



Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας

ΑΡΘΡΟ

«Η διδασκαλία της συνοχής στο επίπεδο B2»

Συγγραφέας

Ευδοξία Μητρούση



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Περίληψη στα αγγλικά

This article argues for the teaching of the semantic concept of cohesion at B2 level of attainment in Greek. It presents the findings from an error analysis on written production with regard to the usage of different types of cohesion in Greek as a second language (L2), using data from thirty B2 level L2 learners of Greek. The findings showed that the learners experienced difficulties using the right type of cohesion devices among words, phrases, sentences, and/or paragraphs of a text. The article concludes with the recommendation that emphasis be placed on the teaching of the accurate use of text markers, punctuation, and all the other types of cohesion so that the learners become aware of the features of this semantic concept.

1 Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό γίνεται λόγος για τη διδασκαλία της συνοχής στο B2 επίπεδο ελληνομάθειας. Ύστερα από μια εισαγωγή για τη συνοχή και την αποσαφήνιση του όρου «κειμενικοί δείκτες», καθώς και για την επικράτησή του τελευταίου έναντι του όρου «διαρθρωτές», γίνεται εκτενής αναφορά στη διδασκαλία της συνοχής στο B2 επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας ως υλικό τα γραπτά υποψηφίων στις εξετάσεις επάρκειας της ελληνομάθειας, παρουσιάζονται και αναλύονται τα συχνότερα λάθη σε σχέση με τη χρήση των μηχανισμών συνοχής, ενώ στη συνέχεια διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τη διδασκαλία και την εμπέδωση του φαινομένου.

2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της συνοχής

2.1 Γλωσσικά λάθη

Τα γλωσσικά λάθη στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου κατά την εκμάθηση μιας Γ2 είναι δεδομένα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αντανακλούν την κατάσταση της διαγλώσσας του μαθητή. Προκειμένου να περιοριστούν αυτά τα λάθη, χρειάζεται να κατανοήσουμε τη φύση τους και να προσδιορίσουμε σε ποιο γλωσσικό επίπεδο λειτουργεί ο μαθητής, όταν κάνει λάθος. Ο James (1998: 130) κάνει λόγο για λάθη σε τρία γλωσσικά επίπεδα:

- 1) Λάθη υπόστασης (substance errors) – λάθη στην κωδικοποίηση του γραπτού λόγου (στίξη, τονισμός, ορθογραφία).
- 2) λάθη σύνθεσης κειμένου (text errors) – λάθη στη σύνθεση γραπτού κειμένου (λεξιλόγιο, σημασιολογία, γραμματική, συντακτικό).
- 3) λάθη συνεχούς λόγου (discourse errors) – λάθη περιεχομένου, λάθη στην έκφραση/διατύπωση του γραπτού λόγου.

Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου θα ασχοληθούμε με τα λάθη στο επίπεδο σύνθεσης κειμένου στον γραπτό λόγο. Η Ηλιοπούλου (2007: 115), όσον αφορά στα λάθη

που παρατηρούνται σε αυτό το επίπεδο, σημειώνει ότι αυτά προκύπτουν από άγνοια και κακή εφαρμογή των λεξικο-γραμματικών κανόνων της Γ2, συμπεριλαμβανομένου και το άστοχου τρόπου που αυτοί οι κανόνες συνδυάζονται, για να επιτευχθεί συνοχή.

2.2 Η συνοχή

Οι Halliday & Hasan (1976: 4) στη μελέτη τους για τη συνοχή στην αγγλική γλώσσα κατατάσσουν την έννοια της συνοχής ανάμεσα στις σημασιολογικές έννοιες και την ορίζουν ως το σύνολο των νοηματικών σχέσεων ενός κειμένου.

«Συνοχή είναι η σύνδεση με διαρθρωτικές λέξεις ή φράσεις των λεπτομερειών μιας παραγράφου και/ή των παραγράφων ενός κειμένου μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο, που ο αναγνώστης να μπορεί να παρακολουθεί τη σκέψη του γράφοντος βήμα προς βήμα, χωρίς να συναντά πουθενά, προσκόμματα ή χάσματα» (ΚΕΓΕ 1999).

Στη νέα σχολική Γραμματική Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού (Φιλιπτάκη κ.ά. 2009: 26) αναφέρεται ότι οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις που αποτελούν μια παράγραφο έχουν μεταξύ τους σχέσεις συνοχής, όταν βρίσκονται σε λογική σειρά και δένονται μεταξύ τους. Όπως αναφέρεται στη συνέχεια, οι σχέσεις συνοχής επιτυγχάνονται με:

α. την επανάληψη λέξης, φράσης ή πρότασης:

Π.χ. *Ο γνωστός κριτικός σύγχρονης τέχνης, Φιλίπ Περό, επισκέφτηκε την έκθεση που φιλοξενείται στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης αυτή την περίοδο. Ο κύριος Περό...*

Νομίζω ότι αποτελεί παγκόσμια κληρονομιά. Αποτελεί μια κληρονομιά...

β. αντικατάσταση μιας λέξης ή μιας φράσης με μια άλλη που μιλάει για το ίδιο πράγμα:

Π.χ. *Ήρθα στην Αθήνα πέρσι, αλλά αισθάνομαι ότι ζω σε αυτή την πόλη πάνω από δέκα χρόνια.*

γ. τη χρήση αντωνυμιών στη θέση μιας ονοματικής φράσης:

Π.χ. *Αποτελεί μια κληρονομιά για την οποία οι Έλληνες και όλοι οι Ευρωπαίοι νιώθουν σήμερα περήφανοι, αλλά την ίδια στιγμή γνωρίζουν ότι εκείνοι έχουν και την υποχρέωση να τη διαφυλάξουν.*

δ. τη σύνδεση προτάσεων μεταξύ τους με συνδέσμους:

Π.χ. *Ήρθα στην Αθήνα πέρσι, αλλά αισθάνομαι ότι ζω σε αυτή την πόλη πάνω από δέκα χρόνια.*

Και στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου (Γαβριηλίδου κ.ά. 2009: 109) γίνεται αναλυτική αναφορά στους τρόπους σύνδεσης των παραγράφων και των προτάσεων ενός κειμένου, όπου αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι η σύνδεση αυτή πραγματοποιείται:

α. με τη χρήση συνδετικών λέξεων που δηλώνουν αντίθεση (π.χ. *όμως*), αιτιολόγηση (π.χ. *γιατί*) κτλ.

