

**Ταυτότητα και γραπτή γλώσσα αλλοδαπών μαθητών  
(αλβανικής και βουλγαρικής καταγωγής) δευτέρας τάξης Δημοτικού σχολείου  
Πατρών - τα ορθογραφικά λάθη τους**

Πηνελόπη Φραντζή

### **Εισαγωγή**

Οι σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της σχολικής τάξης σε πολυπολιτισμική τάξη, έχει ως αποτέλεσμα την αυξανόμενη ανάγκη ερευνητικού ενδιαφέροντος για τους αλλοδαπούς μαθητές. Η αντίχνευση λαθών και δυσχερειών των δίγλωσσων μαθητών στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου στην ελληνική γλώσσα κυριαρχεί ως ερευνητική κατεύθυνση στο χώρο της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2000). Σύμφωνα με έρευνες του καθηγητή Δαμανάκη (Τσοκαλίδου, 2005), οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στους δίγλωσσους μαθητές, αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως στον γραπτό λόγο, ειδικότερα στην ορθογραφία και στην κατανόηση εννοιών.

Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η καταγραφή και η παρουσίαση των ορθογραφικών λαθών καθώς και της δυσκολίας που παρουσιάζουν στο γραπτό λόγο οι *μονόγλωσσοι* αλλοδαποί (Αλβανοί και Βούλγαροι) μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και η διερεύνηση των αιτιών αυτού του φαινομένου.

Αναφέρουμε τον όρο *μονόγλωσσοι* μαθητές (και όχι *δίγλωσσοι*) υπό την έννοια ότι οι μαθητές της έρευνάς μας έχουν γεννηθεί στη χώρα καταγωγής τους (Αλβανία και Βουλγαρία) και γνωρίζουν να ομιλούν μόνο τη μητρική γλώσσα τους (αντίστοιχα την αλβανική και τη βουλγαρική γλώσσα). Ουσιαστικά θα υποστηρίξαμε ότι η έννοια «διγλωσσία» εντάσσεται ως φαινόμενο σε ένα μονογλωσσικό σχολικό σύστημα. Η διγλωσσία συνήθως είναι «ιδιωτική» υπόθεση (Σκούρτου, 2005) των μαθητών και των οικογενειών τους και δεν απασχολεί τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει δηλαδή η διγλωσσία αλλά είναι «αόρατη», αφού η σχέση της με τη μαθησιακή πορεία του αντίστοιχου μαθητή δεν αφορά τον εκπαιδευτικό και, κατ' επέκταση, ούτε το σχολείο (Σκούρτου, 2005). Η διγλωσσία και η εκμάθηση της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας προσεγγίζεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο για τις ηλικίες της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Δεν προβλέπεται η αξιοποίηση της γνώσης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να διευκολυνθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πρώτο μέρος της μελέτης μας επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση της σχέσης γλώσσας (διγλωσσίας) και σχολικής επίδοσης. Το δεύτερο μέρος θα αναφερθεί στους στόχους που θέτουν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Στο τρίτο μέρος θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών της έρευνας και στο τέταρτο μέρος θα γίνει η παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος η εργασία θα ολοκληρωθεί με την παράθεση των συμπερασμάτων.

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## Σχέση διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης - λάθη αλλόγλωσσων μαθητών

Έρευνες έχουν διασαφηνίσει ότι μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από αυτήν της επίσημης γλώσσας του σχολείου έχουν χαμηλή σχολική επίδοση. Η διάκριση «μεταξύ μητρικής γλώσσας και επίσημης γλώσσας του κράτους και ο χαρακτηρισμός τους ως πρώτη και δεύτερη γλώσσα αντίστοιχα πρέπει να έχει ως στόχο μόνο τον προσδιορισμό της φυσικής σειράς εκμάθησης μιας γλώσσας σε παιδιά εθνικών μειονοτήτων» (Κρομμύδα, χ.χ.). Σύμφωνα με την θεωρία αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2000) βασική συνέπεια για τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας και τη μάθηση μέσω της δεύτερης γλώσσας είναι η αντίληψη των γλωσσών ως πλέγματος σχέσεων (Σκούρτου, 2002). Η ικανοποιητική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών και των μαθητών που είναι μέλη γλωσσικών μειονοτήτων, στη διαπροσωπική επικοινωνία ερμηνεύεται συχνά ως έγκυρος δείκτης της συνολικής ικανότητάς τους στη γλώσσα. Αυτό όμως συνιστά παρανόηση, αφού δεν έχουν αναπτύξει ανάλογα με την επικοινωνιακή δεξιότητα την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα που απαιτεί η γλώσσα του σχολείου, γεγονός που αποτελεί τη βασικότερη αιτία των χαμηλών επιδόσεών τους (Κρομμύδα, χ.χ.). Για το λόγο τούτο οι μαθητές αυτοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη προκειμένου να αξιοποιήσουν τη γνώση και τις γλωσσικές ικανότητες, που ήδη κατέχουν, ώστε να μπορέσουν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν επαρκώς τις γλωσσικές ακαδημαϊκές ικανότητές τους (Κρομμύδα, χ.χ.). Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών/τριών και η συνέχιση της διγλωσσίας τους συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξή τους (Cummins, 2001).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Βλάχου & Παπαδημητρίου (2004), διαπιστώθηκε ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά εξακολουθούν να εμφανίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους, ακόμα και μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (τουλάχιστον πέντε ετών) παραμονής στη χώρα μας (Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2001).

