

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ Ν.Α. ΜΕΣΟΓΕΙΟΥ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:**

*Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΟΥΡΚΟΦΩΝΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΜΕ  
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ  
ΣΕΙΡΑΣ ΤΩΝ ΟΡΩΝ.*

ΟΝΟΜΑ :ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ  
ΕΠΩΝΥΜΟ :ΤΖΙΩΤΖΙΟΥ  
Α.Μ :431/2003062  
ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ :κός. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ  
ΣΥΝΕΙΣΗΓΗΤΕΣ :κα. ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ &  
κός. ΚΑΪΛΗ ΧΑΣΑΝ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2007  
ΡΟΔΟΣ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΓΛΩΣΣΑ</b>	
1.1. Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ/ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΩΣ ΞΕΝΗ.....	6
1.2. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	8
1.3. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	9
1.4. ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΛΩΣΣΩΝ.....	11
1.4.1 ΗΛΙΚΙΑ.....	11
1.4.2 ΚΙΝΗΤΡΟ.....	12
1.4.3 ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ.....	13
1.4.4 ΕΦΕΣΗ/ΚΛΙΣΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	13
1.4.5 ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	14
1.4.6 ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ.....	14
1.4.7 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ.....	14
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ</b>	
2.1 Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	16
2.1.1 Η ΒΑΣΙΚΗ ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ.....	16
2.1.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	17
2.1.2.1 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ.....	17
2.1.2.2 ΜΑΡΚΑΡΙΣΜΑ.....	17
2.1.2.3 ΤΑ ΚΕΝΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ.....	19
2.1.2.4 ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΔΟΜΗ.....	19
2.1.2.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	20
2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ.....	21
2.2.1 Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΤΟΥΡΚΙΚΗ.....	21

2.2.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	23
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	
3.1	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	24
3.2	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....	27
3.3	ΥΛΙΚΟ(ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ, ΤΕΣΤ, ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ).....	28
3.3.1	ΤΕΣΤ.....	29
3.3.2	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	30
3.4	ΣΥΣΤΗΜΑ CHILDES.....	31
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ</b>	
	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	
4.1	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	33
4.2	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	42
4.3	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	42
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ</b>	
5.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ,ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ.....	43
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	45
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	46

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια , η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ελληνικά σχολεία παρουσιάζουν προβλήματα καθώς μεγάλες μαθητών δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Συνεπώς, αυξάνονται τα προβλήματα και οι ανησυχίες για λανθασμένη εκμάθηση της ελληνικής. Η μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης , οι παλλινოსτούντες και οι μετανάστες αποτελούν χαρακτηριστικές ομάδες που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα . Στο συγκεκριμένο έργο θα ασχοληθούμε με τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας .

Πιο συγκεκριμένα , στη Θράκη ζουν σήμερα περίπου 80.000 μουσουλμάνοι Έλληνες πολίτες, κατά βάση τουρκόφωνοι και εν μέρει πομακόφωνοι και αθίγγανοι (Σαραφίδου 2000) . Όπως είναι λογικό η ανάγκη για επικοινωνία υπάρχει και για να επιτευχθεί η επικοινωνία αυτή κρίνεται αναγκαία η σωστή διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης .

Οι μαθητές της μειονότητας υπολογίζονται περίπου 7.500 και φοιτούν , κατά συντριπτική πλειοψηφία σε περίπου 230 μειονοτικά δημοτικά σχολεία<sup>1</sup>(Σαραφίδου 2000). Στα συγκεκριμένα σχολεία έχει παρατηρηθεί περιορισμένη ελληνομάθεια και θα λέγαμε ανεπαρκής οργάνωση .

Η ανεπαρκής εκπαιδευτική κατάσταση των μουσουλμανοπαιδών οφείλεται αφενός στην στάση της οικογένειας απέναντι στη γλώσσα και αφετέρου στην λανθασμένη διδασκαλία της γλώσσας . Το κράτος λοιπόν οφείλει να αντιστρέψει την κατάσταση αυτή μέσα από την συστηματοποίηση της διδασκαλίας , την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών , την παραγωγή νέου διδακτικού υλικού και την σωστή αξιολόγηση των μαθητών . Οφείλει να λαμβάνει υπόψη το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού, τα συναισθήματα του , τις ικανότητες που έχει καθώς επίσης και τις κοινωνικοπολιτισμικές διεργασίες στο σπίτι και την ευρύτερη κοινωνία .

---

<sup>1</sup> Στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης λειτουργούν στο πλαίσιο της συνθήκης της Λωζάνης .

Στην βελτίωση της κατάστασης συνέβαλε η δημιουργία του προγράμματος εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων<sup>2</sup> . Μέσα από τεστ , συνεντεύξεις και έρευνες σε σχολεία της Θράκης διαπιστώθηκε ότι πράγματι η ελληνομάθεια είναι περιορισμένη . Έτσι λοιπόν , στο πλαίσιο του προγράμματος διαμορφώθηκε το κατάλληλο διδακτικό υλικό , δηλαδή υλικό που αποτελείται από βιβλία για το μαθητή , εξωσχολικά βιβλία και τετράδια ασκήσεων . Το νέο υλικό είναι “ πλούσιο ” δίνοντας έτσι την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της ελληνικής που διαθέτουν οι μαθητές του .

Στην συγκεκριμένη εργασία, σκοπός είναι να διευκρινιστεί το ερώτημα αν οι μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα τείνουν να μεταφέρουν τις δομές της μητρικής τους γλώσσας στη δεύτερη . Στη Θράκη συγκεκριμένα , η ελληνική γλώσσα έρχεται σε επαφή με τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τη μουσουλμανική μειονότητα κυρίως στην τουρκική και κατόπιν την πομακική . Αντικείμενο της μελέτης μου είναι η περιγραφή της σειράς των όρων της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας , η σύγκριση τους και στη συνέχεια μέσα από παραδείγματα, η παρουσίαση δομών όπου η μητρική γλώσσα παρεμβάλλεται στη δεύτερη . Θα εξεταστούν οι όροι υποκείμενο , αντικείμενο και ρήμα , η σειρά τους στις δομές της ελληνικής και της τουρκικής αντίστοιχα και πως οι σειρές αυτές εφαρμόζονται από τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων της Θράκης .

Συνοψίζοντας στη συνέχεια θα αναλυθούν οι όροι μητρική , δεύτερη και ξένη γλώσσα . Θα διευκρινιστούν οι όροι κατάκτηση (second language acquisition) και εκμάθηση(second language learning) γλώσσας . Και τέλος, θα παρουσιαστεί το ερευνητικό κομμάτι που σχετίζεται με το φαινόμενο της σειράς των όρων στην ελληνική και την τουρκική . Πρέπει να αναφερθεί ότι το

---

<sup>2</sup> Το πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων έδρασε την περίοδο 1997 – 2007 στις περιοχές των νομών Ροδόπης και Ξάνθης με κύριο στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μειονότητας . Συνέβαλε και στην ομαλή ένταξη των μουσουλμανοπαίδων στον εκπαιδευτικό χώρο και στην παροχή ειδικών γνώσεων στους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνεται σωστή αντιμετώπιση των δυσκολιών στη σωστή διδασκαλία της ελληνικής . [www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)

ερευνητικό υλικό αποτελεί μέρος των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων της έρευνας του προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων .

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

## ***ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ***

Στο πρώτο κεφάλαιο θα προσεγγίσουμε θεωρητικά το πώς κατακτάται η μητρική και το πώς μαθαίνεται μία δεύτερη γλώσσα. Θα παρουσιαστούν γενικότερα, ζητήματα που απασχολούν τον κλάδο της Κατάκτησης/Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Acquisition/Learning) όπως ποιος είναι ο ρόλος της έμφυτης ικανότητας, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν στην εκμάθηση μιας γλώσσας (ατομικές διαφορές) και το κατά πόσο η μητρική επηρεάζει στην εκμάθηση της δεύτερης. Η απάντηση σε τέτοιους προβληματισμούς δίνεται μέσα από τις ερευνητικές κινήσεις του συγκεκριμένου κλάδου και την σύγκριση απόψεων όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα.

### ***1.1 Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗ / ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ / ΩΣ ΞΕΝΗ***

Ο διαχωρισμός των όρων μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα κρίνεται πάντα απαραίτητος στον χώρο εκπαίδευσης. Ο όρος μητρική γλώσσα είναι αρκετά ξεκάθαρος και ιδιαίτερα διευκρινίσιμος από τον επιστημονικό τομέα. Σύγχυση όμως παρατηρείται μεταξύ των όρων δεύτερη και ξένη γλώσσα. Γλωσσολόγοι δίνουν διαφορετικές ερμηνείες στους δυο αυτούς όρους, κάποιους τους διακρίνουν ενώ άλλοι συνηθίζουν να τους ταυτίζουν.

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο « μητρική γλώσσα » δηλώνεται η γλώσσα που κατακτά αρχικά το παιδί. Είναι η κυρίαρχη γλώσσα, η γλώσσα που μιλιέται και χρησιμοποιείται πρώτη και στη συνέχεια κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας τελειοποιείται. Επιπλέον, χαρακτηριστικό της μητρικής γλώσσας είναι ότι δεν

ξεχνιέται, υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που το παιδί, σε στάδιο κατάκτησης, λόγω μετανάστευσης ή συχνής μετακίνησης παύει να έχει επαφή με τη μητρική του γλώσσα . Το φαινόμενο αυτό όπου χάνεται η επαφή με την γλώσσα ονομάζεται γλωσσική τριβή .

Με τον όρο δεύτερη γλώσσα, αναφερόμαστε στην γλώσσα που μαθαίνεται μετά την πρώτη . Συχνά αποκαλείται και ως βοηθητική<sup>3</sup> εφόσον μαθαίνεται για κοινωνικούς κυρίως λόγους εφόσον χρησιμοποιείται συστηματικά σ' ένα περιβάλλον . Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης που έχουν την ανάγκη να μάθουν ελληνικά για να διευκολύνουν την καθημερινότητα τους και να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις συνθήκες ζωής . Ο Lenneberg (1967) χρησιμοποίησε τον όρο « δεύτερη γλώσσα » για να αναφερθεί στη γλώσσα που αποκτήθηκε συνειδητά μετά την εφηβεία .

Τέλος , ο όρος « ξένη γλώσσα » αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνεται για προσωπικούς λόγους όπως η επιθυμία του ομιλητή να μάθει . Για παράδειγμα, τα ελληνικά για ένα Κινέζο στην Κίνα θα ήταν ξένη γλώσσα εφόσον δεν θεωρούνται βασικό στοιχείο της καθημερινότητας του. Ενώ, για έναν Κινέζο στην Ελλάδα θεωρούνται δεύτερη ή βοηθητική γλώσσα . Όπως έγινε φανερό η διαφορά δεύτερης και ξένης γλώσσας έγκειται στην κοινωνική χρήση της γλώσσας .

Όπως προαναφέρθηκε η διάκριση αυτή δεν είναι ευρέως αποδεκτή . Η διάκριση για παράδειγμα του Δαμανάκη (2000) στηρίζεται στην εθνική ταυτότητα , το κατά πόσο δηλαδή αισθάνεται κανείς μια γλώσσα δεύτερη ή ξένη όταν μάλιστα έχει ιδιαίτερη σχέση με την συγκεκριμένη γλώσσα .

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η διάκριση μεταξύ μητρικής και δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι πολύ σημαντική . Η μητρική είναι η βασική γλώσσα του ατόμου ενώ η δεύτερη και η ξένη δευτερεύουσες . Η μητρική κατακτάται ενώ η δεύτερη και η ξένη μαθαίνονται κατόπιν διδασκαλίας . Τέλος στην Ελληνική βιβλιογραφία<sup>4</sup> συναντάμε συνήθως την φράση « η

---

<sup>3</sup> Περισσότερες πληροφορίες στη σελίδα: [En.wikipedia.org/wiki/Second\\_Language](http://en.wikipedia.org/wiki/Second_Language)

<sup>4</sup> Ενδεικτικά παραδείγματα: Καρατζόλα 2000 και Ψάλτου-Josey 2001



ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα » αυτό σημαίνει ότι οι Έλληνες γλωσσολόγοι τείνουν να ταυτίζουν τους δυο αυτούς όρους καθώς με αυτό τον τρόπο εξυπηρετούνται ορισμένοι σκοποί.