β. με τη χρήση συνδετικών φράσεων όπως: *ο κυριότερος παράγοντας, μία από τις σημαντικότερες αιτίες* κτλ.

γ. με έμμεση αναφορά στην προηγούμενη παράγραφο ή περίοδο, η οποία γίνεται με:

- επανάληψη της τελευταίας ιδέας της παραγράφου ή της περιόδου,

- επανάληψη του κεντρικού νοήματος της προηγούμενης παραγράφου ή της προηγούμενης περιόδου,
 - επανάληψη μιας λέξης ή φράσης της προηγούμενης παραγράφου ή περιόδου·
- δ. με ερώτηση.

Στο βιβλίο της Έκφρασης-Έκθεσης της Α΄ Λυκείου (Τσολάκης κ.ά. 2010: 272-273) αναφέρεται ότι: «τη συνοχή την πετυχαίνουμε, όταν με τους κατάλληλους τρόπους μεταβαίνουμε φυσικά και λογικά από τη μια λέξη στην άλλη, από τη μια πρόταση στην άλλη, από τη μια περίοδο στην άλλη και από τη μια παράγραφο στην άλλη χωρίς κενά και χάσματα». Ως τρόποι μετάβασης απαριθμούνται οι ακόλουθοι:

- α. η χρήση διαρθρωτικών λέξεων και εκφράσεων που εισάγουν επεξήγηση, που αντιθέτουν, που προσθέτουν, που δηλώνουν συμπέρασμα, που δηλώνουν χρονικές σχέσεις (βλ. τμήμα 2.3)·
- β. η επανάληψη μιας λέξης/φράσης·
- γ. η παράλειψη μιας λέξης/φράσης·
- δ. η αντικατάσταση μιας λέξης με αντωνυμία, με επίρρημα, με άλλη συνώνυμη λέξη κτλ·
- ε. η χρήση συνυπώνυμων και υπερώνυμων λέξεων (*ο ταξιδιωτικός πράκτορας, ο καθηγητής, ο δικηγόρος > ο επαγγελματίας*)·
- στ. η χρήση του όλου και των μερών του (*προκαταβολή, υπόλοιπο > συνολική αμοιβή*)·
- ζ. η χρήση γενικότερου όρου (*φοιτητές, σπουδαστές, μαθητές > σπουδάζουσα νεολαία*)·
- η. η χρήση λέξεων που ανήκουν στον ίδιο χώρο και παρουσιάζουν νοηματική συγγένεια (*δραχμές, ποσό, συνολική αμοιβή*).¹

2.3 Διαρθρωτές ή κειμενικοί δείκτες;

Στο τμήμα 2.2 κάναμε λόγο για τη χρήση των διαρθρωτικών λέξεων, προκειμένου να επιτευχθεί η συνοχή μεταξύ των λέξεων/φράσεων/προτάσεων/παραγράφων ενός κειμένου. Οι Πατεράκη & Πετροπούλου (2007: 201) αναφέρουν ότι η έννοια της διάρθρωσης είναι συνυφασμένη με τη συνοχή, καθώς και ότι η διάρθρωση πραγματοποιείται είτε με διαρθρωτικές λέξεις είτε με σημεία στίξης, όπως η τελεία, η άνω τελεία, η άνω κάτω τελεία, το κόμμα, το ενωτικό και η παρένθεση.

Στο ίδιο άρθρο (ό.π.: 207) γίνεται λεπτομερής καταγραφή των διαρθρωτικών εκφράσεων και λέξεων, οι οποίες δηλώνουν:

1. **συμπλοκή, διάζευξη/ταξινόμηση/διαίρεση:** *και, ούτε, ή, είτε... απ' τη μια... απ' την άλλη..., αφενός – αφετέρου·*
2. **αντίθεση, εναλλαγή, εναντίωση:** *αν και, αντίθετα, εντούτοις, αλλά, όμως, ωστόσο, ενώ, μα, παρά, παρόλο, απεναντίας, μολαταύτα, διαφορετικά, ειδάλλως, εξάλλου, αλλιώς, αλλιώς, ειδικά, μάλιστα, έπειτα, ακόμα και αν, εκτός τούτου, από την άλλη πλευρά...*

¹ Χρήσιμη είναι η σημείωση που υπάρχει στο ίδιο βιβλίο (ό.π.: 273) ότι τα όρια στους τρόπους συνοχής δ, ε, στ, ζ, η είναι ελαστικά, αφού η χρήση μιας λέξης/φράσης μπορεί να υπαχθεί σε περισσότερους από έναν τρόπους.

3. **επεξήγηση:** δηλαδή, με άλλα λόγια, ειδικά, ειδικότερα, συγκεκριμένα, αναλυτικά, αναλυτικότερα, ήτοι, σαφέστερα, για να γίνω πιο σαφής...
4. **παράδειγμα:** παραδείγματος χάριν, λόγου χάριν, για παράδειγμα·
5. **όρο/προϋπόθεση:** αν, εκτός κι αν, σε περίπτωση που, με την προϋπόθεση..., υπό τον όρο ότι...
6. **πρόσθεση/συμπλήρωση/εισαγωγή νέων ιδεών:** επίσης, επιπλέον, επιπροσθέτως, εξάλλου, παράλληλα, έπειτα, ταυτόχρονα, συμπληρωματικά, ομοίως, πρώτο, δεύτερο, τέλος...
7. **αιτιολόγηση:** διότι, επειδή, γιατί, αφού, καθώς, εφόσον, έτσι, γι' αυτόν το λόγο...
8. **συμπέρασμα / σχέση αιτίου-αποτελέσματος:** επομένως, λοιπόν, συνεπώς, άρα, τελικά, ώστε, καταλήγοντας, ολοκληρώνοντας, συμπερασματικά, κατά συνέπεια, συνάγεται το συμπέρασμα ότι, επειδή, διότι, έτσι, γι' αυτόν το λόγο, εξαιτίας αυτού, ως επακόλουθο, κατά συνέπεια, όπως προκύπτει, σύμφωνα με τα παραπάνω...
9. **χρονική σχέση / τοπική σειρά / διαδοχή:** τώρα, πριν, έπειτα, πρώτα, αρχικά, προηγουμένως, τέλος, ύστερα, αργότερα, όταν, καθώς, ήδη, όποτε, μόλις, αμέσως, εν τω μεταξύ, ταυτόχρονα, συγχρόνως, διαρκώς, στη συνέχεια, εδώ, εκεί, επάνω, κάτω, μέσα, έξω, κοντά, μακριά, αριστερά, δεξιά...
10. **αναλογία / ομοιότητα:** ομοίως, ανάλογα, σαν, όπως... έτσι και·
11. **γενίκευση:** γενικά, ευρύτερα, είναι καθολικό το αίτημα...
12. **έμφαση:** ιδιαίτερα, προπάντων, αναντίρρητα, αναμφισβήτητα, το κυριότερο είναι..., είναι αξιοσημείωτο ότι..., θα ήθελα να τονίσω το εξής..., θα ήθελα να επιστήσω την προσοχή σας σε...·
13. **διάρθρωση του κειμένου:** το άρθρο / η μελέτη / η εισήγηση / η ομιλία χωρίζεται σε Χ μέρη: το πρώτο κτλ.