Οι δίγλωσσοι μαθητές, όταν τραβούν την προσοχή του εκπαιδευτικού, συχνά είναι είτε άριστοι, είτε πολύ αδύναμοι στις επιδόσεις τους, υποστηρίζει η Σκούρτου. Σε χαρτογραφήσεις των Βρατσάλη και Σκούρτου (2000) που έγιναν σε περιοδικά διαστήματα στην περιοχή της πόλης της Ρόδου, η άποψη του εκπαιδευτικού για τον «κακό» ή «άριστο» δίγλωσσο μαθητή συνοψίζεται στο εξής: *ο μαθητής αδυνατεί να μάθει επειδή είναι δίγλωσσος, ο μαθητής είναι άριστος παρ' όλο που είναι δίγλωσσος*. Αυτή η άποψη βασίζεται στην πεποίθηση ότι η διγλωσσία αντιπροσωπεύει ένα πρόβλημα. Γι' αυτό δεν ξενίζει το δάσκαλο η σχολική αποτυχία δίγλωσσων μαθητών. Εκεί όπου διαπιστώνεται σχολική επιτυχία δίγλωσσων μαθητών, αυτό εκλαμβάνεται ως εξαίρεση. Στο επίπεδο της ερμηνείας, η σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών συχνά τοποθετείται στα αντίθετα άκρα (και όχι σ' όλο το εύρος) ενός άξονα που ορίζεται από τη σχολική 'επιτυχία'/'αποτυχία'. Δεν θεωρείται δηλαδή αυτονόητο ότι οι δίγλωσσοι μαθητές είναι δυνατόν ν' αντιπροσωπεύονται, όπως και οι μονόγλωσσοι συμμαθητές τους, σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης που διαπιστώνονται σε μια τάξη (Χατζηδάκη & Γακούδη, 2000).

Από την άλλη πλευρά η 'επαρκής' γλωσσομάθεια δεν προσδιορίζεται με τρόπο κοινά αποδεκτό. Ο Cummins (2000) τονίζει σε πολλά κείμενά του ότι το κριτήριο για την

‘επάρκεια’ στη γλώσσα είναι ένα ζήτημα που έχει επανειλημμένα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε λάθος χειρισμούς με μακροχρόνιες συνέπειες για τους δίγλωσσους μαθητές.

Μελέτη των Scheele Anna F. et al (2010) σχετικά με τη γλωσσική επίδοση των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και το γλωσσικό περιβάλλον ερευνά τη σχέση μεταξύ ορθογραφικών ασκήσεων και ασκήσεων λεξιλογίου σε δείγμα μονόγλωσσων Ολλανδών μαθητών, δίγλωσσων μεταναστών Μαροκο-Ολλανδών μαθητών, Τουρκο-Ολλανδών μαθητών και Τούρκων μαθητών με την ολλανδική γλώσσα ως μητρική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι Ολλανδοί μαθητές συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τους δίγλωσσους μαθητές στις σχετικές ασκήσεις.

Παρόμοιες αντιλήψεις εκφράζονται στο άρθρο του Agirdag (2010) ο οποίος εξετάζει την εικόνα των μαθητών - φυσικών ομιλητών της βελγικής γλώσσας και των Τούρκων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βελγικά σχολεία. Σύμφωνα με την έρευνα του Agirdag, ενώ ένα αυξανόμενο μέρος εμπειρικών μελετών σημειώνει τα εκπαιδευτικά οφέλη της διγλωσσίας, εν τούτοις η διγλωσσική μειονότητα των μαθητών πιέζεται από το σχολικό σύστημα να αποβάλλει τη μητρική γλώσσα. Οι δίγλωσσοι μαθητές, υποστηρίζει ο Agirdag, θεωρούν τη μητρική γλώσσα τους ως εμπόδιο στην ακαδημαϊκή πρόδοό τους, εγκρίνουν τη χρήση μόνο της μίας γλώσσας του σχολείου και επίσης ότι η μονογλωσσία επιβάλλεται στους μαθητές ακόμη και με τη μέθοδο της τυπικής τιμωρίας σε περίπτωση χρήσης της μητρικής γλώσσας από τους ίδιους τους μαθητές στο σχολικό χώρο, ακόμη και με αποκλεισμό των αλλόγλωσσων στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου. Σε αντίστοιχη έρευνα της Τσοκαλίδου στον ελληνικό χώρο, οι μαθητές αλβανικής καταγωγής ως γλώσσα προτίμησής τους, επέλεξαν την ελληνική γλώσσα, εφόσον φοιτούν σε μονόγλωσσα, ελληνικά δημοτικά σχολεία.

Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σχολείο είναι επιλογή των μαθητών. Στο σχολικό πλαίσιο επιλέγουν να μιλούν αποκλειστικά ελληνικά, τόσο στην τάξη όσο και στις μεικτές παρέες τους στο διάλειμμα και *δεν θέλουν ή δεν ξέρουν να μιλήσουν αλβανικά στο σχολείο*. Τα παιδιά επιλέγουν να μιλούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα στο επίσημο πλαίσιο της τάξης ή *τη σιωπή*, όταν δεν έχουν τα γλωσσικά μέσα να συμμετάσχουν στην κοινότητα μάθησης που δημιουργείται στην τάξη, ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν έχουν αναπτύξει πολύ καλή προφορική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα. Η χρήση της ελληνικής τους προδίδει την επιθυμητή ταυτότητα του μαθητή (learner identity) που τους επιτρέπει να συμμετέχουν στην κοινότητα μάθησης και να κερδίζουν την αναγνώριση-αποδοχή δασκάλου/ας και συμμαθητών/τριών.

Από την εμπειρία που υπάρχει πια σε διεθνές επίπεδο (τόσο στα πλαίσια οργανωμένων διγλωσσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στα πλαίσια ερευνητικών μετρήσεων), η Σκούρτου (2002) καταλήγει στα εξής: τα μαθησιακά προβλήματα εμφανίζονται όταν υπάρχει καταπίεση των άλλων γλωσσών των μαθητών (σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins), άρα και της διγλωσσίας τους, οι υψηλές επιδόσεις συνδέονται με την απρόσκοπτη ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών. Με άλλα λόγια, όχι το φαινόμενο της διγλωσσίας καθαυτό, αλλά η πρακτική καταπίεση ή περιθωριοποίηση της διγλωσσίας συμβάλλει στα μαθησιακά προβλήματα. Όπου η γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι περιφρονείται στο σχολείο, το παιδί πιθανόν να αισθανθεί ότι υπονομεύεται: "η πολιτιστική κληρονομιά και η γλώσσα του συγκεκριμένα στιγματίζονται ως

μειονέκτημα που πρέπει να εξαλειφθεί" (Lambert, 1990). Κάτω από τέτοια επίθεση, οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού μπορούν μόνο να χειροτερεύσουν. Στα παιδιά που δεν είναι ψυχολογικά και συναισθηματικά εφοδιασμένα να χειρίζονται τη διγλωσσία, μπορεί να επηρεαστεί η διανοητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, αυξάνοντας με τη σειρά τους το άγχος και την ανησυχία, σύμφωνα με την άποψη του καθηγητή Ολλανδικής Γλωσσολογίας Ludo Beheydt. Τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες, αλλά χαράζουν τον ενδιάμεσο δικό τους γλωσσικό χώρο, ο οποίος δεν απαρτίζεται από ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα αλλά συνιστά ένα συνεχές, που συγκροτείται από ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες.

Σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας καταγωγής (και κατ' επέκταση στη σχολική επίδοσή τους), αλλά και της γλώσσας της χώρας μετανάστευσης. Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι περισσότερο επιτυχημένη, όταν και οι δύο γλώσσες και πολιτισμοί εκτιμώνται πολύ τόσο από τους δύο γονείς όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον.

Θα αναφέρουμε στο σημείο αυτό τελείως ενδεικτικά καθώς δεν αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αλλά το ευρύτερο πλαίσιο της διγλωσσίας ότι στις ψυχολογολογικές θεωρίες το γλωσσικό σύστημα, το οποίο δομείται και αφομοιώνεται από το μαθητή της δεύτερης γλώσσας κατά τη διαδικασία της επαφής και διαδοχικής αντιπαράθεσης του μητρικού του γλωσσικού κώδικα με τη γλώσσα στόχο, οριοθετείται ως «διαγλώσσα» (Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α. στο Σιταρένιου, Δ., 2001). Ο όρος διαγλώσσα (interlanguage) αναφέρεται στο ενδιάμεσο μεταβατικό γλωσσικό σύστημα της δεύτερης ή ξένης γλώσσας που συγκροτεί ο μαθητής με απώτερο σκοπό την εκμάθησή της. Νεότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σημαντικότητα της διαγλώσσας, υιοθετούν την άποψη πως η διαγλώσσα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την εφαρμογή ενός περιγραμματολογικού-ερμηνευτικού μοντέλου απόκτησης/εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Το περιγραφικό-ερμηνευτικό μοντέλο θεμελιώνεται από τις διαδικασίες, τους μηχανισμούς και τις αρχές που ακολουθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όσο προοδεύουν στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη του τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών και συμβαδίζει με τα εξελικτικά στάδια της μητρικής γλώσσας τους και τα στάδια μετάβασης από τη μητρική γλώσσα στην ελληνική, συνεισφέρει στην αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Δεν θα αναφερθούμε περαιτέρω σε αυτό το ζήτημα καθώς το ερευνητικό πεδίο μας απέχει κατά πολύ από την ψυχολογολογική αυτή θεώρηση.

Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών μπορεί να νοηθούν όχι ως λάθη αλλά ως αναμενόμενη μεταβατική μορφή της ανάπτυξης των δομών της προς εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Τα ορίζουμε βέβαια και ως λάθη επειδή προέρχονται από ανεπαρκή γνώση της γλώσσας και έλλειψη γλωσσικής ικανότητας, ώστε ερμηνεύοντάς τα μπορούμε να βοηθηθούμε σχετικά με τον τρόπο που ο μαθητής επεξεργάζεται τα δεδομένα της νέας γλώσσας.

