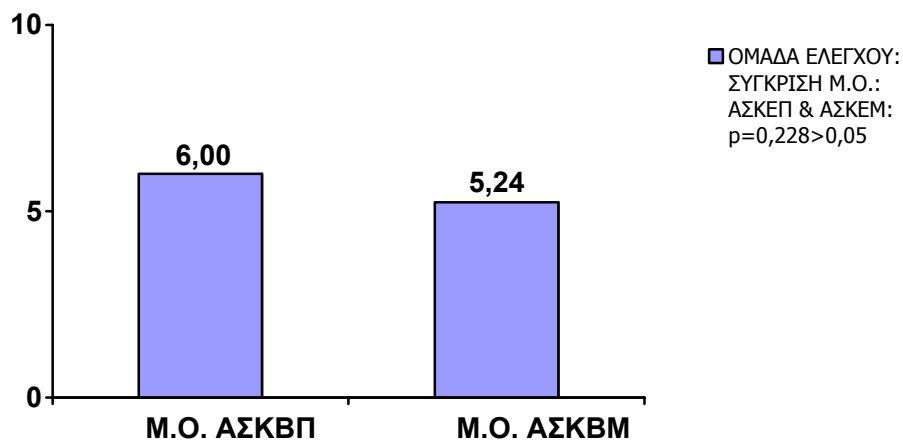


Γραφική Παράσταση 53

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΕΠ}}$	$\bar{X}_{\text{ΑΣΚΕΜ}}$	$\Delta \bar{X}_{\text{ΑΣΚΕΠ, ΑΣΚΕΜ}}$
6,00	5,24	0,76
t	d f (n ₂ - 1)	Sig. (two-tailed)
1,255	16	0,228

Πίνακας Αποτελεσμάτων 15



Γραφική Παράσταση Σύγκρισης Μέσων Όρων 15

16.0. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με την οργάνωση του πειράματος εφαρμόστηκε η πειραματική μέθοδος και το πειραματικό σχέδιο δύο ομάδων (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) με χρησιμοποίηση προελέγχου και μετελέγχου.

Κατά τον προέλεγχο –πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας– δόθηκε στους αλβανόφωνους μαθητές το Φύλλο Έρευνας Α' (Pre-test), το οποίο συνιστά την τεχνική συλλογής δεδομένων και την απόδειξη πως η πρώτη γλώσσα των μαθητών υπαγορεύει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή και εκμάθηση των εκάστοτε γραμματικοσυντακτικών τύπων. Μας οδηγεί επίσης στο συμπέρασμα πως τα υποκείμενα παρουσιάζουν μία ιδιαίτερη δυσκολία στη γραμματική ορθότητα των ρημάτων και του ποιού ενεργείας, καθώς και στη συμφωνία των προτάσεων (κύριες-δευτερεύουσες/να-συμπληρώματα) και των ρημάτων τους ως προς την ακολουθία των χρόνων. Οι συγκεκριμένες ασκήσεις «διαπίστωσαν» τις κατηγορίες των λαθών/παρεμβολών εντοπίζοντας τις γλωσσικές αδυναμίες και καθοδηγώντας τον ερευνητή στην ενδεδειγμένη διδακτική προσέγγιση και στην ορθή επιλογή των παιδαγωγικών πρακτικών για την υπέρβαση των γλωσσικών δυσκολιών.

Στη δεύτερη φάση του πειράματος εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα εξειδικευμένη, διαφοροποιητική διδασκαλία από την ερευνήτρια, διδασκαλία που εστιάστηκε στην εκμάθηση των συγκεκριμένων γραμματικών χαρακτηριστικών και της συντακτικής τους οργάνωσης με βάση τις διαφορές τους από την αλβανική γλώσσα και στην περιγραφική και ερμηνευτική ανάλυσή τους με την προσέγγιση της αντιπαραθέσεως.

Στην τρίτη φάση, με την ολοκλήρωση της έρευνας, δόθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων το Φύλλο Έρευνας Β' (Meta-test), το οποίο εμπεριείχε εμπλουτισμένες ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας – σε αναλογία με τις αντίστοιχες του Pre-test.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε δύο επίπεδα, την περιγραφική ανάλυση των γενικών στοιχείων των υποκειμένων και την εφαρμογή επαγωγικών κριτηρίων για τη διερεύνηση των υποθέσεων της στατιστικά ή μη, σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στους μέσους όρους βαθμολογίας των δύο ομάδων.

Τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν συνοπτικά στο Κεφ. 13.2 παρουσιάζουν τις ομάδες –Π.Ο. και Ο.Ε.- ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Παρατηρούμε πως ως προς την τάξη και το φύλο, οι δύο ομάδες είναι ισομερώς διαχωρισμένες, ενώ υπάρχει μικρή διαφοροποίηση ως προς την ηλικία· η πειραματική ομάδα είναι πιο ομοιογενής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αφού οι μαθητές της πρώτης ανήκουν σε ποσοστό 71,9% στις ηλικίες των 11 και 12 ετών και οι μαθητές της δεύτερης σε ποσοστό 55,6% στις ηλικίες των 11 και 13 ετών.

Στην ερώτηση για την έναρξη φοίτησης στο ελληνικό σχολείο, οι μισοί μαθητές στην κάθε ομάδα ξεκίνησαν το Δημοτικό Σχολείο στην Α' Δημοτικού, ενώ υπάρχει μεγάλη διασπορά απαντήσεων ως προς τις υπόλοιπες τάξεις, λόγω της διαφορετικής ηλικίας των μαθητών κατά την έναρξη της φοίτησης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός δεκαπεντάχρονου μαθητή ο οποίος εντάχθηκε κατ' ευθείαν στη Στ', αφού είχε ήδη ολοκληρώσει τη βασική του εκπαίδευση, ενώ υψηλά είναι τα ποσοστά των μαθητών που είχαν ήδη φοιτήσει στο αλβανικό σχολείο. Συγκεκριμένα, το 90,6% των μαθητών της Π.Ο παρακολούθησαν τη βασική εκπαίδευση στη χώρα τους και από αυτούς τους μαθητές το 86,2% φοίτησε από 1 έως 4 έτη, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για την Ο.Ε. είναι 61,1% και 81,8% από 1 έως 3 έτη.

Οι αλβανόφωνοι μαθητές που σύμφωνα με τα αριθμητικά στοιχεία στο μεγαλύτερο ποσοστό τους έχουν ήδη ξεκινήσει τη βασική εκπαίδευσή στη χώρα τους, μεταφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του ελληνικού σχολικού συστήματος τις γλωσσικές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης στη γλώσσα τους. Η φοίτηση όμως ενός τόσο μεγάλου αριθμού παιδιών με αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες αγνοείται από το υπάρχον σχολικό σύστημα το οποίο τους αντιμετωπίζει ως «ά-γλωσσους» και τους υποστηρίζει με το θεσμό των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής. Η εξελικτική ψυχολογία και τα πορίσματα της ψυχογλωσσολογίας για την κατάκτηση της γλώσσας συντείνουν στην αποδοχή της σπουδαιότητας του γραμματισμού στη μητρική γλώσσα για την εκμάθηση των δομών της δεύτερης γλώσσας και την ενσωμάτωση των σημασιοσυντακτικών σχέσεων και πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει τη θετική σχέση του γραμματισμού στη Γ1 με το γραμματισμό στη Γ2, καθώς και την αλληλεξάρτηση του επιπέδου της πρώτης γλώσσας με την κατάκτηση της δεύτερης (Cummins J., 1976, 1984, 1991, 1999).

Σύμφωνα με τις έρευνες, των οποίων τα αποτελέσματα αναφέρονται στον Cummins J. (1999), υπάρχει μία ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας του παιδιού. Ο βαθμός κατάκτησης της πρώτης γλώσσας τη στιγμή που αρχίζει η εκμάθηση της δεύτερης ορίζει το βαθμό ικανότητας/επάρκειας (proficiency) στον οποίο δυνάμει μπορεί να φτάσει ένα δίγλωσσο παιδί στη δεύτερη γλώσσα του· με άλλα λόγια, η δεύτερη γλώσσα δεν μπορεί να αναπτυχθεί αν η πρώτη δεν έχει επαρκώς κατακτηθεί (Σκούρτου Ε., 1997α, σ. 135). Στις έρευνες των Collier V., 1987, Cummins J., 1981b και Klesmer (1994) αναφέρεται πως μεγαλύτερα παιδιά (8-12 ετών) που έχουν ήδη μερικά χρόνια σχολικής εμπειρίας στη γλώσσα τους χρειάζονται λιγότερα χρόνια για να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας στη Γ2 (οι οποίες είναι αναγκαίες για την επιτυχή φοίτηση στο σχολείο) σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά για τα οποία απαιτείται τουλάχιστον μία περίοδος 7 έως 10 χρόνων για να φτάσουν τα κανονικά για τη χώρα επίπεδα (στο: Cummins J., 1999, σ. 104).

Στους Kemp J. (1984), Ramirez E. (1985), Hakuta K. και Diaz C. (1985), Geva E. και Ryan E. (1987), Rehbein J. (1984), McLaughlin B. (1986), Ricciardelli L. (1989), (1992) αναφέρονται τα αποτελέσματα των ερευνών τους (στο: Cummins J., 1999) για την αρχή της αλληλεξάρτησης των Γ1 και Γ2, σύμφωνα με τα οποία το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας στην πρώτη γλώσσα προοικονομούσε και το βαθμό ανάπτυξης στη δεύτερη γλώσσα, δηλώνοντας τις σημαντικές σχέσεις μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας στη Γ1 και αυτής στη Γ2. (στο: Cummins J., 1999, σ.σ. 179-181).

Σύμφωνα λοιπόν, με την έννοια της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, οι γλώσσες των αλβανοφώνων, η αλβανική και η ελληνική, έχουν όχι προσθετική σχέση αλλά συσχετική εξάρτηση και η τεχνική της αντιπαραθέσεως επωφελείται από αυτό.

Στα παραπάνω, πρέπει να προσθέσουμε την παρατήρηση, πως στην περίπτωση του δεκαπεντάχρονου Eduard (μαθητής της Ο.Ε.) η γλωσσική επίδοση στα εκάστοτε κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και στις γραπτές ασκήσεις – σύμφωνα με το δάσκαλο – ήταν κακή, στοιχείο που επαληθεύτηκε και στα τεστ αξιολόγησης της έρευνας. Η Σκούρτου Ε. (2000, σ.σ. 68-69) αναφέρει πως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του δίγλωσσου μαθητή και η γενικότερη απόδοσή του ανάγεται στην έλλειψη «χώρου» που δίνεται στο μαθητή για να λειτουργήσει υποστηρικτικά η γνώση που έχει δομήσει ήδη στην πρώτη του γλώσσα. Ο βαθμός ωριμότητας που του επιτρέπει να διεκπεραιώσει

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

μια δραστηριότητα σε αντίθεση όμως με την ελλιπή ανάπτυξη της ικανότητας στη γλώσσα του σχολείου (γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα), εν προκειμένω στην Ελληνική, οδηγούν στον χαρακτηρισμό του ως κακού ή αδύναμου μαθητή.

Όσον αφορά τα στοιχεία για την παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στα Φ.Τ., υπήρχε επίσης ισοδυναμία ποσοστών ανάμεσα στις δύο ομάδες (το 62,5% της Π.Ο. και το 61,1% της Ο.Ε. απάντησαν θετικά) και τους μέσους όρους παρακολούθησης (7,2 μήνες για την Π.Ο. και 8,7 για την Ο.Ε.). Από την άλλη, τα στοιχεία δείχνουν πως ένα σημαντικό ποσοστό των ομάδων δεν είχε παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας, συμβαδίζοντας έτσι, με τα ποσοστά για την αρχική τάξη φοίτησης τα οποία αναφέρθηκαν στην αρχή.

Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό της Π.Ο. (9,4%) είχε παρακολουθήσει για λίγες ώρες μαθήματα αλβανικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο (ως μητρικής γλώσσας), στοιχείο όμως που δεν διαφοροποιεί τα αποτελέσματα, ούτε επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων ή πρόβλεψης για την επίδοσή τους στα τεστ σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο.

Αναφορικά με το δεύτερο επίπεδο στατιστικής επεξεργασίας, τα αποτελέσματα των επαγωγικών στατιστικών κριτηρίων απέδειξαν τα θετικά αποτελέσματα της αντιπαραθετικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και τεκμηρίωσαν τη χρησιμότητα της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Η σύγκριση καταρχήν του μέσου όρου βαθμολογίας όλου του δείγματος στο Pre-test και στο Meta-test και η σημαντική διαφοροποίησή τους, συμβαδίζει με τις υποθέσεις μας για την επίδραση της πειραματικής μεθόδου, αφού η υψηλή βαθμολογία στο Meta-test ανάγεται στην υψηλή επίδοση της Π.Ο. η οποία αυξάνει με αυτόν τον τρόπο το μέσο όρο όλου του δείγματος. Οι πολλαπλές, επίσης, συγκρίσεις των μέσων όρων ανάμεσα στις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς το δεύτερο τεστ με στατιστικό αποτέλεσμα την στατιστικά σημαντική υψηλή βαθμολογία της Π.Ο, καθώς και η σύγκριση της επίδοσης της Π.Ο. στην πρώτη δοκιμασία και στη δεύτερη, με υψηλή θετική διαφορά της Π.Ο. στη δεύτερη γλωσσική δοκιμασία επαληθεύουν τις ερευνητικές υποθέσεις για τη θετική χρήση των Γ1 κατά την αντιπαραθετική προσέγγιση των δύο γλωσσικών συστημάτων – της ελληνικής και αλβανικής γλώσσας στη διδασκαλία της Γ2.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Από την άλλη, οι αλβανόφωνοι μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι δεν επωφελήθηκαν των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η γλωσσική αντιπαράθεση στην εκμάθηση γλωσσικών φαινομένων, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο μέσο όρο βαθμολογίας τους στο Meta-test.

Αναλυτικά, ως προς τις επιμέρους ασκήσεις των δύο τεστ για τις δύο ομάδες η επεξεργασία των δεδομένων και τα αποτελέσματά της ανέδειξαν συνολικά τη διαφοροποίηση της βαθμολογίας της Π.Ο και της Ο.Ε. σε κάθε άσκηση. Μετά την αντιπαραθετική ανάλυση και τη διδασκαλία του ποιού ενεργείας στα να-συμπληρώματα με βάση τις διαφορές Ελληνικής – Αλβανικής οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αξιολογούνται με σημαντικά υψηλότερους βαθμούς στις επιμέρους ασκήσεις του Meta-test, ενώ οι μαθητές της ομάδας αναφοράς δεν εμφανίζουν καμία θετική διαφοροποίηση. Εξαιρέσεις συνιστούν τα αποτελέσματα της σύγκρισης της δεύτερης άσκησης του Pre-test και του Meta-test για την Π.Ο και την Ο.Ε.: στην πρώτη περίπτωση, αν και ο μέσος όρος της άσκησης του Meta-test είναι εμφανώς υψηλότερος, δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική η διαφορά, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές της Ο.Ε. έχουν στατιστικά σημαντική μείωση της βαθμολογίας τους στην άσκηση του Meta-test – δεδομένο που υποδεικνύει την «ασταθή» γνώση του γραμματικού φαινομένου από τους μαθητές.

Η εφαρμογή της αντιπαραθετικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία και συγκεκριμένα στην περιγραφή και ερμηνεία του μορφοσυντακτικού φαινομένου *το ποιόν ενεργείας στα να-συμπληρώματα* αποτέλεσε μία χρήσιμη και αποτελεσματική τεχνική διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους νέους υποστηρικτές της, η Α.Π.. αποτελεί ένα βοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία των δομών της γλώσσας, οι οποίες προκαλούν δυσκολίες ως προς την εσωτερίκευσή τους από τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ο Gnutzmann C., (1995) θεωρεί πως η χρήση της αντιπαραθετικής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την καθολική γραμματική και τις έννοιες των γενικών αρχών και παραμέτρων. Η ύπαρξη διαφορών –στις οποίες οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες- ανάγεται στην ύπαρξη των παραμέτρων στην περιφέρεια της γραμματικής των γλωσσικών συστημάτων και η Α.Π. συμβάλλει θετικά στη διδακτική, επειδή μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης των φαινομένων οι μαθητές εντοπίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στη Γ1 και Γ2 (σημασιολογικές, μορφοσυντακτικές), απομονώνουν τις διαφορές και εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτές. Αυτή η

πρακτική, σημειώνει η Φίλου Μ., 2000, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πως συγκεκριμένες διαφορές «ευθύνονται» για συγκεκριμένες δυσκολίες και λάθη, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η ίδια μετά την εισαγωγή ενός αντιπαραθετικού εγχειριδίου της Ελληνικής ως Γ2, στη διδασκαλία.

Στην έρευνά μας, αφετηρία της διδασκαλίας υπήρξε η *σημασιολογική και μορφοσυντακτική ομοιότητα* ανάμεσα στην αλβανική και την ελληνική γλώσσα ως προς τη σύνδεση απρόσωπων τροπικών, δυνητικών, βουλητικών, λεκτικών ρημάτων και ρημάτων όπως εύχομαι, ξέρω, ξεχνώ, προσπαθώ, σκέφτομαι, κ.α. με δευτερεύουσες προτάσεις /να συμπληρώματα. «Αφορμή» για τον εντοπισμό των ομοιοτήτων υπήρξαν τα παραδείγματα των κειμένων στο πειραματικό εγχειρίδιο.

Η καταγραφή των διαφορών, οι οποίες εντοπίστηκαν από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας με την καθοδήγηση του ερευνητή, υπήρξαν το επόμενο στάδιο, κατά το οποίο οι αλβανόφωνοι αυτής της ομάδας κατανοούν τις χρονικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα ρήματα της κύριας πρότασης και της δευτερεύουσας στην ελληνική *σε αντιπαράθεση* με τα αντίστοιχα στην αλβανική γλώσσα. Όπως αναφέρει ο Βαλετόπουλος Φ. (2001, σ.σ. 66-67) στην ερευνητική του μελέτη, η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών παιζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση του ποιού ενεργείας της ελληνικής γλώσσας και οι όποιες διδακτικές πρακτικές οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις πραγματογλωσσικές διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες.

Η αντιπαράθεση των γλωσσικών συστημάτων στην εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών έχει ως κύριο άξονα, τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, δηλαδή της αλβανικής, στοιχείο που αναφέρεται στις έννοιες της γλωσσικής μεταφοράς και της πολυγλωσσικής δεξιότητας του δίγλωσσου μαθητή. Η Α.Π. ωφελεί αλλά ταυτοχρόνως επωφελείται από το γλωσσικό ένστικτο του αλβανόφωνου στη Γ2 (Schwartz D.B., 1998), επειδή ο μαθητής της πειραματικής ομάδας μεταφέρει κατά την εκμάθηση των δομών της δεύτερης γλώσσας τη γνώση που έχει ήδη αποκτήσει στην πρώτη γλώσσα για τις χρήσεις της γλώσσας.

Οι μαθητές της Π.Ο. χρησιμοποίησαν το μηχανισμό μεταφοράς στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη, τόσο για την κατανόηση της διαφοράς του φαινομένου στη Γ11 και Γ2, όσο και για την αφομοίωσή του. Η χρήση της αλβανικής/μητρικής γλώσσας των παιδιών αποτελεί διδακτικό πλεονέκτημα για τον εκπαιδευτικό, τόσο επειδή κατά την εκμάθηση της Γ2 έχουν ήδη χρησιμοποιήσει στοιχεία από τη Γ1 για την

πλήρωση των κενών στη γνώση τους, όσο και επειδή η ύπαρξη δύο γλωσσών στο γλωσσικό δυναμικό των μαθητών προάγει τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες, τη συνολική πολυγλωσσική δεξιότητα (Cook V., 1992). Η πολυγλωσσική δεξιότητα, η οποία εμπεριέχει τη γλωσσική συνείδηση του αλλοδαπού και τις αυξημένες μεταγλωσσικές δεξιότητες που προέρχονται από τη γνώση και τη χρήση δύο γλωσσικών συστημάτων, ενισχύεται στα πλαίσια της Α.Π., συμβάλλοντας στη θετική ενίσχυση της επίδοσης των αλβανοφώνων της Π.Ο..

Οι μαθητές αυτής της ομάδας επωφελήθηκαν από τη χρήση και των δύο γλωσσών σε αντίθεση από τους αλβανόφωνους της Ο.Ε., οι οποίοι δεν είχαν την «ευκαιρία» να χρησιμοποιήσουν «εξωτερικά» τη γλώσσα τους. Σε αυτό το σημείο, είναι αναγκαία μία βασική επισήμανση: σύμφωνα με τα δεδομένα της περιγραφικής ανάλυσης των γενικών χαρακτηριστικών των μαθητών, οι μαθητές της Π.Ο. στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (90,6%) είχαν φοιτήσει στο αλβανικό σχολείο, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν φοιτήσει σε μικρότερο ποσοστό (61,1%). Η διαφοροποίηση αυτή δεν αλλάζει την αξία των αποτελεσμάτων της επαγωγικής στατιστικής επεξεργασίας, αφού οι μαθητές και των δύο ομάδων είχαν ελεγχθεί ως προς την αναγνωστική τους δεξιότητα, από την άλλη, όμως, επαληθεύει και την ύπαρξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, τις οποίες έχουν οι αλλοδαποί αλβανόφωνοι μαθητές και οι οποίες βοηθούν στη θετική ενίσχυση της επίδοσης της Π.Ο..

Γενικά, με την αντιπαραθετική προσέγγιση ο δάσκαλος μπορεί να «φτάσει» στην πρώτη γλώσσα των μαθητών, να τους ενθαρρύνει να ανακαλέσουν έννοιες που συμπίπτουν ή αναλογούν και να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν ομοιότητες, αναλογίες και διαφορές σε διάφορα επίπεδα (λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, ιδιωματισμοί), οι οποίες θα αποτελέσουν και το γλωσσικό υλικό επεξεργασίας στη διδακτική (Σκούρτου Ε., 2002, σ. 19).

17.0. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Για την επεξεργασία των δεδομένων στις γλωσσικές ασκήσεις των Pre-test και Meta-test (επαγωγική στατιστική) εφαρμόστηκε σε κάθε περίπτωση το παραμετρικό κριτήριο σύγκρισης μέσων όρων t (T-test).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των επαγωγικών κριτηρίων, η διαφορά του ολικού δείγματος ανάμεσα στους γενικούς μέσους όρους του Pre-test και Meta-test απεδείχθη στατιστικά σημαντική, δεδομένο που οφείλεται στην υψηλή βαθμολογία της Π.Ο. Οι πολλαπλές συγκρίσεις, επιπλέον, ανάμεσα στις δύο ομάδες Π.Ο. και Ο.Ε. και τα δύο τεστ έδειξαν πως, ενώ στο Pre-test η Π.Ο. και η Ο.Ε. ήταν βαθμολογικά ισοδύναμες ομάδες, στο Meta-test η διαφοροποίησή τους ήταν σημαντική, αφού η Π.Ο. είχε στατιστικά σημαντική υψηλότερη βαθμολογία σε αντίθεση με την Ο.Ε. που δεν παρουσίασε διαφορά βαθμολογίας. Όσον αφορά τις επιδόσεις των δύο ομάδων στις επιμέρους ασκήσεις του κάθε τεστ, η περιγραφική ανάλυση και τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων των επιμέρους ασκήσεων στο Pre-test και Meta-test για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου έδειξαν τη θετική ενίσχυση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας.