Οι Πατεράκη & Πετροπούλου (ό.π.: 207), όταν κάνουν λόγο για τις διαρθρωτικές λέξεις/φράσεις, επισημαίνουν ότι αντί του όρου «διαρθρωτικές λέξεις» που συναντούμε στα σχολικά βιβλία, στη σχετική βιβλιογραφία έχει καθιερωθεί ο όρος «κειμενικοί δείκτες». Ο όρος «διαρθρωτικές λέξεις», βέβαια, συναντάται πλέον μόνο στα παλαιότερα σχολικά βιβλία, αφού στα καινούρια έχει επικρατήσει ο όρος «κειμενικοί δείκτες». Έτσι και στη νέα σχολική Γραμματική Ε' - Στ' Δημοτικού (Φιλιππάκη ό.π.: 26) χρησιμοποιείται ο όρος «κειμενικοί δείκτες» και δίνεται ο ορισμός του: «Κειμενικοί δείκτες είναι όλες οι λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούμε για να δείξουμε πώς συνδέονται οι προτάσεις μέσα στο κείμενο. Μας δείχνουν δηλαδή τις σχέσεις συνοχής. Οι κειμενικοί δείκτες είναι συνήθως επιρρήματα ή σύνδεσμοι.»

Ο Γούτσος (2007: 89-90) κάνοντας λόγο για τη σύνδεση και τους συνοχικούς δεσμούς αναφέρει ότι σε επίπεδο πρότασης, η σύνδεση επιτυγχάνεται πρωτίστως με συνδέσμους - παρατακτικούς και υποτακτικούς, που λειτουργούν συνδετικά ανάμεσα σε λέξεις, φράσεις ή προτάσεις- αλλά και με επιρρήματα και αντωνυμίες. Όταν βρισκόμαστε, όμως, σε επίπεδο κειμένου, οι κειμενικοί δείκτες -που μπορεί να είναι σύνδεσμοι, επιρρήματα, επιρρηματικές φράσεις, μόρια, παρενθετικές φράσεις- φανερώνουν ότι στο κείμενο υπάρχει νοηματική και δομική συνέχεια, και, επομένως, συνεκτικότητα. Οι κειμενικοί δείκτες χρησιμοποιούνται, προκειμένου να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το είδος των δεσμών και των σχέσεων που διέπουν το περιεχόμενο του κειμένου (π.χ. σχέσεις αντιθετικές, χρονικές, αιτιολογικές κ.ά.).

3 Η διδασκαλία της συνοχής στο B2 επίπεδο

Έχει ήδη αναφερθεί ότι η συνοχή ενός κειμένου επιτυγχάνεται με τη χρήση κειμενικών δεικτών (συνδέσμων, επιρρημάτων, επιρρηματικών φράσεων, μορίων κτλ.), με την αντικατάσταση μιας λέξης με άλλη συνώνυμή της ή με αντωνυμία, με την επανάληψη ή την παράλειψη μιας λέξης/φράσης, με τη χρήση των σημείων στίξης, εφόσον αυτά εξυπηρετούν τη νοηματική συνοχή.

Όσον αφορά στα σημεία στίξης, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας (Αντωνοπούλου κ.ά. 2013: 198), ο υποψήφιος στο B2 επίπεδο πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί όλα τα σημεία στίξης στον γραπτό του λόγο: τελεία, κόμμα, άνω τελεία, διπλή τελεία, ερωτηματικό, θαυμαστικό, εισαγωγικά, παρένθεση, αποσιωπητικά, παύλα.

Από τους υπόλοιπους προαναφερθέντες τρόπους μετάβασης/σύνδεσης των λέξεων/φράσεων/προτάσεων/περιόδων/παραγράφων στο εσωτερικό ενός κειμένου, αυθύπαρκτες μορφολογικές κατηγορίες, με επιμέρους συντακτική χρήση, αποτελούν οι αντωνυμίες, τα επιρρήματα, τα μόρια και οι σύνδεσμοι. Μελετώντας τους συγκεντρωτικούς πίνακες γλωσσικών στοιχείων στο Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας (ό.π.: 289-298) που αφορούν στα επίπεδα A1, A2, B1, B2, ως προς τις τέσσερις αυτές κατηγορίες (αντωνυμίες, επιρρήματα, μόρια, σύνδεσμοι), καταλήγουμε στον παρακάτω συγκριτικό πίνακα διδασκαλίας τους. Στην αριστερή στήλη του κάθε πίνακα γίνεται αναλυτική αναφορά των νέων στοιχείων-φαινομένων, στο πλαίσιο των τεσσάρων προαναφερθέντων κατηγοριών, που οφείλει ο υποψήφιος να γνωρίζει στο B2 επίπεδο, ενώ στη δεξιά στήλη αναφέρονται τα στοιχεία που πρέπει να έχει εμπεδώσει ο υποψήφιος στα προηγούμενα A1, A2, B1 επίπεδα:

Συγκεντρωτικοί πίνακες γλωσσικών στοιχείων

Αντωνυμίες	
B2 επίπεδο	A1, A2, B1 επίπεδο
<p>κτητικές αντωνυμίες πλάι σε συγκριτικό βαθμό επιθέτου, στα απόλυτα αριθμητικά, σε επιρρήματα και επιφωνήματα:</p> <p><i>π.χ. Είναι μικρότερός μου. Έφυγαν οι δυο τους. Έφυγε μακριά μας. Μπράβο τους!)</i></p>	<p>κτητικές αντωνυμίες</p>
<p>αόριστη αντωνυμία κάμποσος</p>	<p>αόριστες αντωνυμίες ένας, κανείς, τίποτε, άλλος, μερικοί, κάθε, κάτι, κάποιος, καθένας, αρκετοί</p>
<p>δεικτική αντωνυμία τόσοσ</p>	<p>δεικτικές αντωνυμίες αυτός, εκείνος, τέτοιος</p>

<p>α) αναφορική αντωνυμία ο οποίος και</p> <p>β) ιδιαίτερες χρήσεις της αντωνυμίας που:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ως αναφορικό επίρρημα τόπου ή χρόνου (στη θέση των <i>όπου, όταν</i>): π.χ. <i>Πέρασαν χρόνια από τότε που σε γνώρισα.</i> • με ρήματα που σημαίνουν αντίληψη ή ψυχική κατάσταση: π.χ. <i>Είδες που δεν ήταν τίποτε σοβαρό;</i> <i>Λυπάμαι που δεν μπόρεσα.</i> <i>Μου αρέσει που μένω μόνος.</i> • με προτάσεις που δηλώνουν αιτία ή σκοπό: π.χ. <i>Έλα γρήγορα που σε θέλω.</i> <i>Ποιος φταίει που έσπασε το τζάμι;</i> • με τις λέξεις <i>τέτοιος, τόσοσ, έτσι</i>: π.χ. <i>Έχει τόσα προβλήματα που δε θέλει να δει κανένα.</i> • <i>να + που + ρήμα</i>: π.χ. <i>Να που το ζέχασα κιόλας.</i> 	<p>αναφορικές αντωνυμίες που, αυτός που, εκείνος που, κάτι που, όσος, όποιος, ό,τι</p>
	<p>προσωπικές αντωνυμίες</p>
	<p>ερωτηματικές αντωνυμίες τι, ποιος, πόσος, ποιανού, τίνος</p>
	<p>οριστικές αντωνυμίες μόνος, ίδιος</p>

<p>Επιρρήματα</p>	
<p>B2 επίπεδο</p>	<p>A1, A2, B1 επίπεδο</p>
<p>τοπικά επιρρήματα αλλού, όπου, οπουδήποτε, μεταξύ, πέρα</p>	<p>τοπικά επιρρήματα πού; εδώ, εκεί, πάνω, κάτω, μέσα, έξω, μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά, κοντά, μακριά, δίπλα, απέναντι, ανάμεσα, ίσια, γύρω, πλάι,</p>

	ψηλά, χαμηλά, βόρεια, νότια, δυτικά, ανατολικά, κάπου, ανάμεσα, παντού, πουθενά
χρονικά επιρρήματα <i>όποτε, τότε που, οποτεδήποτε, κάπου κάπου, κιόλας, ήδη, εγκαίρως</i>	χρονικά επιρρήματα <i>πότε; τώρα, σήμερα, χθες, αύριο, φέτος, πέρσι, ξανά, μετά, νωρίς, αργά, πάντα, ποτέ, πρώτα, πάλι, ακόμη, συχνά, συνήθως, ύστερα, πριν, προχτές, απόψε, μεθαύριο, πρόπερσι, αμέσως, κάποτε, τότε, πότε πότε, άλλοτε, κιόλας, πια, έπειτα</i>
τροπικά επιρρήματα <i>εξής, κάπως, καθώς, σαν, ως, ίσια, ίσα ίσα, χωριστά, μεμιάς, ιδίως, κυρίως, ειδικά, τυχόν, εντελώς, προπάντων</i>	τροπικά επιρρήματα <i>πώς; έτσι, έτσι κι έτσι, σιγά, μαζί, ωραία, καλά, μόνο, σιγά, όπως, ακριβώς, ευτυχώς, δυστυχώς, επίσης, ακριβώς, αλλιώς, ξαφνικά, κάπως έτσι</i>
ποσοτικά επιρρήματα <i>οσοδήποτε, μάλλον, περισσότερο, λιγότερο, κάμποσο, εξίσου, περίπου, διόλου, σχεδόν, τουλάχιστον</i>	ποσοτικά επιρρήματα <i>πόσο; πολύ, λίγο, πιο, πάρα, τόσο, όσο, αρκετά, μόνο, καθόλου, πάνω κάτω</i>
βεβαιωτικά, διστακτικά επιρρήματα <i>σωστά, όντως, όχι βέβαια, άραγε, τάχα, δήθεν, πιθανόν</i>	βεβαιωτικά, διστακτικά επιρρήματα <i>ναι, όχι, δε(ν), μη(ν), εντάξει, βέβαια, αλήθεια, ίσως, πια, μάλιστα, σίγουρα, μπορεί</i>

Μόρια	
B2 επίπεδο	A1, A2, B1 επίπεδο
<p>ας</p> <ul style="list-style-type: none"> • δηλώνει προτροπή: <i>π.χ. Ας δούμε τώρα τι θα κάνουμε.</i> • δηλώνει αδιαφορία: <i>π.χ. Ας βραχώ κι ας αρρωστήσω.</i> • δηλώνει ευχή: <i>π.χ. Ας ερχόταν η άνοιξη επιτέλους!</i> 	

<p><i>άραγε</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ερωτηματικό: π.χ. <i>Άραγε τα ξέρει αυτά ο Στέλιος;</i> 	
<p><i>για</i></p> <ul style="list-style-type: none"> δηλώνει προτροπή: π.χ. <i>Για έλα εδώ!</i> 	
<p><i>μα</i></p> <ul style="list-style-type: none"> δηλώνει όρκο: π.χ. <i>Μα το Θεό, λέω την αλήθεια.</i> 	
<p><i>σαν</i></p> <ul style="list-style-type: none"> για παρομοίωση: π.χ. <i>Η Μαρία είναι σαν εμένα ψηλή και αδύνατη.</i> 	
<p><i>θα</i></p> <ul style="list-style-type: none"> πιθανολογικό 	<p><i>θα</i></p> <ul style="list-style-type: none"> μελλοντικό
	<p><i>να</i></p> <ul style="list-style-type: none"> δεικτικό (+ ουσιαστικό/αντωνυμία): π.χ. <i>Να η Μαρία!</i> <i>Να ο Πέτρος! Να τος!</i>