## **1.2 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Όλα τα παιδιά που εκτίθενται σε μια γλώσσα την αποκτούν φυσικά χωρίς ιδιαίτερες προσπάθειες και κόπο . Η έκβαση της κατάκτησης είναι ένα φαινόμενο όμοιο σε όλα τα παιδιά εκτός φυσικά από ιδιαίτερες περιπτώσεις όπου υπάρχουν γενετικά προβλήματα .

Αρχικά , αρκετοί γλωσσολόγοι έχουν ασχοληθεί με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και προσπάθησαν με τον δικό τους τρόπο να δώσουν μια εικόνα γύρω από το πώς ένα παιδί κατακτά μια γλώσσα . Τρεις λοιπόν θεωρίες<sup>5</sup> έχουν αναφερθεί για την περιγραφή του σύνθετου αυτού φαινομένου . Οι τρεις αυτές θεωρίες είναι η θεωρία της μίμησης (imitation), η θεωρία της εγγένειας (innate learning device) και η γνωστική θεωρία (cognitive theory) .

Η γνωστική θεωρία (cognitive) έχει ως βασικό υποστηρικτή τον Jean Piaget(1966). Η θεωρία αυτή, στηρίζεται στην άποψη ότι το παιδί γεννιέται ενήμερο για μια αφηρημένη έννοια και στη συνέχεια αποκτά τις λέξεις για να μεταβιβάσει την έννοια . Ο Piaget ισχυρίζεται πως ένα παιδί μπορεί να εκφράζει απλές έννοιες ακόμη και όταν είναι γραμματικά πιο περίπλοκες και από τις πιο σύνθετες . Το βασικό μειονέκτημα όμως της θεωρίας είναι ότι δεν διευκρινίζει το πώς προκύπτει η γλώσσα απλά δίνει επιχειρήματα για το πώς αποκτούνται ορισμένοι τομείς της γλώσσας .

Η θεωρία της μίμησης (imitation) έχει ως κεντρική ιδέα το ότι τα παιδιά μιμούνται , μαθαίνουν δηλαδή μέσα από την επανάληψη ότι ακούνε . Άλλωστε είναι χαρακτηριστικό των παιδιών να λένε ότι λένε οι ενήλικες . Την άποψη

---

<sup>5</sup> Περισσότερο υλικό για τις θεωρίες κατάκτησης στην σελίδα :  
[Pandora.cii.wvu.edu/vajda/ling201/test4materials/ChildLangAcquisition.htm](http://Pandora.cii.wvu.edu/vajda/ling201/test4materials/ChildLangAcquisition.htm)

αυτή ενστερνίστηκαν οι συμπεριφοριστές<sup>6</sup> στην δεκαετία του '40 και του '50 . Και η θεωρία όμως αυτή παρουσιάζει προβλήματα και μειονεκτήματα καθώς πολλές φορές τα παιδιά κάνουν λάθη και λένε αντιγραμματικές φράσεις κάτι που φυσικά δεν ακούν από τους ενήλικες .

Τέλος , η θεωρία της εγγένειας με υποστηρικτή τον Noam Chomsky (Chomsky 1957, 1959, 1965, 1975, 1981, 1986) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον . Σύμφωνα λοιπόν με τον Chomsky τα παιδιά γεννιούνται με έμφυτη την ικανότητα για την κατάκτηση μιας γλώσσας . Τα παιδιά « ανακαλύπτουν » τη γλώσσα μέσα από ένα μηχανισμό που είχαν εκ των προτέρων . Όπως έχει παρατηρηθεί κάθε παιδί μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ακόμη και της πιο σύνθετης γλώσσας γεγονός που δηλώνει, πως ο κάθε άνθρωπος έχει έναν έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό . Έτσι λοιπόν ο Noam Chomsky διατύπωσε τον Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης ( Language Acquisition Device ) που καθιστά εφικτή τη γλωσσική κατάκτηση .

Ένας άλλος όρος που καθιερώθηκε από τον Noam Chomsky (Chomsky 1957) είναι η Καθολική Γραμματική (Universal Grammar), δηλαδή « ένα σύνολο αυστηρά προκαθορισμένων εναλλακτικών δυνατοτήτων , με τη μορφή παραμέτρων που καθορίζουν ορισμένα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά μιας γλώσσας και εξηγούν τη διαφοροποίηση και την ποικιλία των ανθρωπίνων γλωσσών » (Βαρλοκώστα 2003, σελ 22) . Πράγματι , δομές διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα και είναι δύσκολο να είναι όλα έμφυτα χαρακτηριστικά . Το πρόβλημα της θεωρίας έγκειται λοιπόν στο ποιοι περιορισμοί υπάρχουν και όχι στο κατά πόσο είναι σωστή η θεωρία.

Πιο αποδεκτή σήμερα θεωρείται η θεωρία του Noam Chomsky , ότι δηλαδή υπάρχει μια έμφυτη συσκευή κατάκτησης που επιτρέπει χωρίς δυσκολίες την εκμάθηση γλώσσας .

### **1.3 ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

---

<sup>6</sup> Η άποψη των συμπεριφοριστών είναι ότι η εκμάθηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα των γλωσσικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Skinner 1957).

Στην εποχή μας που οι απαιτήσεις έχουν αυξηθεί ο τρόπος ζωής και οι συνθήκες διαβίωσης έχουν αλλάξει , η εκμάθηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας αναλόγως με τον λόγο και τον τρόπο χρήσης της θεωρείται απαραίτητη .

Αρχικά , αξίζει να αναφερθεί η διάκριση μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης μιας γλώσσας . Η διάκριση αυτή έγινε από τον Stephen Krashen (1982) . Σύμφωνα λοιπόν με τον Krashen η διάκριση εστιάζει, στο ότι η κατάκτηση αποτελεί φυσική, αυθόρμητη διαδικασία ενώ η εκμάθηση αποτελεί εν γνώση , συνειδητή διαδικασία .

Όπως είναι φυσικό , η εκμάθηση ως μια συνειδητή διαδικασία περνάει από κάποια στάδια τα οποία αναπτύσσονται σιγά σιγά μέχρι το τελικό . Η τελειοποίηση , η απόλυτη επιτυχία στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι πολύ εφικτή .

Τα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας είναι τρία και αποδίδουν τη διαδικασία που προκύπτει σε μια νέα γλώσσα . Η πρώτη φάση εκμάθησης είναι η μίμηση και η προσεκτική παρατήρηση . Στη φάση αυτή γίνεται μια μικρή γνωριμία με τη γλώσσα και έτσι αρχίζει να φαίνεται οικεία στον ομιλητή . Κατά την δεύτερη φάση, ο ομιλητής αρχίζει να χρησιμοποιεί αντιπροσωπευτικές λέξεις και φράσεις της καθημερινότητας του. Και τέλος, στο τρίτο στάδιο, ο ομιλητής αρχίζει να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες, δημιουργεί σωστές εκφράσεις και κατανοεί καλύτερα την γλώσσα .

Ακόμη , η διόρθωση αποτελεί βασικό στοιχείο εκμάθησης εφόσον ο ομιλητής μπορεί και διορθώνει τα λάθη του καθώς λειτουργεί βάσει κανόνων . Όμως αν και τα θετικά στοιχεία εκμάθησης είναι πολλά, η επιτυχία δεν θα είναι απόλυτη .

Τέλος , η εκμάθηση επηρεάζεται και από την γλωσσική ικανότητα του ομιλητή , δηλαδή τη γνώση για τη γλώσσα καθώς επίσης και από τις ατομικές διαφορές που θα αναφερθούν στην συνέχεια , οι οποίες με την σειρά τους διαφοροποιούν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας από άτομο σε άτομο.

## **1.4 ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΛΩΣΣΩΝ**

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και γενικότερα γλωσσών είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό αλλά και πολύπλοκο κεφάλαιο . Για το πόσο επιτυχής ή όχι θα είναι παίζουν ρόλο διάφορες παράμετροι όπως είναι η έφεση / κλίση που έχει κανείς προς την γλώσσα , η ηλικία , πότε δηλαδή μαθαίνει κανείς καλύτερα και το κίνητρο. Επιπλέον , σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η προσωπικότητα του ατόμου κατά πόσο ή όχι είναι ισχυρή , η στάση του απέναντι στη γλώσσα και τέλος οι τρόποι και οι στρατηγικές εκμάθησης που χρησιμοποιούνται.

### **1.4.1 ΗΛΙΚΙΑ**

Η ηλικία αποτελεί το πιο πολυσυζητημένο παράγοντα στην ατομικότητα όσον αφορά την εκμάθηση γλωσσών . Πολλοί γλωσσολόγοι έχουν ασχοληθεί με το ποια είναι η σωστή ηλικία να μάθει κανείς μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα . Ένα παιδί μαθαίνει πιο εύκολα μια γλώσσα από έναν ενήλικα ή όχι ; Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι απόψεις και τα συμπεράσματα γλωσσολόγων πάνω στο θέμα.

Και πάλι ο Noam Chomsky(1975), τονίζει την θεωρία του πως ένα παιδί μαθαίνει πιο γρήγορα, πιο εύκολα και πιο καλά μια δεύτερη γλώσσα. Στη συνέχεια, ο Eric Lenneberg ( Lenneberg 1967) διατύπωσε την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (Critical Period Hypothesis)<sup>7</sup> για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας , υποστηρίζοντας ότι η πρώτη γλώσσα κατακτάται έως το δωδέκατο έτος. Πιο συγκεκριμένα κατά τον Lenneberg (1967) ένα άτομο μαθαίνει καλύτερα μια γλώσσα κατά την κρίσιμη περίοδο, απ' ότι στην ενηλικίωση του . Επιπλέον , την ίδια άποψη αλλά όχι τόσο φανατικά υποστήριξε ο David Singleton (1995) ο οποίος ισχυρίστηκε ότι όσο νεώτερος μαθαίνει κανείς μια γλώσσα τόσο καλύτερα είναι επισημαίνοντας παράλληλα ένα πέντε τοις εκατό των ενηλίκων ως εξαιρέσεις .Ο Singleton επεκτείνει την

---

<sup>7</sup> En.wikipedia.org/wiki/Language\_acquisition

έρευνα του προσδιορίζοντας την εκμάθηση της φωνολογίας , σύνταξης και λεξιλογίου σταδιακά , δηλαδή υποστηρίζει πως υπάρχει μια ηλικιακή κλίμακα . Η φωνολογία μαθαίνεται καλύτερα σε μικρότερη ηλικία και ακολουθεί η σύνταξη ενώ το λεξιλόγιο δεν μπορεί να περιοριστεί .

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο της ηλικίας , αξίζει να αναφερθεί πως οι Bialystol και Hakuta (1994) δεν " πιστεύουν " στις κρίσιμες περιόδους εκμάθησης αλλά σε μια κατάσταση αδράνειας στις μεγαλύτερες ηλικίες , παρατηρούν δηλαδή, ότι όσο μεγαλώνει κανείς μειώνονται οι δυνατότητες του .

### **1.4.2 ΚΙΝΗΤΡΟ**

Για ποιο λόγο μαθαίνει κανείς μια γλώσσα ; Αυτός είναι και ο ρόλος του κινήτρου , η ώθηση που δέχεται κανείς εσωτερική ή εξωτερική στο να κάνει κάτι .