### **Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ θέτουν στόχους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας**

Κάθε δάσκαλος θεωρεί πρωταρχικό του καθήκον να μεταδώσει τους κανόνες της ορθής γραφής στους μαθητές του. Συχνά μάλιστα αυτό στην πράξη συμβαίνει με υπερβάλλοντα, θα λέγαμε, ζήλο, για λόγους που σχετίζονται με την εκτίμηση που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την αξία της ορθογραφίας ως μορφωτικού δείκτη του

σύγχρονου ανθρώπου. Μάλιστα, μια από τις πιο σταθερές τους ανησυχίες για το επίπεδο της σημερινής στοιχειώδους εκπαίδευσης έχει να κάνει με τα πολλά και αδικαιολόγητα λάθη που βλέπουν να κάνουν οι μαθητές τους.

Ο ειδικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος της ελληνικής γλώσσας για το μαθητή του δημοτικού σχολείου είναι να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002). Επίσης, εκτός των άλλων, πρέπει να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο στην τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, έχει προβλεφθεί από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ:

- 1 μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας,
- 2 να βιώσει μέσα από την γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.

Σκοπός του γραπτού λόγου για τη Β΄ τάξη είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002). Πιο ειδικευμένοι στόχοι είναι ο μαθητής να μάθει να αντιγράφει σωστά και να γράφει σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα. Ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί με την καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής, τονισμού και στίξης, με τη γραφή γνωστών λέξεων κ.ά. (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002). Ο μαθητής επίσης ασκείται να είναι σε θέση:

- 1 να αντιλαμβάνεται την ανάγκη να ξαναγράψει ένα κείμενο, για να το βελτιώσει με βάση τις παρατηρήσεις τις δικές του ή των άλλων,
- 2 να διαπιστώνει ότι επικοινωνεί καλύτερα με τους άλλους, όταν χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις, στη σωστή θέση τους (όταν δηλαδή τα γραπτά είναι σωστά από γραμματική και συντακτική άποψη) και
- 3 όταν λαμβάνει υπόψη του την κατάσταση επικοινωνίας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002).

### **Οι μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών της έρευνας**

Θα αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με τις δύο μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών της έρευνας μας, οι οποίες θα μας φανούν χρήσιμες κατά την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας.

Η αλβανική γλώσσα έχει δανειστεί έναν πολύ μεγάλο αριθμό λέξεων από γειτονικές γλώσσες. Ανήκει στις ανεξάρτητες γλώσσες και γράφεται με το λατινικό αλφάβητο. Η αλβανική γλώσσα έχει 36 γράμματα που αντιστοιχούν σε 36 ήχους (7 φωνήεντα και 29 σύμφωνα). Οι αλβανικές λέξεις έχουν μη ηχηρούς ή άηχους φθόγγους και προφέρονται μόνο με έναν τρόπο. Η σωστή προφορά των γραμμάτων εξασφαλίζει τη σωστή προφορά των λέξεων. Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε ενδεικτικά κάποια γράμματα, όπως το «γ» και το «χ» της ελληνικής γλώσσας, τα οποία δεν υπάρχουν στο

αλβανικό αλφάβητο:

το **h** προφέρεται σαν h στη λέξη her  
το **j** προφέρεται σαν y στη λέξη year  
το **xh** προφέρεται σαν j στη λέξη jester

Η βουλγαρική γλώσσα ανήκει στις σλαβικές γλώσσες. Η επίσημη γλώσσα γράφεται με το κυριλλικό αλφάβητο. Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε ενδεικτικά κάποια φωνήματα/φθόγγους, όπως το «γ» και το «χ» της Ελληνικής τα οποία απουσιάζουν από το φωνολογικό σύστημα της βουλγαρικής:

Г г	/g/ ή /ɟ/	g as in "god"
Й й	/j/	y as in "yes"
Х х	/x/	ch as in Scottish "loch"

## Μεθοδολογία - Παρουσίαση - Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

### Δείγμα έρευνας

Έχοντας ως στόχο την ποιοτική και σε βάθος ανάλυση των σχετικών ζητημάτων της ορθής γραφής των λέξεων, επικεντρώσαμε την έρευνά μας σε μία σχολική τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου αστικής περιοχής των Πατρών, έτσι ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να γνωρίσουμε καλύτερα ένα περιορισμένο ερευνητικό δείγμα μαθητών και, εκ των υστέρων, δίγλωσσων μαθητών, με το οποίο θα είχαμε αναπτύξει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αν και το δείγμα μας περιορίστηκε σε 13 μαθητές (4 γηγενείς και 9 αλλοδαπούς), καθώς αυτή ήταν η δυναμικότητα του συγκεκριμένου τμήματος, θεωρούμε ότι η ποσοτική αδυναμία των ερευνητικών δεδομένων μας αντισταθμίζεται από την ποιοτική διάστασή τους.