Σύνδεσμοι	
B2 επίπεδο	A1, A2, B1 επίπεδο
αντιθετικοί σύνδεσμοι <i>παρά, αν και, μόνο</i>	αντιθετικοί σύνδεσμοι <i>αλλά, όμως, μα, ενώ</i>
συμπερασματικοί σύνδεσμοι <i>άρα, ώστε, επομένως, που</i>	συμπερασματικός σύνδεσμος <i>λοιπόν</i>
αιτιολογικοί σύνδεσμοι <i>διότι, αφού</i>	αιτιολογικοί σύνδεσμοι <i>γιατί, επειδή, που</i>
χρονικοί σύνδεσμοι <i>σαν, αφού, προτού,</i>	χρονικοί σύνδεσμοι <i>όταν, πριν, ενώ,</i>

<i>όσπου, όποτε</i>	<i>καθώς, μόλις</i>
	συμπλεκτικοί σύνδεσμοι και (συμπλεκτικός ή εμφατικός), <i>ούτε, ούτε... ούτε</i>
	διαχωριστικοί σύνδεσμοι <i>ή, είτε, ή... ή, είτε... είτε</i>
	ειδικοί σύνδεσμοι <i>ότι, που, πως</i>
	τελικοί σύνδεσμοι <i>να, για να</i>
	υποθετικός σύνδεσμος <i>αν</i>
	διστακτικοί σύνδεσμοι <i>μα, μήπως, μη(ν), ίσως</i>
	επεξηγηματικός σύνδεσμος <i>δηλαδή</i>

4 Ανάλυση λαθών

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτούμενες γνώσεις που οφείλει να κατέχει ο υποψήφιος στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας επιπέδου B2, όσον αφορά στη συνοχή, επιλέχθηκε ένα τυχαίο δείγμα 30 εξεταστικών τετραδίων υποψηφίων στο επίπεδο B2, προκειμένου σε πρώτη φάση να εντοπιστούν και να αναλυθούν τα λάθη τους και σε δεύτερη φάση να γίνουν κάποιες επισημάνσεις για τη διδασκαλία της συνοχής στο συγκεκριμένο επίπεδο πάντα με αφετηρία τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν.

4.1 Μέθοδος και υλικό της έρευνας

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των λαθών προέρχεται από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας του Υπουργείου Παιδείας – Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και αποτελείται από δείγματα παραγωγής γραπτού λόγου του έτους 2011 στο επίπεδο B2.

Σύμφωνα με τις ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται και στην ιστοσελίδα «Πιστοποίηση ελληνομάθειας»² του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου για το επίπεδο B2:

«Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να παράγει περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο ο οποίος να χαρακτηρίζεται από λογική σειρά, σαφήνεια και ακρίβεια πάνω σε θέματα που αναφέρονται σε προσωπικές και καθημερινές εμπειρίες και είναι σχετικά με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και τις θεματικές

² <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/101>

περιοχές του επιπέδου αυτού. Πρέπει να είναι σε θέση να γράφει μια αναφορά, στην οποία να ενημερώνει ή να αιτιολογεί, να υποστηρίζει ή να αντικρούει μια συγκεκριμένη άποψη, αναπτύσσοντας και διατυπώνοντας επιχειρήματα με λογική δομή και συνοχή, καθώς και να γράφει γράμματα στα οποία μπορεί να τονίζει τη σημασία γεγονότων και εμπειριών.»

(Αντωνοπούλου κ.ά. 2013: 175)

Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από τετράδια παραγωγής λόγου 30 σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που συμμετείχαν στις εξετάσεις για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας στο επίπεδο B2. Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν και τα δύο κείμενα παραγωγής λόγου που περιέχονται στο κάθε τετράδιο: η επιστολή σε φιλικό πρόσωπο & το άρθρο σε εφημερίδα, εξετάστηκαν δηλαδή συνολικά 60 κείμενα παραγωγής λόγου. Σε όλα τα τετράδια καταγράφηκαν τα λάθη που αφορούσαν στη συνοχή, ενώ δεν ελήφθησαν υπόψη μεταβλητές, όπως η επιτυχία ή η αποτυχία στις εξετάσεις, ούτε το φύλο και η ηλικία των εξεταζομένων. Όσον αφορά στις δύο τελευταίες μεταβλητές, προηγούμενες έρευνες (Αντωνοπούλου & Βαλετόπουλος 2003) έδειξαν ότι αυτές δεν φαίνεται να επηρεάζουν τα αποτελέσματα.

4.2 Παρουσίαση των δεδομένων και ανάλυση

Η ανάγνωση των 60 κειμένων παραγωγής λόγου οδήγησε στην καταγραφή των παρακάτω λαθών που αφορούν στη συνοχή, τα οποία λάθη κωδικοποιήθηκαν και κατατάχθηκαν σε πέντε γενικές κατηγορίες. Πιο αναλυτικά εντοπίστηκαν³:

1. Απουσία μεταβατικών μηχανισμών σε φράση και σε κείμενο (ή ελλιπής χρήση αυτών):

1. Και νομίζω (απουσία συνοχής) όταν θα παίξεις για τους ασθενείς θα ανεβάσει την ψυχολογία τους και θα τους κάνει να χαρούν που είναι ζωντανή.
2. Αν κάποιο παιδι δεν καταλαβαινε κατι, μετα την ταξη του μηλουσε ηρεμα και για οση ωρα χρειαζοταναι του εξηγουσε και το μαθαινε το σωστο μεχρι το παιδι (απουσία συνοχής) το καταλαβαινε και (απουσία συνοχής) ενιωσε ανετε με το συγκεκριμενο μαθημα.
3. Τώρα, όμως, όλοι είναι «καλή», και αρχίζουν να διαλέγουν τα αγαπημένα τους παιδιά στην τάξη. Τότε, αυτά τα αγαπημένα, παίρνουν καλούς βαθμούς ακόμα (απουσία συνοχής) εάν είναι χαζά.
4. Ηθελα να σου πω ποσο τυχερη εισαι. Μετα απο τосα χρονια τελικα συμμεταχεις σε μια συναυλια. Σκερω πολλοι ανθρωποι που θα ηθελαν να ηταν στην θεση σου. Παιζεις την κλασικη κιθαρα για ποла χρονια και εισαι εκπλικτικη. Ειμαι τοσο χαρουμενη για σενα. κι είναι πολη καλο που παιζεις για ασθενεις στο νοσοκομειο. (απλή παράθεση προτάσεων με πλήρη απουσία συνοχής)
5. Σε καθε σχολειο ηπαρχουν παιδια που μαθαινουν με διαφορτικους τρους. Μερικα παιδια τα μαθαινουν γρηγορα, αλλα τα μαθαινουν σηγα, μερικα τα γραφουν και μερικα τα διαβαζουν. Γι'