Το κίνητρο λοιπόν έχει και κάποιες διακρίσεις που σχετίζονται με τους λόγους που κάνει κανείς κάτι και διακρίνεται σε εσωτερικό και εξωτερικό . Εσωτερικό κίνητρο είναι το κίνητρο που πηγάζει από την εσωτερική ανάγκη και θέληση του ατόμου, ενώ εξωτερικό είναι το κίνητρο απ' όπου η πραγμάτωση της εκμάθησης προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες( Βαρλοκώστα 2003). . Επιπλέον , διακρίνονται σε κίνητρα συμπεριφοράς όπου η εκμάθηση μιας γλώσσας γίνεται με σκοπό τις φυσικές , κοινωνικές και προσωπικές ανάγκες . Τα κίνητρα συμπεριφοράς σχετίζονται κατά κάποιο τρόπο με τα εσωτερικά κίνητρα εφόσον και τα δύο έχουν ως σκοπό την αυτοπραγμάτωση του ατόμου .

Άλλη μια σημαντική κατηγορία είναι τα κίνητρα επίδοσης που χαρακτηρίζουν την προσπάθεια του ατόμου για την επίτευξη μιας γενικά αποδεκτής επίδοσης . Θα λέγαμε ότι τα κίνητρα επίδοσης μοιάζουν με τα κίνητρα επίτευξης που έχουν ως στόχο την κοινωνική άνοδο και προσωπική πρόοδο .

Τέλος , είναι τα κίνητρα μάθησης που αναφέρονται γενικά στους λόγους μάθησης μιας γλώσσας και από αυτά εξαρτάται και η αποτελεσματικότητα της . Η προσωπικότητα επηρεάζει αρκετά όλες τις μορφές κινήτρων και καθορίζει

ιδιαίτερα την έκβαση της μάθησης . Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και κίνητρα όπου είναι απαραίτητα , αυτά είναι τα κίνητρα ενσωμάτωσης , όπου η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται για λόγους ανάγκης και αναγκαστικά δεν εξαρτάται από τη προσωπική επιθυμία του ατόμου .

### **1.4.3 ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ**

Η προσωπικότητα του ομιλητή επηρεάζει κατά ένα μεγάλο βαθμό την επιτυχία του στην εκμάθηση μιας γλώσσας . Ο χαρακτήρας ενός ατόμου σαφώς ασκεί επιδράσεις γενικά στη ζωή του έτσι λοιπόν επηρεάζει και την εκμάθηση .

Όταν λοιπόν κάποιος είναι εξωστρεφής χαρακτήρας αυτό φαίνεται και στην εκμάθηση . Δηλαδή , ο ομιλητής δεν διστάζει να υποβληθεί σε καμία γλωσσική διαδικασία και είναι πάντα πρόθυμος να διατρέξει όλους τους γλωσσικούς " κινδύνους " ώστε να πετύχει μια γλωσσική επιτέλεση . Ενώ ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια νοιώθει πιο άβολα απέναντι στη γλώσσα . Διακρίνεται από συγκέντρωση και αυτάρκεια και δίνει πολύ προσοχή στη λεπτομέρεια .

Χαρακτηριστικός είναι και ο ρόλος της αυτοεκτίμησης όπου ο ομιλητής έχει μια καλή σχέση με τον εαυτό του και άρα οι επιδόσεις του είναι πολύ καλύτερες .

### **1.4.4 ΕΦΕΣΗ / ΚΛΙΣΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η κλίση απέναντι στη γλώσσα είναι καθαρά προσωπική επιθυμία . Δεν είναι όλοι άνθρωποι εξίσου καλοί σε κάποια πράγματα . Η ικανότητα αυτή του ατόμου απέναντι στη γλώσσα εκμάθησης δηλώνεται ως κλίση.

#### **1.4.5 ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η στάση απέναντι σε μια γλώσσα μπορεί να είναι θετική ή αρνητική . Παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση του ομιλητή μπορεί να είναι ιστορικοί λόγοι , προσωπικοί λόγοι , βαθμός δυσκολίας της γλώσσας και άλλοι διάφοροι . Αξίζει να αναφερθεί πως αν είναι θετική η στάση του ατόμου απέναντι στη γλώσσα τότε σίγουρα και τα αποτελέσματα μάθησης θα είναι πολύ καλύτερα .

#### **1.4.6 ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ**

Οι τρόποι εκμάθησης μιας γλώσσας αναφέρονται στην διαδικασία μέσα από την οποία ο ομιλητής μαθαίνει μια νέα γλώσσα . Ο καθένας έχει έναν δικό του διαφορετικό τρόπο μάθησης . Για παράδειγμα μαθαίνει κανείς καλύτερα μια γλώσσα όταν την ακούει ενώ κάποιος άλλος μπορεί να αντιδρά περισσότερο στα οπτικά ερεθίσματα .

#### **1.4.7 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ <sup>8</sup>**

Ο τελευταίος παράγοντας των ατομικών διαφορών είναι οι στρατηγικές εκμάθησης . Η έρευνα πάνω στις στρατηγικές άρχισε τη δεκαετία του '60 και από τότε πολλοί γλωσσολόγοι άρχισαν να χρησιμοποιούν τον ορισμό αυτό .

Πιο συγκεκριμένα οι Wenden και Rubin (1987:19) καθορίζουν τις στρατηγικές ως σύνολα διαδικασιών για την λήψη , αποθήκευση και στη συνέχεια χρήση των πληροφοριών . Επιπλέον, οι Faerch Claus και Casper (1983:67) ορίζουν ως στρατηγικές τις προσπάθειες για την ανάδειξη των ικανοτήτων στη νέα γλώσσα .

---

<sup>8</sup> Πληροφορίες στις ιστοσελίδες : [iteslj.org/Articles/Hismanoglu – Strategies.html](http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html)  
και [homepage.ntworld.com/Vivian.c/SLA/L2\\_Learning\\_strategies.htm](http://homepage.ntworld.com/Vivian.c/SLA/L2_Learning_strategies.htm)

Διακρίνονται σε μεταγνωστικές (Metacognitive) , γνωστικές (Cognitive) και συναισθηματικές (Socioaffective) στρατηγικές εκμάθησης . Με τον όρο μεταγνωστικές αναφερόμαστε στις τεχνικές που απαιτούνται και την εκτελεστική λειτουργία, Στη φάση αυτή, χρειάζεται έλεγχος της παραγωγής και της κατανόησης . Οι γνωστικές στρατηγικές περιορίζονται σε συγκεκριμένους στόχους εκμάθησης . Αντιπροσωπεύουν κυρίως την ανάλυση και την ταξινόμηση νέων πληροφοριών . Και τέλος , οι συναισθηματικές στρατηγικές αναφέρονται στις κοινωνικές τοποθετήσεις . Βασικές συναισθηματικές στρατηγικές είναι η συνεργασία και η ερώτηση.

Οι στρατηγικές εκμάθησης είναι ιδιαίτερες σημαντικές στην εκμάθηση γλωσσών καθώς βοηθούν στην προσέγγιση της γλώσσας και στη βελτίωση της μάθησης .



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ**

#### ***2.1 Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ***

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει διεξοδική αναφορά στα τυπολογικά χαρακτηριστικά και τη συντακτική δομή της Ελληνικής γλώσσας . Θα επικεντρωθούμε κυρίως στην βασική σειρά των όρων και το πώς αυτή καθορίζεται . Η βασική σειρά στην ελληνική θεωρείται η εξής : Υποκείμενο (Subject) – Ρήμα (Verb) – Αντικείμενο (Object) παρ' όλα αυτά υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που προκαλούν αλλαγές στην δομή αυτή .

Αρχικά, υπάρχει μια σχετική ποικιλία στις γλώσσες του κόσμου όσον αφορά την σειρά των όρων . Οι γλώσσες διακρίνονται σε γλώσσες με αυστηρή σειρά και σε γλώσσες με ελεύθερη σειρά όρων . Μια επιμέρους διάκριση γίνεται στις γλώσσες με ελεύθερη σειρά όπου υπάρχουν δυο περιπτώσεις . Στην πρώτη περίπτωση χαρακτηρίζονται από πραγματική ελευθερία στη θέση των όρων μέσα στην πρόταση ενώ στην δεύτερη περίπτωση υπάρχει ναί μεν η ελευθερία αλλά όχι απόλυτη . Στην δεύτερη αυτή περίπτωση ανήκει και η ελληνική γλώσσα όπου υπάρχουν πολλές πιθανές σειρές αλλά η σειρά Y-P-A που είναι και η πιο συχνή θεωρείται ως βασική .

#### ***2.1.1 Η ΒΑΣΙΚΗ ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ***

Η βασική σειρά που θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα, αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο της ελληνικής εφόσον δεν υπάρχει μία καθιερωμένη και ευρέως αποδεκτή σειρά τοποθέτησης των όρων στην πρόταση , παρ' όλα αυτά δεν θεωρείται και ελεύθερη καθώς ορίζεται από διάφορες κειμενικές λειτουργίες .

Όπως προαναφέρθηκε, η σειρά είναι ελεύθερη, έτσι λοιπόν μπορούν και προκύπτουν διάφοροι συνδυασμοί υποκειμένου , αντικειμένου και ρήματος . Οι

πιθανοί συνδυασμοί είναι οι Y-P-A , Y-A-P , P-A-Y , A-Y-P , A-P-Y και P-Y-A , όλες όμως αυτές οι σειρές δεν είναι το ίδιο συχνές ούτε το ίδιο αμαρκάριστες .

Γλωσσολόγοι όπως οι Greenberg (1963) και Lighfoot (1981) υποστηρίζουν πως η βασική σειρά προκύπτει μέσα από το πόσο συχνά εφαρμόζεται . Θεωρούν δηλαδή τη σειρά Y-P-A ως επικρατέστερη καθώς είναι πιο συχνή με ποσοστό χρήσης 62,8% . Από την άλλη πλευρά γλωσσολόγοι όπως οι Mirambel (1978) και Τσοπανάκης (1994) θεωρούν σωστή την άποψη για πλήρη ελευθερία στη σειρά των όρων .

Παρακάτω , θα γίνει εφαρμογή των κανόνων και των κριτηρίων ώστε να διευκρινιστεί ποια είναι πραγματικά η σειρά και πως αυτή διαμορφώνεται μέσα στο πλαίσιο των περιορισμών .

### ***2.1.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ***

Τρία είναι τα βασικά κριτήρια που καθορίζουν την βασική σειρά των όρων μιας πρότασης . Αυτά τα κριτήρια είναι η συχνότητα χρήσης της δομής , το μαρκάρισμα και η συντακτική δομή . Το καθένα από αυτά αναλόγως με το τι αντιπροσωπεύει καθορίζει και τη βασική σειρά. Στη συνέχεια θα γίνει διεξοδική ανάλυση των κριτηρίων ώστε να καταλήξουμε μέσα από κανόνες σε συμπεράσματα για το ποια είναι τελικά η σειρά.

#### ***2.1.2.1. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ***

Σύμφωνα με το κριτήριο της συνηθέστερα εμφανιζόμενης σειράς ως βασική, προκύπτει ότι η σειρά Y-P-A είναι πολύ συχνότερη από τις υπόλοιπες . Στις αμετάβατες όμως προτάσεις όπου το αντικείμενο απουσιάζει , η συχνή σειρά είναι η P-Y και όχι η Y-P , αυτό γίνεται γιατί ίσως η δομή αυτή ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες επικοινωνίας . Παρ' όλα αυτά υπάρχουν προβλήματα στο συγκεκριμένο συμπέρασμα εφόσον δεν λαμβάνονται υπόψη όλες παράμετροι ενδογλωσσικές ή μη.

#### ***2.1.2.2 ΜΑΡΚΑΡΙΣΜΑ***

Σύμφωνα με το κριτήριο του μαρκαρίσματος οι σειρές Y-P-A και P-Y-A δείχνουν να είναι πιο αμαρκάριστες . Πιο συγκεκριμένα , το φαινόμενο του ουδέτερου επιτονισμού , δηλαδή όταν κανένα από τα συστατικά δεν τονίζεται, καθορίζει άμεσα το μαρκάρισμα μιας πρότασης .