Η ερευνητική πορεία για τη συλλογή του υλικού αποτελείται από την καταγραφή του γραπτού υλικού στη Β΄ τάξη (Οκτώβριος 2009 - Μάιος 2010) και επί καθημερινής βάσεως όλων των λέξεων που υπαγορεύονταν ως ορθογραφία από τον εκπαιδευτικό είτε γράφονταν από τους ίδιους τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου (έκθεση) κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η γνώση της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές αυτούς ήταν ελάχιστη. Ομοίως και για τις οικογένειές τους, εφόσον είχαν χρόνο παραμονής στην Ελλάδα 1-2 μήνες, σύμφωνα με τα επίσημα έγγραφα που είχαν επισυναφθεί στο αρχείο της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές από την έναρξη της σχολικής χρονιάς παρακολουθούσαν το Τμήμα Ένταξης το οποίο υποβοηθούσε το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού.

Οι μαθητές της έρευνάς μας από μονόγλωσσοι γίνονται δίγλωσσοι εφόσον στη σχολική τάξη διδάσκονται την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στο οικογενειακό περιβάλλον εξασκούν μόνο τη μητρική γλώσσα τους.

### Δεδομένα έρευνας

Ενδεικτικά, μετά τη συλλογή του υλικού κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφηκαν τα δεδομένα και έχουν την ακόλουθη μορφή. Στη μία στήλη (*Ελληνική λέξη*) παρατηρούμε τις λέξεις τις οποίες έπρεπε να έχουν γράψει οι μαθητές στο γραπτό λόγο τους και στη δεύτερη στήλη (*Γράφει*) σημειώνονται αυτές οι λέξεις τις οποίες είχαν τελικά γράψει οι μαθητές.

Ελληνική λέξη	Γράφει		Ελληνική λέξη	Γράφει
πήγε	πήχε		γιαγιά	ιαια
μέχρι	μέκρι		καιρό	χαιρό
Χριστούγεννα	Κριστούγεννα		ήθελα	ήφελα
έχω	έκω		γαλήνη	γκαλήνη
Πορτογαλία	Πορτοκαλία		γουρούνι	(χ)ουρούνι
αποχαιρετήσουμε	αποκερετήσουμε		γιος	ιος
χώρες	γώρες		κιθάρα	χιθάρα
για	ια		εκεί	εχεί
βάτραχος	βάτρακος		γενέθλια	χενέθλια
πορτοκαλί	πορτοχαλί		κυνηγητό	κυνηγκιτό
καμιά	χαμιά		γονείς	γκονείς
χτίζουμε	γτίζουμε		διασχίζω	διασκίζω
χαμηλό	καμηλό		κοντόχοντρος	χοντόχοντρος
Κύκλωπας	Χύκλωπας		συγχαρητήρια	συκαρητήρια
μαγαζί	μακαζί		μύγες	μύγκες
αστεράκι	αστεράχι		ογδόντα	οκδόντα
έκτος	έχτος		διασκεδάζαν	διασχέδαζαν
γκρι	γρι		άκουγαν	άγκουγαν
Χουζούρης	Κουζούρης		εκεί	εχεί
κουδούνι	γουδούνι		γενέθλια	χενέθλια
τρέχουμε	τρέκουμε		κυνηγητό	κυνηγκιτό
αυτοκίνητο	αυτοχίνητο		κεφάλι	κεθάλι

### Ανάλυση δεδομένων

Οι μαθητές του δείγματός μας έρχονται στο ελληνικό σχολείο με πρώτη γλώσσα διαφορετική (αλβανική και βουλγαρική γλώσσα) από την Ελληνική. Η δεύτερη γλώσσα τους, η ελληνική, την οποία θέλει να ενισχύσει ο εκπαιδευτικός, αφού είναι το εργαλείο για τη μάθηση όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων, διδάσκεται ερήμην της πρώτης αλλά μαθαίνεται σε αλληλεξάρτηση με αυτήν. Τι σημαίνει αυτό: «Ο μαθητής για να μάθει το οποιοδήποτε περιεχόμενο μαθήματος που του διδάσκεται στην πιο αδύναμή του γλώσσα, ενεργοποιεί έννοιες που γνωρίζει ήδη από την πρώτη του γλώσσα. Αξιοποιεί δηλαδή ο μαθητής το ήδη γνωστό για να κατανοήσει το άγνωστο. Αυτό για τον εκπαιδευτικό συχνά γίνεται ορατό κυρίως στο επίπεδο μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη και κυρίως ως γλωσσικό λάθος» (Σκούρτου, 2000).

Σταδιακά τα παιδιά αρχίζουν να διαχωρίζουν τα δύο γλωσσικά συστήματα, όχι μόνο δομικά, αλλά και λειτουργικά. Η βαθμιαία αυτή διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, δηλαδή πρώτα διαχωρίζονται τα φωνολογικά και λεξιλογικά συστήματα και έπειτα το συντακτικό (Παπάνης, 2009).

Τα λάθη, όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, κατηγοριοποιούνται σε λάθη

φωνολογικού τύπου δηλαδή προσθέσεις, αφαιρέσεις και αντικαταστάσεις φθόγγων, λάθη που αλλοιώνουν την ακουστική εικόνα της λέξης, δηλαδή η λέξη "βάτραχος" θα γραφτεί από τον αλλοδαπό μαθητή ως "βάτρακος" επειδή στο αλβανικό και στο βουλγαρικό αλφάβητο δεν υπάρχει ξεκάθαρο το φώνημα "χ", ώστε να το αντιστοιχίσουν οι μαθητές μέσω εσωτερικής διαδικασίας με την ήδη γνωστή μητρική γλώσσα τους και να καταλήξουν στην ορθογραφημένη αποτύπωση της λέξης. Το πιο κοντινό φώνημα που μπορούν να βρουν καθώς προσπαθούν να γράψουν τη συγκεκριμένη λέξη είναι το "κ", το οποίο και χρησιμοποιούν.