³ α) Στην περίπτωση απουσίας ή ελλιπούς χρήσης κειμενικών δεικτών, καθώς και στην περίπτωση απουσίας στίξης ή λανθασμένης χρήσης αυτής, χρησιμοποιούνται πλάγιοι χαρακτήρες.

β) Στην περίπτωση λανθασμένης επιλογής ή τοποθέτησης μεταβατικών μηχανισμών, καθώς και στην περίπτωση πλεοναστικής χρήσης αυτών χρησιμοποιείται η υπογράμμιση τους.

γ) Κάποια παραδείγματα επαναλαμβάνονται σε δύο ή περισσότερες κατηγορίες, όταν περιέχουν λάθη που ανήκουν σε διαφορετική κατηγορία σύμφωνα με την κωδικοποίηση που ακολουθήθηκε.

αυτο το λογο τα σχολεια χρειαζουον να εχουον καλλοι καθηγητες που μπορουουον να βοηθησουον ολα τα παιδια. Οταν οι καθηγητες ειναι καλλοι τα παιδια περνουον καλα και μαθαινουον ποιο ευκολα και γρηγορα.

(απουσια συνοχησ – εισαγωγη νέου θέματος χωρις σύνδεση) Τα χαρακτηριστικα που ειναι σημαντικα ειναι φιλια, σεβασμοσ, ηπομονη, και η δυνατοτητα να μπορει να εκφραση μια ιδεα σε διαφορουσ τροπουσ.

6. Να τα λέμε έξω από τα δόντια, δεν ξέρω ακριβώς για τις σοβαρές αρρώστιες, αλλά οι πρόσβατες έρευνες έδειξαν ότι μια ευχάριστη μουσική μπορεί να μας προστατέυει από τις ψυχολογικές διαταραχές και βοηθάει να ηρεμήσουμε, (απουσία συνοχής) μειώνει τον κίνδυνο της εμφάνησης πολλών αρρώστειων.
7. Μαργαρήτα, θα ήθελα να συγχαίρω εσένα σε μία συναυλία αλλά όχι όπως θεατή. (απουσία συνοχής) Εσύ πολύ ωραία παίζεις κιθάρα μπορώ να σε ακούω καθημερινά και 1000 φορές. (απουσία συνοχής με την προηγούμενη πρόταση) Αυτή η συναυλία δεν είναι απλή, γιατί θα γίνει σε ένα νοσοκομείο για τους ασθενούς.
8. Νομίζω ότι ο δάσκαλος στο δημοτικό πρέπει να είναι λίγο πιο αυστηρός, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών: η εκπαίδευση αρχίζει ή θα έπρεπε να αρχίσει το νωρίτερο (απουσία συνοχής) μπορούμε.
9. Παιδιά παίρνανε πολύ χρόνο στα σχολεία και γι' αυτό μπορούμε να πούμε ότι είναι δεύτερο σίτι τους και με την λογική (απουσία αναφοράς) καταλαβαίνουμε ότι ο καθηγητής ή η καθηγήτρια είναι όπως δεύτεροι γονείς.

II. Λανθασμένη επιλογή μηχανισμών μετάβασης σε φράση και σε κείμενο

1. Βοηθάει όμως και περισσότερα να μην είναι πολλά παιδιά σε μια τάξη γιατί έτσι μπορεί ο καθηγητής να βοηθήσει το κάθε παιδί πιο πολύ.
2. Οι καθηγητες του σχολειου που τώρα και μια εβδομαδα παρακολουθω είναι η καλητερη που εχω δη ως την ώρα μου σαν δημοσιογράφος και σαν πατερας τριων παιδιων
3. Όταν διάβασα γ'αυτήν την έρευνα, άρχισα να ακούω μουσική για χαλάσωση. Ελπίζω το κοντσέρτο σου να έχει πολύ επιτυχία.
Τώρα σου ροτάω μια χάρη.
4. Έτσι θα τους δώσεις χαρά και θα εστανθούν ώς δεν είναι εντελός παράλυτη και μπορούν ακόμη να διασκεδάσουν την ζωή τους.
5. Άμα μου δώσεις αυτές της πληροφορίες θα έρθω και εγώ.
Να τελιώνω, θέλω να σου πώ ότι σε υποστηρίζω στην παράσταση.
6. Τώρα, όμως, όλοι είναι «καλή», και αρχίζουν να διαλέγουν τα αγαπημένα τους παιδιά στην τάξη. Τότε, αυτά τα αγαπημένα, παίρνουν καλούς βαθμούς ακόμα εάν είναι χαζά.
7. Για τέλος, θα ήθελα να σε ροτήσω μερικές πληροφορίες.
8. Για τέλος ο σωστός και καλός καθηγητής πρέπει να είναι φιλικός, να βοηθαεί, να έχει καλή γνώση, και το πιο σημαντικό, να κάνει την τάξη ένα ευχάριστο μέρος για τους μαθητές.
9. Επίσις τα παιδιά πρέπει να πηγένουν σε σηντροφιά και στους δασκάλους τους για να καταλάβουν αυτά που κάνουν στη τάξι πιο καλύτερα ή πιο καθάρα.
10. Οι δασκάλα στα σχολεία πιστεύω ότι είναι πολλυ αυστιρή με τα παιδιά και πιστεύω ότι αυτό εμποδίζει τα παιδιά να μαθένουν στο σχολείο μετα ο καλός δάσκαλος πρέπει να μιλάει ήρεμα με τα παιδιά και να είναι καλός μαζί τους, γιατι τα παιδιά πρέπει να αγαπούν τον δάσκαλο για να μάθουν καλύτερα μέσα στην τάξι.