Προτάσεις του τύπου :

(1) α) Φίλησε ο Γιάννης την Μαρία .

β) Ο Γιάννης φίλησε την Μαρία .

δεν φέρουν ουδέτερο επιτονισμό και άρα είναι αμαρκάριστες.

Επιπλέον , τη σειρά των όρων καθορίζει η θεματοποίηση και η εστίαση . Στη περίπτωση αυτή η βασική σειρά καθορίζεται από την Λειτουργική Προοπτική της Πρότασης (Functional Sentence Perspective - FSP), δηλαδή το πληροφοριακό περιεχόμενο της . Η άποψη αυτή διατυπώθηκε από τον Mathesius (1928), ο οποίος υποστήριξε ότι οι προτάσεις φέρουν νέα στοιχεία-πληροφορίες αλλά και στοιχεία που συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους . Γίνεται λοιπόν λόγος για το θέμα (topic), κάτι που ήδη ξέρουμε και για το σχόλιο (comment) που δηλώνει μια νέα πληροφορία . Όταν προηγείται το θέμα και ακολουθεί το σχόλιο τότε η πρόταση είναι πιο αμαρκάριστη . Για παράδειγμα στην ερώτηση « *Τι είπε η Μαρία ;* », πιο αμαρκάριστη θεωρείται η απάντηση « *Η Μαρία είπε ότι θα έρθει* ». Η σειρά δηλαδή που προκύπτει είναι η Y-P-A . Το θέμα αντιπροσωπεύει κυρίως το υποκείμενο και κατέχει την αρχική θέση πρότασης, ίσως από αυτό να επικράτησε και η σειρά Y-P-A. Ως θέμα όμως μπορεί να θεωρηθεί το άμεσο και το έμμεσο αντικείμενο, στην περίπτωση αυτή η αρχική θέση ανήκει στο αντικείμενο και η σειρά γίνεται A-P-Y.

Για παράδειγμα: *Την ζωγραφιά τη έκανε ο Γιάννης.*

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα βλέπουμε το αντικείμενο να λειτουργεί ως θέμα και να βρίσκεται στην αρχική θέση.

Επιπλέον , όταν η πρόταση φέρει στοιχείο με έμφαση ( το οποίο ορίζεται ως εστία ) τότε πάντα αυτό μαρκάρεται από τον βασικό τόνο. Η εστίαση ( focalization) ως διαδικασία είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ένα εστιαζόμενο στοιχείο εκτοπίζεται . Με ουδέτερο επιτονισμό, η εστία μεταφέρεται στο τελευταίο στοιχείο της πρότασης, υπάρχει όμως και η περίπτωση κατά την οποία

η εστία για λόγους έμφασης, μπορεί να πάρει και άλλη θέση. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα:

(2) *Ο Γιώργος θέλει να πάει στο θέατρο **αύριο**.*

Εδώ είναι η περίπτωση όπου το φαινόμενο της εστίασης εξελίσσεται κανονικά. Ενώ στο παράδειγμα:

(3) ***Ο μπαμπάς** του πήγε ταξίδι*

Το εστιαζόμενο στοιχείο είναι στην αρχή ώστε να μπορέσει να κρατήσει τον εμφατικό του ρόλο.

### **2.1.2.3 ΤΑ ΚΕΝΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ**

Η ελληνική είναι μια γλώσσα που χαρακτηρίζεται από το φαινόμενο των κενών υποκειμένων , δηλαδή έχει την δυνατότητα να μην έχει ορατό αντικείμενο . Στις περιπτώσεις αυτές το υποκείμενο χαρακτηρίζεται κενό (null subject) και ορίζεται ως pro.

Η ελληνική ως γλώσσα pro – drop παρουσιάζει ορισμένα στοιχεία που ερμηνεύεται ως εξής : η απουσία του υποκειμένου μπορεί να δικαιολογηθεί καθώς η συμφωνία προσώπου και αριθμού στο ρήμα μπορεί και καλύπτει το ρόλο του ( Phillipaki – Warburton 1987).Μέσα από το παράδειγμα, *τρέχει γρήγορα*, μπορούμε να διαπιστώσουμε τον ρόλο του κενού υποκειμένου. Στα ελληνικά τα είδη των κενών υποκειμένων είναι τέσσερα , το αναφορικό – οριστικό (referential) pro το οποίο έχει συγκεκριμένη αναφορά , το πλεοναστικό (expletive) pro, το οποίο είναι στοιχείο που πραγματώνει ένα υποκείμενο, το καιρικό (weather) pro, το οποίο δηλώνει χρόνο και τέλος το αοριστολογικό (arbitrary) pro, το κενό υποκείμενο χωρίς συγκεκριμένη αναφορά (Slonsky 1998 , Chomsky 1981 , 1982 , Alexiadou & Anagnostopoulou (1998) , Spyropoulos 2002 ) .

### **2.1.2.4 ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΔΟΜΗ**

Σύμφωνα λοιπόν με τη συντακτική δομή, η βασική σειρά είναι η σειρά P-Y-A καθώς είναι μία σειρά που δεν θέτει περιορισμούς . Η άποψη αυτή έχει βάση, καθώς η ελληνική ως pro – drop γλώσσα επιτρέπει τη μετάθεση του υποκειμένου σε θέση μετά το ρήμα . Κάτι τέτοιο όμως σύμφωνα με την Philippaki – Warburton (1987) δεν ισχύει καθώς το υποκείμενο καταλαμβάνει την αρχική θέση ως θέμα και γι’ αυτό δεν μπορεί να μετακινηθεί . Έτσι λοιπόν προσπάθησε να θέσει την εξήγηση της σειράς P-Y-A ως βασική με τρόπο διαγραμματικό (Philippaki – Warburton 1999). Τόνισε λοιπόν, ότι το υποκείμενο για να μπορέσει να πάρει θεματικό ρόλο πρέπει να βρίσκεται κοντά στο ρήμα. Στη συνέχεια, υποστήριξε, πως το υποκείμενο αφού δημιουργηθεί μέσα στη θέση χαρακτηριστική ρηματικής φράσης (Koopman & Sportiche 1991) μεταφέρεται στην λειτουργική κατηγορία της κλίσης, ( Φιλιππάκη – Warburton 1999). Η Ελληνική όμως δεν διαθέτει τον κανόνα ανύψωσης του υποκειμένου στο χαρακτηριστή της φράσης κλίσης [Χαρ, ΦΚΛ] όπως ισχύει για παράδειγμα στην αγγλική γλώσσα . Στην ελληνική ο [Χαρ , ΚΛ] δεν διατίθεται να αντιπροσωπεύσει μια ονοματική φράση εφόσον υπάρχουν και ανώτερες λειτουργικές κατηγορίες που δεν επιτρέπουν άλλες φράσεις ανάμεσα τους . Σύμφωνα λοιπόν με τους Φιλιππάκη – Warburton (1999) , Tsimpli (1990) και Tzanidaki (1998) το υποκείμενο σε θέση προ ρήματος δεν αποτελεί όρισμα αλλά προσάρτημα. Άρα ως βασική προκύπτει η σειρά P-Y-A.

#### **2.1.2.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Η ελληνική είναι μια γλώσσα που διέπεται από κανόνες όσον αφορά την σειρά των όρων . Παρουσιάζει μια σχετική ελευθερία αλλά χαρακτηρίζεται και από βασική σειρά . Η σειρά Y-P-A είναι στατιστικά η πιο συχνή , αλλά η συντακτικώς καθοριζόμενη βασική σειρά είναι η P-Y-A . Η φραστική δομή της γλώσσας είναι με κεφαλή στην αρχή όπου προηγούνται οι προσδιορισμοί και έπονται τα συμπληρώματα . Σημαντικός ακόμη, είναι και ο ρόλος της θεματοποίησης και της εστίασης όπου η τοποθέτηση κάποιων όρων σε αρχική , ενδιάμεση και τελική θέση εξαρτάται άμεσα από την πρόθεση του ομιλητή και τις σημασιολογικές αποχρώσεις που επιδιώκει .

## **2.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα οι γλώσσες του κόσμου παρουσιάζουν ποικιλία όσον αφορά τη σειρά των όρων μέσα στην πρόταση. Η τουρκική δεν έχει αυστηρή σειρά όρων, ανήκει στις γλώσσες με ελευθερία αλλά θα λέγαμε όχι πραγματική όπως τα ελληνικά. Είναι λοιπόν μία γλώσσα με βασική σειρά όρων, η οποία είναι η Υ-Α-Ρ. Χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης γλώσσας είναι το ρήμα στην τελική θέση, κάτι που σπάνια έως και καθόλου συναντούμε στα ελληνικά.

### **2.2.1 Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ**

Η τουρκική γλώσσα είναι μία γλώσσα με συγκολλητική δομή, δηλαδή οι λέξεις και οι προτάσεις σχηματίζονται με την προσθήκη επιθημάτων σε μια ρίζα-λέξη. Αυτό το χαρακτηριστικό της, επηρεάζει τη σειρά των όρων καθώς το σύστημα των πτώσεων καθορίζει μέσα από την κατάληξη το ρόλο του ουσιαστικού στην πρόταση (Erguvanli 1984, Bussmann 1996, Ζενγίνης και Χιδίρογλου 1995).

Επιπλέον χαρακτηριστικό της γλώσσας, είναι ότι και η τουρκική όπως και η ελληνική χρησιμοποιούν δομές χωρίς υποκείμενο. Απλά για λόγους έμφασης γίνεται χρήση της προσωπικής αντωνυμίας χωρίς να θεωρείται όμως απαραίτητη. Έτσι λοιπόν τα αντωνυμικά υποκείμενα τυπικά χάνονται.

Προσδιορίζοντας την σειρά των όρων, πρέπει να αναφερθεί πως σύμφωνα με έρευνες και θεωρίες ως βασική θεωρείται η σειρά Y-A-P ( Greenberg 1963 , Slobin 1982 ) . Η διαφορά με την ελληνική στη σειρά των όρων έγκειται στη διαφοροποίηση τους στη φραστική δομή καθώς η ελληνική έχει φραστική δομή με κεφαλή στην αρχή ενώ η τουρκική με κεφαλή στο τέλος , δηλαδή το συμπλήρωμα προηγείται της κεφαλής . Αξίζει να αναφερθεί, πως η τουρκική είναι μια γλώσσα μόνο με μετά-θέσεις, δηλαδή όλες οι γραμματικές λειτουργίες ( τόπος , χρόνος , κτήση ) τοποθετούνται πάντα μετά από το ουσιαστικό .

Για παράδειγμα<sup>9</sup>: (4) Hasan köy-e doğru yūrūdū  
Χασάν χωριό-δοτ προς περπάτησε  
«Ο Χασάν περπάτησε προς το χωριό »

Παρατηρούμε πως ο προσδιορισμός κατεύθυνση σε τόπο τοποθετείται μετά το κύριο όνομα Hasan .

Ακόμη , οφείλουμε να τονίσουμε πως η σειρά Y-A-P είναι μεν βασική αλλά όχι και μοναδική . Στη κοινή ομιλία και για λόγους έμφασης δημιουργούνται και άλλοι πιθανοί συνδυασμοί όπως , Y-P-A , P-Y-A , P-A-Y , A-P-Y , A-Y-P όχι όμως τόσο συχνοί . Κατά τον Slobin (1982) η δεύτερη συχνή σειρά είναι η Y-P-A , ενώ οι σειρές A-Y-P και P-Y-A είναι σπάνιες . Η σειρά για παράδειγμα A-Y-P εφαρμόζεται μόνο σε μια περίπτωση όπου το Αντικείμενο είναι οριστικό και το υποκείμενο μη οριστικό .