Η συσχέτιση των αποτελεσμάτων της πειραματικής διδασκαλίας με τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας και πιο συγκεκριμένα, με το θεωρητικό υπόβαθρο της αντιπαραθετικής προσέγγισης ως μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας αναδεικνύει τις θεωρίες της καθολικής γραμματικής στην κατάκτηση της Γ2, αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της μεταφοράς γλώσσας από το πρώτο γλωσσολειτουργικό σύστημα στο δεύτερο ως το βασικό πλαίσιο εφαρμογής της.

Επιπροσθέτως, η γλωσσική συνείδηση, η πολυγλωσσική δεξιότητα και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες του αλλοδαπού δίγλωσσου μαθητή της Ελληνικής –οι οποίες ενισχύονται με τη χρήση και της μεταγλώσσας- συνιστούν τις προϋποθέσεις της αντιπαραθέσεως στη γλωσσική διδασκαλία, συγχρόνως, δε, επωφελούνται διαδραστικά και οι ίδιες, επειδή η συγκεκριμένη μέθοδος γλωσσικής περιγραφής και ερμηνείας των εκάστοτε διαφορών στις γλωσσικές δομές τις αναπτύσσει και τις καλλιεργεί.

Η αντιπαραθετική προσέγγιση των δύο γλωσσικών συστημάτων συνεισφέρει αποτελεσματικά στη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών, προβάλλοντας τη χρησιμότη-

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

τα της πρώτης γλώσσας στην περιγραφή, ανάλυση και εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων.

18.0. ΑΝΟΙΚΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Η διεξαγωγή και τα δεδομένα κατέδειξαν ορισμένες εγγενείς αδυναμίες σε αυτού του είδους ερευνών, οι οποίες όμως δεν αλλάζουν ουσιωδώς τα αποτελέσματα και η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων υπέδειξαν συγκεκριμένα ζητήματα για μελλοντικές έρευνες.

Τα ζητήματα που μπορούν να διερευνηθούν μελλοντικά επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- ✓ η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της αντιπαραθετικής προσέγγισης με πολλαπλές αξιολογήσεις (repeated measures) ανά τακτά χρονικά διαστήματα, αξιολογήσεις που θα αποδεικνύουν τη διάρκεια της θετικής επίδρασης τέτοιων γλωσσικών μεθόδων διδασκαλίας.
- ✓ η εξελικτική διαγλωσσική πορεία των αλλοδαπών μαθητών στο πεδίο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Ελληνικής) και η προσαρμογή του γλωσσικού περιεχομένου της αντιπαραθέσεως στα πορίσματα των διαγλωσσικών ερευνών.
- ✓ η επέκταση και σε άλλα γλωσσικά φαινόμενα (γραμματικά – συντακτικά), όπως μετέπειτα έρευνες ανάλυσης λαθών σε σώματα κειμένων μπορούν να αποκαλύψουν: η αντιπαραθετική ανάλυση, περιγραφή και ερμηνεία των διαφορών της αλβανικής γλώσσας από την Ελληνική είναι δυνατό π.χ. να εφαρμοστεί στο Μέλλοντα Οριστικής (ο οποίος στην Αλβανική σχηματίζεται με βάση την Υποτακτική), στη συμπεριφορά και την κατανομή των βοηθητικών ρημάτων είμαι/jam, έχω/kam, καθώς και στη μελέτη ρημάτων, στα οποία η αλβανική γλώσσα έχει την τάση να δημιουργεί ξεχωριστούς διακριτούς τύπους (παθητικούς – ενεργητικούς) –ακόμα και στην προσαρμογή αντίστοιχων ελληνικών δανείων της- ενώ, η Ελληνική έχει και στις δύο περιπτώσεις τον ίδιο ρηματικό τύπο [ξυπνώ (αμτβ και μτβ), zgjoj (αμτβ) – zgjohem (μτβ), τρομάζω (αμτβ και μτβ) > tromaksem (αμτβ) – tromaks (μτβ).].
- ✓ η μελέτη και η καταγραφή κοινών σημείων και βασικών διγλωσσικών ομοιοτήτων με σκοπό να χρησιμοποιηθούν στην αντιπαραθετική ανάλυση στο μάθημα, ως αφετηρία για τη σύνδεση των γλωσσών και τη μετέπειτα παρουσίαση της διαφοροποίησης των φαινομένων τους.

- ✓ η ανάπτυξη και η χρήση ειδικών διαγνωστικών εργαλείων που θα «ανιχνεύουν» και θα αξιολογούν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, τόσο στην ελληνική όσο και στην αλβανική γλώσσα, με στόχο την άμεση συσχέτιση της γλωσσικής αντιπαραθέσεως στο μάθημα με το εκάστοτε επίπεδο στις δύο γλώσσες και την μέτρηση της αποδοτικότητας της μεθόδου.
- ✓ η σύνδεση της αντιπαραθετικής προσέγγισης στην εκμάθηση των γλωσσικών φαινομένων με τους άλλους γνωστικούς τομείς και τα θεματικά αντικείμενα της σχολικής εκπαίδευσης και η διερεύνηση των έμμεσων επιδράσεων στους παραπάνω τομείς που μπορεί να παρέχει η αποδοχή και η χρήση της αλβανικής (μητρικής) γλώσσας στην τάξη.
- ✓ τέλος, ένα σημαντικό θέμα που χρήζει περαιτέρω μελέτης συνιστά η συνύπαρξη μαθητών στην τάξη με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Αλβανική, Βουλγαρική, Ρωσική, κ.α.), ζήτημα που περιορίζει την πρακτική της αντιπαραθέσεως, η οποία στηρίζεται στις διγλωσσικές συγκρίσεις των μορφοσυντακτικών φαινομένων· η ανάλυση λαθών μπορεί να αναδείξει τις κοινές γλωσσικές δομές, στις οποίες οι μαθητές που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες και για τις οποίες η παραπάνω μέθοδος μπορεί να προσφέρει στην κατανόηση και στην ερμηνεία τους, άρα και στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή τους.

19.0. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η αξία της ερευνητικής εργασίας έγκειται και σε ορισμένες προτάσεις που συνοδεύουν τα παραπάνω αποτελέσματα, την αποδοχή της σημασίας της πρώτης/μητρικής γλώσσας στα εγχειρίδια γλωσσοδιδακτικής και την αντιπαραθετική διδασκαλία των γλωσσών στο κανονικό μάθημα.

19.1. Η Συγγραφή Αντιπαραθετικής Παιδαγωγικής Γραμματικής

Τα εξαγόμενα στοιχεία κανονιστικού τύπου από την αλληλεπίδραση Αλβανικής-Ελληνικής θα μπορούσαν –με δεδομένη τη χρήση μονόγλωσσων γραμματικών- να αποτελέσουν την απαρχή για τη συγγραφή μίας **συμπληρωματικής παιδαγωγικής γραμματικής** για τους αλλοδαπούς (αλβανόφωνους) μαθητές του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, η οποία θα έχει τη μορφή **αντιπαραθετικού σχολικού εγχειριδίου**, συνοδευόμενου από τυπολογία γραμματικοσυντακτικών ασκήσεων. Το εγχειρίδιο θα συνεπικουρεί στην εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 και θα βασίζεται στην αρχή της διαφορετικότητας των δύο περιπτώσεων, γραμματική για μητρικούς ομιλητές, γραμματική για ξένους. Επιπλέον, θα υιοθετεί την αρχή, πως το παιδαγωγικό έργο οφείλει να έχει ως στόχο, όχι την «εξουδετέρωση» ή πιο ωραιοποιημένα την ουδετεροποίηση της ικανότητας στη μητρική γλώσσα, αλλά –αντιθέτως- την αποδοχή και τη χρήση της στην προώθηση των δομών της Ελληνικής (Σιταρένιου Δ., 2001α, 2001β, σ. 483).

Η συγγραφή μίας παιδαγωγικής γραμματικής απαιτεί συγκεκριμένους περιορισμούς και συνθήκες στο πλαίσιο του σχεδιασμού της, καθώς και την αποδοχή ενός θεωρητικού άξονα συγγραφής, ο οποίος θα περιστρέφεται γύρω από τη θέση πως «ο καταναλωτής» του γλωσσικού περιεχομένου είναι ο αλλοδαπός μαθητής (Rutherford W., 1980, 1982). Η παιδαγωγική, δε, επεξεργασία απαιτεί τη συμβολή πολλών επιστημών, όπως της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας και προσκρούει στο ζήτημα της επιλογής και σειραθέτησης του υλικού, καθώς και της γλωσσολογικής μεθόδου ανάλυσής του.

Η αναγκαιότητα καθορισμού της έννοιας «παιδαγωγική γραμματική» ίσως δεν είναι άμεσα εμφανής, αφού το επίθετο «παιδαγωγικός» εμπεριέχει την έννοια της διδασκαλίας και η έννοια της «γραμματικής» -μολονότι είναι πολυδιάστατη (Χαραλαμπί-

κης Χρ., 1994, σ. 63) (εγχειρίδιο, σύνολο κανόνων της γλώσσας, εσωτερικός μηχανισμός γλωσσικής ικανότητας, κ.α.)- αναφέρεται, εδώ, στο σχολικό βιβλίο. Εντούτοις, η συγγραφή της προϋποθέτει τη θεωρητική πολυσυλλεκτικότητα, την αυστηρή δομή, την ικανοποίηση συγκεκριμένων γλωσσικών στόχων, καθώς και την υιοθέτηση του κατάλληλου διδακτικού προτύπου (Χαραλαμπάκης Χρ., 1994) η συνεισφορά, δε, της αντιπαραθετικής ανάλυσης έγκειται κυρίως στο στάδιο του σχεδιασμού και την μεθο-δο της παρουσίασης των γλωσσικών στόχων (Rutherford W. και Sharwood Smith M., 1988).

Οι προδιαγνωστικές μελέτες για την ύπαρξη συγκεκριμένων γλωσσικών δυσκο-λιών συνιστούν το πρώτο βήμα, επειδή η φιλοσοφία της γραμματικής ως εμβόλιμου βοηθήματος δεν επιτρέπει την έκταση και την πολυπλοκότητα των φαινομένων, λαμ-βανομένου υπόψη και τις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται, αλλά και τις πραγματικές συνθήκες χρήσης του στην τάξη.

Η υιοθέτηση της γενικής αρχής επεξεργασίας των δεδομένων, που ακολουθεί το σχήμα γνωστό-άγνωστο (Apostel's principle) αποτελεί το δεύτερο βήμα και εμπεριέ-χει τα εξής στάδια (Sharwood Smith M., 1988, σ.162):

- α) την καθημερινή γλωσσική εμπειρία των μαθητών για το συγκεκριμένο φαινό-μενο,
- β) τις έννοιες και τις λειτουργίες του,
- γ) τη μορφοσυντακτική πραγμάτωση στη μητρική γλώσσα και
- δ) τη μορφοσυντακτική πραγμάτωση στη γλώσσα-στόχο.

Η μελέτη των σημασιών (προτροπή, πιθανότητα, υπόθεση κ.ά.) στα πλαίσια της πραγματογλωσσολογίας προσφέρει ένα σημαντικό πλεονέκτημα όσον αφορά τη διδα-σκαλία δομών και στοιχείων που είναι απλά, εννοιολογικά και σύνθετα, μορφοσυντα-κτικά. Ο αντιπαραθετικός τρόπος παρουσίασης προαπαιτεί την εκ παραλλήλου δι-γλωσση μορφοσυντακτική εξωτερίκευση, καταθέτει, όμως, μία ιδιαίτερη δυσκολία στην πράξη, η οποία προκύπτει από τον ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού και την φύση της παρέμβασής του στην εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων (Borg S., 1999, Fisiak J., 1981). Η λιγότερο ή περισσότερο αυστηρή διόρθωση των φαινομε-νων και η αναλυτική περιγραφή και ερμηνεία τους –πάντα μέσα από την αντιπαραθέ-ση - επιβάλλουν τον χαρακτηρισμό του εγχειριδίου ως «κυβερνητικής διδακτικής μη-χανής» που καθοδηγεί τους μαθητές στην εκμάθηση και δεν προϋποθέτουν και την

ενεργό συμμετοχή του διδάσκοντος, θέμα για το οποίο εγείρονται ζητήματα επιμόρφωσης και επαρκών γλωσσολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών.

Στη συζήτηση για τις προοπτικές της αντιπαραθετικής ανάλυσης των γλωσσών και το αντιπαραθετικό σχολικό εγχειρίδιο, προστίθεται και η θεωρία για την *πτωτική γραμματική* (case grammar), που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεωρίας της κυβερνητικής αναφοράς και δέσμευσης και παρέχει εξίσου μία στέρεη θεωρητική βάση για τη συγγραφή της προτεινόμενης συμπληρωματικής παιδαγωγικής γραμματικής (Mackenzie Lachlan J., 1988).

Η πτωτική γραμματική, η οποία εξετάζει και κατηγοριοποιεί τις ονοματικές φράσεις σύμφωνα με τα μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά κριτήρια λειτουργίας τους στην πρόταση, μπορεί να συνεισφέρει διπλά στη γλωσσική διδακτική (Fink S., 1977, Zimmerman R., 1972). Πρώτον, προσφέρει ένα κατάλληλο περιγραφικό πλαίσιο για την έρευνα, της οποίας τα συμπεράσματα είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση του γλωσσικού υλικού. Δεύτερον, το συγκεκριμένο πλεονέκτημα της ενσωμάτωσης της πτωτικής γραμματικής στη μέθοδο της αντιπαραθέσεως είναι η χρήση του σημασιολογικού επιπέδου ως *tertium comparationis*. Αντί να συγκρίνουν τις συντακτικές και μορφολογικές απόψεις μεταφραστικά ισοδύναμων προτάσεων, ο γλωσσολόγος και ο διδακτικός της γλώσσας μπορούν να μελετήσουν με ποιο τρόπο διαφορετικές γλώσσες «γραμματικοποιούν» την ίδια αναπαράσταση της σημασιολογικής δομής (Mackenzie Lachlan J., 1988).

19.2. Η Παιδαγωγική Εφαρμογή της Αντιπαραθέσεως στις Κανονικές Τάξεις

Η διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις μικτής δυναμικότητας και στα πλαίσια του κανονικού μαθήματος συνάδει με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της αντιπαραθετικής διδασκαλίας των γλωσσών και συνιστά ταυτοχρόνως και γενική πρόταση οριοθέτησης για την εφαρμογή της αντιπαραθετικής προσέγγισης, η οποία στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας και των επιταγών του πειράματος περιορίστηκε χωροχρονικά. Η σύγκριση των γλωσσών στην τάξη διαδραματίζει έναν μεγάλη σημασίας ρόλο, ο οποίος μεγιστοποιείται όχι μόνο με την περιγραφική της έννοια και τη γλωσσολογική ανάλυση των δύο γλωσσών, αλλά και με τη δημιουργική, δυναμική και παιγνιώδη ανταλλαγή και συνδιαλλαγή μητρικής-ελληνικής γλώσσας/Γ2, η οποία πρέπει να ξεκινά από τις πολύ μικρές ηλικίες (Νικολούδη Φ., 2002).

Οι πίνακες 2 και 3 παρουσιάζουν τα επίπεδα και τις πρακτικές που συνεισφέρουν στην ανακάλυψη των εκάστοτε ιδιαιτεροτήτων και σκιαγραφούν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες και τα συστατικά τους (Μπατσαλιά Φ. και Σελλά Ε., 1999). Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά σε διγλωσσικές ομάδες και με πλήθος ποικίλων ασκήσεων να αντιπαραβάλλουν τις δύο γλώσσες, ενώ στη δεύτερη η προσέγγιση υποστηρίζεται με μία σειρά από πρόσθετες δραστηριότητες που υπηρετούν τη διαπολιτισμικότητα, αλλά και την ψυχική/συναισθηματική συνοχή της τάξης (Byram M. και Morgan C., 1994, Kramsch C., 1993, Krumm H. J., 1992, σ. 19, Luchtenberg S., 1995, σ.38, Μουσούρη Ευ., 1999). Οι πρακτικές του δεύτερου πίνακα προσφέρουν γόνιμο έδαφος για την πολιτισμική-γλωσσική ανταλλαγή και τη σύνδεση της γλωσσικής πλευράς με αυτήν της διαπολιτισμικής στο μάθημα (Σιταρένιου Δ., 2000α, σ. 343, 2001α).

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
✓ Προφορά	→	Ίδια γραφήματα, διαφορετική προφορά
✓ Ορθογραφία	→	Διαφορετική γραφή όμοιων ήχων στις δύο γλώσσες
✓ Λεξιλόγιο	→	Σχηματισμός, ρίζες, πρωτότυπες λέξεις, παραγωγή και σύνθεση
✓ Δομές Σύνταξης	→	Λειτουργίες βασικών γραμματικών κατηγοριών και στις δύο γλώσσες. Παραδείγματα και «μεταφορικότητα»
✓ Πραγματολογία	→	Εκφορά γλωσσικών πράξεων (πράκλιση, υπόσχεση, ευχή κ.α.), ομοιότητες και διαφορές, φαικές λειτουργίες
✓ Κείμενα	→	Σύγκριση αφηγηματικής – διαλογικής σύνθεσης, παράλληλη δόμηση κειμένων, ανάλυση ιδιοτυπιών (π.χ. έναρξη παραμυθιών)

Πίνακας Επιπέδων Αντιπαραθέσης

- ✓ Γυναικεία-αντρικά ονόματα, γεωγραφικές περιοχές, καθημερινές ασχολίες.
- ✓ Συχνές λέξεις του καθημερινού λόγου, όπως οι αριθμοί από το 1 έως το 10, προσφώνηση του πατέρα και της μητέρας, χαιρετισμοί φιλικών προσώπων.
- ✓ Παροιμίες και γνωμικά στις δύο γλώσσες.
- ✓ Παντομίμες για τη δραματοποίηση συγκεκριμένων πράξεων.
- ✓ Εικόνες με τα επαγγέλματα.
- ✓ Κόμικς.
- ✓ Περιγραφή διαφημίσεων και φωτογραφιών από περιοδικά ποικίλης ύλης.
- ✓ Σχολιασμός ευαίσθητων και συναισθηματικά φορτισμένων αφηρημένων εννοιών, όπως ειρήνη και πόλεμος, θρησκεία, περιβάλλον και μόλυνση.

Πίνακας Παιδαγωγικών Πρακτικών

Γενικά, η αντιπαραθήση των δύο γλωσσικών συστημάτων, η οποία στοχεύει στη διδακτική της Ελληνικής στους αλλοδαπούς, προσφέρει και μία βαθύτερη θεώρηση της γλώσσας για τα Ελληνόπουλα. Αναπτύσσουν ευρύτητα σκέψης και κρίσης, κερδίζουν νέες οπτικές γωνίες και καθίστανται ικανά να εξετάσουν πιο αμερόληπτα την Ελληνική, σχηματίζοντας μία διαφορετική αντίληψη των γραμματικών/συντακτικών - και όχι μόνο - φαινομένων της γλώσσας (Πετρούνιας Ε., 1984, σ.158).

Με τη σύγκριση δίνεται η ευκαιρία και στον αλλοδαπό μαθητή να ασχοληθεί με κάτι οικείο, να διδάξει και να διδαχθεί, να ανταλλάξει γλωσσικές γνώσεις, να εξωτερικεύσει το γλωσσικό του κεφάλαιο και να αισθανθεί «άνετα» στην τάξη που αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας, αποκομίζοντας ταυτοχρόνως τεράστιο ψυχοσυναισθηματικό όφελος, αφού εξαλείφεται ο «κίνδυνος της σιωπής», συχνό φαινόμενο στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας (Ellis R., 1994). Συνεπώς, η εφαρμογή συγκριτικών πρακτικών παρέχει ένα γενικό πλαίσιο γλωσσικής διδακτικής που χρησιμοποιεί την συνύπαρξη όλων των μαθητών στην τάξη.

Επιλογικά, η διεξαγωγή της έρευνας με θέμα «Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος» ανέδειξε την ευεργετική χρήση της αλβανικής γλώσσας στο μάθημα μέσα στα πλαίσια της αντιπαραθήσης των δύο συστημάτων, υποδεικνύοντας ταυτόχρονα και ως απορρέουσες προτάσεις τη συγγραφή σχολικού βοηθήματος, της αντιπαραθετικής παιδαγωγικής γραμματικής και την εφαρμογή αναλογων πρακτικών, με τα παιδαγωγικά και ψυχολογικά οφέλη που αυτές επιφέρουν σε ένα γενικό πλαίσιο γλωσσοδιδακτικής.

Εν κατακλείδι, αυτό που οφείλουμε να κατανοήσουμε ως εκπαιδευτικοί, γλωσσολόγοι και ερευνητές είναι πως, όπως αναφέρει η Šcerba (1974, στο: Poda L., 2000, σ. 67) σχετικά με τη θέση και την αξία της Γ1 στο μάθημα, «η μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να εξαχθεί και να ξεδιπλωθεί μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος και όχι από τα κεφάλια των μαθητών».

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, J. P. B., Davies, A., (1977). Testing and experimental methods, volume 4. Oxford: Oxford University Press.
- Allen, J.P.B., Corder. S. P., (1977). Testing and experimental methods, volume 3. Oxford: Oxford University Press.
- Allen, J.P.B., Davies, A., (1977). Testing and experimental methods, volume 4. Oxford: Oxford University Press.
- Altmann, G., Lehfeldt, W., (1973). Allgemeine Sprachtypologie. Prinzipien und Messverfahren. München.
- Andersen, R., (1984). Second Languages: A Cross-linguistic Perspective. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Apeltauer, E., (1987). Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber Verlag.
- Ayan, S., (1995). Lexikalisch- semantische Lernschwierigkeiten bei der Vermittlung des deutschen Wortschatzes an türkische Lerner. Heidelberg.
- Bachman, L., Palmer, S. A., (1996). Language testing in practice. New York: Oxford University Press.
- Bailey, K., Long, M., Peck, S., (1983). Second Language Acquisition Studies. N.Y.: Newbury House.
- Bailey, M., (1998). Learning about language assessment: dilemmas, decisions and directions. Boston: Heinle.
- Baker, C., (2000). A parents' and teachers guide to bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barrera-vidal, A., (1995). Zur Frage der sogenannten doppelten Kontrastivität beim Lernen fremder Sprachen. *FluL*, 24:25-40.
- Bausch, K. R., König, F. G., (1983). Lernt oder erwirbt man Fremdsprachen im Unterricht? *Die Neueren Sprachen*, 82: 308-336.