Στη βουλγαρική γλώσσα υπάρχει μόνο το φώνημα "γκ" και όχι το "γ", γι' αυτό όταν πρέπει να γράψουν τη λέξη "μύγες", οι μαθητές σκέφτονται ότι το μόνο κοντινό στην ήδη γνωστή τους μητρική βουλγαρική γλώσσα είναι το φώνημα "γκ" και έτσι γράφουν τη λέξη "μύγκες".

Επειδή στην αλβανική γλώσσα δεν υπάρχει το φώνημα "γ", οι μαθητές γράφουν τη λέξη "κυνηγητό" ως "κυνηγκητό" για να φανεί ότι γράφουν κάτι πιο έντονα.

Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων υστερούν σημαντικά στην ακουστικο-φωνητική δίοδο επικοινωνίας, δηλαδή στην ακουστική πρόσληψη και συσχέτιση των πληροφοριών (Βλάχος et al, 2004).

## Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν την υψηλή σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ευχερή αποκωδικοποίηση αλλά και με την ορθογραφική ικανότητα. Η αξιολόγηση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών που εκδηλώνουν δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, είναι πολύ πιθανό να αναδείξει έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας που στην περίπτωση αυτή αποτελεί διδακτικό στόχο. Ως εκ τούτου ο λόγος εδώ δε γίνεται για γράμματα καθώς πρόκειται για μια διαδικασία προφορική αλλά για φωνήματα, τα οποία στους μαθητές αναφέρονται ως φωνές. Η λέξη [είχα] δηλαδή, μπορεί να έχει τέσσερα γράμματα έχει όμως μόνο τρία φωνήματα και με βάση αυτά γίνεται οποιοσδήποτε χειρισμός απαιτείται. Η διορθωτική παρέμβαση απαιτεί από το μαθητή να ξεχάσει την ορθογραφική του γνώση και να προβεί σε ακουστική ανάλυση.

Ο εκπαιδευτικός που έχει ενημερωθεί για τα δύο αλφάβητα (αλβανικό και βουλγαρικό), δείχνει στο μαθητή πώς να σκέπτεται, ώστε να φτάσει στην ορθή γραφή:

Πόσο μοιάζει οπτικά το σωστό με το λάθος;      πή[γ]ε – πή[χ]ε  
Πόσο μοιάζει ακουστικά το σωστό με το λάθος;      πή[j]ε – πή[h]ε.  
Άρα γράφει: πήγε.

Ο εκπαιδευτικός αναρωτιέται με ποιο τρόπο η πρώτη γλώσσα των μαθητών του επηρεάζει τη μάθηση της ελληνικής και κατ' επέκταση τη σχολική επίδοσή τους, ώστε με τις επιπλέον γνώσεις να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες δραστηριότητες για την αντιστοιχία των φωνημάτων των δύο γλωσσών που δυσκολεύουν την προφορά και ορθογραφημένη γραφή των λέξεων των μαθητών.

Η αλβανική και βουλγαρική γραμματική βοηθάει σε αυτή την τακτική: στην αλβανική γλώσσα δεν υπάρχει το φώνημα [γ] οπότε οι μαθητές προσπαθώντας να το προφέρουν με τον καλύτερο τρόπο, το ηχητικό αποτέλεσμα είναι το ελληνικό φώνημα [χ] είτε [γκ]. Η

παρέμβαση του εκπαιδευτικού εδώ προς την πορεία της ορθής φωνολογικής απόδοσης και ενημερότητας μπορεί να είναι η αντιστοίχιση του ελληνικού φωνήματος με το πιο κοντινό φώνημα του αλβανικού ή βουλγαρικού αλφάβητου. Ο μαθητής θα διευκολυνθεί από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να βρει συσχετίσεις και αντιστοιχίσεις ηχητικές και οπτικές των φωνημάτων με το δικό του αλφάβητο, προκειμένου να καταλήξει στην ορθή γραφή των λέξεων. Παρακάτω παραθέτουμε ένα δείγμα συσχετίσεων που θα βοηθούσε κατά πολύ τον αλλόγλωσσο μαθητή:

Γράφω μύ[γ]ες (και όχι μύ[γκ]ες) γιατί μύ[j]ες = μύ[γ]ες, επειδή [j] = [γ]

Γράφω [κ]ιθάρα (και όχι [χ]ιθάρα) γιατί [q]ιθάρα = [κ]ιθάρα, επειδή [q] = [κχ]

Γράφω [κ]αι (και όχι [χ]αι) γιατί [q]αι = [κ]αι, επειδή [q] = [κχ]

Γράφω [γ]ια[γ]ιά (και όχι ιαιά) γιατί [j]ια[j]ιά = [γ]ια[γ]ιά, επειδή [j] = [γ].