Για παράδειγμα : (5) çocuğ-u arı sok – tu  
παιδί-Αιτ μέλισσα τσιμπάω-ΠΡΛ  
“ Το παιδί το τσίμπησαν μέλλισες ”

Εδώ παρατηρούμε πράγματι πως η αοριστία που δηλώνει το υποκείμενο, το μεταθέτει στην προ-ρηματική θέση.

Όπως προαναφέρθηκε οι πτώσεις επηρεάζουν τη θέση των λέξεων στην πρόταση . Συγκεκριμένα , το υποκείμενο βρίσκεται πάντα σε ονομαστική πτώση και καταλαμβάνει την αρχική θέση . Ακολουθεί το αντικείμενο σε αιτιατική πτώση για να δηλώσει το οριστικό , στην περίπτωση αυτή το αντικείμενο είναι άμεσο . Υπάρχει όμως και η περίπτωση, το αντικείμενο να εκφέρεται με

<sup>9</sup> Το παράδειγμα έχει δοθεί από το Kornfilt , 1997 : 424

ονομαστική πτώση τότε όμως δηλώνεται ως αόριστο . Και πάλι όμως η σειρά είναι Y-A-P . Στις αμετάβατες προτάσεις , η σειρά Y-P είναι απολύτως φυσική .

Για παράδειγμα<sup>10</sup> : (6) Ali gülüyor

Αλή γελά

« Ο Αλή γελά »

Στις προτάσεις όπου υπάρχουν δύο αντικείμενα συνηθίζεται την προ-ρηματική θέση να καταλαμβάνει το άμεσο αντικείμενο ως μη-οριστικό . Όταν όμως το άμεσο αντικείμενο είναι οριστικό τότε την προ-ρηματική θέση καταλαμβάνει το έμμεσο αντικείμενο εφόσον είναι μη οριστικό .

Για παράδειγμα : (7) Murat bir adam-a bir kitap verdi.

Μουράτ ένας άντρας-ΔΟΤ ένα βιβλίο έδωσε.

<<Ο Μουράτ έδωσε ενός άντρα ένα βιβλίο >>

Στην περίπτωση αυτή παρατηρούμε ότι την προ-ρηματική θέση καταλαμβάνει το μη οριστικό έμμεσο αντικείμενο σε ονομαστική πτώση

### 2.2.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει και την σειρά των όρων όπως και στα ελληνικά είναι το πραγματολογικό φαινόμενο θέματος και εστίασης . Ως θέση εστίασης χαρακτηρίζεται η προ-ρηματική θέση , όταν όμως η εστίαση φέρει έμφαση τότε η θέση αυτή δεν είναι απαραίτητη .

Οι παράγοντες που καθορίζουν την βασική σειρά των όρων είναι σχεδόν οι ίδιοι που καθορίζουν και τη βασική σειρά της ελληνικής . Η σειρά Y-A-P είναι η βασική αλλά υπάρχουν και άλλοι πιθανοί συνδυασμοί . Οι όροι υποκείμενο και αντικείμενο μπορούν και εναλλάσσονται ενώ το ρήμα κατέχει πάντα τη τελική θέση μέσα στην πρόταση.

---

<sup>10</sup> Το παράδειγμα έχει δοθεί από τους Ζεγγκίνη και Χιδίρογλου , 1995:166



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **3.1 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στο Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997 – 2007 ( Program for the education of muslim children ) , τι είναι ακριβώς, τι μεθόδους χρησιμοποίησε , ποια διαδικασία ακολούθησε , τι εξέτασε , με ποια μέσα έγινε η έρευνα και τέλος ποια τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αρχικά, στόχος του προγράμματος ήταν κατά βάση η αξιολόγηση της επίδοσης των τουρκόφωνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα , το θέμα αυτό μοιάζει δισεπίλυτο αλλά μέσω του προγράμματος δίνεται μια ξεκάθαρη εικόνα για τη γλωσσική επάρκεια των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης . Πιο συγκεκριμένα , μια ομάδα γλωσσολόγων και μηχανικών συγκροτήθηκε με στόχο τη συστηματοποίηση και τη μέτρηση της ελληνομάθειας σ'ένα ευρύ σύνολο των παιδιών αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά . Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν τεστ, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών.

Η αξιολόγηση των μαθητών βασίστηκε στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για την Εκμάθηση και την Αξιολόγηση των Γλωσσών, μια έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης χάρη στην οποία δημιουργείται σταθερή βάση για την ανάπτυξη της κλίμακας επιπέδων γλωσσομάθειας . Η κλίμακα

αυτή αποτελείται από περιγραφές της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών σε κάθε επίπεδο , λόγω όμως του διαγλωσσικού χαρακτήρα της περιγράφει με βάση τις επικοινωνιακές λειτουργίες που επιτελεί ο ομιλητής και όχι τους τρόπους πραγμάτωσης των λειτουργιών αυτών . Περιγράφεται δηλαδή κατά πόσο οι ομιλητές είναι σε θέση να επιτελέσουν διάφορες δραστηριότητες σε προσωπικό, επαγγελματικό και δημόσιο τομέα . Οι γλωσσικές αυτές δραστηριότητες συνίστανται στην κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου . Έτσι λοιπόν, με βάση τα παραπάνω δηλαδή τις ικανότητες ενός ομιλητή στην επιτέλεση γλωσσικών δραστηριοτήτων, το συμβούλιο της Ευρώπης (1996) καθιέρωσε έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, τα εξής : το στοιχειώδες , το εισαγωγικό, το βασικό, το επίπεδο επάρκειας , το προχωρημένο και το επίπεδο αυτάρκειας. Στα παραπάνω επίπεδα διακρίνονται τρεις κατηγορίες χρηστών ο αρχάριος χρήστης για τα πρώτα δυο επίπεδα ( στοιχειώδες και εισαγωγικό ) , ο ανεξάρτητος χρήστης στο βασικό και το επίπεδο επάρκειας και τέλος ο αυτάρκης χρήστης για το προχωρημένο επίπεδο και το επίπεδο αυτάρκειας.

Στην συγκεκριμένη εργασία όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα που θα αξιολογηθούν προέρχονται από απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Επομένως, θα επικεντρωθούμε στην παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού λόγου και όχι στον γραπτό λόγο.

### ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

A) Αρχάριος χρήστης	A1) Στοιχειώδες επίπεδο → Αναγνωρίζει οικίες λέξεις και προτάσεις της καθημερινότητας. A2) Εισαγωγικό επίπεδο → Κατανοεί προτάσεις και λέξεις συχνότητας καθώς και το νόημα σε απλά και σύντομα μηνύματα.
B) Ανεξάρτητος χρήστης	B1) Βασικό επίπεδο → Κατανοεί βασικά σημεία σωστού προφορικού κειμένου. B2) Επίπεδο επάρκειας → Κατανοεί

	εκτεταμένο λόγο, με μεγάλη άνεση.
Αυτάρκης χρήστης	<p>Γ1) Προχωρημένο επίπεδο → Κατανοεί εκτεταμένο λόγο και μάλιστα όχι πολύ καλά δομημένο.</p> <p>Γ2) Επίπεδο αυτάρκειας → Καμία δυσκολία στον προφορικό λόγο, κατανόηση κάθε είδους προφορικό λόγο.</p>

### ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΕΠΙΠΕΔΟ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΟΜΙΛΗΤΗ
A1	Χρήση απλών προτάσεων για καθημερινά θέματα.
A2	Απλοποίηση φράσεων και απλή περιγραφή καθημερινότητας
B1	Σύνδεση φράσεων με απλό τρόπο για περιγραφή γεγονότων. Αφήγηση ιστοριών. Αιτιολόγηση απόψεων.
B2	Σαφείς και λεπτομερείς περιγραφές. Ανάπτυξη απόψεων για επίκαιρα θέματα .
Γ1	Σαφείς περιγραφές περίπλοκων ζητημάτων . Ανάλυση θεμάτων .

	Ανάπτυξη ιδεών .
Γ2	Σαφείς , ρέουσες περιγραφές. Χρήση αποτελεσματικής λογικής δομής . Ανάπτυξη επιχειρηματιών.

**Τα επίπεδα γλωσσομάθειας όσον αφορά τον προφορικό λόγο είναι τα παραπάνω. Η αξιολόγηση τους έχει περιγραφεί αναλυτικά από τους Τζεβελέκου Μ, Κάντζου Β, Σταμούλη Σ, Βαρλοκώστα Σ, Χονδρογιάννη Β, Παπαγεωργακόπουλος Ι, Λύτρα Β και Ιακώβου Μ (2004)**

Όπως γίνεται φανερό μέσα από την γραφή των επιπέδων τα επίπεδα Γ1 και Γ2 πλησιάζουν τα όρια φυσικού ομιλητή και όπως θα διευκρινιστεί παρακάτω στην παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των μαθητών το επίπεδο αυτό είναι δύσκολο να το πλησιάσει κανείς .

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα για τους μουσουλμανόπαιδες έθεσε στόχους για την επίλυση ενός δισεπίλυτου γλωσσικού προβλήματος της διδασκαλίας και εκμάθηση της ελληνικής από τους τουρκόφωνους μαθητές της Θράκης . Έτσι μέσα από μια σειρά τεστ , ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων κατέληξε στα επίπεδα και την διεξοδική περιγραφή τους .

### **3.2 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ**

Όπως προαναφέρθηκε για τη διεξαγωγή του προγράμματος χρειάστηκαν δεδομένα . Η έρευνα λοιπόν έγινε στη Θράκη και συγκεκριμένα στους Νομούς Εάνθης και Ροδόπης . Πιο συγκεκριμένα , τα τεστ δόθηκαν σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών των μειονοτήτων δημοτικών σχολείων της περιοχής .

Αναλύοντας το θέμα αυτό του πληθυσμού αξίζει να αναφερθεί πως συγκριτικά οι δύο νομοί δεν έχουν τον ίδιο πληθυσμό σε τουρκόφωνους . Το ποσοστό των τουρκόφωνων στην Ροδόπη είναι πολύ πιο υψηλό καθώς και το μουσουλμανικό στοιχείο είναι πολύ πιο έντονο συγκριτικά με την Ξάνθη. Εντελώς πληροφοριακά στον νομό Έβρου τα ποσοστά των μουσουλμάνων κυμαίνονται σε φυσιολογικά επίπεδα (Σελλά 1994).

Εκτός λοιπόν από το κριτήριο του πληθυσμού στους νομούς το αντιπροσωπευτικό δείγμα συγκροτήθηκε βάση και της περιοχής δηλαδή αγροτική ή αστική . Στη Θράκη λόγω της αστικοποίησης υπάρχουν πολλοί οικισμοί διάσπαρτοι , αυτό συνεπάγεται την απομόνωση τους από τα αστικά κέντρα όπου υπάρχουν καλύτερες συνθήκες ζωής . Στους δυο νομούς της Θράκης ( Ξάνθη , Ροδόπη ) υπάρχει χαμηλός βαθμός αστικοποίησης με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα όχι μόνο στην νοοτροπία και στην οικονομία αλλά και στον εκπαιδευτικό χώρο . Το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών στα χωριά όπως διαπιστώθηκε είναι πολύ χαμηλότερο από το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών στην πόλη . Το φύλο και η μητρική γλώσσα ήταν τα δύο τελευταία κριτήρια που επιλέχτηκε το δείγμα .

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω παραμέτρους , τα τεστ δόθηκαν σε ένα δείγμα 252 μαθητών ενώ τα 120 από τα 252 παιδιά έδωσαν και μια προφορική συνέντευξη . Επιπλέον , τα τεστ αυτά δόθηκαν και σε φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας της ίδιας ηλικίας που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου . Το δείγμα ήταν 30 μαθητές ενός δημοτικού σχολείου Νέας Χηλής στον νομό Έβρου.