- Bausch, K.R., Raabe, H., (1978). Zur Frage der Relevanz von Kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimspracheanalyse für den Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 4: 56-78.*
- Beardsmore, B., (1991). *Bilingualism: Basic principles.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Beck, O., Hofen, N., (1994). *Aufsatzunterricht und Grundschule.* Münster: Hueber Verlag.
- Behrens, H., (2001). Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes: the development of time concepts and verb tense. In: Bowerman, M., Levinson, S., *Language acquisition and conceptual development.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., (1991). *Language processing in bilingual children.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., (ed), (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology, 24(4): 560-67.*
- Birdsong, D., (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence.* New York: Springer.
- Bley- Vroman, R., (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In: Gass, S., Schachter, J., (eds), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S., (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics,, 20(1): 95-126.*
- Bowerman, M., (1985). What Shapes Children's Grammars? In: Slobin, D. I., (ed), *The crosslinguistic study of language acquisition, volume 2, theoretical issues.* New Jersey, Hillsdale: Erlbaum.
- Bowerman, M., (1993). Typological Perspectives on Language Acquisition: Do Crosslinguistic Patterns Predict Development? In: *The Proceedings of the Twenty-fifth Annual Child Language Research Forum.* Stanford: Center for the Study of Language and Information.

- Bowerman, M., Levinson, S., (eds), (2001). Language acquisition and conceptual development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bredella, L., Christ, H., (Hrsg) (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lerhens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, L., Christ, H., Didaktik der Fremdverstehens.
- Brown, D., Gonzo, S., (1995). Readings on second language acquisition. N.J.: Prentice Hall.
- Butler, CH., (1985). Statistics in Linguistics. Oxford: Blackwell.
- Byram, M., Morgan, C., (1994). Teaching and learning language and culture. Philadelphia.
- Carroll, B., (2000). Four stages in language test production. Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης, αρχές- προβλήματα- προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Chapelle, A. C., Abraham, G. R., (1995). Cloze method: what difference does it make?. in: Brown, D., Gonzo, S., Readings on second language acquisition. N.J.: Prentice Hall.
- Chomsky, N., (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N., (1981). Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N., (1986a). Knowledge of language, its nature, origin, and use. New York: Praeger.
- Chomsky, N., (1986b). Barriers. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N., (1995). The minimalistic program. Cambridge: MIT Press.
- Clark, R., (1977). The design and interpretation of experiments In: Allen, J.P.B., Davies, a., Testing and experimental methods, volume 4. Oxford: Oxford University Press.
- Clashen, H., (1990). The comparative study of first and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12:135-153.
- Comrie, B., (1976). Aspect. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B., (1985). Tense. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cook, V., (1985). Chomsky's Universal Grammar and Second language learning. *Applied Linguistics, 6: 2-18.*
- Cook, V., (1991). The Poverty –of- the Stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research, 7(2): 103-17.*
- Cook, V., (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning, 42(4): 557-91.*
- Cook, V., (1993). Linguistics and second language acquisition. London: Macmillan Press.
- Cook, V., (1997). Inside language. London: Edward Arnold.
- Coppetiers, R., (1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language, 63: 545-73.*
- Corder, S. P., (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics, 5:161-169.*
- Corder, S. P., (1973). Introducing Applied Linguistics. London: Pergamon.
- Corder, S. P., (1977). Error Analysis. In: Allen, J.P.B., Davies, A., Testing and experimental methods, volume 3. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P., (1981). Error analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Coseriu, E., (1972). Über Leistung und Grenzen der Kontrastiven Grammatik. In: Nickel, G.,(Hg), Reader zur Kontrastiven Grammatik. Frankfurt a. Main.
- Cromdal, J., (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish- English bilinguals. *Applied Psycholinguistics, 20(1): 1-20.*
- Cummins, J., (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism, 9: 1-43.*
- Cummins, J., (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism, 19: 121-129.*

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Cummins, J., (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Cleve don: Multilingual Matters.
- Cummins, J., (1991). Interdependence of first - and second language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E., Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., (1996). Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J., Swain M., (1986). Bilingualism in education. New York: Longman.
- Davies, A., (1977). The construction of language tests. In: Allen, J.P.B., Davies, A., Testing and experimental methods, volume 4. Oxford: Oxford University Press.
- Döpke, S., (1998). Competing language structures: the acquisition of verb placement by bilingual German- English children. *Journal of Child Language*, 25(3): 555-584.
- Dulay, H., - Burt, M., (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24: 37-53.
- Edmondson, W., House, J., (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Gunter Narr.
- Efstathiades, St., (2001). Sociolinguistic considerations in syllabus design. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση- ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 1: 62-66
- Efstathiadis, St., (1974). Tense and aspect. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35-71. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ellis, R., (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., (1990). Instructed second language acquisition. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R., (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University.
- Eubank, L., (1993). On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition*, 3:183-208.

- Eubank, L., Selinker., L., Sharwood Smith, M., (eds) (1995). The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford. Philadelphia: Benjamins.
- Faerch, C., Kasper, G., (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In: Kellerman, E., Sharwood Smith, M., Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Felix, S., (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning, 32: 87-112.*
- Felix, S., (1982). Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Tuebingen: Gunter Narr.
- Felix, S., Weigl, W., (1991). Universal Grammar in the classroom: the effects of formal instruction on second language acquisition. *Second Language Research, 7:162-180.*
- Felix., S. (ed), (1980). Second Language Development. Tübingen: Narr.
- Fink, S. (1977). Aspects of a pedagogical grammar based on case grammar and valence theory. Tübingen: Niemeyer.
- Fisiak, J., (ed) (1981). Contrastive Analysis and the Language Teacher. Oxford: Pergamon.
- Flynn, S., (1987). Contrast and construction in parameter setting model of L2 acquisition. *Language Learning, 37:19-62.*
- Flynn, S., (1998). Introduction. In: Flynn, S., Martohardjono, G., O'Neil, W., The generative study of second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flynn, S., Martohardjono, G., O'Neil, W., (eds) (1998). The generative study of second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frenck- Mestre, C., Vaid, J., (1993). Activation of number facts in bilinguals. *Memory and Cognition, 21:809-818.*
- Fries, C. C., (1949). The Chicago Investigation. *Language Learning, 23.*
- Fromkin, V. A., (1980). Errors in linguistic performance. Slips of the tongue, ear, pen, and hand. The Hague: Mouton.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Fthenakis, W., et al (1985). Bilingual - bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Muenchen.
- Gass, S., (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 29: 327-344.
- Gass, S., (1984). Language transfer and language universals. *Language Learning*, 34:115-132.
- Gass, S., (1987). The resolution of conflicts among competing systems: a bidirectional perspective. *Applied psycholinguistics*, 8: 329-350.
- Gass, S., Schachter, J., (eds) (1989). Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S., Selinker, L., (eds) (1992). Language Transfer in Language Learning. Amsterdam: John Benjamin's.
- Genesee, F., Upshur, A.J., (1996). Classroom-based evaluation in second language education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giacalone Ramat, A. G., (1999). Functional typology and strategies of clause connection in second language acquisition. *Linguistics*, 37 (3): 519-548.
- Giacobbe, J., (1992). A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process. *Second Language Research*, 8(3): 232-250.
- Gnutzmann, C., (1995). Kontrastivität und kontrastives Lernen. *FluL*, 24: 3-11.
- Godehard, H., Joachim, N., (1985). Testen und beurteilen. Grundfragen pädagogischer Diagnostik. Klinkhardt.
- Gregg, K., (1989). Second language acquisition theory: the case for a generative perspective. In: Gass, S., Schachter, J., (eds), Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F., (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36: 3-15.
- Haegeman, L., (1991). Introduction to Government and Binding Theory. Oxford: Blackwell.

- Hansen, K., (1985). Trends and problems in Contrastive Linguistics. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 33: 117-132.
- Hartenstein, K., (1991). Ausgewählte Bereiche der Konfrontativen Grammatik des Russischen, Polnischen und Deutschen. *FluL*, 20: 104-119.
- Hawkins, R., (2001). Second language syntax. A generative introduction. Oxford: Blackwell.
- Hofmann, C., (1991). An introduction to bilingualism. London: Longman.
- Ineichen, G., (1979). Allgemeine Sprachtypologie. Darmstadt.
- Ingram, D., (1989). First language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C., (1980). Contrastive Analysis. Harlow, Essex: Longman.
- James, C., (1998). Errors in language learning and use. London: Longman.
- Johnson, K., (2001). An introduction to foreign language learning and teaching. New York: Longman.
- Jordens, P, Lalleman, T.,(eds) (1996). Investigating second language acquisition. Mouton: de Gruyter.
- Juffs, A., (1998). Some effects of first language argument structure and morphosyntax on second language sentence processing. *Second Language Research*, 14(4):406-424.
- Juhasz, J., (1970). Probleme der Interferenz. München.
- Jyotsna, V., Genesee, F., (1980). Neuropsychological approaches to bilingualism: a critical review. *Canadian Journal of Psychology*, 36: 17-45
- Kellerman, E., (2001). New directions in the study of crosslinguistic influence. *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη 9-12 Δεκεμβρίου 1999, τόμος 8^{ος}*
- Kellermann, E., Sharwood Smith, M., (eds) (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Keskcs, I., (1998). The state of L1 knowledge in foreign language learners. *Word*, 49 (3): 321-340.

- Klein, W., (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W., (1992). *Zweitspracherwerb*. Frankfurt a. Main.
- Kleppin, K., (1995). Fehler als Chance zum Weiterlernen. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 22-26*.
- Knapp- Potthoff, A., (1987). Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. *Englisch-amerikanische Studien, 2: 205-220*.
- Kohn, K., (1986). The analysis of transfer. In: Kellerman, E., Sharwood Smith, M., *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- König, E., (1983). Zur Wahl eines geeigneten Modells für kontrastive Grammatiken. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 9: 96-103*.
- König, F.G., (1995). Lernen im Kontrast. Was heisst das eigentlich? *FluL, 24: 11-24*.
- Kotzia, E., (1980). Theorie der Angewandten Kontrastiven Linguistik. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 97-128*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kramsch, C., (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S., (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krasinski, E., (1995). The development of past marking in a bilingual child and the punctual- non punctual distinction. *First language, 15:239-276*.
- Krumm, H.J., (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch, 6(2): 16-19*.
- Kühlwein, W., (1990). Kontrastive Linguistik und Fremdspracherwerb. In: Gnutzmann, C. (Hg), *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt a. Main.
- Lachlan Mackenzie, J., (1988). Pedagogically relevant aspects of case grammar. In: Rutherford, W., Sharwood Smith, M., *Grammar and second language teaching*. Boston: Heinle & Heinle publishers.
- Lado, R., (1957). Linguistics across cultures. In: *Applied Linguistics for Language Teacher*. Michigan.

- Lakshmanan, U., (1998). Functional categories and related mechanisms in child second language acquisition. in: Flynn, S., Martohardjino, G., O'Neil, W., (eds), The generative study of second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, W. R., (1972). Überlegungen zur Kontrastiven Linguistik im Bereich des Sprachunterrichts. In: Nickel, G., (Hg), Reader zur Kontrastiven Linguistik. Frankfurt a. Main.
- List, G., (1995). Zwei Sprachen und ein Gehirn. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 27-35*
- Littlewood, W. (1981). Foreign and second language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M., (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly, 17: 359-382.*
- Luchtenberg, S., (1994). Zur Bedeutung von Language Awareness – Konzeptionen für die Didactik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 5(1): 1-25.*
- Luchtenberg, S., (1995). Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei –und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann Verlag.
- Luchtenberg, S., (1995). Language awareness/ über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 36-41.*
- Mandell, P. B., (1999). On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research, 15(1): 73-99.*
- McLaughlin, B., Rossman, J., McLeod, B., (1983). Second language learning: an informal processing perspective. *Language Learning, 33:135-158.*
- Mcnamara, J., (1976). Comparison between first and second language learning. In: *Die Neueren Sprachen, 75:175-188.*
- Mcnamara, T., (2000). Language testing. Oxford:Oxford University Press.
- Meisel J. M., (ed).(1990). Two first languages: early grammatical development in bilingual children. Dordrecht: Foris.

- Meisel, J., (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research, 13: 227-263.*
- Miller, N., (1988). Bilingualism and language disability. Assessment and remediation. London.
- Müller, B. D., (1981). Konfrontative Semantik. Tübingen: Narr.
- Nemser, W., (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics, 9: 115-124.*
- Newmark, L., Hubbard, P., Prifti, P., (1982). Standard Albanian. A reference grammar for students. Kallifornia: Stanford University Press.
- Nickel, G., (Hg), (1972). Reader zur Kontrastiven Grammatik. Frankfurt a. Main.
- Norrish, J. (1983). Language learners and their errors. The Macmillan Press Ltd..
- Patten, B., Lee, J., (eds) (1990). Second language acquisition/foreign language learning. Cleve don: Multilingual Matters.
- Pinker, S., (1984). Language Learnability and Language Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Pinker, S., (1994). The language instinct. New York: Morrow.
- Poda, L., (2000). Sprachvergleich Deutsch- Albanisch. Die Modalverben. Zur Theorie und Praxis der kontrastiven Analyse. Giessen: Focus Verlag.
- Reynolds, D., (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly, 29: 107-131.*
- Richards, J. C., (1974). Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- Richards, J. C., (1978). Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches. N.Y.: Newbury House.
- Richards, J. C., Rodgers T. S., (1986). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinett, B., Schachter, J., (1983). Second Language Learning. University of Michigan.

- Robison, R., (1990). The primacy of aspect: aspectual marking in english interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 315-330.
- Robison, R., (1995). The aspect hypothesis revisited: a cross- sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics*, 16: 344-370.
- Rohde, A., (1996). The aspect hypothesis and the emergency tense distinctions in natural L2 acquisition. *Linguistics*, 34: 1115-1137
- Romaine, S., (1989). Bilingualism. Oxford: Blackwell
- Rutherford, W., (1980). Aspects of pedagogical grammar. *Applied Linguistics*, 1: 60-73.
- Rutherford, W., (1982). Functions of Grammar in a Language – Teaching Syllabus. *Language Learning and Communication*, 1: 21-36.
- Rutherford, W., (1987). Second Language Grammar: Learning and Teaching. London: Longman.
- Rutherford, W., Sharwood Smith, M., (1988). Grammar and second language teaching. Boston: Heinle & Heinle publishers.
- Schacter, J., (1988). Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied linguistics*, 9 (3): 219-35.
- Schlyter S., (1990).The acquisition of tense and aspect. In: Meisel, J.M., (ed),Two first laguages: early grammatical development in bilingual children. Dordrecht: Foris.
- Schmidt, M., (1980). Coordinate structures and language universals in interlanguage. *Language Learning*, 30:396-416.
- Schumann, J., (1982). Simplification, transfer and relexification as aspects of L1 pidginization and early second acquisition. *Language Learning*, 32 (2): 337-365.
- Schwartz, B. D., (1998). The second language instinct. *Lingua*, 106: 133-160.
- Schwartz, B. D., Sprouse, R.A., (1996). L2 cognitive stage and the Full/Transfer Full/Access model. *Second Language Research*, 12:40-72.
- Schwartz, B.D., Eubank, L., (1996). What is the L2 initial state. Introduction. *Second Language Research*, 12:1-5.

- Seliger, H., Long, M., (eds) (1983). Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass: Newbury House.
- Seliger, H., Shohamy, E., (1989). Second Language Research Methods. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L., (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.
- Sharwood Smith, M., (1980). Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's operations. *Language Learning*, 29:345-361.
- Sharwood Smith, M., (1981). Consciousness Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics*, 2: 159-168.
- Sharwood, Smith, M., (1996). Crosslinguistic influence with special reference to the acquisition of grammar. In: Jordens, P., Lalleman, T., (eds). Investigating second language acquisition. Mouton: de Gruyter.
- Skutnabb- Kangas, T., (1984). Bilingualism or Not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slobin, D. I., (ed) (1985). The crosslinguistic study of language acquisition, volume 2, theoretical issues. New Jersey, Hillsdale: Erlbaum.
- Solta, G. R., (1976). Einführung in die Balkanlinguistik mit besonderer Berücksichtigung des Substrats und des Balkanlateinischen. Darmstadt.
- Spelke, E., Tsivkin, S., (2001). Initial knowledge and conceptual change: space and number. In: Bowerman M., Levinson, S., (eds), Language acquisition and conceptual development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B., (1989). Conditions for second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Sternemann, R., (1983). Einführung in die Kontrastive Linguistik. Leipzig, Linguistischen Studien.

- Tönshoff, W., (1992). Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachen-unterricht. Formen und Funktion. Hamburg: Konac.
- Van Buren, P., (1977). The construction of tests. In: Allen, J.P.B., Davies, A., Testing and experimental methods, volume 3. Oxford: Oxford University Press.
- Van Buren, P., (1977). Contrastive Analysis. In: Allen, J. P. B., Corder, S. P., Techniques in applied linguistics, volume 4. Oxford: Oxford University Press.
- Vogel, K., (1990). Lernersprache: Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tuebingen: Narr.
- Vogel, R., (1997). Aspects of tense. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Vygotsky, L.S., (1962). Thought and language. Cambridge: MIT Press.
- Weinreich, U., (1977). Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweitsprachigkeitsforschung. München: Beck.
- Weir, C., (1993). Understanding and developing language tests. London: Prentice Hall International.
- White, L., (1989). Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam: Benjamins.
- Wilkins, D.A., (1976a). Linguistik im Sprachunterricht. Heidelberg.
- Wode, H., (1981). Learning a Second Language. Tübingen: Gunter Narr.
- Wode, H., (1988). Psycholinguistik. Einführung in die Lehr – und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.
- Wolff, D., (1993). Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen*, 92 (6): 510-31.
- Yip, V., (1995). Interlanguage and learnability. From Chinese to English. Amsterdam/Philadelphia: John benjamins'.
- Zatorre, R, Z., (1989). On the representation of multiple languages in the brain: old problems and new directions. *Brain and Language*, 36: 127-147.
- Zimmer, D.E., (1986). So Kommt der Mensch zur Sprache. Zürich: Hoffmann.
- Zimmerman, R., (1972). Die Kasusgrammatik in der angewandten und kontrastiven Linguistik. *IRAL*, 10:167-178.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Zobl, H., (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language learning*, 30:43-57.
- Zymberi, I., (1991). *Colloquial Albanian*. London, New York: Routledge

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ., (1996). Γλώσσα - Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ., (2001α). Προβλήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα: διαστάσεις και προοπτικές. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση- ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, 1: 15-25.*
- Αθανασίου, Λ., (2001β). Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός.*
- Ανθοπούλου, Σ., Τριανταφυλλίδου, Λ., (2002). Σχολικές παρεμβάσεις για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα 28 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2001.*
- Αφένδρας, Ε., (1984). Παιδική Διγλωσσία και Δίγλωσση Παιδεία.. Στο: Σχολική Επανάταξη Παλιννοστούντων Μαθητών. Προβλήματα και προοπτικές. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & UNESCO.
- Βαλετόπουλος, Φ., (2001). Το γραμματικό ποιόν ενεργείας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός.*
- Βάμβουκας, Μ., (1988). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βελούδης, Γ., (1985). Η δήλωση του χρόνου στα να-συμπληρώματα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 6, 183-198.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βουγιούκας, Α., (1994). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Baker, C., (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Γεωργογιάννης, Π., (επιμ) (1997). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαλαμάς, Β., κ.α., (2000). Σύστημα διγλωσσίας. Στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία. (επιμ. Σκούρτου, Ε.,). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκίνης, Ν., (1998). Αλβανο-ελληνικό λεξικό. Fjalor Shqip- Greqisht. (επιμ. Καψάλης Γ.). Ιωαννίνα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκόβαρης, Χρ., (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Cummins, J., (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., (1995). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο.*
- Δαμανάκης, Μ., (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., (2000α). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης, αρχές- προβλήματα- προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δαμανάκης, Μ., (2000β). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής, 1-3: 3-25.*
- Δερβίσης, Στ., (1987). Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας-μάθησης. Σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογής. Θεσσαλονίκη.
- Ευσταθιάδης, Στ., (1996). Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση; Στο: Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρακτικά ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. & ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Holton, D., Mackridge, P., Φιλιππακη – Warburton, E., (1999). Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., κ.ά., (1998). Θέματα νεοελληνικής σύνταξης, 2, Θεωρία – ασκήσεις. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, (1996). Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας. Αθήνα.
- Ιορδανίδου, Α., (1992). Τα ρήματα της νέας ελληνικής. Αθήνα: Πατάκης.
- Καβουκόπουλος, Φ., (1996). Η μορφολογία της νεοελληνικής και η διδασκαλία της. Στο: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν, Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Αθήνα.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., (1994). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., (2001). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα- μέθοδοι- προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατή, Δ., (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσιμαλή, Γ. – Καβουκόπουλος, Φ., (1996). Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, τομέας γλωσσολογίας – τμήμα φιλολογίας.
- Κατσιμαλή, Γ., (1999). Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Παιδεία Ομογενών- θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις , (επιμ. Δαμανάκης Μ.). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσιμαλή, Γ., (2000). Λάθη στη μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων (Γ3/Γ2/Γ1). Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας , Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης, αρχές- προβλήματα- προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καψάλης Α., (1998). Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (1996). Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρακτικά ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. & ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης. Αρχές- προβλήματα- προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (1997). Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Κλαίρης, Χρ., Μπαμπινιώτης Γ., (1999). Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή: Το ρήμα της Νέας Ελληνικής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζής, Δ., (1994). Μέθοδος για την εκμάθηση της αλβανικής. Αθήνα: Μάλλιαρης – Παιδεία.
- Λαγοπούλου-Bocklund, Κ., (1985). Η ανάλυση κειμένων: θεωρία και εφαρμογή. Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5, Γλώσσα και Εκπαίδευση. Αθήνα.
- Λύτρα, Σ., (1985). Οδηγός για το δάσκαλο. Η Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Αθήνα: Άλφα.
- Mackridge, P., (1990). Η Νεοελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Πατάκης.
- Μάγος, Κ., (2002). Ο μακρύς δρόμος της διαπολιτισμικής προσέγγισης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 26: 8-13.*
- Μακράκης, Β., (1997). Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του S.P.S.S. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανουηλίδου, Χρ., (2001). Η εναλλαγή των τύπων –ω/-μαι στα εργασιακά ρήματα της νέας ελληνικής. μια παιδαγωγική εφαρμογή. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός.*
- Μάρκου, Γ., (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα.
- Μήτσης, Ν., (2000α). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg, Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη.
- Μήτσης, Ν., (2000β). Το γλωσσικό λάθος και η δημιουργική εκμετάλλευσή του στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας. *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα 25-27 Ιουνίου 1999.*
- Μόζερ, Α., (1994). Ποιόν και απόψεις του ρήματος. Αθήνα: παρουσία.
- Μόζερ, Α., (1996). Το ποιόν ενεργείας ή άποψη του ρήματος της ελληνικής. Στο: *Ιδρυμα Γουλανδρή- Χορν, Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Αθήνα.*