11. Ένα πράγμα μπορεί να συμθέρει σ' ένα δάσκαλο αλλά όχι σ' άλλο. Όποτε εγώ πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος να διδάξει κάποιος μια τάξη είναι μέσω εμπειρίας.
12. Οι ασθενείς θα τρελαθούν για συναυλία γιατί ολη μέρα είναι μέσα στο δωμάτιο τους με ένα μικρο τηλεοραση. Και μερικές φορές οι ασθενείς νιώθουν μοναχοι γιατί σπανια βλέπουν την οικογεννία τους. Και χωρίς τα ηλεκτρονικά τους δεν μπορούν να περασουν την ωρα τους ευχαριστα.
13. Πρέπει να είμαι ασθενής η γιατρός να παρακουλιθισω τη συναυλία;
14. Φιλία μεταξύ των παιδιων και καθηγητων είναι καλο γιατί μερικές φορές τα παιδιά θελουν κατι καινουριο, και να τους φερει χαρα.
15. Θέλω παρα πολυ να σε δω και δεν άκουσα να παιζεις κιθάρα...
16. Ξέρω ότι πάντα ενδιαφερόσουν για τον εθελοντισμό και χαίρομαι έντονα ότι τώρα μπορείς να πάρεις μέρος σε μια συναυλία και να παίξεις την αγαπημένη σου κιθάρα και παράλληλα να κάνεις κάτι χρήσιμο.
17. Να τα λέμε έξω από τα δόντια, δεν ξέρω ακριβώς για τις σοβαρές αρρώστιες, αλλά οι πρόσβατες έρευνες έδειξαν ότι μια ευχάριστη μουσική μπορεί να μας προστατεύει από τις ψυχολογικές διαταραχές και βοηθάει να ηρεμήσουμε
18. Γιατί δυνάουμε μια τόσο δυναμική εποχή, στην οποία μια ψυχαγωγία είναι απαραίτητη να μην χάσουμε την υγεία μας.
19. Αλλά όχι όλο εξαρτάτε από τον καθηγητή – να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον χρειάζονται μερικές φορές έναν ακριβό εξοπλισμό, τον οποίο δεν μπορούν να αγοράσουν χωρίς την χρηματοδότηση από το κράτος.
20. Αυτό το επάγγελμα είναι πολύ συμαντικό, αλλά κυβέρνιση της χώρας μας δεν κάνει τίποτα να καλύτερέψει τις συνθήκες αυτής της εργασίας.
21. ...υπάρχουν άνθρωποι που αγαπάνε παιδιά τόσο δυνατά ότι όλες οι δυσκολίες της εργασίας δεν τους σταματάνε.
22. Μαργαρήτα, θα ήθελα να συγχαίρω εσένα σε μία συναυλία αλλά όχι όπως θεατή.
23. Αλλά καταλαβαίνεις όπως είναι ωφελείμο να παρείς θέση σε αυτή συναυλία και ακόμα θα βωησηθείς τους άρροστους ανθρώπους. Δεν ξέρω ή είναι γνωστό για εσένα ότι υπάρχει θεωρεία ότι κλασική μουσική βωηθάει να θεραπεύει κάποιά αροσσιά.
24. Νομίζω ότι καλά ξέρεις όπως μουσική συχνά να βωηθάει να ηρεμίσουν τους ανθρώπους.
25. Να ξέρει όπως πρέπει να κάνει τα μαθήματά του ενδιαφέρνα για τους μαθητές
26. Χαίρομαι πολύ ότι ασχολείσαι με την μουσική ως τώρα και παίζει κλασική κιθάρα.
27. Θέλω πολύ για να γίνει καλά.
28. Μεγάλη ποσότητα πληροφοριών πέφτει στους ανθρώπους και βέβαια στα παιδιά. Αυτό είναι καλά;
Είτε ναι, είτε όχι!
29. Τώρα παρακολουθούμε ότι το παιδί μαθαίνει ολόκληρη μέρα... Νομίζω νωρίτερα τα παιδικά χρόνια ήταν πιο χαιρούμενα και ευχάριστα....
Γιατί μένουμε τώρα;
Μένουμε για να έχουμε μοντέρνα αυτοκίνητα η για να φοράμε όμορφα ρούχα; Βέβαια, όχι!
30. Και στο τέλος, θα ήθελα περισσότερες πληροφορίες για αυτή τη συναυλία.
31. ... η εμφάνισή του δεν πρέπει να τραβάει το βλέμμα (είμαστε στο σχολείο κίολας και όχι στο καζίνο),...
32. Αγαπημένη Ελένη,

Σου γράφω να σε ρωτήσω αν έχεις χρόνο και επιθυμία να κάνεις μαζί μου μια συναυλία, που θα γίνει στο πλαίσιο του προγράμματος στο γενικό νοσοκομείο για παιδιά στο Λονδίνο.

33. Ελπίζω να έχει χρόνο όπως να κάναμε μαζί κάτι καταπληκτικό για παιδιά.
34. Αλλά όπως πάντως δυστυχώς έχουμε και κακούς καθηγητές.
35. Επομένως αυτή η συναυλία είναι ακριβώς αυτό που χρειάζονται. Δεν πρέπει να αναφέρω ότι η θετική επίδραση της μουσικής στη διάθεση των ανθρώπων είναι γνωστή εδώ και πολλά χρόνια.
36. Νομίζω πως μετά απο τη συναυλία το νοσοκομείο θα είναι πιο ευχάριστο και οι ασθενείς δε θα είναι τόσο λιπιμένοι εως πριν.
37. Εγω νομίζω πως πρέπει να δώσουμε χρήματα στους φτωχούς, που αν είναι, μετά θα μπορέσουν να δώσουν χρήματα για το περιβάλλον.
38. Πάντως χάρηκα πάρα πολύ ότι κάνεις αυτή τη συναυλία και ελπίζω να χαρείς κι εσύ.
39. Ήμουν πάρα πολύ χαρούμενη να ακούω το όνομά σου και αποφάσισα να σου γράψω!
40. Κύριε διευθυντά,

Σας γράφω εκείνο τα άρθρα που σας ήπα προχθές ότι θα σας έγραφα.