### **3.3 ΥΛΙΚΟ ( ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ , ΤΕΣΤ , ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ )**

Στα πλαίσια της έρευνας που ονομάστηκε «Προσδιορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης » που πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2002 – 2004 δημιουργήθηκαν γλωσσικά εργαλεία για την αντικειμενική μέτρηση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών . Τα απαραίτητα αυτά εργαλεία είναι τα γλωσσικά τεστ που δόθηκαν σε μαθητές ,

τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους δασκάλους και τέλος οι προφορικές συνεντεύξεις των μαθητών .

### **3.3.1 ΤΕΣΤ**

Αρχικά , τα τεστ είχαν τρεις βασικούς στόχους , να αξιολογηθεί η ικανότητα των μαθητών με βάση την αποδεκτή κλίμακα γλωσσομάθειας , να εντοπιστούν οι γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών σ' όλα τα επίπεδα , λεξιλογικό , γραμματικό και άλλα και τέλος να διαπιστωθεί αν συγκεκριμένα οι μαθητές της έκτης τάξης δημοτικού είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις δυσκολίες ενός ελληνόφωνου γυμνασίου .

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά τους , καταρχήν αποτελούνται από δύο μέρη το γραπτό τεστ και την συνέντευξη. Στο γραπτό τεστ εξετάστηκαν η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου, κατά πόσο το παιδί μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της γραφής. Έτσι λοιπόν κρίθηκε απαραίτητη και η παρουσία της γραμματικής(ως βασικό παράγοντα διδασκαλίας) μέσα στα πλαίσια του γραπτού τεστ. Η ύλη του χωρίστηκε σε τρία άλλα μικρότερα τεστ τα *As Μιλήσουμε Ελληνικά I , II , III* , ένα για κάθε δύο τάξεις του δημοτικού. Η απλοποίηση του ενιαίου τεστ ήταν μια σωστή κίνηση καθώς αποδείχτηκε πιο ευχάριστη , πιο αποτελεσματική και όχι τόσο χρονοβόρα και κουραστική . Περιγράφοντας λοιπόν τα συγκεκριμένα τεστ θα λέγαμε ότι είναι πλούσια εικονογραφημένα ώστε να προσελκύουν τους μαθητές και να είναι σαφώς πιο διασκεδαστικά και συγχρόνως εύληπτα . Έμφαση δόθηκε επίσης τόσο στις οδηγίες όσο και στις δραστηριότητες και το περιεχόμενό τους .

Για τις οδηγίες χρειάστηκαν σύντομες , απλές προτάσεις με οικείο λεξιλόγιο καθώς και επιλεκτικά παραδείγματα για καλύτερη κατανόηση . Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν είχαν παρόμοιο τρόπο δημιουργίας δηλαδή ήταν απλές και κατανοητές . Οι ασκήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής , σωστού / λάθους και αντιστοίχισης , σε μικρότερη κλίμακα χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις σύντομης απάντησης , συμπλήρωσης κενών και απάντησης βάσης δεδομένων πληροφοριών .

Ακόμη , η εικονογράφηση επιτέλεσε σημαντικό ρόλο στην διεξαγωγή των δραστηριοτήτων . Η σχέση εικόνας και κειμένου διαμορφώθηκε έτσι ώστε να ισορροπούνται οι δυνάμεις τους , δηλαδή τα χαμηλότερα επίπεδα βασίζονται κυρίως στην εικόνα ενώ τα ανώτερα επίπεδα έχουν ως βάση το κείμενο .

Ως προς τις κειμενικές παραμέτρους , τα κείμενα που δόθηκαν έχουν σχέση με την καθημερινότητα , το σχολείο , την οικογένεια , την επικοινωνία και το ευρύτερο κοινωνικά περιβάλλον . Κείμενα που έχουν σχέση με εθνικότητα , την θρησκεία και άλλου τέτοιου είδους θέματα αποφεύγονται. Όσον αφορά το λεξιλογικό τομέα , στα χαμηλότερα επίπεδα χρησιμοποιήθηκε απλό , βατό , καθημερινό , στα υψηλότερα επίπεδα το λεξιλόγιο είναι πιο αφηρημένο και ειδικευμένο . Τέλος , οι επικοινωνιακές λειτουργίες είναι μέρος των τεστ και περιλαμβάνει αναγνώριση αντικειμένων, αφηγήσεις ιστοριών , έκφραση προτιμήσεων και άλλα .

### **3.3.2 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

Η συνέντευξη είναι το εργαλείο της έρευνας που εξετάζει το προφορικό κομμάτι, την παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου . Η συνέντευξη στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν κλιμακούμενη δηλαδή ρυθμιζόταν ο βαθμός δυσκολίας. Ξεκινούσε από το επίπεδο A1 και σταδιακά αυξανόταν η δυσκολία για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας από την κλίμακα αξιολόγησης του ΚΕΠ ( Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την εκμάθηση , τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των Γλωσσών ) , ξεκινάει από το επίπεδο A1 όπως προανέφερα και φτάνει έως το B2 .

Η δομή της συνέντευξης είναι η εξής :

1. Παρουσίαση του εξεταστή .
2. Παιχνίδι – Αφήγηση (Τους ζητήθηκε η αφήγηση της ιστορίας του αλόγου ) <sup>1</sup>
3. Περιγραφή τόπου διαμονής και οικογενείας (A1) .
4. Περιγραφή καθημερινών ενεργειών ( A1 – A2 ).
5. Περιγραφή σχολείων και μαθημάτων ( A2 ) .
6. Αφήγηση γεγονότων ( A2 – B1 ) .

7. Παιχνίδια ρόλων ( Σε διάφορες περιστάσεις ) .
8. Όνειρα , Φιλοδοξίες (B1).
9. Υποθετικές καταστάσεις (B2) .
10. Αφηρημένα θέματα ( B1 – B2 ) .

Όπως γίνεται φανερό, οι προφορικές συνεντεύξεις είχαν πράγματι μία σειρά, τέτοια που έκανε ξεκάθαρο το επίπεδο του μαθητή. Για την ευρύτερη μετέπειτα ανάλυση όμως των δεδομένων οι συνεντεύξεις αυτές μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν με τη βοήθεια του συστήματος CHILDES.

### **3.4 ΣΥΣΤΗΜΑ CHILDES**

Στην υποενότητα αυτή καλό θα ήταν να αναφερθεί το σύστημα Childes ( Child Language Data Exchange System) των MacWhinney & Jnow (1985) το οποίο χρησιμοποιείται σήμερα από πολλούς ερευνητές για την μεταγραφή , την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων προφορικού και γραπτού λόγου . Μέσω του συστήματος έχει δοθεί η ευκαιρία για πιο σωστή μελέτη της ανάπτυξης του παιδικού λόγου .

Πιο συγκεκριμένα , όπως παρατηρούμε υπάρχουν διάφορα σύμβολα για τη μεταγραφή των δεδομένων. Το σύστημα αυτό μεταγραφής δημιουργήθηκε για να διευκολύνει την ομοιογένεια της βάσης δεδομένων και την ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ των ερευνητών . Τα σύμβολα που παρατηρούμε και στα παραπάνω παραδείγματα σημαίνουν τα εξής :

xxx/xx	→	ακατανόητο απόσπασμα
&	→	μεταγράφεται αλλά δεν αναγνωρίζεται ως λέξη από το λογισμικό.
( )	→	μη ολοκληρωμένη λέξη
#	→	παύση
+...	→	δεν έχει ολοκληρώσει ο ομιλητής
[/]	→	επανάληψη χωρίς διόρθωση
[//]	→	επανάληψη με διόρθωση



- +/? → ερώτηση που διακόπηκε
- [?] → η προηγούμενη λέξη ή φράση δεν ακούστηκε καλά
- [=!κείμενο→ παραγλωσσικές επισημάνσεις (γέλιο ή χαμόγελο )
- [>] , [<] → ταυτόχρονη έκφραση από τους ομιλητές .

Επιπλέον, κάτι που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι για την μεταγραφή του λόγου δεν χρησιμοποιήθηκε το φωνητικό αλφάβητο γιατί στόχος δεν ήταν η μελέτη της φωνολογίας αλλά ακολουθήθηκε το σύστημα που περιγράφεται από τις Κατή και Κάντζου (2001) . Το σύστημα αυτό χρησιμοποίησε λατινικούς χαρακτήρες για τη μεταγραφή των δεδομένων, για παράδειγμα ι/η/θ/ει/οι/νι → I , ε/αι → e , ια/εια → ja , ο/ω → o , ου → u , β→ v , κ → k , κ ( πριν /e/,/i/)→ c , γ(πριν /e/,/i/) → j , χ → ch , δ → dh , ντ → d και άλλα .

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Είναι πιθανό η μητρική γλώσσα επηρεάζει την δεύτερη/ ξένη. Εμείς στην συγκεκριμένη έρευνα θα παρατηρήσουμε αν πράγματι υπάρχει η παρεμβολή της τουρκικής ως μητρικής γλώσσας στην ελληνική ως δεύτερη. Οι μουσουλμάνοι μαθητές της Θράκης έχουν την έμφυτη τάση να εφαρμόζουν τους κανόνες της τουρκικής στα ελληνικά; Στην περίπτωση μας, μας ενδιαφέρει η σειρά των όρων και ποιες παρεμβολές παρουσιάζονται κατά την εναλλαγή των δύο αυτών γλωσσών.

Γενικότερα η σειρά όρων στην ελληνική γλώσσα όπως προαναφέρθηκε παρουσιάζει ιδιαίτερους χειρισμούς με αποτέλεσμα να μην τηρούνται οι κανόνες και να υπερισχύει η τουρκική εφαρμογή κανόνων ως πιο οικείοι στους μαθητές. Στην έρευνα που ακολουθεί δίνονται χαρακτηριστικά παραδείγματα και εξηγήσεις για το συγκεκριμένο φαινόμενο.

#### **4.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της έρευνας από προφορικές συνεντεύξεις παιδιών 9 , 10 , 11 και 12 ετών δηλαδή τρίτης , τετάρτης , πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχολείου αντίστοιχα . Στην συνέχεια , εφόσον έχουν δοθεί αντίστοιχα παραδείγματα θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στο φαινόμενο της σειράς των όρων . Όπως θα παρατηρήσουμε , οι μουσουλμάνοι μαθητές χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τη σειρά Y-A-P , δηλαδή τη βασική σειρά όρων της τουρκικής γλώσσας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν

χρησιμοποιούν και την ελληνική σειρά όρων , συνήθως όμως την πιο συχνή Y-P-A .

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστούν μόνο οι όροι υποκείμενο, ρήμα και αντικείμενο και η σειρά που χρησιμοποιούνται . Θα αναφερθούμε σε σύνολα προτάσεων με δύο όρους και κατ' επέκταση συνδυασμούς αυτών των όρων , δηλαδή θα υπάρχει ένα σύνολο προτάσεων με υποκείμενο και ρήμα σε θέσεις Y-P και P-Y καθώς και άλλο ένα σύνολο προτάσεων με τους όρους ρήμα και αντικείμενο με θέσεις A-P αλλά και P-A .

Πιο συγκεκριμένα στις δεκαοχτώ συνεντεύξεις απ' όπου συλλέχθηκαν τα δεδομένα , παρατηρήθηκαν τα εξής αποτελέσματα : Σε παιδιά τρίτης και τετάρτης δημοτικού δηλαδή 9 και 10 ετών βρέθηκαν δεκατρείς συνδυασμοί των όρων Y – P απ' όπου ο συνδυασμός Y – P εμφανίστηκε δώδεκα φορές ενώ ο συνδυασμός P – Y εμφανίστηκε μόνο μία ( 1 )

Ενώ στις ίδιες ηλικίες με τους συνδυασμούς P – A και A – P παρατηρήθηκε στις τριάντα – πέντε προτάσεις , οι είκοσι οχτώ είχαν τη μορφή P – A ενώ οι δεκαεννιά τη μορφή A – P .