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Μόζερ, Α., (1999). Άποψη και τροπικότητα στα συμπληρώματα των αντιληπτικών ρημάτων. Στο: *Αρακτικά του Γ' Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Μουσούρη, Ευ., (1999). Γλωσσική αφύπνιση: μια νέα προσέγγιση για την πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 213-227.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1980). Θεωρητική Γλωσσολογία. Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1995). Η διδασκαλία της ελληνικής σήμερα στην Ελλάδα. Στο: Χαραλαμπίδης, Χρ.,(επιμ.) , Η ελληνική γλώσσα. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1996). Πρόλογος. Στο: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν, Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Αθήνα.
- Μπατσαλιά, Φ., Σελλά, Ε., (1999). Η συμβολή της συγκριτικής γλωσσολογίας στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Στο: *Ελληνική Γλωσσολογία, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Νατσόπουλος, Δ., Παναγοπούλου, Ε., (1985). Η μάθηση της ρηματικής όψης της νε σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους ομιλητές : εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 5 , 185-200.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολούδη, Φ., (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 26: 14-17.*
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1996). Αναλυτικό πρόγραμμα (διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας). Αθήνα.
- Πανάρα-Αποστόλου, Α., (1996). Η εκμάθηση της νέας ελληνικής από αγγλόφωνους. Στοιχεία φωνολογικής παρεμβολής. Στο: Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Αθήνα.
- Πανάρα-Αποστόλου, Α., Γεωργούντζου, Α., (2000). Διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά φαινόμενα κατά την παραγωγή προφορικού λόγου στην νέα ελληνική από φυσικούς ομιλητές της αγγλικής. Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης, αρχές – προβλήματα - προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Πανεπιστήμιο Αθηνών, (Φιλοσοφική Σχολή) (1994). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..
- Παπαδογιαννάκης, Ν., (2002). Ιστορία και εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας. Από την Ελληνιστική Κοινή μέχρι τη Νεοελληνική. (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις). Ρέθυμνο.
- Παπακωνσταντίνου, Θ., Δελλασούδας, Λ., (1994). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας. Στο: Πανεπιστήμιο Αθηνών, (Φιλοσοφική Σχολή), Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..
- Παπακωνσταντίνου, Θ., Δελλασούδας, Λ., (1995). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο.*
- Παπαπαύλου, Α., (1997). Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας. Στο: Σκούρτου, Ε., (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.
- Παπαρίζος, Χρ., (2000). Γλωσσικός σχεδιασμός και γλωσσική διδασκαλία. *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πάτρα 25 – 27 Ιουνίου 1999.*
- Παπαφίλη, Α., (1996). Κατάλογος ρημάτων που επιλέγουν συμπληρωματική πρόταση ως υποκείμενο ή ως αντικείμενό τους. Στο: Κατσιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας, διδακτική προσέγγιση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, τομέας γλωσσολογίας- τμήμα φιλολογίας.
- Πετρούνιας, Ε., (1984). Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. Μέρος Α'. Θεσσαλονίκη: Oxford University Press.
- Πλατρίτης, Χρ., (1999). Χρόνος και τρόπος ενεργείας των ρημάτων της ελληνικής και γερμανικής γλώσσας. Στο: *Ελληνική Γλωσσολογία, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Reich, Η., (1997). Διγλωσσία και σχολείο. Στο: Σκούρτου, Ε., (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.
- Σελλά- Μάζη, Ε., (2001). Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Αθήνα: Προσκήνιο.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Σιταρένιου, Δ., (2000α). Διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της έκθεσης στους αλλόγλωσσους μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης, αρχές – προβλήματα - προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σιταρένιου, Δ., (2000β). Παρεμβολές στον προφορικό και γραπτό λόγο του δίγλωσσου μαθητή της ελληνικής γλώσσας: διεπιστημονική θεώρηση. *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα 25-27 Ιουνίου 1999.*
- Σιταρένιου, Δ., (2001α). Γλωσσική συνείδηση και σύγκριση γλωσσών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: μια νέα πρόταση στη σχολική τάξη. *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πάτρα 6-9 Ιουνίου 2000.*
- Σιταρένιου, Δ., (2001β). Αντιπαραθετικές αναλύσεις μορφοσυντακτικού – κειμενικού χαρακτήρα στην έκθεση του αλλοδαπού δίγλωσσου μαθητή της ελληνικής γλώσσας (Ε' & ΣΤ' τάξη). *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη 9-12 Δεκεμβρίου 1999, τόμος 8ος*
- Σκούρτου, Ε., (1997α). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο: Γεωργογιάννης, Π.,(επιμ),Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., (επιμ.) (1997γ). Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., (1997β). Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία; Στο: Γεωργογιάννης, Π., (επιμ), Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., (2000). Ο *καλός* και ο *κακός* μαθητής δίγλωσσος μαθητής. Στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία. (επιμ. Σκούρτου, Ε.,). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σκούρτου, Ε., (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, 4:11-22.*

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Σκούρτου, Ε., κ.ά., (2000). Ενδυνάμωση/αποδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών: ένα βασικό δίλημμα στην εκπαίδευση. *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα 25-27 Ιουνίου 1999.*
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη - Καζούλη Β., (2001). Ενδυνάμωση του δίγλωσσου μαθητή και της γλώσσας/των γλωσσών του. Στο: *Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη 9-12 Δεκεμβρίου 1999, τόμος 8^{ος}.*
- Σπύρου, Α., (1998). Αλβανική και Κοινή Νεοελληνική. Προβλήματα παρεμβολών στους αλβανόφωνους μαθητές. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Shenkova, S., Saeva, V., (2002). Το ποιόν ενεργείας και οι δυσκολίες που προκαλεί στην εκμάθηση μερικών κατηγοριών της Ν.Ε. από Βούλγαρους. *Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα 28 Ιουνίου – 1 Ιουλίου 2001.*
- Τζεβελέκου, Μ., (1989). Χρόνος, ρηματική όψη και ποιόν ενεργείας : πλευρές των σχέσεών τους. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 9, 369-388.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τοκατλίδου, Β., (1986). Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αθήνα: Οδυσσέας
- Τρούλη, Κ., (2001). Από την κινητικότητα του χεριού στη γραφοκινητικότητα. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000.* Αθήνα: Ατραπός.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., (1992). Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία. Αθήνα: Νεφέλη.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., (2001). Γραμματική και αναλυτικά προγράμματα. *Επιστήμες Αγωγής, 2000/2001: 92-101.*
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Βελούδης, Γ., (1985). *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 9, 389-406.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φίλου, Μ., (2000). Η αντιπαραθέση ως κεντρική αρχή για την επιτυχία ενός εγχειριδίου της νέας ελληνικής στο γερμανόφωνο χώρο. Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης, αρχές – προβλήματα - προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Χαραλαμπάκης, Χρ., (1994). Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χαραλαμπάκης, Χρ., (1999). Συντακτικές καινοτομίες της Κοινής. Στο: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας (συλλογικός τόμος). Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό αρχείο.
- Χαραλαμπάκης, Χρ.,(επιμ.) (1995). Η ελληνική γλώσσα. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χαραλαμπόπουλος, Α., (2000). Ενεργοποίηση και διεύρυνση της διαισθητικής γνώσης των μαθητών για τη γλώσσα μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 579-587*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χαρατσάρη, Ι., (1996). Μέθοδοι διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών και εφαρμογή τους σε εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας(α' μέθοδοι). Στο: Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρακτικά ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. & ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χατζηδάκη, Α., (2000α). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης, αρχές – προβλήματα - προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζηδάκη, Α., (2000β). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις. Στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία. (επιμ. Σκούρτου, Ε.,). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χατζηδάκη, Α., (2002). Διγλωσσία και διγλωσση εκπαίδευση. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Ρέθυμνο.
- Χατζηδάκη, Α., Γακούδη, Α., (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις μικτής δυναμικότητας. *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών και του ΚΕ.Δ.ΕΚ. Πάτρα 25-27 Ιουνίου 1999*.
- Χριστίδης, Α.-Φ., (1999). Ινδοευρωπαϊκή γλωσσική ενότητα. Στο: Ιστορία της ελληνικής γλώσσας (συλλογικός τόμος). Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό αρχείο.
- Ψάλτου- Joyce, Α., (1996). Μέθοδοι διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών και εφαρμογή τους σε εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (β'

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

εφαρμογή). Στο: Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρακτικά ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. & ΥΠ.Ε.Π.Θ..



Παράρτημα Α'

Η Γλώσσα μου

Α' Δημοτικού

Δεύτερο μέρος

- Η Στέλλα θέλει πολύ να της μοιάσει. (σ. 13)
- Θέλω να πιω νερό. (σ. 14)
- Ο ίδιος όμως δε θέλει να δώσει τίποτε από τα δικά του. (σ. 21)
- Παρακαλούμε να ρίχνετε τα χαρτιά σας εδώ. (σ. 27)
- Δεν ήθελε να καθίσει μόνος του στο θρανίο. (σ. 36)
- Το παιδί που το παίζει πρέπει να σταματήσει αμέσως. (σ. 39)
- Και τότε είναι υποχρεωμένο να κάνει τη φωνή κάποιου ζώου. (σ. 39)
- Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν. (σ. 44)
- Το μυστικό είναι να βάζουν τις μπερδεμένες λέξεις στη σωστή τους σειρά. (σ. 44)
- Θέλετε να μας πείτε για τον τόπο σας, κύριε; (σ. 44)
- Πάλι σήμερα τα παιδιά δεν πρόλαβαν ν' αρχίσουν το παιχνίδι. (σ. 49)
- Εσύ φταις κι αυτός εκεί ο Αριστείδης, που θέλει να παίζουμε όλο το δικό του παιχνίδι. (σ. 49)
- Τα παιδιά παρακολουθούν και βλέπουν σε λίγο να το βγάζει από το μανίκι του. (σ. 51)
- Πώς του ήρθε του Ντίνου, μια φορά που τον είδε να μπαίνει με ένα τυλιγμένο βιβλίο στο χέρι, να πει: «ο μπαρμπα-βιβλίας»! (σ. 52)
- Στη θάλασσα βλέπεις το γλάρο να ψάχνει για κανένα ψαράκι, εκεί και το ναύτη να θαλασσοδέρνεται για το ψωμί του. (σ. 55)
- Τα παιδιά των ναυτών μπορεί να κάμουν καιρό πολύ να δουν τον πατέρα τους. (σ. 55)
- Θέλουν να ταξιδέψουν όπου έχουν ακουστά: στην πόλη, στη Βενετιά, στην Αυστραλία. (σ. 59)
- Ένα θέλει να γίνει ασυρματιστής, άλλο λοστρόμος κι η Πελαγία καπετάνισσα. (σ. 59)
- Και πάντα κάτι περιμένουν να τους φέρουν. (σ. 59)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Του κάκου φώναζαν οι μανάδες τους να μπουνε μέσα, μήπως και γίνουν μούσκεμα και πουντιάσουν. (σ. 62)
- Από το πρωί βρέχει και δεν μπορούμε να παίξουμε στην αυλή. (σ. 67)
- Αρχίστε τώρα να διαβάζετε, μία άσπρη, μία γαλάζια. (σ. 68)
- Έτυχε να ταιριάζουν. (σ. 68)
- (Τα πουλιά) μπορούν να πετούν ελεύθερα όπου θέλουν. (σ. 75)
- Τους αρέσει να ανεβαίνουν, να ανεβαίνουν και σε μια στιγμή να μαζεύουν τα φτερά τους και να πέφτουν σαν βολίδα στη γη. (σ. 75)
- Αχ, να μπορούσα να γίνομαι πουλί όποτε θέλω, όπως στα παραμύθια! (σ. 76)
- Αχ, πόσο θα ήθελα να μπορούσα! (σ. 76)
- Αχ, πόσο θα ήθελα να πετούσα γύρω από τη μαμά και τον μπαμπά. (σ. 77)
- Ακούω ένα σκυλί να γαβγίζει. (σ. 81)
- Ακούω να χτυπούν πιάτα και ποτήρια, μια βρύση να τρέχει. (σ. 81)
- Ακούω μία πόρτα να ανοίγει. (σ. 81)
- Ναι, ναι, φώναζαν τα παιδιά και πήγαν να ξεκινήσουν. (σ. 90)
- Η γιαγιά της εξήγησε πως χιλιάδες άνθρωποι ζητούσαν να σταματήσουν οι πόλεμοι και να γίνει ειρήνη σε όλο τον κόσμο. (σ. 95)
- Μόνο που θα μου υποσχεθείς ότι θα κάθεται ήσυχα, γιατί αλλιώς φοβάμαι να σε πάρω μαζί μου. (σ. 101)
- Θέλουμε όλοι να πάμε αύριο περίπατο στο δασάκι. (σ. 106)
- Όταν θέλεις να σου ανοίξουν, πιάνεις το φιλικό αυτό χεράκι και χτυπάς. (σ. 111)
- Του άρεσε να πατάει τα κουμπιά και να βλέπει τους πράσινους αριθμούς να τρέχουν σαν κυνηγημένοι. (σ. 117)
- Δεν μπορούμε να βοηθήσουμε κι εμείς, κύριε; (σ. 120)
- Πριν από λίγες μέρες, όταν αποφάσισαν τη μετακόμιση, δεν ήθελε ν' ακούσει κουβέντα. (σ. 123)
- Τώρα έχει παραδεχτεί πως δεν μπορούν να κάμουν διαφορετικά. (σ. 123)
- Πιο πολύ της άρεσε να κάνει τραμπάλα. (σ. 128)

Β' Δημοτικού

Πρώτο μέρος

- Ήθελε να μεγαλώσει γρήγορα και να γίνει γάιδαρος σωστός. (σ. 15)
- Τρελαίνομαι να μιλάω. (σ. 51)
- Μια και δε μ' αφήνουν να μιλάω, βάζω κι εγώ να μιλάει το ραδιόφωνο. (σ. 51)
- Πρέπει λοιπόν να κάνουμε λιγότερο θόρυβο εγώ και το ραδιόφωνο. (σ. 51)
- Τι δύσκολο που 'ναι να μην κάνει θόρυβο, να μιλάς πολύ λίγο και να κάθεσαι φρόνιμος! (σ. 51)
- Τι δύσκολο που 'ναι να κάνει όσα σε προστάζουν οι μεγάλοι. (σ. 51)
- Όσο τα έβλεπε στα κλαδιά της, όμορφα και στρογγυλά να μεγαλώνουν μέρα με τη μέρα, τόσο καμάρωνε στο φως. (σ. 61)
- Πάμε να φύγουμε γρήγορα. (σ. 73)
- Μπορεί να πέθανε ο νοικοκύρης του και να μην είχε παιδιά, έλεγε το ένα. (σ. 81)
- Ξέρεις να γράφεις; Ξέρω να ζωγραφίζω. (σ. 86)
- Καταλαβαίνει ότι όλοι τον αγαπούν και νομίζει ότι όλα μπορεί να τα ζητάει από τους άλλους. (σ. 89)
- Μα, Δημητράκη, εσύ το πέταξες και θέλεις άλλος να το σηκώσει; (σ. 89)
- Μπορείς να μου φέρεις ένα ποτήρι νερό; (σ. 90)
- Θα ήθελα να πηγαίναμε αύριο εκδρομή. (σ. 93)
- Θα ήθελα να κάναμε κάθε μέρα γυμναστική. (σ. 93)
- Θα ήθελα να είχε κάθε γειτονιά ένα οικόπεδο ελεύθερο. (σ. 93)
- Θα ήθελα και τα βιβλία του σχολείου να ήταν αστεία σαν τα μίκυ μάους. (σ. 93)
- Θα ήθελα ν' άφηναν εμάς τα παιδιά μια βδομάδα να κυβερνήσουμε τον κόσμο. (σ. 93)
- Θα ήθελα να γινόμουν παιδί σαν κι εσάς. (σ. 93)
- Ωσπου, ύστερα από χρόνια, είδαν ένα γέρο ν' ανοίγει το σπίτι. (σ. 97)
- Τα παιδιά τον βλέπουν έτσι λιγομίλητο, να κάθεται στο πεζούλι και να διαβάζει ή να κοιτάζει πέρα τα βουνά. (σ. 97)

Δεύτερο μέρος

- Άρχισε να τους γίνεται μέρος της καθημερινής τους ζωής. (σ. 9)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Οι γιαγιάδες παραξενεύονταν, γιατί τα παιδιά δεν ήθελαν να ακούσουν άλλα παραμύθια. (σ. 9)
- Τα παιδιά που πήγαιναν να μαθητέψουν κοντά του τα έβαζε πρώτα να μάθουν κάτι σαν τραγουδάκι. (σ. 13)
- Μπορείτε μ' αυτές να ξαναφτιάξετε τον κόσμο από την αρχή, όπως τον θέλετε. (σ. 13)
- Ένας φύλακας πήγε να κλείσει το πάρκο. (σ. 31)
- Είδε τρεις χιονάνθρωπους να χειρονομούν και να φωνάζουν. (σ. 31)
- Το μόνο που μπορούσαν να κάνουν ακόμα ήταν να κουνούν τους βολβούς των ματιών τους. (σ. 31)
- Του αρέσει να κοντοστέκεται στη μέση του γεφυριού και να κοιτάζει αυτό το ολοζώντανο πράγμα που κατρακυλάει ασταμάτητα. (σ. 37)
- Μπορεί να κόπηκε πάλι το γεφύρι τη νύχτα. (σ. 37)
- «Γράμμα από τον μπαμπά!» φώναζαν μ' ένα στόμα τα δυο παιδιά κι έτρεξαν να το δώσουν στη μητέρα τους, μόλις την είδαν να μπαίνει στο σπίτι. (σ. 57)
- Τα παιδιά προσπαθούσαν να μαντέψουν τι μπορούσε να συμβαίνει στον πατέρα. (σ. 57)
- Όταν όμως γύρισε σελίδα, το πρόσωπό της άρχισε να στρογγυλεύει και τα μάτια της να μεγαλώνουν. (σ. 57)
- Αυτή τη φορά θ' αργήσει να ξαναμπαρκάρει. (σ. 57)
- Δεν το άφηνε να παίζει με τους φίλους του, ούτε το άφηνε να πηγαίνει στην κατασκήνωση. (σ. 60)
- Αποφάσισε να τρώει όλο το φαΐ και να κάνει γυμναστική. (σ. 61)
- Προσπάθησε να το κάμει κι ο Θοδωρής, αλλά δεν τα κατάφερε και τόσο. (σ. 69)
- Μαμά, τα Χριστούγεννα θέλω να μου φτιάξεις χριστόψωμο. (σ. 79)
- Δεν άφηνε τ' άλλα ζώα να κοιμηθούνε, αλλά και κανένα τους δεν ετόλμαε να του πει τίποτα. (σ. 92)
- Δεν ξέρεις πως μας ανησυχείς και δεν μπορούμε να κοιμηθούμε; (σ. 92)
- Να δεις, του λέει η σκνίπα, που δεν μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις! (σ. 92)
- Το λιοντάρι άρχισε να γυρίζει εδώ κι εκεί, να κουνάει το κεφάλι του, την ουρά του και τ' αυτιά του. (σ. 92)

Τρίτο μέρος

- Εσένα άρχισα να σε συμπαθώ από τότε που έγραψες τα μηλολογοτεχνήματα. (σ. 15)
- Συνέχισε να γράφεις μηλολογοτεχνήματα και ή θα γίνεις διάσημος ή θα σου καθίσει κανένα μήλο στο λαιμό! (σ. 15)
- Πρέπει να πάω στον όμιλο των μήλων με τη γυναίκα μου τη Λουντμίλα. (σ. 15)
- Ο χρυσομπούρμπουλας προσπαθεί να λευτερωθεί, χτυπά τον αέρα και κάνει ένα βουητό σαν να σηκώνεται αεροπλάνο. (σ. 19)
- Μερικοί μάλιστα έκλειναν λίγο τα μάτια τους, λες και προσπαθούσαν να ακούσουν τη μουσική και τα τραγούδια του. (σ. 33)
- Εμείς όμως θέλουμε ένα δικό μας, για να μπορώ από το εργοστάσιο να τηλεφωνώ στη Ρηνούλα στο νοσοκομείο. (σ. 37)
- Τρέμει ο πάτος του κουτιού και αναγκάζει και την κλωστή να τρέμει. (σ. 41)
- Όταν μιλάμε, ο λαιμός μας τρεμουλιάζει, και απ' αυτόν αρχίζει να τρεμουλιάζει ο αέρας. (σ. 42)
- Άρχισε να μαζεύει τα εργαλεία του. (σ. 42)
- Προσπάθησε να τη σβήσει, μα δεν τα κατάφερε. (σ. 44)
- Και όπως οι καλοί φίλοι, δεν ήθελαν να κακοκαρδίζουν ο ένας τον άλλο. (σ. 44)
- Αν δεν τηρείς τις οδηγίες του, ο ανελκυστήρας μπορεί να σε κρατήσει φυλακισμένο. (σ. 69)
- Αλήθεια, ήταν πολύ φανταχτεροί και πολύ περήφανοι και ήθελαν να φτάσουν ως τον ήλιο. (σ. 76)
- Είστε ευτυχισμένοι; τους ρώτησε η τρελούτσικη ηλιαχτίδα που όλα θέλει να τα μαθαίνει. (σ. 76)
- Πήγε τόσο ψηλά που κανένας χαρταετός δεν μπορούσε να φτάσει, γιατί κανένας σπάγγος δεν είναι τόσο μεγάλος. (σ. 77)
- Κάθε φορά που η τηλεόραση έχει ταινία του Σαρλό, η Χαρούλα και ο Στέφανος θέλουν να τη δουν οπωσδήποτε. (σ. 90)
- Είναι και πολύ λιχούδης και δεν μπορεί ν' αντέξει στον πειρασμό. (σ. 94)