Η έννοια της αλληλεξάρτησης των γλωσσών είναι εδώ κεντρική: Οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ως κλειστά αυτόνομα συστήματα αλλά σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, πρώτα στο επίπεδο των εννοιών και δευτερευόντως στο επίπεδο των γλωσσικών δομών. Στο βαθμό που αυτό γίνεται κατανοητό, υπάρχουν μεγάλα περιθώρια για να επέμβει ο εκπαιδευτικός με στόχο τη μεγιστοποίηση του παιδαγωγικού/γλωσσικού οφέλους που προκύπτει από την εμπειρία της διγλωσσίας.

Αν προσεγγίσουμε τις σχολικές εμπειρίες (πάνω σ' έναν άξονα που τα άκρα του ορίζονται από τις έννοιες σχολική 'επιτυχία/αποτυχία') δίγλωσσων μαθητών μέσα από το πρίσμα της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, τότε μπορούμε να πούμε ότι 'καλός' μαθητής γίνεται εκείνος ο δίγλωσσος που αναπτύσσει παράλληλα και τις δύο γλώσσες του, ενώ 'κακός' μαθητής γίνεται εκείνος ο δίγλωσσος, στον οποίο απαγορεύτηκε ή δεν δόθηκε η ευκαιρία να κάνει το ίδιο (Σκούρτου, 2000). Αν μελετήσουμε τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται ανά τον κόσμο, παρατηρούμε ότι επιτυχία παρουσιάζουν εκείνα τα προγράμματα που εν τέλει αποσκοπούν στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών και όχι επιλεκτικά στην ανάπτυξη μίας εκ των δύο γλωσσών του δίγλωσσου μαθητή (Σκούρτου, 2000).

Έχοντας αυτές τις γνώσεις ο εκπαιδευτικός, δεν θα σταθεί στην επιφάνεια των 'λαθών' των δίγλωσσων μαθητών του, αλλά θα αναρωτηθεί πότε και πώς ο δίγλωσσος μαθητής ξεπερνά αυτά τα 'λάθη'. Σ' αυτή την περίπτωση δεν βοηθά η διόρθωση των 'λαθών' με κόκκινο μολύβι, αλλά η σύγκριση ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα του μαθητή και την ελληνική (Σκούρτου, 2000), όπως παρουσιάσαμε στις παραπάνω δραστηριότητες.

Η ενθάρρυνση της διγλωσσίας των παιδιών συμβάλλει, ανάμεσα στα άλλα, στην καλύτερη σύνδεση του σχολείου με τις δίγλωσσες οικογένειες και κοινότητες στις οποίες ζουν τα παιδιά, στην τόνωση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησής τους.

Ως προς τη μεθοδολογία πρέπει να ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα:

1. Προτεραιότητα πρέπει να έχει η φυσική γλωσσική ικανότητα του παιδιού, ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του και η αξιοσύνη του.

2. Να προηγείται η ομιλία και να ακολουθεί η ορθογραφία, ώστε τα παιδιά να ξεπεράσουν το στάδιο της «φωνητικής ορθογραφίας».

Οι λέξεις που μαθαίνουμε κτίζονται πάνω σε έννοιες που γνωρίζουμε: οι μονόγλωσσοι στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας, οι δίγλωσσοι στα πλαίσια της πιο δυνατής γλώσσας. Το ίδιο γεγονός από την αντίστροφη πλευρά: αν δεν έχουν οικοδομηθεί (στα πλαίσια μιας ή περισσοτέρων γλωσσών) βασικές έννοιες είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να αναπτύξουμε τη γλώσσα ή τις γλώσσες μας και να μάθουμε νέες (Σκούρτου, 2002).

Οι δίγλωσσοι ή οι αλλόγλωσσοι μαθητές που έρχονται στο ελληνικό σχολείο, θα εξελιχθούν στην εκμάθηση της Ελληνικής ευθέως, ανάλογα με τη γνώση που έχουν στην πρώτη τους γλώσσα. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη στο ελληνικό σχολείο για την άλλη γλώσσα/τις άλλες γλώσσες των μαθητών, συγκεντρώνεται μεγάλο βάρος στην οικογένεια, ώστε να συνεχίσει ο μαθητής να διευρύνει το εννοιολογικό του δυναμικό στην πρώτη του γλώσσα. Αυτό θα βοηθήσει τον μαθητή/την μαθήτριά στην καλύτερη ανάπτυξη της Ελληνικής και κατ' επέκταση στη μάθηση μέσα στο ελληνικό σχολείο (Σκούρτου, 2002).

Τα λάθη όσων διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα επιβεβαιώνουν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν έχουν την εσωτερικευμένη γνώση της γραμματικής δομής της ελληνικής που έχουν οι φυσικοί ομιλητές, ούτε λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τους τις εκάστοτε κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους. Συνεπώς, υπογραμμίζεται η ανάγκη διαμόρφωσης θετικής αντίδρασης στην, αναπόφευκτη, σύγκριση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών που οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου» (Ηλιοπούλου, 2009).

Το γεγονός ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά συνεχίζουν να εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σε διάφορους τομείς του γραπτού λόγου ακόμα και μετά από μακρά παραμονή στην Ελλάδα, δείχνει ότι εξακολουθεί να υπάρχει η αναγκαιότητα υποστηρικτικής εκπαίδευσης (Βλάχος et al., 2004).