Τα δεδομένα είναι τα εξής :

### **Σειρά Y – P**

- 1) ## & e to ag aghoraci pijeni ( σχολείο )
- 2) # to koritsi dhen pijeni
- 3) Borun na zisun akoma ( dhendra ) , afta ola pethanan
- 4) I anthropi mi ta petaksun ( tsighara )
- 5) Ta pedha a dhen pijenun
- 6) Ta papudhes babadhes pijenun
- 7) &mm o tom to cinighai
- 8) C (e) aftos cinighai
- 9) I ajeladho &e kani xx
- 10) &m poli (e)chi xx nosokomio ala to xorjo dhen echi
- 11) Pijenun &e poles [//] & pol pola aghones afti [P] kanun
- 12) Mias o nikos ekane enja xronja pigeni

### **Σειρά P - Y**

1) vlepi I ajelada [ = ajeladha ] +...

### **Σειρά P – A**

- 1) # # &e kano ta mathimata mu
- 2) # &e # # na paro ena meghalo spiti
- 3) # # &e dhose mu ena tiropita
- 4) Ce espase to podhi tu
- 5) Ce meta # # irthe ena puli
- 6) Kano mathimata #
- 7) Tha ekana oreus dhromus
- 8) Afto ine prasino oreo dhasos
- 9) Echi pola maghazja pola spitja
- 10)Sto xorjo kitazun zoa ala edho exun maghazja
- 11)Jati ine podici ce ine poniri
- 12)Kano ta mathimata mu [>] ce pezo
- 13)Egho vlepo ena alogho
- 14)Edho vlepo tin &e polikaticia
- 15)&a jati sto xorjo echi luludhja eno edho echi [//] dhen echi pola luludhja
- 16)Dhen echi potami
- 17)&e pezete podhosfero
- 18)Dhen echo adherfo I adherfi
- 19)Emis otan fevghun dhaskala erxomaste edho pera
- 20)Xtipise to podhi tu
- 21)Ce irthe ena pul(i) ce ajeladha
- 22)Mia tora [?] dhjavazo # vivlio + ...
- 23)Tha ekana # jipedho
- 24)< pleno ta cherja mu > [<] podhja mu
- 25)Pleno to prosopo mu , cherja mu
- 26)Pezume bala

27) Troo fajito

28) Kano / mathimata mu +...

### **Σειρά A – P**

- 1) exo dhio adherfacja &e to ena ine aghori ce ena ine koritsi
- 2) dhelta dio pijeno
- 3) adherfja dhen exo , monos mu ime
- 4) &e xx ena meghalo tetjo ena &e mixani ine
- 5) Kobjuter dhen exo, otan tha telioso to [/] to xx dimotiko tha paro
- 6) Xxx kubja echi
- 7) Tiropita ce ghala pino
- 8) Edho pjo palja dhen exun lefta ja pjo palja pramataforane edho oli mera kenurja pernun
- 9) Kafenia echi
- 10) Dhio xronon ine
- 11) Alo dhen pezume bala
- 12) Mici maus &e #### alo dhen mu areas
- 13) Jati oreo ine
- 14) &e &jo dhio jorghos exune
- 15) &oxoxox afto ine dhiefthidis ine
- 16) Akriva ine
- 17) Sxedhia ine ( αναφέρεται σε κινούμενα σχέδια )
- 18) Edho pera manavi # # edho [?] iparchi &e supermarket ala edho pera xx
- 19) &e # ce ena dhiadoretico echi

Όσον αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά, δηλαδή ηλικίας 11 και 12 ετών , πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού παρατηρούμε τα εξής :

Στις δομές με συνδυασμό υποκειμένου και ρήματος υπήρξαν δεκαεννιά προτάσεις στο σύνολο εκ των οποίων οι δεκαπέντε είχαν την μορφή Y – P ενώ μόλις οι τέσσερις τη μορφή P-Y . Ενώ στον συνδυασμό αντικειμένου και

ρήματος σε σύνολο εκατό προτάσεων, οι πενήντα επτά είχαν τη δομή P – A και οι σαράντα τρεις τη δομή A – P .

Πιο συγκεκριμένα , αναλυτικά τα δεδομένα ,

### **Σειρά Y – P**

- 1) &e jati o babas mu dhulevi
- 2) To alogho epese to puli # < ce & aghel > [/] ce I ajeladha voithise
- 3) Ce o aloghos aneveni sto fraxti
- 4) Edho to xorjo ine alo
- 5) # mama mu lene
- 6) Echi kapja super market poli dhen echi
- 7) &e #i fili ine
- 8) Meta pedhi erthi
- 9) Ce afto pethane [p] [ = laugh at the end ]
- 10) To musio echi eci xxt!
- 11) To aloghaci epese kato +...
- 12) Ce to vodhi voithise [= voithise] +...
- 13) To xorjo echi ....
- 14) O babas mu ine+ /

### **Σειρά P – Y**

- 1) meta vlepo to alogho pu theli na bi # mesa ston cipo pu ine I ajeladha
- 2) ce alogho [=! Emphasis on o , voice from outside] ## mazi # pijeni # I ajeladha + ...
- 3) ena pedhi pijeni eci +...
- 4) &e onoma ine

### **Σειρά P-A**

- 1) ine &odi odhigos
- 2) jati ixa mathimata
- 3) otan exo frodistirio kano

- 4) meta kano ta mathimata mu xx frodistirio
- 5) &m dhiavasa ena vivlio , xxx sta elinika ce sta turcika
- 6) Xx leo sighnomi [=! Laugh]
- 7) Me ta pedja thelo na ime xx
- 8) &mm # ithela na min echi ftochi
- 9) Vlepo ena alogho pu trechi
- 10) Espase to podhi tu
- 11) Xx meta &e ejinan fili
- 12) C(e) echi pola luludhja # dhendra
- 13) Dhen echi dhehra
- 14) Echi omos poli xx
- 15) Echi podhosfero mesa afto ce pezume ###
- 16) Meta # ce meta kano mathimata mu
- 17) Thelo mia tiropita
- 18) Dhen ine ajeladha afto
- 19) Jati echi luludhia
- 20) Omos to xkrjo echi pola skilia
- 21) Omos edho ekopsun dhendra
- 22) Eci pu echi meghalo parko
- 23) Ekana mathimata mu
- 24) Exume spiti
- 25) Thelo ena xorjo
- 26) Vlepo ena xorjo
- 27) Jati echi pola pragmata
- 28) Vlepo dhasos
- 29) Troo gala tiri eljes # vitam ciria ce # ce meli
- 30) Vlepo mici maus ciria
- 31) Opjos dhen echi lefto that u edhosa spiti
- 32) Afto ine poli xx
- 33) Kato vlepo poli spitja
- 34) Ine dhasos me fitemena dhendra

- 35) ## edho echi ena alogho [=! Pointing to the picture]+...
- 36) # echi ena +...
- 37) Ine ena alogho
- 38) Ine meghali [=! While laughing]
- 39) < kano mathimata > [<] +...
- 40) &a>[<]eci # echi # ena # dhomatio + ...
- 41) Parko echi # poli pedhia [= pedhja] +...
- 42) Ce # trome fajita +...
- 43) Eci &e eci vlepune [?] pedja +...
- 44) &a eci echi # # ena # mikri limni
- 45) Kanume kavgha [=! Laughter at the same time]
- 46) Afto [//] kaname ghrama
- 47) Echi ena alogho +...
- 48) Vazu(me) kostumja +...
- 49) Ine adhinato +...
- 50) Troo fajita +...
- 51) Kano mathimata mu + ...
- 52) Vlepo sinema + ...
- 53) ## echi kukles
- 54) Jati echi pola # anthropi + ...
- 55) Ce then echi pola # casaria + ...
- 56) M(u) aresei pjo poli # &e # mathimatika
- 57) Ochi dhen exo internet

### **H ΣΕΙΡΑ Α – Ρ**

- 1) &o adherfja dhen echo
- 2) <moni mu ime > [<]
- 3) &e #ola mu aresun
- 4) to vuno m(u) aresi pjo poli
- 5) &e <dhen to ekana epitidhes [?] >[/] dhen to ekana epitides
- 6) Dhaskala bori na jino



- 7) afto den ksero [=! Laugh ]
- 8) vlepo stin proti ikona ena alogho trechi
- 9) orea ine
- 10) <elinika dhen pijeno >[/] elinika dhen pijeno
- 11) Vlepo # pu echi podhosfero # meta turcika podhosfero citazo
- 12) eggho xorjo mu parno petres ce petao
- 13) xusein ne afto to katalaveno
- 14) ena puli ine
- 15) chorafia echi
- 16) dhio echi #
- 17) turcika ce elinika citazo
- 18) signomi ti balas u epeza kata lathos epese ce espase
- 19) piye stin ajeladha ce ton xtipai
- 20) ce ena puli iche edho ce tus citai
- 21) ce I ajeladha ton citai
- 22) ce exun xorafja ce # potizun #
- 23) to alogho trechi, ce edho [=! Pointing o the picture] exhi ena  
[=mia] # ajeladha
- 24) afto vlepi
- 25) Ena malja echi
- 26) pedhi ine
- 27) &e komotirio echi
- 28) ena <pe> [>] dhi echi +...
- 29) pu ine dhen kseri
- 30) ce afto # akune [=! Emphasis on e ] + ...
- 31) xarumeni ine + ...
- 32) krifto pezume + ...
- 33) ci ala pola pezume
- 34) pu pedhia [= pedhja] pezun ce (e)mis pezume + ...
- 35) meghala pulia [=pulja] < echi> [>] + /
- 36) farmacio echi + ...

- 37) &e # ena adherfja exo + ...
- 38) aghori (i)ne
- 39) astinomos theli xx+...
- 40) ena [?] [= maybe 'ine'] poli kalo [I] kalo filo exo
- 41) poli orea tenia kanun [?]
- 42) to eliniko onoma dhen ksero

#### **4.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Μέσα από τις δραστηριότητες , τα τεστ , τις συνεντεύξεις μπόρεσαν να διεξαχθούν κάποια αποτελέσματα όσον αφορά τα επίπεδα γλωσσομάθειας καθώς και τη σχέση που έχουν οι μουσουλμάνοι μαθητές των μειονοτικών σχολείων της Θράκης με την Ελληνική γλώσσα.

Στο φαινόμενο που εξετάστηκε δηλαδή η σειρά των όρων και το κατά πόσο οι μουσουλμάνοι μαθητές επηρεάζονται από την μητρική τους γλώσσα μπορούμε να πούμε ότι πράγματι η σειρά Y-A-P χρησιμοποιήθηκε αρκετά από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου ηλικίας. Πράγματι, όπως περιμέναμε η τουρκική γλώσσα χρησιμοποιείται σχεδόν σε ίδιο επίπεδο με την ελληνική. Άρα, και η παρεμβολή της μητρικής στην δεύτερη γλώσσα είναι ένα έντονο φαινόμενο που παρατηρείται στη Θράκη.

Βέβαια, παράγοντες όπως το άγχος των παιδιών για την συνέντευξη, είναι πιθανοί γιατί ίσως ο φόβος μήπως κάνουν λάθη, τους ώθησε στην χρήση της τουρκικής γιατί όπως είναι λογικό αισθανόταν πιο άνετα. Ακόμη, η αρνητική στάση των δασκάλων αλλά και των παιδιών απέναντι στο ερευνητικό πρόγραμμα συνέβαλε ίσως στην χρήση της τουρκικής έναντι της ελληνικής.