Τέταρτο μέρος

- Του κάκου προσπαθεί η Λουκία να του εξηγήσει το λόγο. (σ. 7)
- Αλλά η Λουκία θέλει να πιει την πορτοκαλάδα της από το μπουκάλι με καλαμάκι. (σ. 7)
- Τον βάζουν λοιπόν να κάμει τον κόκορα. (σ. 11)
- Τώρα η «μάννα» σκέφτηκε να τους μπερδέψει. (σ. 12)
- Τότε πήραν ένα κατσαβίδι κι άρχισαν να σκαλίζουν το ρολόι από πίσω. (σ. 19)
- Έπιασαν ύστερα να ξεβιδώνουν ό,τι μπορούσαν. (σ. 19)
- Του ζήτησαν να το ξαναφτιάξει. (σ. 19)
- Μόνο που θα ήθελε να είναι το χωριό τους πιο μεγάλο, όπως λένε πως ήταν τον παλιό καιρό. (σ. 23)
- Περιμέναμε να χτυπήσει το κουδούνι. (σ. 31)
- Κοιτάζαμε το δάσκαλο να ιδρώνει απάνω στην έδρα. (σ. 31)
- Θέλει να καρφώσει στο μυαλό μας τη γραμματική. (σ. 31)
- Το μυαλό μας είχε γίνει κι αυτό ανθισμένη μανταρινιά και δεν μπορούσαμε πια ν' ακούμε για οξείες και περισπωμένες. (σ. 31)
- Θα μπορείτε να τρέχετε με το ποδήλατο, να παίζετε ομαδικά παιχνίδια. (σ. 39)
- Οι γονείς του είχαν βγει για λίγο και τον άφησαν να το προσέχει. (σ. 42)
- Σε μία στιγμή άκουσε να τον φωνάζουν απ' το δρόμο. (σ. 42)
- Σε περιμένουν τα παιδιά να παίξετε στην αυλή. (σ. 64)
- Αλλά κι εσύ θέλεις να τα μάθεις όλα μονομιάς. (σ. 72)
- Τα δυο παιδιά λαχταρούσαν να είχαν κι αυτά εισιτήριο για ένα μακρινό ταξίδι. (σ. 76)
- Όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου σκεφτήκαμε να σας ζητήσουμε να μη μας φέρετε δώρα. (σ. 83)
- Μα δε χρειάζεται, κυρία, να μας κάμετε κι εσείς, είπε ένας συμμαθητής μας. (σ. 83)
- Ξέρουν να κολυμπούν σαν δελφίνια, να κάνουν βουτιές απ' τα βράχια, να συντροφεύουν τους μεγάλους στο ψάρεμα και να μπαλώνουν μαζί τους τα δίχτυα. (σ. 90)
- Ο Φάνης δυσκολεύεται να κοιμηθεί άλλο. (σ. 99)
- Θέλει να δει τη νύχτα στο δάσος. (σ. 99)

Γ' Δημοτικού

Πρώτο μέρος

- Ύστερα τα παιδιά αρχίζουν σιγά σιγά και πάλι να κουβεντιάζουν. (σ. 13)
- Και πάλι ο Δημήτρης το νιώθει να κατεβαίνει. (σ. 21)
- Οι άνθρωποι αρχίζουν να κουβεντιάζουν. (σ. 21)
- Το ξυπνητήρι επάνω στο κομοδίνο εξακολουθεί να δουλεύει ρυθμικά: τικ τακ. (σ. 28)
- Ο Νικήτας αρχίζει να ετοιμάζεται. (σ. 28)
- Πάντως εγώ δε θα ήθελα να μείνω χωρίς δόντια. (σ. 32)
- Ένα ψυχρό αεράκι κάνει τις ψαρόβαρκες να κουνιούνται. (σ. 40)
- Είναι μικρός και θέλει να παίζουμε όλη μέρα. (σ. 44)
- Εκείνη προσπαθεί να με διασκεδάσει. (σ. 44)
- Δεν αποφασίζουμε να βγούμε κι εμείς λίγο ως το πάρκο; (σ. 48)
- Αλλά τώρα ήθελε να πάει από την άλλη μεριά. (σ. 54)
- Την ίδια στιγμή ένιωσε τη γέφυρα να τραντάζεται. (σ. 54)
- Μπορείς να μου βάλεις ακόμα ένα; (σ. 58)
- Ο Γιαννακός παρακάλεσε το Μανολιό να του βάλει ακόμα ένα ποτήρι. (σ. 58)
- Είδαμε στην πόρτα του σπιτιού κάτι να ασπρίζει. (σ. 61)
- Τον είδα να ανάβει και ήταν έτοιμος να ξεσπάσει. (σ. 62)
- Του αρέσει να βλέπει τ' αυτοκίνητα να μπαίνουν και να βγαίνουν από τη φαρδιά πόρτα. (σ. 65)
- Του αρέσει να βλέπει τους τεχνίτες να σκύβουν πάνω από τις μηχανές και να τις διορθώνουν. (σ. 65)
- Ο Ξυλοκόπος άρχισε να γελά. (σ. 78)
- Θέλουν να πατήσουν τα χώματά μας. (σ. 81)
- Τα παιδιά ονειρεύονται να κάμουν κι αυτά ένα ταξίδι. (σ. 89)
- Θα δουν πάνω σ' ένα μεγάλο καράβι τον πατέρα τους να τους χαμογελά. (σ. 90)
- Ξαφνικά αρχίζει να φυσά ένα αεράκι. (σ. 90)
- Η Πελαγία φοβάται κι αυτή, αλλά δε θέλει να το φανερώσει. (σ. 90)
- Και πηγαίνοντας πιο κοντά άρχισε να γυρίζει τις σελίδες του Οδηγού. (σ. 98)

Δεύτερο μέρος

- Κάποια στιγμή η αξίνα του εργάτη άρχισε να τινάζεται απότομα σε κάθε χτύπημα. (σ. 13)
- Πάλευε να κρατηθεί μέσα στην κοσμοχαλασιά. (σ. 17)
- Δεν μπορεί ν' ακούει να τραγουδούν παράφωνα. (σ. 24)
- Δοκιμάζει να τραγουδήσει ο δεύτερος. (σ. 24)
- Αποφάσισα να σου γράψω αυτό το γράμμα σήμερα που όλο το απόγευμα είμαι ολομόναχη στο σπίτι. (σ. 28)
- 'Ηθελα να κουβεντιάσω μαζί σου, έτσι για να νιώσω κάποιον κοντά μου. (σ. 28)
- 'Επρεπε να τελειώσουν μία δουλειά «κατεπείγουσα». (σ. 28)
- Για να περάσω την ώρα μου, άρχισα να ψιθυρίζω κάποιες κουβέντες, σαν να είχα κάποιον απέναντί μου. (σ. 28)
- Άρχισα να το διαβάζω. (σ. 28)
- Μια μέρα αποφάσισαν να μπουν. (σ. 34)
- Τα μηχανήματα τον βοηθούν να φτιάχνει περισσότερα σε λιγότερο χρόνο. (σ. 38)
- Όταν τον βλέπεις την ώρα που δουλεύει, μπορείς να τον περάσεις για συνηθισμένο τεχνίτη. (σ. 50)
- Τώρα ο Βασίλης περιμένει τους γονείς του να γυρίσουν. (σ. 58)
- Τα ξερά χωράφια μαλάκωσαν κι οι άνθρωποι μπόρεσαν να τα οργώσουν εύκολα και να τα σπείρουν. (σ. 67)
- Κάποιος πρέπει να σκεπάσει το χώμα με χιόνι. (σ. 67)
- Ο δάσκαλος τον έβαλε να καθίσει σε ένα θρανίο. (σ. 71)
- Μερικά αγόρια άρχισαν να κρυφογελούν. (σ. 71)
- Τώρα, που βρίσκεται στην Ελλάδα, θα τον βοηθήσουμε όλοι να τα μάθει καλύτερα. (σ. 71)
- Έτσι είχε πει η κόρη του η Ειδοθέα στο Μενέλαο, μια μέρα που τον είδε να στενοχωριέται. (σ. 74)
- Ο σοφός γέροντας του είπε πως ξέχασε να προσφέρει στους Θεούς τις θυσίες που είχε υποσχεθεί. (σ. 74)
- Το φως θ' αρχίσει ν' ανάβει, να σβήνει, πάλι.
- Έτσι, από τότε άρχισε να τα φωνάζει με τα ονόματα των παιδιών του. (σ. 64)
- Αποφάσισε να τα λευτερώσει. (σ. 87)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Φώναζε, παρακαλούσε τους Θεούς να του ξαναζωντανέψουν την κόρη του. (σ. 91)
- Άρχισαν να κόβουν με τις δοντάρες τους τους βλαστούς και τις τρυφερές βέργες και να τις τρώνε με μεγάλη ευχαρίστηση. (σ. 97)
- Δε βιάζεται σαν κι εμάς να γυρίσει στο σπίτι. (σ. 101)
- Μόλις αρχίζει να σκοτεινιάζει, η χελώνα κρύβεται μέσα στο σπιτάκι της και κοιμάται. (σ. 101)

Τρίτο μέρος

- Μια φορά ήταν μία γυναίκα, που ήθελε να γράψει ένα πολύ έξυπνο βιβλίο. (σ. 6)
- Άπλωσε μια κόλα χαρτί, έξιψε το ένα μολύβι κι άρχισε να σκέφτεται την πρώτη φάση που θα 'γραφε. (σ. 6)
- Άρχισε να φεύγει η κρεατοελιά, να ισιώνει η πλάτη της. (σ. 26)
- Μια στιγμή δίστασα, ντρεπόμουν να ρωτήσω. (σ. 26)
- Έτσι είχαν τα πράματα, όταν αρχίσαμε να αντιλαμβανόμαστε ότι ένα ένα τα παιχνίδια των παιδιών μου εξαφανίζονταν. (σ. 34)
- Είδαμε τον Μπομπ ν' ανεβαίνει τη σκάλα κρατώντας στο στόμα ένα από τα παιχνίδια των παιδιών μου. (σ. 34)
- Σκέφτηκε να τους εξαφανίσει τα άλλα παιχνίδια τους. (σ. 34)
- Παρακαλούμε τους Θεούς να βρέχει συχνά. (σ. 50)
- Είχε προχωρήσει αρκετά μπροστά και μπορούσε να βλέπει όλο το χοροστάσι. (σ. 54)
- Δεν μπορούσαν ακόμα να καταλάβουν τι ήθελαν να φανερώσουν εκείνες οι κινήσεις του χορού. (σ. 55)
- Και τόσο ευχαριστήθηκε, ώστε θέλησε να του κάμει κι αυτός ένα δώρο. (σ. 62)
- Είχε αρχίσει ν' ανησυχεί πολύ. (σ. 80)
- Έτσι, κατάφερε να τελειώσει το γυμνάσιο, να τελειώσει το πανεπιστήμιο, να μάθει ξένες γλώσσες και να γράψει πολλά βιβλία. (σ. 84)
- Δε μ' αφήνουν να μεγαλώσω. (σ. 96)

Δ' Δημοτικού

Πρώτο μέρος

- Η Δανάη εξακολουθεί να φωνάζει. (σ. 13)
- Μπορώ να παίζω με τις κούκλες; (σ. 22)
- Θέλω να μείνω μόνη μου. (σ. 22)
- Η αρκούδα άρχισε να διηγείται μια ιστορία. (σ. 22)
- Η κοπέλα από τις Ινδίες άρχισε να μιλά για το χωριό της. (σ. 22)
- Ο καθένας τους άρχισε να ανοίγει τα κουτιά και να αραδιάζει πάνω στο τραπέζι τους θησαυρούς του. (σ. 30)
- Κι όλοι αποφασίζουν να πλουτίσουν το μουσείο της τάξης τους. (σ. 31)
- Έλα τώρα, Χαρούλα, άφησέ με να διαβάσω. (σ. 35)
- Νομίζετε πως είμαι υποχρεωμένος να ασχολούμαι μαζί σας; (σ. 35)
- Κοιτάζονται και τα μάτια τους λένε αυτό που δεν μπορεί να πει το στόμα. (σ. 36)
- Πολλές φορές σκέφτομαι να μπω. (σ. 40)
- Φοβούμαι μήπως τον καθυστερήσω απ' τη δουλειά του και δε θέλω να του γίνωμαι εμπόδιο, ακόμα και για λίγη ώρα. (σ. 40)
- Στην αρχή δεν ήθελα να το πιστέψω πως δε θα ξανάβλεπα πια τα όμορφα και γλυκά της μάτια. (σ. 44)
- Αρχίζα τότε να κλαίω. (σ. 44)
- Μ' έμαθε να κεντώ, να ζωγραφίζω, να κάνω δουλειές στο σπίτι. (σ. 44)
- Σε λίγες μέρες θα μπορείς, όποτε θέλεις, να τη φωνάζεις μητέρα. (σ. 44)
- Ακούω να με φωνάζει. (σ. 44)
- Φοβούνταν να μείνουν πολλή ώρα, επειδή πολλοί ληστές λημέριαζαν σ' εκείνα τα μέρη. (σ. 49)
- Ξέχασε εντελώς πως βρισκόταν μέσα στο περιβόλι του γείτονα και σκόπευε να του κλέψει τ' αγγούρια. (σ. 52)
- Έπρεπε γι' αυτό να μην πεθάνω; (σ. 64)
- Πρέπει να πληρώσεις σε χρήμα. (σ. 64)
- Δυο φορές δεν μπορείς να με πετύχεις. (σ. 65)
- Μπορούσε να μιλά με τα ζώα του Θεού. (σ. 85)
- Άλλοι δεν ήθελαν να εγκαταλείψουν τις θέσεις τους. (σ. 93)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Μια ή δυο φορές έτυχε να κατεβεί με τον πατέρα του κατά κει. (σ. 98)
- Άδραξε αμέσως το μακρύ βαρύ γλωσσίδι της από το μεγάλο κρίκο κι άρχισε να τη χτυπά γρήγορα, δυνατά, τρελά. (σ. 106)
- Όσπου να 'ρθει η σειρά μου, μπορώ να πάρω έναν υπνάκο. (σ. 113)
- Άκουγα βήματα, δεν μπορούσα να καταλάβω από πού έρχονταν. (σ. 117)
- Την Κυριακή θέλει να ξεκουραστεί. (σ. 117)
- Δεν πρόλαβε να τελειώσει το λόγο της. (σ. 118)
- Οι πρόγονοί μας ήξεραν να ομορφαίνουν τη ζωή τους. (σ. 118)

Δεύτερο μέρος

- Η γιατρίνα μου λέει να σταματήσω να μιλώ. (σ. 7)
- Ο αρχηγός του φώναζε να γυρίσει πίσω. (σ. 15)
- Ο Μπαρμπακούκης προσπαθούσε να φορέσει το γελέκο του και δεν μπορούσε. (σ. 23)
- Προσπαθούσε να πει κι ένα τραγούδι και δεν μπορούσε. (σ. 23)
- Ωστόσο και το ρούχο ήθελε να φορέσει και το τραγούδι να το τελειώσει. (σ. 23)
- Αν και ήταν ζεμένος όλη μέρα στο λιοτρίβι και τα μέλη του τα βάραινε η κούραση, δεν μπορούσε να κλείσει μάτι. (σ. 27)
- Άλλοτε το 'βλεπε να σκεπάζεται με σύννεφα και βροχή και το καταχείμωνο ν' ασπρίζει από το χιόνι.
- Σε λίγο το αγεράκι του βουνού του δρόσισε το μέτωπο, καθώς άρχισε ν' ανηφορίζει. (σ. 29)
- Έμαθα να σκαλίζω τις κιτριές, να κλαδεύω τ' αμπέλι, να οργώνω το χωράφι. (σ. 31)
- Ο Κλοτέρ σταμάτησε να ψάχνει στη σάκα του και πήρε ένα θλιμμένο ύφος. (σ. 35)
- Ο γιατρός είπε να παίρνω καθαρό αέρα, αλλιώς μπορεί να χειροτερέψω. (σ. 35)
- Μας είπε πως έπρεπε να είμαστε προσεχτικοί. (σ. 35)
- Πετάει όλα τα χαλίκια ψηλά και προσπαθεί να τα ξαναπιάσει όλα στα δυο του χέρια. (σ. 40)
- Η Φωτούλα όμως δεν έπαψε να με περιγελά για το γλαστράκι. (σ. 43)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Προσπαθούσε να χαμογελά, ενώ λίγο πιο πέρα το μικρό φορτηγό δεν έβλεπε την ώρα να βάλει μπρος. (σ. 43)
- Η φλόγα εμπόδιζε την κρύα νύχτα να μπει μέσα. (σ. 49)
- Στην αρχή αρπαζόταν από μια τους άκρη, ύστερα άρχιζε να τρώει τη σάρκα τους και να δυναμώνει. (σ. 49)
- Εκεί που παράδερνες μέσα στις έγνοιες σου, ένιωθες ξαφνικά την καρδιά σου να σαλεύει γεμάτη νιάτα. (σ. 54)
- Είπαμε να φέρουμε στο σπίτι το μάστορη. (σ. 54)
- Και πρώτα συμβούλεψε τους συμπατριώτες του να θρέψουν δυο μουλάρια και να τ' αφήσουν ελεύθερα. (σ. 59)
- Έτσι, αποφάσισαν να στείλουν αντιπροσώπους και να ζητήσουν συνθηκολόγηση. (σ. 60)
- Ο Βίας σκέφτηκε να σκαρώσει και κάτι άλλο. (σ. 60)
- Μπορούσαν να πετάξουν μακριά. (σ. 61)
- Μα προτίμησαν να βόσκουν μαζί με τους γονείς τους. (σ. 61)
- Θυμώνει, γιατί κατόρθωσαν να του φύγουν μέσ' από τα χέρια του τόσες πέρδικες. (σ. 63)
- Είχε ένα χωράφι μοναδικό και αναγκάστηκε να το πουλήσει. (σ. 67)
- Ο Γιώργης άρχισε να οργώνει το καινούριο του χωράφι. (σ. 67)
- Στο τέλος αποφασίσανε να πάνε στο σοφό του χωριού. (σ. 68)
- Την έβλεπα ν' απλώνεται από τ' ακρωτήριο ως πέρα πέρα. (σ. 72)
- Και πάσχιζα να μάθω το μυστικό της. (σ. 72)
- Την έβλεπα να δέρνει με αφρούς τ' ακρογιάλι. (σ. 72)
- Ζητούσε να φτάσει στην καρδιά της γης. (σ. 72)
- Όταν άκουα να διηγούνται ναυαγοί το μαρτύριό τους, πείσμα μ' έπιανε που δεν ήμουν κι εγώ μέσα. (σ. 72)
- Εκείνη η κακομοίρα άρχισε να γυρίζει από δω κι από κει. (σ. 79)
- Τον βλέπουν όλοι ν' αναδύεται και να βγαίνει στην επιφάνεια βγάζοντας μικρές μικρές μπουρμπουλήθρες. (σ. 93)

Τρίτο μέρος

- Τον βοηθά να βλέπει και να περπατά. (σ. 10)
- Περιμένω να με πάρετε. (σ. 13)
- Προσέχουν να μην περάσουν πολύ ξυστά, γιατί υπάρχει φόβος ν' αναποδογυρίσει το άρμα. (σ. 15)
- Τους έβλεπα να πετούν στις καλαμιές του ποταμιού. (σ. 26)
- Στάθηκε πάλι στο κάγκελο κι εξακολουθούσε να με κοιτάζει. (σ. 26)
- Το απόγευμα το βρήκα πάλι στο κάγκελο να περιμένει. (σ. 26)
- Τότε αποφάσισε να μ' αφήσει. (σ. 28)
- Εκείνη τη μέρα ο ανυφαντής άρχισε να πλέκει τη φωλιά του σ' ένα δέντρο, δίπλα στη βεράντα. (σ. 29)
- Ο Φόρτης άρχισε ν' ανησυχεί. (σ. 36)
- Ύστερα είδα την όμορφη χαρούμενη πορτοκαλιά να γονατίζει μπροστά μας. (σ. 42)
- Ύστερα την είδα να πλησιάζει ακόμη περισσότερο τη μικρή πορτοκαλιά. (σ. 42)
- Σκέφτηκα να δω τι είχε απογίνει εκείνο το τσακισμένο δεντράκι. (σ. 42)
- Απ' τ' άλλο βράδυ άρχισε να πηγαίνει. (σ. 47)
- Τα παιδιά άρχισαν να κατεβαίνουν από τ' αυτοκίνητα. (σ. 52)
- Ευτυχώς ξέρω καλά να διαβάζω την ώρα. (σ. 62)
- Εγώ ήθελα να κρατήσω το ρολόι στο χέρι μου. (σ. 62)
- Μπορούσα να το βλέπω, γυρίζοντας στο ένα πλευρό. (σ. 62)
- Ήθελα πολύ να δείξω στους φίλους μου το ρολόι μου. (σ. 62)
- Του το έδωσα κι εκείνος δοκίμασε να το ανοίξει με το μαχαίρι. (σ. 63)
- Βρήκα έναν πολύ εργατικό άνθρωπο, που δέχτηκε ν' αναλάβει την καθαριότητα του λιθόστρωτου. (σ. 78)
- Ένα τυχαίο ατύχημα θα μπορούσε να σπάσει μόνο το ένα τζάμι. (σ. 79)
- Η νευρικότητά του χάθηκε κι άρχισε να διασκεδάζει τη διαδικασία. (σ. 111)

Τέταρτο μέρος

- Μπορούσε να φοφήσει από την πείνα. (σ. 15)
- Σκέφτηκε να κάμει τον πεθαμένο ψεματινά. (σ. 15)
- Προτίμησε να θαφτεί ζωντανός. (σ. 15)
- Δε σταμάτησε ποτέ να κάνει ό,τι μπορεί για να βλέπει γύρω του τα παιδιά χαρούμενα κι ευτυχισμένα. (σ. 24)
- Πάντα ονειρευόμουν να υψώσω ένα χαρταετό. (σ. 32)
- Όμως η μάνα μου κι ο παππούς μου ούτε που θέλανε ν' ακούσουνε κάτι τέτοιο. (σ. 32)
- Την έβαλα να ορκιστεί πως δε θα μαρτυρούσε το μυστικό μου. (σ. 32)
- Εκείνη την Κυριακή όμως και στο φεγγάρι θα μπορούσα να πάω. (σ. 32)
- Κάθισε λοιπόν σ' ένα βραχάκι του βυθού κι άρχισε να μιλάει για το ένα και για το άλλο. (σ. 37)
- Η γαρίδα θέλει να φύγει γρήγορα. (σ. 38)
- Τα παιδιά χαίρονται ν' ανεβαίνουν στις ρυμούλκες. (σ. 44)
- Εκείνη ακριβώς τη στιγμή άρχισαν να χτυπούν οι καμπάνες της εκκλησίας. (σ. 57)
- Ο γιατρός τον συμβουλεύει να ξαπλώσει. (σ. 65)
- Το βλέπεις πως ζητούν να σε τιμωρήσω. (σ. 65)
- Κι ένιωθα, μέσα στη σιωπή, το στήθος μου να γεμίζει. (σ. 75)
- Δεν μπορώ πια να μυρίσω γαζία, ν' ακούσω καναρίνι. (σ. 75)
- Αρχίσανε να μετράνε και να γκρεμίζουν το παλιό μας σπίτι με τα φαντάσματα. (σ. 83)
- Έμεινε ένα μικρό χελιδόνι, που δεν μπόρεσε να πετάξει μαζί με τ' άλλα. (σ. 83)
- Το ένιωσα να σπαρταράει ανάμεσα στις παλάμες μου. (σ. 85)
- Ο φίλος μου προσπαθούσε να την πιάσει, αλλά του έφευγε. (σ. 94)