Τέλος, οι γλώσσες ούτε χάνουν ούτε αποκτούν ομιλητές. Αντίθετα, οι ομιλητές είναι εκείνοι που αποκτούν ή χάνουν γλώσσες.

## Ελληνική βιβλιογραφία

**Αμπάτη, Α., & Ιορδανίδου, Α.** (2001). *Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο “Σχολική γνώση & Διδασκαλία στη Πρωτοβάθμια Εκπ/ση”, Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου 2001

**Βλάχος, Φ. & Παπαδημητρίου, Α.** (2004). *Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αλλόγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Στο Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος (επιμ.), *Πρακτικά Ι' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση* (ηλεκτρονική μορφή). Στο: [http://www.pee.gr/enall/sin\\_napl.htm](http://www.pee.gr/enall/sin_napl.htm)

**Γκαϊνταρτζή, Α.** *Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Στο : <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/gkaidartzi.pdf>

**Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης** (2002). Τόμος Α', ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

**Ηλιοπούλου, Κ.**(2009). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσικά λάθη αλλόγλωσσων μαθητών: δείκτες σχολικής αποτυχίας ή εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας;* Πρακτικά IAIE CONGRESS (υπό έκδοση), Αθήνα

**Κουφού, Κ.** (2008). *Η αντιληπτικότητα διμελών συμφωνικών συμπλεγμάτων από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της Ελληνικής* (Διπλ. Εργασία Π.Μ.Σ.), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα

**Κρομμύδα, Κ.** *Η χαμηλή επίδοση των μαθητών με μητρική γλώσσα διαφορετική από αυτήν του σχολείου. Εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετώπισης αλλόφωνων μαθητών*. Στο: <http://www.marasleio.com/kromida.htm>

**Manderson, (1996).** *Βούλγαρο-Ελληνικοί & Ελληνο-Βουλγαρικοί Διάλογοι*, Αθήνα: Διαγόρας

**Παπάνης, Α.** (2009). *Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια*. Στο: [http://epapanis.blogspot.com/2009/09/blog-post\\_10.html](http://epapanis.blogspot.com/2009/09/blog-post_10.html)

**Παπαφίλης, Κ.** *Αλβανο-Ελληνικοί & Έλληνο-Αλβανικοί Διάλογοι*, Αθήνα: Σιδέρη

**Σιταρένιου, Δ.** (2001) . *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. (Επιμελητές: Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α.) .Κρήτη: Ατραπός

**Σκούρτου, Ε.** (2000). *Ο «καλός» και ο «κακός» δίγλωσσος μαθητής*, στο: Σκούρτου,Ε.

(επιμ.), Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Στο: [www.rhodes.aegean.gr/teradianaxou](http://www.rhodes.aegean.gr/teradianaxou)

**Σκούρτου, Ε.** (2002). *Από το σπίτι στο σχολείο: Οι Ομιλητές και οι Γλώσσες τους*. Υλικά Ημερίδας: «Γλώσσες στο Σπίτι, Γλώσσες στην Κοινωνία», Ρόδος, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Σκούρτου, Ελένη** (2005). *Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι μαθητές τους*, στο: Βρατσάλης, Κ. (επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, Αθήνα: Νήσος. Στο: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/papers/Ekpedeftiki&DiglossiMathites.pdf>

**Τσοκαλίδου, Ρ.** (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Στο άρθρο: *Δίγλωσσοι Μαθητές στα ελληνικά Σχολεία: Διδακτικές Προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*), δημοσιευμένο στο περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος.

**Χατζηδάκη, Α.** (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. Στο Α. Χατζηδάκη (επιμ.) «Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές παρεμβάσεις και θεωρητικά ζητήματα» (Θεματικό τεύχος για το 2005 του περιοδικού *Επιστήμες Αγωγής* (πρώην *Σχολείο και Ζωή*), σσ. 79-102

**Χατζηδάκη, Α. & Γακούδη, Α.** (2000). *Η διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις 'μικτής δυναμικότητας'*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση», Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

## Ξένη βιβλιογραφία

**Agirdag, O.** (2010). Exploring Bilingualism in a Monolingual School System: Insights from Turkish and Native Students from Belgian Schools, In *British Journal of Sociology of Education*, v31 n3 p307-321, May 2010. Στο: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal>

**Beheydt, L.** (1986). "The Semantic Primacy Principle in Motherese". In *Language Enfantin, Tendances et Recherches: Cahiers de l' institut de linguistique*, 12, pp.3-4. Peeters, Louvain-la Neuve. Στο: <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=137>

**Cummins, J.** (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

**Cummins, J.** (2001). "Empowering minority students: A framework for intervention".

In: *Harvard Educational Review* 71: 4, pp. 649-679

**Friedman, Victor A.** (2004). *Studies on Albanian and Other Balkan Language*. Peja: Dukagjini

**Lambert, W.E.** (1990). In: *The Development of Second Language Proficiency*: B. Harley et al , Cambridge University Press

**Scheele, Anna F., Leseman, Paul P. M., Mayo, Aziza Y.** (2010) The Home Language Environment of Monolingual and Bilingual Children and Their Language Proficiency. In: *Applied Psycholinguistics*, v31 n1, pp. 117-140, Jan 2010