#### **4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Κατά την διεξαγωγή της πτυχιακής μου, ακολούθησα την εξής διαδικασία: αρχικά, θέλησα να περιγράψω την κατάσταση που επικρατεί στην Θράκη σχετικά με την διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη. Στη συνέχεια μέσα από την περιγραφή της σειράς των όρων της ελληνικής και της τουρκικής προσπάθησα να συγκρίνω τις δομές των αυτών γλωσσών και να αποδείξω κατά πόσο μπορεί η μία να επηρεάσει την άλλη. Κατέληξα έτσι στην υπόθεση για το κατά πόσο η τουρκική ως πρώτη γλώσσα των μουσουλμανοπαίδων παρεμβάλλεται στην εκμάθηση της ελληνικής. Πράγματι, οι υποθέσεις μου επαληθεύτηκαν μέσα από παραδείγματα που συγκεντρώθηκαν από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

#### **5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ , ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ**

Τα συμπεράσματα είναι σαφή και κατανοητά σε όλους μας , θα λέγαμε ότι είναι και αυτονόητα έως ένα βαθμό. Μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδιών έγινε φανερό πως πράγματι υπάρχει πρόβλημα στην διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη / ξένη γλώσσα αλλά δε μοιάζει να είναι και τόσο δισεπίλυτο .

Πιο αναλυτικά , στην εξέταση του φαινομένου της σειράς των όρων διαπιστώθηκε πως η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας στην δεύτερη είναι έντονη και συστηματική . Όπως είδαμε τα παιδιά κάνουν σχεδόν , ισόβαθμη την χρήση δομών που αρμόζουν στο ελληνικό σύστημα γραμματικής και την χρήση δομών χαρακτηριστικών της τουρκική γλώσσα . Η σειρά Y-A-P και οι συνδυασμοί A-P και Y-P υπάρχει περίπτωση να εμφανιστούν και στην ελληνική γλώσσα απλά η χρήση τους στην Τουρκική είναι αν όχι σχεδόν καθιερωμένη ή τουλάχιστον πολύ συχνή.

Οι μουσουλμάνοι μαθητές της Θράκης , με την υποστήριξη των δασκάλων και της οικογένειας του έχουν τις βάσεις για την σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας . Οι δάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα σωστά και να τη διδάσκουν αναλόγως, να την προβάλλουν στους τουρκόφωνους μαθητές και όχι την υποβαθμίζουν . Ακόμη, το οικογενειακό περιβάλλον, οφείλει να χρησιμοποιεί την ελληνική και όχι να την

παραμερίζει, εφόσον ζουν σε μια χώρα όπου αποτελεί επίσημη γλώσσα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει να ξεχάσουν τη τουρκική γλώσσα .

Μέσα από την ανάλυση των γλωσσικών επιπέδων προκύπτει και επιβεβαιώνεται η αδυναμία των μαθητών . Διαγνώστηκε λοιπόν ότι το επίπεδο είναι σχετικά χαμηλό , έτσι επιβεβαιώνεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών αλλά και της εκεί κοινότητας για την ελληνομάθεια των συγκεκριμένων παιδιών . Πιο συγκεκριμένα , παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ δείχνουν να παραμένουν στο επίπεδο Α2 , το « Εισαγωγικό επίπεδο » χωρίς περαιτέρω εξέλιξη αλλά και παιδιά Α΄ τάξης δημοτικού που υπό φυσιολογικές συνθήκες μπορούν να προσλαμβάνουν πληροφορίες και να παράγουν ελάχιστες , μέσα από την έρευνα αποδείχτηκε ότι βρίσκονται μόλις στο προκαταρτικό στάδιο.

Συνοψίζοντας , θα έχουμε όλοι αναρωτηθεί για πιο λόγο να υπάρχει αυτή η κατάσταση και ποιοι είναι οι παράγοντες που την επηρεάζουν . Αρχικά , πρωταρχικός και ιδιαίτερος σημαντικός παράγοντας είναι η συνθετότητα της γλωσσομάθειας , για παράδειγμα το κίνητρο αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία , παρ' όλα αυτά τα κίνητρα είναι πολύ δύσκολα να αξιολογηθούν. Επιπλέον , πολλές φορές παρουσιάζονται ελλείψεις στο εκπαιδευτικό υλικό κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού , άρα δεν θέτονται σωστές βάσεις . Και τέλος , καθοριστικό παράγοντα αποτελεί και η αλληλεπίδραση με τη γλωσσική κοινότητα και το εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια του οποίου διδάσκεται η δεύτερη γλώσσα .

## **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Κλείνοντας το θέμα αυτό, θα έχει ήδη γίνει γνωστή η αδυναμία των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης στην ελληνομάθεια . Μέσα από την έρευνα για την χρήση της ελληνικής από τους τουρκόφωνους μαθητές παρατηρήθηκε πως δεν γίνεται σωστά η διδασκαλία και κατά συνέπεια η εκμάθηση της .

Το πρόγραμμα μέσα από τεστ , ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις θέλησε να δώσει μια περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί στη Θράκη . Έτσι λοιπόν μέσα από τα δεδομένα που συνέλεξε προσπάθησε να αξιολογήσει τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών, βασίστηκε λοιπόν στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την εκμάθηση , τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των Γλωσσών ( ΚΕΠ) . Με την ενιαία κλίμακα επιπέδων γλωσσομάθειας του ΚΕΠ περιγράφεται η γλωσσική επίδοση των ομιλητών μέσα από τα επίπεδα γλωσσομάθειας .

Πιο συγκεκριμένα, μας απασχόλησε κυρίως το φαινόμενο της σειράς των όρων. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επηρεαζόμενοι από την τουρκική γλώσσα έκαναν τα αντίστοιχα και στην ελληνική κάτι όμως που είναι λάθος . Άλλωστε, οι παρεμβολές από την μητρική γλώσσα στην δεύτερη / ξένη είναι ένα πολύ συχνό και λογικό φαινόμενο. Οπότε, το ζητούμενο της εργασίας επαληθεύτηκε και μάλιστα μέσα από καθημερινά παραδείγματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βαρλοκώστα, Σ & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*, Αθήνα
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή, *Πρακτικά Διημερίδας: Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα - Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Καραντζόλα, Ε.(2000). <<Ελληνική και μειονοτικές γλώσσες στη Δ. Θράκη: ζητήματα εκπαιδευτικού γλωσσικού προγραμματισμού>>. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές- Προβλήματα-Προοπτικές*, Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μουμτζή, Μ., Πρακτικά Διημερίδας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 137 – 144.
- Κάτη, Δ & Κάντζου, Β.(2001). <<Προβλήματα υπολογιστικής μεταγραφής και κωδικοποίησης της ελληνικής παιδικής ομιλίας>>. Πρακτικά της 22<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τόμος 2, Υπολογιστική Γλωσσολογία, 72-80.
- Mirambel, A. (1978). *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση*. Μετάφραση Σ. Καρατζά, Θεσσαλονίκη.
- Σαραφίδου, Τ. (2000). <<Προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής της ελληνικής γλώσσας στους μουσουλμανόπαιδες της Δυτικής Θράκης>>. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*, Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μουμτζή, Μ., Πρακτικά Διημερίδας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 311-316.
- Σελλά, Ε.(1994). *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής Ελληνικής – Τουρκικής. Η Ελληνική στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. ΟΕΔΒ
- Τζεβελέκου. Μ, Κάντζου. Β, Σταμούλη. Σ, Βαρλοκώστα. Σ, Χονδρογιάννη. Β, Παπαγεωργακόπουλος. Ι, Λύτρα. Β & Ιακώβου. Μ. (2004). *Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα <<Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002 – 2004>>

- Τσοπανάκης, Α. (1995). *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φιλιππάκη – Warburton, E. (1982). Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις. *Γλωσσολογία* 1, 99-107.
- Φιλιππάκη – Warburton, E. (1982). Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις. *Γλωσσολογία* 1: 99-107.
- Φιλιππάκη – Warburton, E. (1999). Γλωσσολογική Θεωρία και Σύνταξη της Ελληνικής: Η ποικιλία στη σειρά των όρων και η ερμηνεία της. *Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Λευκωσία 17-19 Σεπτεμβρίου 1999*. University Studio Press: Θεσσαλονίκη.
- Ψάλτου – Josey, A. (2001). <<Τα ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, Ν. Χαραλαμποπούλου, Α. Χαραλαμπόπουλος, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1996>>. Στο *Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*, Ψάλτου – Josey, Α., Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Alexiadou, A & Anagnostopoulou, E. (1998). Parametrizing A.G.R: Word - order, V – movement and EPP – checking. *Natural Language and Linguistic Theory* 16: 491 – 539.
- Bialystok, E & Hakuta, K. (1994). *In other Words. The Science and Psychology of Second – Language*. Copyrighted Material
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1959). Review of B.F. Skinner, <<Verbal Behavior>>.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris
- Chomsky, N. (1982). *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge Mass.: MIT Press
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Paeger
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman
- Greenberg, J, H. (1963). Some Universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H Greenberg (ed), *Universals of Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.



- Holton, D, Mackridge, P, Φιλλιπάκη – Warburton, E.(1997). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Μετάφραση Βασίλειος Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκη.
- Koopman, H & Sportiche, D.(1991). *The position of subjects*. *Lingua* 85: 211-258.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley
- Lightfoot, D. (1981). Explaining syntactic change. In N.Hornstein & D.Lightfoot (eds), *Explanation in Linguistics*. London: Longman.
- Mathesius, V. (1928). ‘On Linguistics Characterology with illustrations from Modern English, reprinted in Vachek (ed). *A Prague Reader in Linguistics*. Indiana University Press, Bloomington. p 59-107.
- Philippaki – Warburton, I.(1987). “The theory of empty categories and the pro-drop parameter in Modern Greek”. *Journal of Linguistic* 23: 289-318.
- Piaget, J. (1980b). Schemes of action and language learning. In M. Piatelli – Parmarini(ed), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Slonsky, U.(1998). *Clause Structure and Word Order in Hebrew and Arabic*. Oxford: Oxford University Press.
- Spyropoulos, V.(2002). A note on arbitrary null-subject. *Reading Working Papers in Linguistics* 6: 85-100.
- Tsimpli, L-M.(1990). The clause structure and word order in Modern Greek. *UCL Working Papers in Linguistic* 2: 226-255.
- Tzanidaki, D.(1998). Clause structure and word order in Modern Greek. In B.Josheph, G.Horrocs & I.Philippaki – Warburton (eds), *Themes in Greek Linguistics 11*. Amsterdam: Jonh Benjamins.
- Wenden, A and Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*

### **ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ**

- [www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)
- [www.media.uoa.gr](http://www.media.uoa.gr)
- [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)
- <http://homepage.nt/world.com/vivian.c/SLA>
- <http://www.staff.ncl.ac.uk/F.R.jones/bibliog.htm>
- <http://exten.sivereading.net/er/biblioall.php?sortby=alph>
- [http://www.crede.ucsc.edu/tools/research/annotated\\_bib/annbi\\_b\\_sla.shtml](http://www.crede.ucsc.edu/tools/research/annotated_bib/annbi_b_sla.shtml)

- [www.greek-language.gr/greeklang/modern\\_greek/guides/adult-education/02.html](http://www.greek-language.gr/greeklang/modern_greek/guides/adult-education/02.html)
- [En.wikipedia.org/wiki/Language\\_acquisition](http://en.wikipedia.org/wiki/Language_acquisition)
- [Licence/cm/oldLectures/L1\\_Introduction.htm](http://Licence/cm/oldLectures/L1_Introduction.htm)
- [Pandora.cii.wvu.edu/vajda/ling201/test4materials/ChildLangAcquisition.html](http://Pandora.cii.wvu.edu/vajda/ling201/test4materials/ChildLangAcquisition.html)
- [en.wikipedia.org/wiki/Second\\_Language](http://en.wikipedia.org/wiki/Second_Language)
- [iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html](http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html)
- [homepage.ntworld.com/vivian.c/SLA/L2\\_Learning\\_Strategies.html](http://homepage.ntworld.com/vivian.c/SLA/L2_Learning_Strategies.html)