Ε' Δημοτικού

Πρώτο μέρος

- Ήθελα να πάω να δω ένα μέρος που βρισκόταν στο κέντρο του νησιού. (σ. 21)
- Σε λίγο σκοτεινίασε κι άρχισε να μπουμπουνίζει και ν' αστράφτει. (σ. 22)
- Άκουγες τότε τον πάταγο του κεραυνού να τραντάζει το σύμπαν. (σ. 23)
- Για να τ' αγοράζει αναγκαζόταν να ξεπουλάει λίγο λίγο τα χωράφια του. (σ. 32)
- Σας ακούω να λέτε ότι δεν το 'χετε σκοπό να γίνετε ένας σοβαρός κι αφηρημένος κύριος. (σ. 51)
- Ο θησαυρός που κάποιος από τους φυγάδες προσπαθούσε να σώσει παίρνοντάς τον μαζί του. (σ. 52)
- Μας μάθαινε ν' αγαπούμε το τίποτα. (σ. 57)
- Και δεν άργησε να του το σκαρώσει. (σ. 63)
- Θέλησε να ταξιδέψει στην Ιταλία και στη Σικελία. (σ. 68)
- Οι ναύτες τον διέταξαν ν' αυτοκτονήσει. (σ. 68)
- Μπορεί κανείς να παρακολουθήσει την αρχαία τέχνη. (σ. 78)
- Κατεβαίνοντας τη μαρμάρινη σκάλα του Μουσείου, ένιωθα να πετάω από υπερηφάνεια που είμαι Ελληνοπούλα. (σ. 79)
- Στο μεταξύ φρόντιζε ν' αποφεύγει τις μεγάλες λακκούβες νερού, γιατί καμιά φορά συμβαίνει να χαθεί ένα σαλιγκάρι. (σ. 87)
- Ο σαλιγκαρος άρχισε να σκαρφαλώνει στα κατσαρά φύλλα και να τα μασουλά με όρεξη. (σ. 87)
- Ένωσε κάποιο χέρι να του κόβει το πρόγευμα και να τον μεταφέρει στον αέρα. (σ. 87)
- Ωστόσο κατάφερε να ξεφύγει ανάμεσα από τις βέργες του χεροκόφινου. (σ. 88)
- Μια γερή βροχή άρχισε να δέρνει τα φυλλώματα. (σ. 93)
- Δοκίμασε να καθαρίσει το πρόσωπό του που είχε γεμίσει ρετσίνοι. (σ. 93)
- Ξεκίνησε να ψάξει για καινούριο σπίτι. (σ. 93)
- Άκουσε κι άλλους σκίουρους να του απαντάνε από κάπου μακριά. (σ. 93)
- Θα με βοηθήσετε να την λευτερώσουμε τη σκλαβοπούλα την Ειρήνη. (σ. 115)
- Σκοπεύει να βάλει μέσα όλες τις πόλεις της Ελλάδας με κάμποσο σκορδάκι. (σ. 114)

Δεύτερο μέρος

- Όλοι οι μεγάλοι έδειξαν ενδιαφέρον κι άρχισαν να σχηματίζουν μία μεγάλη ουρά με φασαρία και σπρωξίματα. (σ. 11)
- Πάω να φωνάξω την αστυνομία. (σ. 18)
- Έμαθα να ονομάζω και όλα τα δέντρα μηλιές. (σ. 31)
- Συνήθιζα να στέκομαι σε κάποια απόσταση απ' αυτήν. (σ. 31)
- Τι πράγμα είναι το δέντρο ήθελα να μάθω. (σ. 33)
- Εκείνη τη στιγμή αποφάσισε να με μάθει. (σ. 33)
- Κι αποφάσισε να μορφωθεί. (σ. 50)
- Άρχισε να τρώει κάθε τόσο λίγο βιβλίο. (σ. 50)
- Το νέο δεν άργησε να φτάσει στ' αυτιά μιας δημοσιογράφου. (σ. 52)
- Ποντικοί άρχισαν να τρώνε γάτες. (σ. 52)
- Ονειρεύονται κάποια μέρα να τολμήσουν να φάνε μια γάτα κι αυτά. (σ. 58)
- Πρότεινε να κρεμάσουν ένα κουδούνι στο λαιμό της γάτας. (σ. 63)
- Η βροχή άρχισε να δυναμώνει. (σ. 70)
- Αυτό όμως δεν μπορούσε να το καταλάβει ο μικρός Νικήτας. (σ. 71)
- Ο Νικήτας άρχισε να πιστεύει μέσα του πως όλη τη μέρα το «στοιχειό» τον έτρωγε σιγά σιγά. (σ. 71)
- Ένωθε να βυθίζεται σε μια γαλάζια λαμπερή θάλασσα. (σ. 71)
- Έβλεπαν όλους αυτούς τους μετανιωμένους να στρέφονται και να παρατηρούν πέρα μακριά. (σ. 82)
- Ονειρευόταν με τα μάτια ορθάνοιχτα να φτάσει στο Θεό και ν' αγγίζει τα πόδια του.
- Χρειαζόταν τρεις αιώνες να φτάσω τα σαρανταδυό. (σ. 91)
- Ακούς ακόμα το σερβιτόρο να ξεφωνίζει τις παραγγελίες. (σ. 96)
- Αποφασίσαμε ν' απεργήσουμε. (σ. 97)
- Βοήθησα να γίνει ευκολότερη και καλύτερη η ζωή μας. (σ. 103)
- Έπρεπε να πάρουμε μαζί μας και τον αδελφό του το Δημήτρη. (σ. 121)
- Μόλις σχόλαγε από κει πήγαινε να ταΐσει τα ζωντανά. (σ. 127)
- Ο κυρ Μιχάλης θέλησε να βοηθήσει κι αυτός στον απελευθερωτικό αγώνα. (σ. 128)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Αποφάσισε να χτίσει μόνος του μία εκκλησία και να τη ζωγραφίσει ολόκληρη μοναχός του. (σ. 129)
- Τότε θα μπορέσω να κερδίσω απ' αυτούς κλέβοντάς τους στα μεταφορικά. (σ. 35)
- Κι εγώ λοιπόν θα κάθομαι και θα παρακαλώ να γίνουν συμφορές, ώστε να εισπράξω τα λεφτά μου; (σ. 35)
- Κάλλιο η ειρήνη, κι ας αργείς να μ' εξοφλήσεις. (σ. 35)
- Πολλοί ελληνικοί τόποι φιλοδόξησαν να δώσουν την πρωτεύουσα στο κρατίδιο που δημιουργήθηκε με τις θυσίες των αγωνιστών του 1821. (σ. 43)
- Μπορούσε να διασκεδάσει τρεις ολόκληρες ώρες, ακατάπαυστα γελώντας όλο αυτό το διάστημα. (σ. 45)
- Όσοι πέρασαν από κείνο το σπίτι δε γίνεται να ξεχάσουν το γραφείο του ποιητή. (σ. 50)
- Δεν το σώσαμε να γλιτώσουμε εκείνο το σπίτι, ίσως ούτε κείνη τη λάμπα. (σ. 51)
- Όμως ένα έθνος πρέπει να σώζει τ' ακριβά του και τα κειμήλιά του. (σ. 51)
- Αυτό το χέρι δεν μπορούσε πια ν' αραδιάσει τους στίχους του κάτω από τόσο φως. (σ. 52)
- Και θα σας συστήσω, θα σας συμβουλέψω και θα σας παρακαλέσω να τα μάθετε ως αύριο το βράδυ. (σ. 59)
- Ο ένας ή ο άλλος πρέπει να παραστήσει τον τοίχο. (σ. 65)
- Μια μέρα ο Ιέρωνας τον κάλεσε και του ανέθεσε να λύσει ένα δύσκολο πρόβλημα (σ. 69)
- Έπρεπε λοιπόν ο Αρχιμήδης να το εξακριβώσει. (σ. 69)
- Προσπαθούμε να φέρουμε τη στάθμη του νερού στο ίδιο σημείο όπου ανέβηκε, όταν βυθίστηκε στο στέμμα (σ. 69).
- Μπορούμε να τη σημαδέψουμε εύκολα. (σ. 69)
- Προσπαθούμε να φέρουμε τη στάθμη του νερού στο ίδιο σημείο όπου ανέβηκε, όταν βυθίστηκε στο στέμμα. (σ. 70)
- Αν το στέμμα είναι κούφιο, πρέπει να ζυγίζει λιγότερο από τα κομμάτια του χρυσού. (σ. 70)
- Φανταστείτε, τι θα συνέβαινε, αν όλες οι μηχανές μας ξαφνικά αποφάσιζαν να κηρύξουν απεργία. (σ. 74)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Δε θα ξέραμε την ώρα, δε θα μπορούσαμε να πλυθούμε, να μαγειρέψουμε, ν' ανοίξουμε μία κονσέρβα, ν' ανάψουμε τα φώτα, να ζεστάνουμε το σπίτι, να τηλεφωνήσουμε, ν' ακούσουμε ραδιόφωνο, να δούμε τηλεόραση ή να συναντήσουμε ένα φίλο μας σε συμφωνημένη ώρα. (σ. 74)
- Ο άνθρωπος με σκέτα τα χέρια δεν μπορεί να κινήσει ένα βράχο. (σ. 75)
- «Δε φαντάζομαι να μου κάνει μεγάλη ζημιά το μηχάνημα», προσπάθησε να πείσει τον εαυτό του ο Γιάννης. (σ. 81)
- Άλλωστε το μηχάνημα δεν ξέρει να χαμογελά. (σ. 81)
- Άρχισε να πυκνώνει τις βόλτες. (σ. 81)
- Ξέχασα να σας πω ότι έτσι το λέγανε χαϊδευτικά: «μασίνοι». (σ. 81)
- Ο Γιάννης αναγκάστηκε ν' αλλάξει τακτική. (σ. 81)
- Το 'βλεπε να λάμπει θριαμβικά. (σ. 81)
- Άρχισε να ρίχνει κρυφά στη σχισμή του μηχανήματος δίφραγκα. (σ. 81)
- Άρχισε να κατεβαίνει αργά τις σκάλες, κρατώντας τα όργανα του θανάτου. (σ. 82)
- Όταν άρχισε να σώνεται το πετρέλαιο, γύρω στο 2020, οι άνθρωποι χρησιμοποίησαν την ενέργεια του ήλιου. (σ. 87)
- Κατάφεραν ακόμα οι επιστήμονες να βγάλουν απ' το κάρβουνο συνθετικό πετρέλαιο. (σ. 88)

Τέταρτο μέρος

- Όταν αρχινούσε ο πετροπόλεμος, άκουγες να κουδουνίζουν τα σιδερικά. (σ. 35)
- Ο Χάρντινγκ πρόσταξε να κατεβάσουν τα προκλητικά σύμβολα της αντίστασης. (σ. 35)
- Κι έτσι οι στρατιώτες άρχισαν να σκαρφαλώνουν στα καμπαριάρια και στα πλατάνια. (σ. 35)
- Κάτω στα χωριά του κάμπου, άρχισε να βαράει το ντουφέκι. (σ. 36)
- Δεν μπορούσα να ξεχάσω την κατσικούλα. (σ. 50)
- Δεν άργησε να του δώσει την απάντησή της. (σ. 51)
- Άρχισε να βυζαίνει με βουλιμία. (σ. 51)
- Δεν κατάφερα να το μάθω. (σ. 51)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Κι απολούσαν κάποτε μια στριγγιά σουρισματιά, σαν να ήθελαν να σαλαγίσουν τιποτα κοπάδια τους από εκεί απάνω. (σ. 65)
- Σε λίγο το πανί μας φούσκωσε, ίδιο στήθος που ανασαίνει, και το Κον Τίκι άρχισε να προχωρεί. (σ. 73)
- Ακούγαμε γύρω μας το γενικό βουητό του πέλαγου να το σκεπάζει ξαφνικά το σφύριγμα ενός μεγάλου κύματος. (σ. 75)
- Βλέπαμε την αφρισμένη του κορφή, στο ίδιο ύψος με τη σκεπή της καμπίνας, να ῥχεται καταπάνω μας τυφλά. (σ. 75)
- Ξυπνήσαμε αργά την άλλη μέρα, όταν ο παπαγάλος άρχισε να σφυρίζει, να φωνάζει και να χοροπηδά πάνω στη βέργα του. (σ. 76)
- Δεν αργήσαμε να δεχτούμε την πρώτη επίσκεψη καρχαρία. (σ. 86)
- Ήταν ένα επίμονο κάλεσμα στο οποίο οι άνθρωποι δυσκολεύονταν να αντισταθούν. (σ. 96)
- Πρώτα πρώτα ο γεωργός, που δεν του έφτανε η σοδειά του, αναγκαζόταν να καταφύγει στο ψάρεμα. (σ. 96)
- Έτσι οι θαλασσοπόροι μπορούσαν εύκολα να τους προβλέπουν. (σ. 96)
- Η πρωτοπορία, μία βάρκα ψαράδων της τέχνης, φρόντιζε να μην αφήσει τη συντροφιά χωρίς την ξακουστή κακκαβιά. (σ. 106)
- Οι Σπηλιές δεν ήταν μακριά κι έπρεπε να φτάσουμε μπροστά τους την ώρα που θα βγαινε ο ήλιος. (σ. 106)
- Τη νύχτα μπορούμε να βλέπουμε από κει όλα τα φώτα της χώρας. (σ. 114)
- Τώρα πια τη βλέπαμε ξεκάθαρα τη φιλενάδα μας, με το κόκκινο φουστάνι της, να μας κουνάει χέρια και πόδια. (σ. 119)
- Κι αν την άφηνε ο κυρ Αντώνης, θα μπορούσε και βάρκα με πανιά να μανουβράρει. (σ. 119)
- Βγάλανε κάτι σφυρίχτρες από καλάμι κι αρχίσανε να σφυρίζουν. (σ. 120)
- Δεν μπορούσαμε να τρέξουμε, γιατί, τις πρώτες ημέρες, ώσπου να σκληρύνουν οι πατούσες, τα πόδια πονούσαν από τις πέτρες και τ' αγκάθια. (σ. 120)
- Δε θέλαμε όμως να φορούμε παπούτσια, για να μοιάζουμε πιότερο με τα παιδιά από τα τσαρδάκια. (σ. 120)

ΣΤ' Δημοτικού

Πρώτο μέρος

- Εκεί σ' αυτό το μικρό κάτασπρο καμαράκι, νιώθεις να κατοικεί ο Θεός και να σε περιμένει. (σ. 14)
- Αυτό το Θεό τον νιώθεις να στέκει δίπλα σου εγκαρδιωτής και συγχωρητής και προστάτης. (σ. 14)
- Σιγά - σιγά άρχισε να ξεφωτίζει στο νοτιά. (σ. 29)
- Πολύ γρήγορα έμαθα να διαβάζω. (σ. 33)
- Ήμουν ένα παιδί που δε θα μάθαινε ποτέ να γράφει. (σ. 33)
- Όταν σταματήσανε να με πιέζουν για το γράψιμο, άρχισα να περνάω ατέλειωτες ώρες μοναχός μου. (σ. 33)
- Τη μέρα που το σκέφτηκα αυτό, ταραχτήκα τόσο πολύ, που άρχισα να γράφω κρυφά πάνω σ' ο,τιδήποτε. (σ. 35)
- Είχα αρχίσει να γράφω, για να σημειώνω διάφορα «μυστικά» που φοβόμουν μην τα ξεχάσω. (σ. 36)
- Θα προτιμούσα να γυρίσω σπίτι, ν' αναβάλω το ταξίδι. (σ. 40)
- Όταν άρχισα κάποτε να ξυπνάω, είχα την αίσθηση πως κάποια καταστροφική θεομηνία είχε χτυπήσει τον κάμπο. (σ. 46)
- Περίμενε να μεγαλώσεις λιγάκι και ξαναδοκιμάξεις. (σ. 63)
- Αποφασίσαμε να οργανώσουμε ένα μουσικοφιλολογικό βραδινό. (σ. 63)
- Ακουγότανε ακορντεόν να παίζει. (σ. 64)
- Ήθελα πολύ να τον γνωρίσω. (σ. 64)
- Δεν μπορούσε να πει λέξη. (σ. 64)
- Έπρεπε να 'ρθω οπωσδήποτε να σας ακούσω. (σ. 75)
- Έπρεπε οπωσδήποτε να 'ρθω να σας δω κι από κοντά. (σ. 75)
- Κι όταν αρχίσατε να μιλάτε για τις προετοιμασίες του ταξιδιού, σας παρακολουθούσα μ' ολάνοιχτα αυτιά. (σ. 75)
- Όταν σας άκουσα να μου δίνετε το λόγο και σηκώθηκα, είχα μετανιώσει που είχα σηκώσει το χέρι μου. (σ. 77)
- Δεν πρόλαβα να τελειώσω τη φράση μου κι άκουσα μια βουή από γέλιο να πλημμυρίζει την αίθουσα. (σ. 78)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Γι' αυτό και εξακολουθούσα να παραμένω όρθιος. (σ. 78)
- Το ακροατήριο έπαψε να γελά κι άρχισε να χειροκροτεί. (σ. 78)
- Άκουσα το σφύριγμα, γύρισα κι είδα το μαύρο καπνό της μηχανής να τινάζεται με βία πάνω από τα σπιτάκια και τα γυμνά δέντρα. (σ. 114)
- Το τρένο μπήκε στο μικρό σταθμό κι οι στρατιώτες άρχισαν να ξεφορτώνουν πυρομαχικά κι άλλα εφόδια. (σ. 116)
- Μερικοί αρχίσανε να κλείνουν τα μάτια. (σ. 116)
- Ο Σπύρος, ως δώδεκα χρονών αγόρι, δεν μπορούσε να κοιμηθεί. (σ. 121)
- Ο ύπνος αργούσε να 'ρθει. (σ. 121)
- Δε θέλω να σ' αφήσω στους δρόμους. (σ. 126)
- Όλη την ώρα που περπατάει ακούει συνέχεια τα ραδιόφωνα να ουρλιάζουν. (σ. 131)
- Προσπαθεί να ξεχωρίσει τι λένε. (σ. 131)

Δεύτερο μέρος

- Ο μπαρμπα-Κωνσταντής μας σύστησε να προσέχουμε και τράβηξε να σιάξει τ' αυλάκια. (σ. 12)
- Κουράστηκαν να βλέπουν τα ίδια και τα ίδια και πήγανε ν' αρχίσουν πάλι τα παιχνίδια. (σ. 12)
- Δε θέλησα να πάω μαζί τους κι ας φώναζαν κι ας είχαν θυμώσει κιόλας. (σ. 12)
- Έπαψα να φοβάμαι, ένιωσα όμως να με κυριεύει κάποια λύπη. (σ. 16)
- Μάταια προσπαθούσα να μαντέψω αν πονούσε. (σ. 16)
- Φρόντιζα να μην τον χάνω μήτε στιγμή από μπροστά μου. (σ. 16)
- Άκουσα πολλές φορές να με κρίζουν, μα δεν έδωσα απόκριση. (σ. 16)
- Φρόντισα να κρυφτώ καλύτερα στα φυλλώματα της αχλαδιάς. (σ. 16)
- Δεν έδωσε καμιά σημασία κι εξακολούθησε να στέκει κοιτώντας μπροστά του. (σ. 38)
- Όταν εχορτάσανε καλά, αρχίσανε να χορεύουνε. (σ. 49)
- Οι χωριάτες τον παρακάλεσαν να τους αφήσει να πάρουνε κι αυτοί οι φουκαράδες. (σ. 56)
- Μπορούσα να βλέπω τη γυναίκα μου να στέκεται μπροστά σ' ένα άλλο μηχάνημα και να κάνει την ίδια κίνηση. (σ. 64)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Την τρίτη μέρα ζήτησα να μου επιτρέψουν να δουλέψω σ' όλα τα στάδια που απαιτεί η πορεία κατασκευής μιας λάμπας απ' την αρχή. (σ. 64)
- Όμως εσύ δεν μπορείς να κόψεις τ' αστέρια. (σ. 72)
- Μερικοί σοφοί μηχανικοί στην Αμερική σκέφτηκαν να βρουν τρόπο να τη διορθώσουν. (σ. 84)
- Άρχισε τώρα να μεγαλώνει η μέρα και να μικραίνει η νύχτα. (σ. 85)
- Οι παπυρολόγοι προσπαθούν να τους διαβάσουν με πολλούς κόπους. (σ. 90)
- Κι εγώ λοιπόν σας εύχομαι να γιορτάσετε μεθαύριο τα Χριστούγεννα. (σ. 92)
- Μπήκε τώρα στη Σταδίου κι άρχισε να την ανεβαίνει με μία ανάσα. (σ. 98)
- Θυμόταν καλά πως είχε δει να τρέμει τ' αχείλι του. (σ. 113)
- Στις πολυθρόνες ξαπλωτοί κοιτάζανε πολλή ώρα τη φωτιά να σπιθίζει, να χοροπηδάει κοκκινόχρυση, να ζεσταίνει γλυκά το κορμί τους. (σ. 127)

Τρίτο μέρος

- Έχει τόσο πολύ συνηθίσει το θάνατο, που τον ξεφοβήθηκε πια και μπορεί να γελάει και να παίζει μαζί του. (σ. 66)
- Και οι ολίγοι αποφασίζουν να πεθάνουν. (σ. 128)

Τέταρτο μέρος

- Μα οι λιμενοφύλακες και οι αστυνομικοί απαγόρευαν στον καπετάνιο να αράξει και να κατεβάσει του τυραννισμένους επιβάτες του (σ. 18)
- Η Υγειονομική Υπηρεσία δεν του επέτρεπε να ξεφορτώσει (σ. 19)
- Με άφηγε να καθίσω στο κεφαλόσκαλο (σ. 24)
- Όμως ο Θεμιστοκλής τους έπεισε να μη μοιρασθούν, αλλά να φτιάξουν με αυτά 200 πλοία (σ. 34)
- Οι άνθρωποι και στην πιο βαθιά τους εξουθένωση δεν παύουν να επιθυμούν τη λύτρωση (σ. 34)
- Σπάνια τύχαινε να ξενυχτήσει αλλού (σ. 40)
- Αργούσε όμως τη νύχτα, τον έπιανε η κακοκαιρία ή ήθελε να αποσώσει τις κουβέντες με τον κόσμο (σ. 40)
- Πολύ αργότερα αποφάσισε να με στείλει και στην έδρα του ταχυδρομείου, τη Νισίστα (σ. 41)

- Πώς μπορεί να υπομείνει όλο αυτό το πρωτόγονο μεγαλείο μια παιδική ψυχή, ένας άνθρωπος μια στάλα; (σ. 41)
- Καρτερούσα ν' ακούσω το καταμεσήμερο, μεσ' απ' τα χαλάσματα, το λάλημα του πετεινού (σ. 41)
- Τότε οι τριάντα ψαράδες των ιχθυοτροφείων αποφάσισαν ν' αλλάξουν την πορεία του ποταμού, να τον ξαναγυρίσουν στην παλιά του κοίτη και να ελευθερώσουν το ιχθυοτροφείο (σ. 53)
- Ξέσπασε ξαφνικά μια καταιγίδα, που κόντεψε να παρασύρει τα φράγματα και να καταστρέψει το ωραίο έργο (σ. 53)
- Πώς μπόρεσαν να παρουσιαστούν όλοι μαζί, να ομονοήσουν, να μην κάνει ο καθένας του κεφαλιού του, να ενώσουν όλες τις δυνάμεις τους σε μια πειθαρχημένη δύναμη; (σ. 53)
- Η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια, η αγάπη και η ομόνοια, βοηθούν τον άνθρωπο να κατορθώσει κάποτε και πράγματα που θεωρούνται ακατόρθωτα ή έστω πολύ δύσκολα (σ. 54)
- Όταν νύχτωσε, είπαν όλοι πως είναι αργά και πρέπει να με αφήσουμε να κοιμηθώ (σ. 62)
- Και λέω πως φοβάμαι να κοιμηθώ μόνος μου (σ. 62)
- Κι άρχισα κι εγώ να πετάω από το ένα δωμάτιο στο άλλο (σ. 63)
- Σιγά σιγά το κέρατο άρχισε να παίρνει σχήμα (σ. 67)
- Σιγά σιγά οι άδειες καρέκλες άρχισαν να γεμίζουν (σ. 73)
- Σιγά σιγά φτάνανε στη σκηνή μουσικοί και άρχιζαν να μελετούν τα κομμάτια τους (σ. 74)
- Έμεινα λίγο στη θέση μου κι ένιωσα μια μαγεία να πλανιέται ακόμα στην αίθουσα (σ. 76)
- Θέλουν να είναι εκεί, να γιορτάσουν όλοι μαζί τη μεγάλη επέτειο, την πρώτη (σ. 80)
- Τον βλέπουν τώρα να πάσχει σαν άνθρωπος (σ. 81)
- Τον βλέπουν γυμνό και ματωμένο να ξεψυχά απάνω σ' ένα σταυρό (σ. 81)
- (Τον βλέπουν) έπειτα να τον ξεκρεμούν νεκρό και να τον βάζουν σ' ένα τάφο (σ. 81)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

- Οι δημοτικές αρχές των αστικών κέντρων θα μπορούσαν παράλληλα να εφαρμόσουν μια πολύ πιο «φιλική» μέθοδο για τον καθαρισμό του αέρα των πόλεων (σ. 88)
- Πράγματι, οι συστάδες των δέντρων μπορούν να προσφέρουν ανεκτίμητες υπηρεσίες στην υπόθεση της προστασίας του περιβάλλοντος (σ. 88)
- Μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά στη σύλληψη των αιωρούμενων ακαθαρσιών της ατμόσφαιρας (σ. 89)
- Μια έκταση τεσσάρων στρεμμάτων δεντροφυτεμένη με μουριές μπορεί να απορροφήσει κάπου 15 τόνους ρυπαντών το χρόνο (σ. 89)
- Τα δέντρα όμως δεν μπορούν να αναλάβουν μόνα τους το έργο του καθαρισμού του περιβάλλοντος από τα απόβλητα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (σ. 89)
- Δεν επιχείρησα να γράψω ένα βιβλίο, αλλά έβγαλα μια χειρόγραφη εφημερίδα (σ. 105)
- Μέσα σ' αυτή τη μικρή εφημερίδα έμπαιναν οι πιο φανταστικές «ειδήσεις» που μπορούσε να πλάσει το μυαλό ενός παιδιού εννιά δέκα ετών (σ. 106)
- Τους παρακολουθούσα από μακριά να το γλεντούν χαμογελώντας (σ. 106)
- Έπρεπε όλα να περιγραφούν μ' έναν τρόπο που να βυθίζουν τον αναγνώστη σε αγωνία (σ. 106)
- Έπρεπε με κάθε τρόπο να προκαλέσω το δέος και τη συγκίνηση (σ. 106)
- Με δύο τροχασμούς του Ψαρή μου την έφτασα και την ανάγκασα να παραμερίσει, για να διαβώ (σ. 115)
- Τότε κάποιος πρότεινε να κάνουμε μπάνιο (σ. 125)

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΡΗΜΑΤΩΝ (Ρ1) ΜΕ Τ.Π.Ε. – Α.Π.Ε. ΣΤΑ ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΑ

α	Αναγκάζομαι, Αξιώνομαι, Απαγορεύω, Απαιτείται, Απαιτώ, Αποκλείεται, Αποφασίζω, Αποφεύγω, Αρκεί, Αρνούμαι, Αφήνω
β	Βάζω
δ	Δέχομαι, Διατάζω
ε	Ειδοποιώ, Είναι δυνατόν, Εμποδίζω, Ελπίζω, Ενδέχεται, Επιδιώκω, Επιθυμώ, Επιμένω, Επιτρέπω, Επιχειρώ, (Μου) έρχεται, Εύχομαι, Έχω
ζ	Ζητώ
θ	Θέλω
ι	Ικετεύω
κ	Καταλήγω, Καταντάω, Καταφέρνω, Κατορθώνω, Κινδυνεύω, Κοντεύω
λ	Λέω
μ	Μπορεί, Μπορώ
ν	(Δε) νομίζω, Ντρέπομαι
ξ	Ξέρω, Ξεχνάω
ο	Ορκίζομαι, Οφείλω

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Π

Παρακαλώ, Παραγγέλω/παραγγέλνω, Πασχίζω, Περιμένω, Πετυχαίνω, Πιάνω, Πιστεύω, Ποθώ, Πρέπει, Προγραμματίζω, Πρόκειται, Προλαβαίνω, Προσπαθώ, Προτείνω, Προτιμώ, Προφταίνω

Σ

Σκέφτομαι, Σκοπεύω, Συμβουλεύω, Συμφωνώ, Σχεδιάζω

Τ

Τολμώ

Υ

Υπόσχομαι, Υποχρεώνομαι

Φ

Φαντάζομαι, Φοβάμαι, Φροντίζω, Φτάνει, Φτάνω

Χ

Χρειάζεται

Ω

(Δεν) ωφελώ



Παράρτημα Β'

Α.Α.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Π.Τ.Δ.Ε.

ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

- Στα κουτάκια βάλτε **x** στις απαντήσεις που σας αντιστοιχούν.
- Όπου υπάρχει κενό συμπληρώστε τις σωστές πληροφορίες.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Α'

Ημερομηνία:/...../200

Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

1. Ηλικία:

2. Τάξη:

3. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

4. Σε ποια τάξη γράφτηκες για πρώτη φορά στο Ελληνικό σχολείο στην Ελλάδα;

Νηπιαγωγείο Α' Β' Γ' Δ' Ε' ΣΤ'

5. Πότε γράφτηκες στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο;

το 19.....

6. Φοίτησες στο Αλβανικό Σχολείο;

Ναι Όχι

7. Αν ναι, πόσα χρόνια φοίτησες;

..... χρόνια

8. Παρακολουθείς/παρακολούθησες μαθήματα Ελληνικής γλώσσας στα φροντιστηριακά τμήματα του σχολείου;

Ναι Όχι

9. Αν ναι, πόσους μήνες; πόσα χρόνια;

10. Συμμετείχες/συμμετέχεις σε τμήμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας (μητρικής) στο σχολείο σου;

Ναι Όχι

11. Αν ναι, πόσες ώρες εβδομαδιαίως; πόσα χρόνια;

Β. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

Ασκήσεις

Κύκλωσε το σωστό ρήμα, όπως στο παράδειγμα:



Ο Νίκος θέλει να τρώνει / φάει σοκολάτες κάθε μέρα.

1. Τα παιδιά θέλουν σήμερα να παιζουν / παιξουν στην αυλή.
2. Οι μαθητές πρέπει να γράφουν / γράψουν τις ασκήσεις τους κάθε μέρα.
3. Ο Μιχαλιός, ο Ρεθυμνιώτης, ξέρει να κολυμπά / κολυμπήσει σαν δελφίνι.
4. Η Ντρίτα ελπίζει κάποτε να ταξιδεύει / ταξιδέψει σε όλον τον κόσμο.
5. Ο Ινκός παρακάλεσε χθες τον παπού του να του λέει / πει ένα παραμύθι.
6. Ο λαγός και το ελάφι μπορούν να τρέχουν / τρέξουν πολύ γρήγορα, κάθε φορά που κινδυνεύουν.



Κύκλωσε το σωστό ρήμα στους παρακάτω διαλόγους:

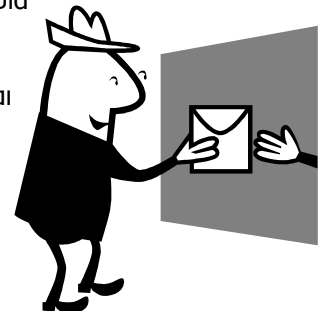
Στο τηλέφωνο:



- Καλησπέρα, Μάρτιν. Θέλεις να πηγαίνουμε / πάμε αύριο εκδρομή στο βουνό;
- Καλησπέρα. Θα το ήθελα πολύ, όμως πρέπει να διαβάσω / διαβάζω τα μαθήματά μου. Ο δάσκαλος με συμβούλεψε να μαθαίνω / μάθω ένα ποίημα ως αύριο.
- Τι κρίμα! Είναι ωραίο να βλέπεις / δεις τη φύση και να μυρίζεις / μυρίσεις τα λουλούδια. Ίσως πάμε μία άλλη μέρα...

Στο ταχυδρομείο:

- Καλησπέρα σας. Σκέφτομαι να στέλνω / στείλω αυτό το δέμα στην ανιψιά μου στην Αλβανία. Μπορείτε να με βοηθάτε / βοηθήσετε;
- Μάλιστα, κύριε. Πρέπει, όμως πρώτα, να γράφετε / γράψετε το όνομα και τη διεύθυνση στο επάνω μέρος του δέματος. Ποτέ μην ξεχνάτε να το γράφετε / γράψετε!
- Σας ευχαριστώ!
- Ελπίζω να φτάνει / φτάσει σε λίγες ημέρες. Καλή σας μέρα!



Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



Γράψε Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος) στο για τις παρακάτω προτάσεις, όπως στο παράδειγμα:

Η πινακίδα έγραφε: «Απαγορεύεται να ρίχνετε τα χαρτιά σας εδώ»

..... Σ

- Η μητέρα μου φώναξε: «Αποκλείεται να δεις τηλεόραση κάθε βράδυ»

..... Λ

1. Οι γονείς μας αποφάσισαν να μετακομίζουμε σε μία άλλη γειτονιά την Κυριακή.

2. Τα πρωινά προσπαθώ να ξυπνώ νωρίς για να πηγαίνω στο σχολείο.

3. Ο παππούς είχε ένα χωράφι μοναδικό και αναγκάστηκε να το πουλήσει.

4. Ο γεωργός παρακαλεί το Θεό να βρέξει συχνά.

5. Η Στέλλα επιθυμεί πολύ να μοιάζει στη δασκάλα της, όταν μεγαλώσει.

6. Ποτέ δεν καταφέραμε να μαθαίνουμε τι σκέφτεται ο πατέρας όταν θυμώνει μαζί μας.

7. Στην αρχή δεν ήθελα να το πιστεύω πως δε θα ξανάβλεπα τα όμορφα μάτια

της φίλης μου

8. Η μητέρα επιμένει να καθαρίζω το δωμάτιό μου, κάθε φορά που έχουμε επισκέψεις.



Η Μιρέλλα έγραψε ένα γράμμα στην αδελφή της που ζει στην Αλβανία, αλλά έχει κάνει 6 λάθη. Βοήθησέ την να βρει τα λάθη και σημείωσέ τα για να τα διορθώσει:

Αγαπημένη μου Μπλερίνα,

πόσο μου λείπεις! Σκέφτομαι τα παιχνίδια μας στην αυλή και τους φίλους μας στο χωριό και περιμένω τις καλοκαιρινές διακοπές για να γυρίσω και να είμαστε ξανά μαζί. Στο σχολείο μου έχω γνωρίσει πολλά παιδιά από την Ελλάδα και προσπαθώ να μαθαίνω Ελληνικά για να μιλήσω μαζί τους. Σήμερα ακόμα οι συμμαθητές μου ήθελαν να τους λέω μερικές λέξεις στ' Αλβανικά και ο δάσκαλός μας ήθελε να γράφω το όνομά μου στον πίνακα. Πρέπει να διαβάσω κάθε μέρα και δε μπορώ να σου ζωγραφίζω την εικόνα που σου υποσχέθηκα να στέλνω, γιατί δεν έχω πια χρόνο. Θα με συγχωρέσεις;

Σε φιλώ

Μιρέλλα

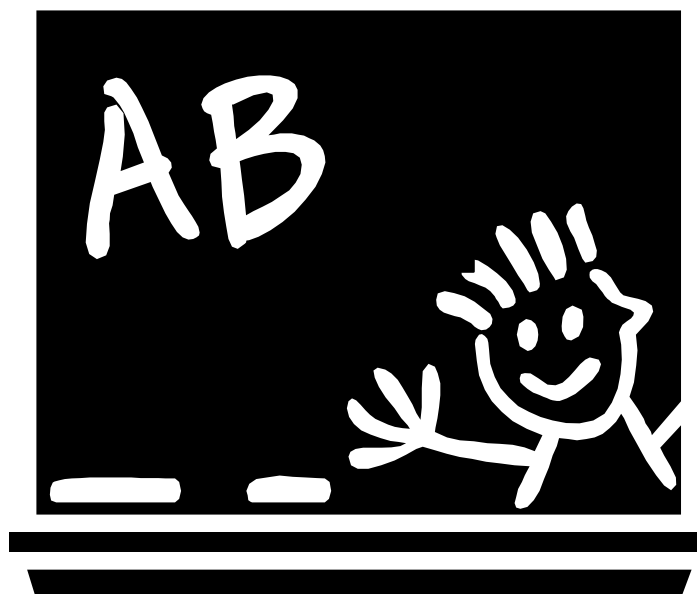


Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω κείμενο με τον κατάλληλο τύπο του ρήματος που βρίσκεται σε παρένθεση:

«Παιδιά μου,

φανταστείτε, τι θα συμβεί, αν όλες οι μηχανές μας ξαφνικά αποφασίσουν να κηρύξουν απεργία και να (σταματώ) _____. Δε θα ξέρουμε την ώρα, δε θα μπορούμε κάποια στιγμή να (ανάβω) _____ τα φώτα ή να (καθαρίζω) _____ το σπίτι, κάθε φορά που έρχονται οι συγγενείς μας. Δε θα μπορούμε να (μαγειρεύω) _____ το αγαπημένο μας φαγητό κάθε Κυριακή και να (ανοίγω) _____ μία κονσέρβα κάποια μέρα στο σπίτι. Δε θα μπορούμε να (τηλεφωνώ) _____ στους φίλους μας συχνά, να (ακούω) _____ ραδιόφωνο κάθε πρωί και να (βλέπω) _____ τηλεόραση κάθε βράδυ ή να (συναντώ) _____ έναν φίλο μας, όταν νιώσουμε μόνοι μας.

Πρέπει, επιτέλους, όλοι εμείς να το (παίρνω) _____ απόφαση: οι μηχανές είναι απαραίτητες!»



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Α.Α.

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Π.Τ.Δ.Ε.

ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Β'

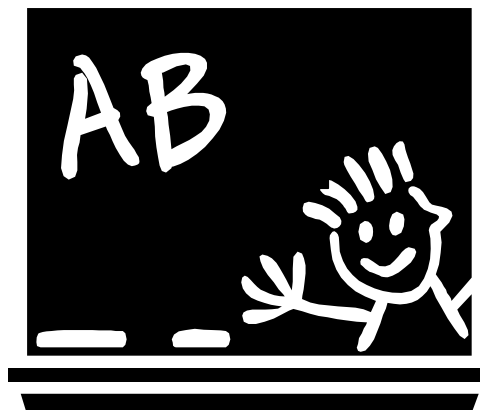
Ημερομηνία:/...../200

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

Ασκήσεις

**Κύκλωσε το σωστό ρήμα, όπως στο παράδειγμα:**Ο Νίκος θέλει να τρώνει / φάει σοκολάτες κάθε μέρα.

1. Απόψε ο Φάνης θέλει να βλέπει / δει τη νύχτα στο δάσος.
2. Απαγορεύεται να μιλάτε / μιλήσετε στη βιβλιοθήκη δυνατά.
3. Ο παππούς συμβούλεψε την αγαπημένη του εγγονή να διαβάζει / διαβάσει κάθε μέρα.
4. Την Κυριακή αφήσαμε τον σκύλο ελεύθερο να παίζει / παίξει στον κήπο του σπιτιού μας.
5. Η βροχή εμπόδισε τη Δευτέρα τα παιδιά να φυτεύουν / φυτέψουν τα μικρά δέντρα στο λόφο δίπλα στο σχολείο.
6. Στο Πανελλήνιο Πρωτάθλημα, ο αθλητής από το Ρέθυμνο, μετά από σκληρή προσπάθεια κατόρθωσε να τερματίζει / τερματίσει πρώτος στο αγώνισμα των 100 μέτρων.





Κύκλωσε το σωστό ρήμα στο παρακάτω κείμενο:

Ο γεωργός αποφάσισε να ξυπνάει / ξυπνήσει πολύ νωρίς χθες το πρωί για να πάει στο χωράφι του, επειδή ήθελε να το οργώνει / οργώσει και να το ποτίζει / ποτίσει. Κάθε χρόνο και όλα τα καλοκαίρια η μάνα-γη φρόντιζε συνέχεια να του χαρίζει / χαρίσει για τον κόπο του μεγάλα και γλυκά καλαμπόκια, τόσο γλυκά που όποιος τα δοκίμαζε, νόμιζε πως ήταν από μέλι. Όμως ο γεωργός αγαπά τη δουλειά του, παρ' όλο που κάθε μέρα πρέπει να πηγαίνει / πάει στα χωράφια του και να ρίχνει / ρίξει λίπασμα στις ρίζες.



Οι ρίζες, τα φυλλαράκια και οι μικροί σπόροι είναι σαν παιδιά του: τα πονάει και λυπάται πολύ όταν κάποια στιγμή πρέπει να ξεριζώνει / ξεριζώσει τους άρρωστους καρπούς.

Ας είναι! Αγαπούσε τη γη και ένιωθε πολύ τυχερός που μπορούσε τόσα χρόνια να μαζεύει / μαζέψει τη σοδειά του και να

πουλάει / πουλήσει τα καλαμπόκια του.

Σκέφτηκε: «Επιτέλους, πρέπει να λέω / πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Θεό, που πάντα με βοηθά!»



Γράψε Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος) στο για τις παρακάτω προτάσεις, όπως στο παράδειγμα:

- Η πινακίδα έγραφε: «Απαγορεύεται να ρίχνετε τα χαρτιά σας εδώ» **Σ**
- Η μητέρα μου φώναξε: «Αποκλείεται να δεις τηλεόραση κάθε βράδυ» **Λ**
- 1. Από το πρωί βρέχει και δεν μπορούμε να παίξουμε στην αυλή.
- 2. Ο Βασίλης περιμένει τους γονείς του να γυρνούν κάποια μέρα από την ξένη χώρα που εργάζονται.
- 3. Αποφάσισα να σου γράφω αυτό το γράμμα σήμερα, που όλο το απόγευμα είμαι ολομόναχη στο σπίτι.
- 4. Οι οδηγοί των αυτοκινήτων πρέπει να προσέχουν πάντα τα μικρά ζωάκια,

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

όταν πετάγονται στο δρόμο.



5. Η Παναγιώτα και η Μαλβίνα ονειρεύονται να ταξιδέψουν συνέχεια με αεροπλάνο για να βλέπουν τον κόσμο από πολύ ψηλά.



6. Ο κυρ - Ανέστης όταν γύρισε στο σπίτι του, ήθελε να χτίσει μία εκκλησία και να τη ζωγραφίσει ολόκληρη μοναχός του.



7. Τα παιδιά του χωριού ξέρουν να κολυμπούν σαν δελφίνια, να κάνουν βουτιές απ' τα βράχια, να μπαλώνουν τα δίχτυα και να ψαρέψουν μαζί με τους μεγάλους.



8. Ο δάσκαλος, πολύ σοβαρός, είπε στα παιδιά: «Θα σας συστήσω, θα σας συμβουλέψω και θα σας παρακαλέσω να λύσετε τις ασκήσεις των μαθηματικών κάθε μέρα».



Η Λιλιάνα έστειλε στη φίλη της μία συνταγή με το αγαπημένο της φαγητό, αλλά έχει κάνει 6 λάθη. Βοήθησέ την να βρει τα λάθη της και σημειώσέ τα για να τα διορθώσει:

Υλικά

1 μέτριο κοτόπουλο

1 κιλό πατάτες

5 κουταλιές λάδι

1 φλιτζάνι χυμός

λεμονιού

2 κουταλιές φρέσκο

βούτυρο

αλάτι, πιπέρι

Για να μαγειρέψουμε το κοτόπουλο στο φούρνο, πρέπει πρώτα να το πλύνουμε καλά και να το κόβουμε σε μικρά κομμάτια. Αν θέλουμε, μπορούμε να το γεμίζουμε με κάστανα και σταφίδες για να γίνει πιο νόστιμο. Μετά πρέπει να καθαρίζουμε τις πατάτες και να τις ρίξουμε σε μία λεκάνη με νερό για να μη μαυρίσουν. Βάζουμε το κοτόπουλο στο φούρνο και προσέχουμε να το ψήνουμε μόνο για μισή ώρα, αφού ρίξουμε λάδι, αλάτι και πιπέρι στο ταψάκι. Ρίχνουμε τις πατάτες, το φρέσκο βούτυρο και το χυμό λεμονιού και περιμένουμε να κοκκινίζουν για να σβήσουμε το φούρνο.

Τέλος, όταν μαγειρεύουμε δεν πρέπει να ξεχνάμε να προσέξουμε το ηλεκτρικό ρεύμα.



Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω γράμμα με τον κατάλληλο τύπο του ρήματος που βρίσκεται σε παρένθεση:

«Αγαπημένη μου φίλη Ντόρα,

σου γράφω από την Κρήτη. Εδώ αποφασίσαμε με την οικογένειά μου να (περνώ) _____ τις διακοπές μας φέτος, αλλά θα ήθελα να τις (περνώ) _____ σε αυτό το νησί κάθε χρόνο γιατί είναι πανέμορφα! Δε μπορώ να σου (περιγράψω) _____ πόσο ωραία περνάμε! Η Κρήτη είναι μεγάλο νησί και εμείς θέλουμε να (βλέπω) _____ όλες τις ομορφιές της. Ελπίζουμε να το (κατορθώνω) _____ μέσα στον ένα μήνα που θα παραμείνουμε εδώ. Χθες, φτάσαμε στο Ρέθυμνο. Αποφασίσαμε να (πηγαίνω) _____ στο Αρκάδι μαζί με φίλους. Α! Ξέχασα να σου (λέω) _____ πως προσπαθώ να (μαθαίνω) _____ κρητικούς χορούς, όμως είναι πολύ δύσκολο. Όταν χορεύω πρέπει να μην (ξεχνώ) _____ τα βήματα και είναι τόσα πολλά! Θα τα πούμε όταν γυρίσω. Αλήθεια, σκέφτομαι να (ταξιδεύω) _____ στην Κρήτη κάθε καλοκαίρι γιατί εδώ οι άνθρωποι και ο ήλιος λάμπουν.»

Σε φιλώ, Ειρήνη

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

A.A.

ΜΗΤΡΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

- | | | | | | | | | |
|----|----------------------|----|----------------------|----------------------|----------------------|-----|----------------------|----------------------|
| 1. | <input type="text"/> | 4. | <input type="text"/> | 7. | <input type="text"/> | 10. | <input type="text"/> | ** |
| 2. | <input type="text"/> | 5. | <input type="text"/> | 8. | <input type="text"/> | ** | 11. | <input type="text"/> |
| 3. | <input type="text"/> | * | 6. | <input type="text"/> | ** | 9. | <input type="text"/> | |

A (Αγόρι)

N (Ναι)

K (Κορίτσι)

O (Όχι)

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Α'

A.

B.

Γ.

Δ.

Ε.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ Β'

A.

B.

Γ.

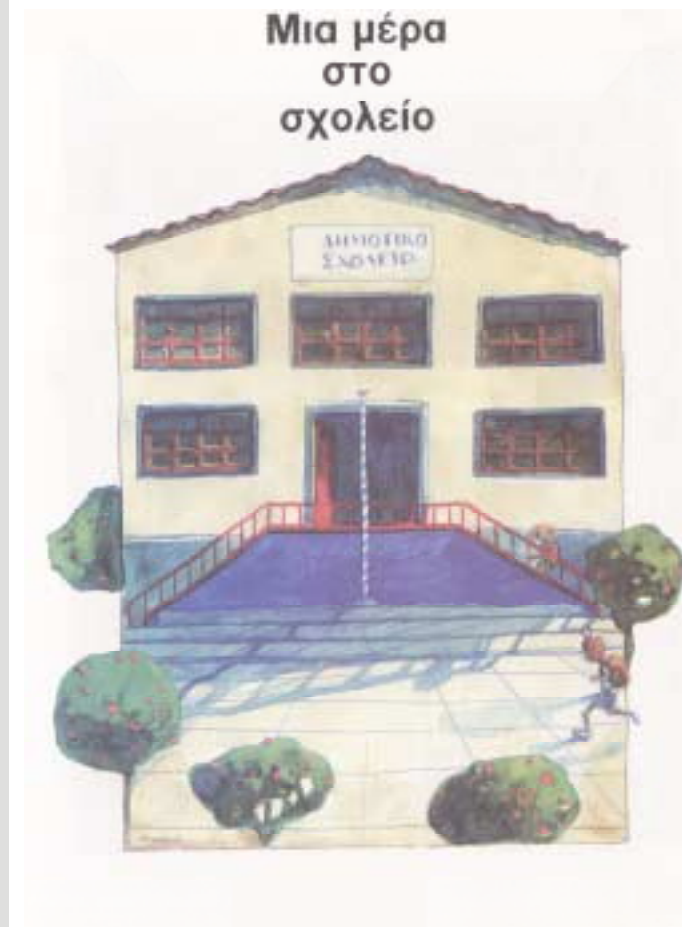
Δ.

Ε.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Π.Τ.Δ.Ε.
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

Μια μέρα στο σχολείο

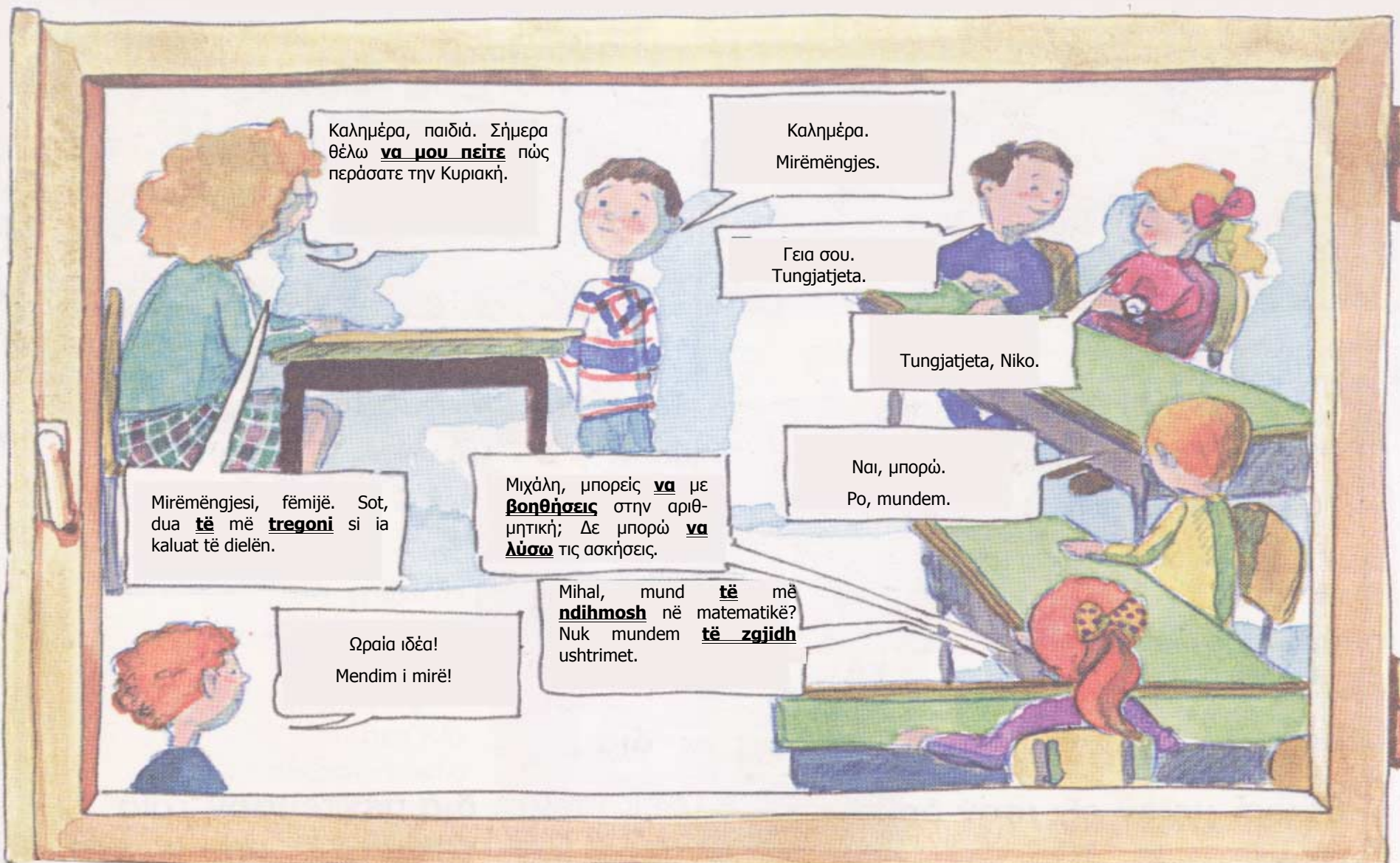


Një ditë në shkollë

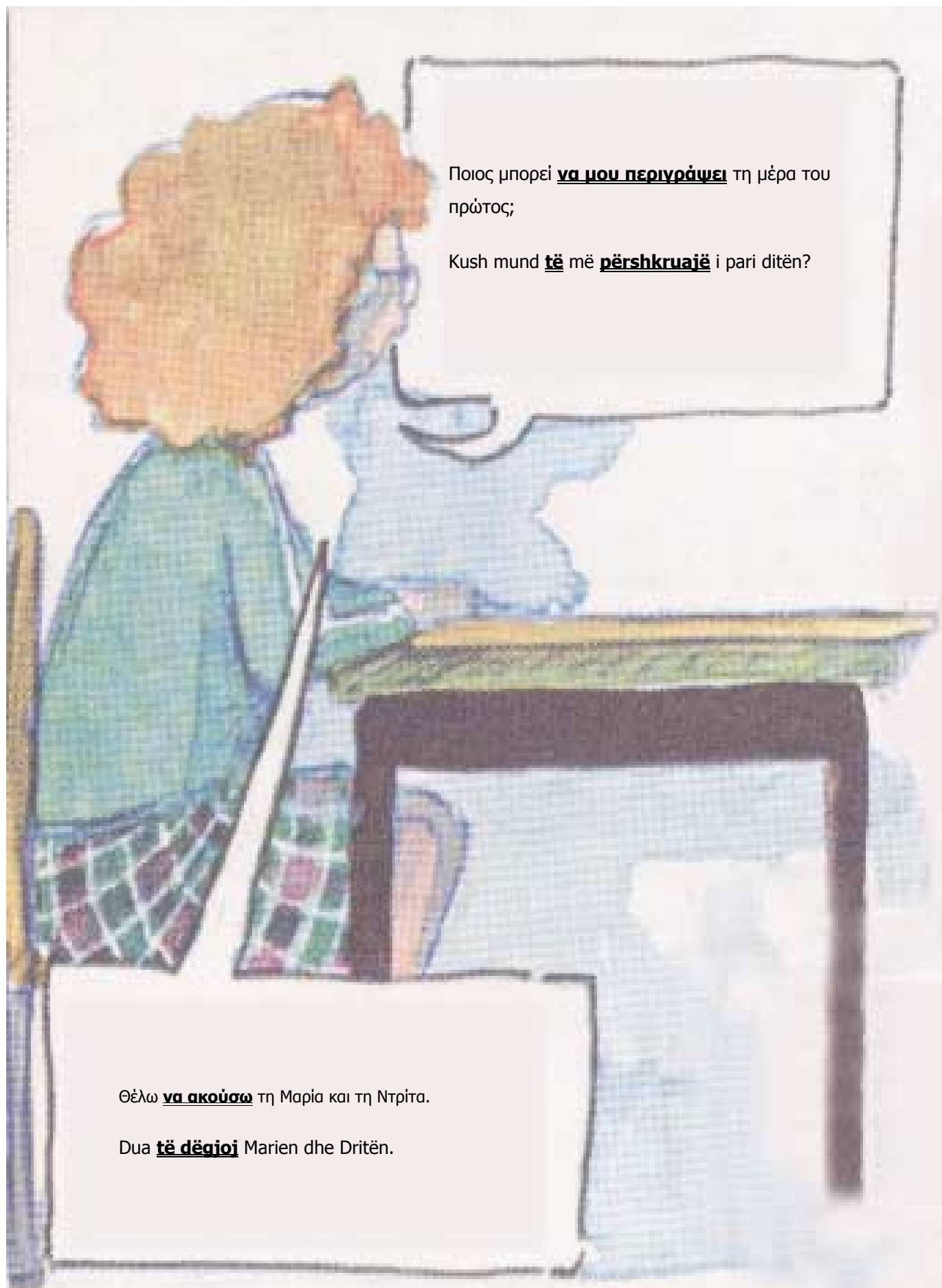
Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



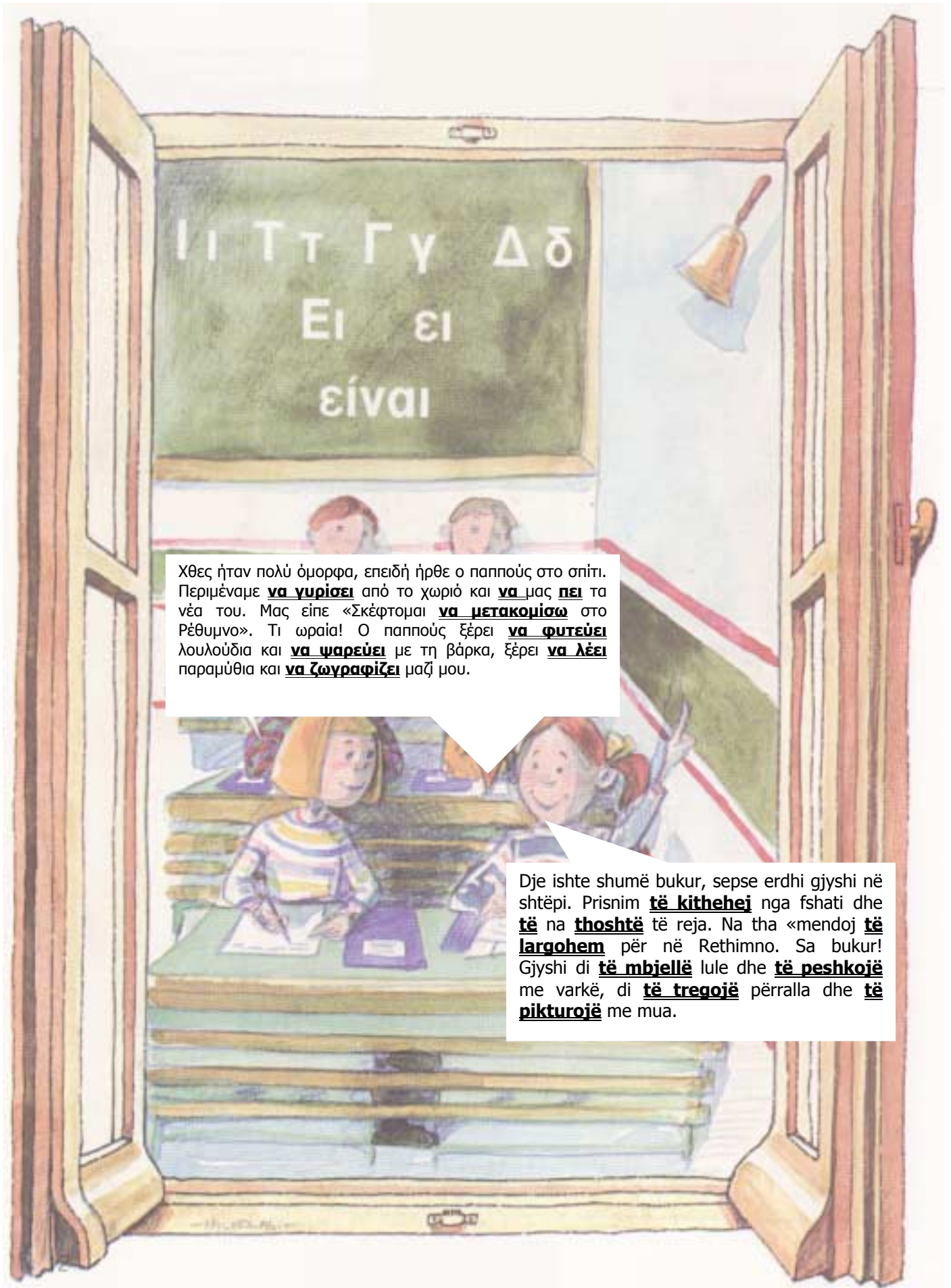
Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



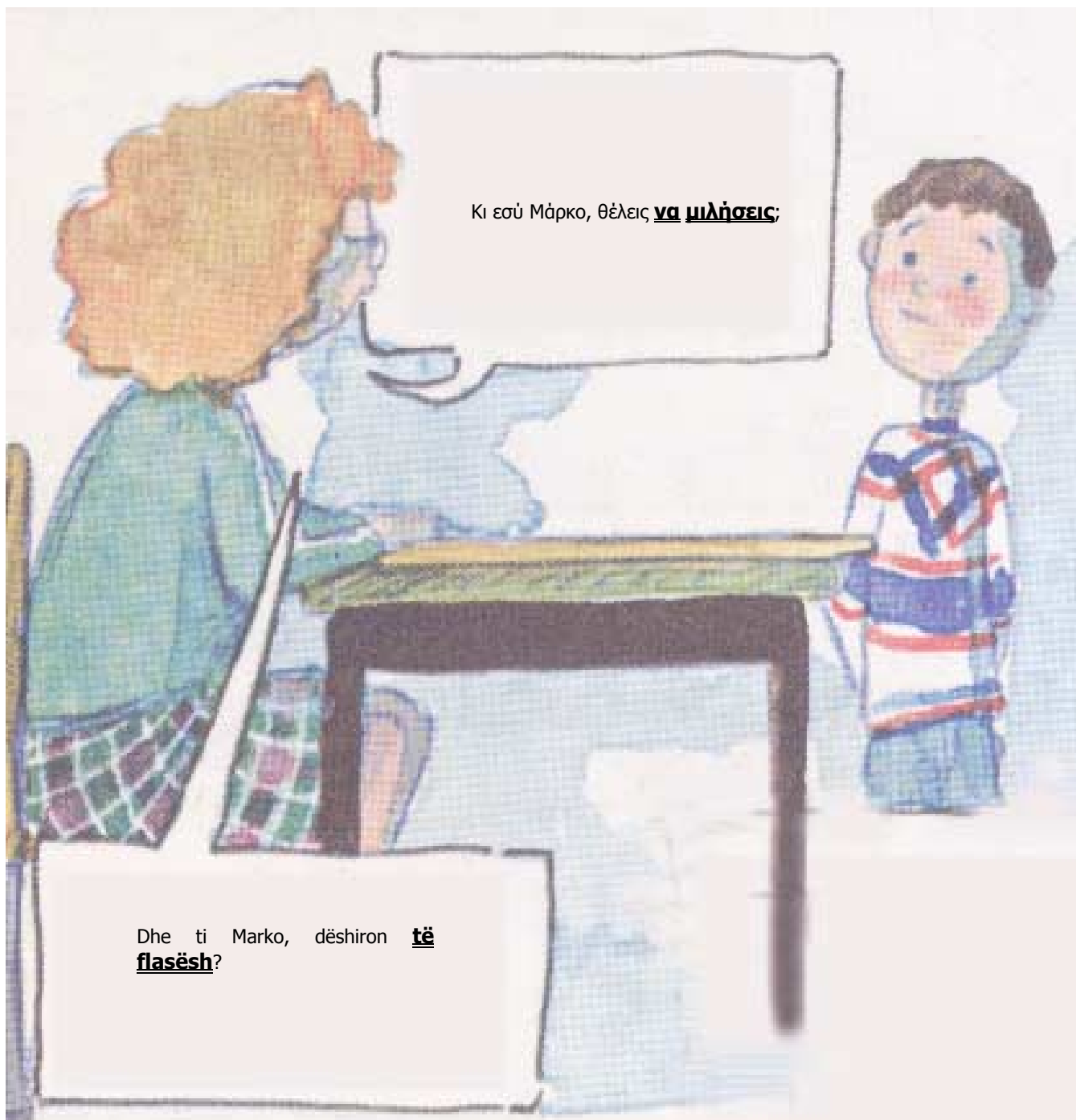
Χθες ήταν πολύ όμορφα, επειδή ήρθε ο παππούς στο σπίτι. Περιμέναμε να γυρίσει από το χωριό και να μας πει τα νέα του. Μας είπε «Σκέφτομαι να μετακομίσω στο Ρέθυμνο». Τι ωραία! Ο παππούς ξέρει να φυτεύει λουλούδια και να ψαρεύει με τη βάρκα, ξέρει να λέει παραμύθια και να ζωγραφίζει μαζί μου.

Dje ishte shumë bukur, sepse erdhi gjyshi në shtëpi. Prisnim të kthehej nga fshati dhe të na thoshtë të reja. Na tha «mendoj të largohem për në Rethimno. Sa bukur! Gjyshi di të mbiellë lule dhe të peshkojë me varkë, di të tregojë përralla dhe të pikturojë me mua.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



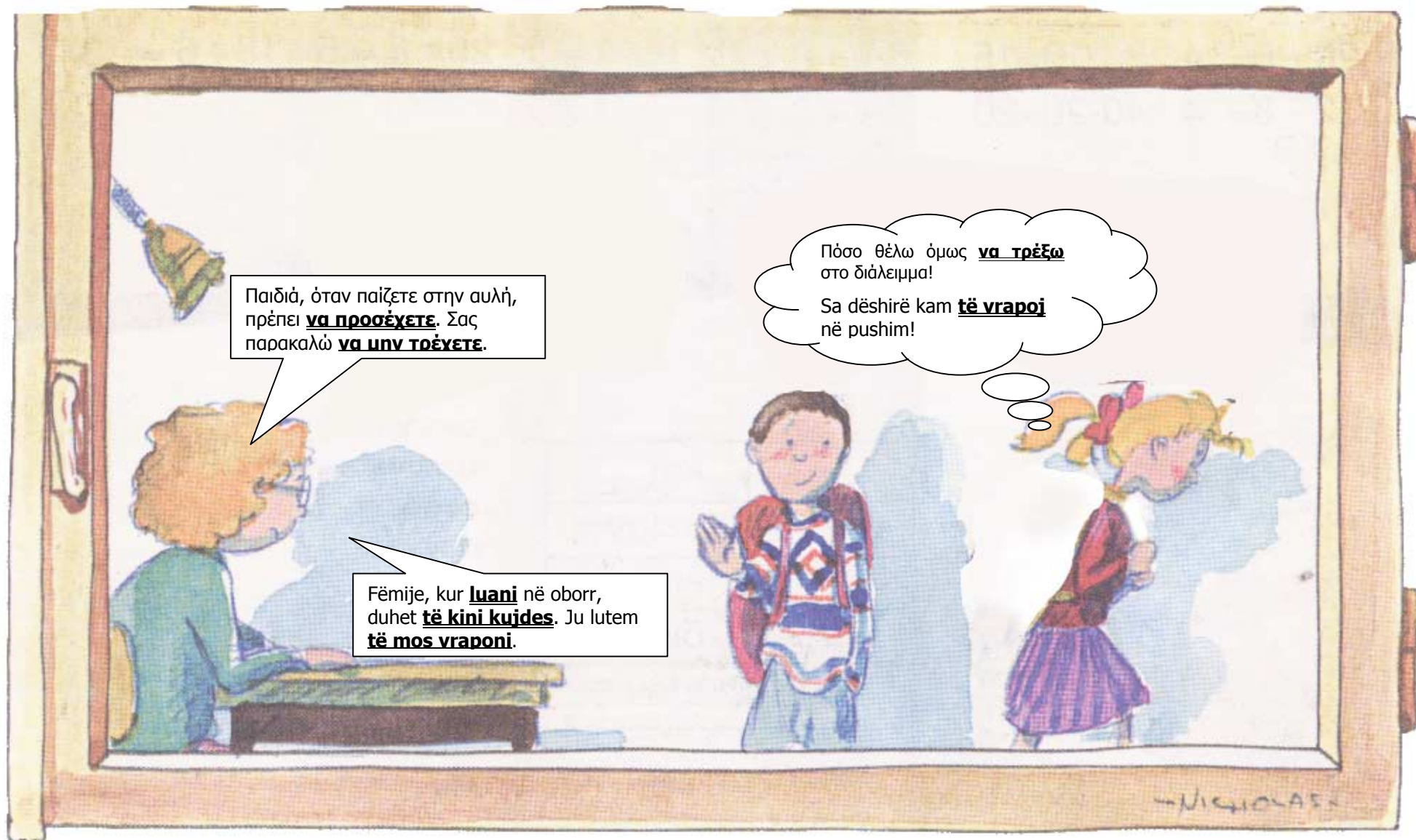
Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



Η μητέρα μου με συμβουλεύει **να καθαρίζω** το δωμάτιό μου κάθε μέρα, όμως εγώ δε μπορώ και σκέφτηκα **να** το **καθαρίσω** χθες. Ήταν μια κουραστική ημέρα.

Mamaja më këshillon **të pastroj** dhomën time çdo ditë, por unë nuk mundem dhe mendova **ta pastroja** dje. Ishte një ditë e lodhshme.

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.



Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: η αντιπαραθετική προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.