Τους τελευταίους μήνες στην τηλεόραση, και στις εφημερίδες, δεν βλέπουμε άλλο από «ρεπορτάζ» και άρθρα για την συμερινή παιδεία και για τους καθηγητές με τους ρόλους τους στο σύγχρονο σχολείο.

Τώρα ειπάρχουν μερικά προβληματικά με την διαχείριση της παιδείας, για την ακρίβη την διαχείριση των χρειμάτων

41. Αυτό συμβαίνει γιατί λείπουν κάποια χαρακτηριστικά στους καθηγητές: όλοι οι καθηγητές πρέπει να είναι: οικανοί να εξιγούν στους μαθητές ότι χρειάζεται να είναι υπεύθυνοι, να ξέρουν τι λένε στους μαθητές τους, και να ξέρουν να κάνουν ενδιαφέρον τα μαθήματα τους για να προσέχουν παραπάνο τα παιδιά. Τώρα είπαμε τα χαρακτηριστικά που ένας οικανός καθηγητής πρέπει να έχει.
42. Πρέπει να σου γράφω και να σου δείχνω πως είμαι ευχαρισμένος ότι είμαι φίλος σου.
43. Από καιρό ρότηση τους φίλους ιατρούς γιατί στους νοσοκομείους της πόλης μας δεν ήπηρχαν προγράμματα συναυλιών για τους ασθενους όπως ηπάρχουν σε όλες τις πόλεις του δυτηκού κόσμου.
44. Είμαι σίγουρος ότι η μουσική θα βοηθήσει τους ασθενους για να ξεχάσουν για λίγο γιατί είναι εκεί μέσα.
45. Νομίζω ότι ο δάσκαλος στο δημοτικό πρέπει να είναι λίγο πιο αυστηρός, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών: η εκπαίδευση αρχίζει ή θα έπρεπε να αρχίσει το νωρίτερο μπορούμε. Ωστόσο, ο δάσκαλος πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει όλες τις καταστάσεις με τα παιδιά.

III. Λανθασμένη τοποθέτηση μεταβατικών/συνδεδεικμένων μηχανισμών επί του κειμένου

1. Και νομίζω ότι ολη οι δάσκαλη πρέπει να είναι όμορφη με τα παιδιά στο σχολείο, για τα παιδιά να καταλαβένουν τα μαθηματα πιο καλά και καθαρα.
2. Για τα παιδιά να έχουν καλη μάθημα κάθε μερα πρεπεί να εχουν καλο δάσκαλο/καθηγητής.
3. Μακάρι να μην πότε μου χρειαστο να είμαι στα νοσοκομεία άλλα εαν ποτέ γεινομαι ασθενείς τα ήθελα και τοτε να ακούσο μουσική.
4. Όμος κι ο καθηγητής θα είναι πιο ευχάριστος επειδί μέσα του θα ξέρι ότι οι μαθητές του έχουν μάθει κάτι απ' αυτόν.
5. Κατά τη γνώμη μου είναι σημαντικό να ο καθηγητής είναι ικανός να τα οδηγήσει, μαθαίνοντας τα χαρακτηριστικά τους.

IV. Πλεοναστική χρήση συνεκτικών δεσμών σε φράση και σε κείμενο

1. Αν ήμουν εγώ ασθενής ξέρω ότι αν άκουγα τη κιθάρα σου, και πως παίζεις, ξέρω ότι θα γινόμουν λίγο καλύτερα γιατί παίζεις φανταστικά και ξέρω ότι η συναυλία αυτή θα είναι τέλεια και σίγουρα θα σου ξανα ζητήσουν να παίζεις εκεί.
2. Βοηθάει όμως και περισσότερα να μην είναι πολλά παιδιά σε μια τάξη γιατί έτσι μπορεί ο καθηγητής να βοηθήσει το κάθε παιδί πιο πολύ.
3. Τα τελευταία χαρακτηριστικά που είναι συμαντικά για έναν δάσκαλος και καθηγητής που είναι καλός, είναι τα χαρακτηριστικά να μην φωνάζουν και να τους αρέσουν να πηγαίνουν σε συνέρδια να μάθουν πώς μπορούν να διδάσκουν τους μαθητές τους καλύτερα.
4. Εγώ βλέπω τα μαθήματα που κάνουν τα παιδιά λίγο δύσκολα στα σχολεία αυτή την στιγμή. Μα εξαλου που τα βλέπω δύσκολα;
5. Νιώθω ότι αν τα παιδιά ξέρουν το θέμα που μαθαίνουν ότι ο καθηγητής έκανε τη δουλειά του και έχει καλά χαρακτηριστικά ένας σωστός καθηγητής δημόσιου σχολείου.
6. Ο ρόλος του σχολείου στην ανατροφή είναι πάρα πολύ σημαντικός. Γιαυτό ο καθηγητής επίσης παίζει ένα μεγαλύτερο ρόλο από έναν άνθρωπο, ο οποίος μόνο δίνει τις γνώσεις.
7. Νομίζω ότι καλά ξέρεις όπως μουσική συχνά να βοηθάει να ηρεμίσουν τους ανθρώπους.
8. Πρέπει να τονίσω, ότι στις δυτικές χώρες και στις ΗΠΑ και Καναδά σχολεία διαθέτουν τις αίθουσες με βίντεοπροβολή των ταινιών, τα μαθήματα στο δημοτικό σχολείο δεν είναι πολύ βαρετά και μονότονα, και διάφορα άλλα, άρα, λοιπόν το παιδί δεν πάει στο σχολείο μόνο και μόνο έτσι πρέπει, του είναι ενδιαφέρον.

V. Προβλήματα στίξης

1. Αν ήμουν εγώ ασθενής ξέρω ότι αν άκουγα τη κιθάρα σου, και πως παίζεις, ξέρω ότι θα γινόμουν λίγο καλύτερα γιατί παίζεις φανταστικά και ξέρω ότι η συναυλία αυτή θα είναι τέλεια και σίγουρα θα σου ξανα ζητήσουν να παίζεις εκεί. *(απουσία στίξης ή λανθασμένη στίξη)*
2. Επίσης ο δάσκαλος η ο καθηγητής πρέπει να μαθαίνει στα παιδιά οσα πρέπει να μάθουν και σε διαστήματα που να μπορούν να τα καταλάβουν όλα και να μπορούν να έχουν χρόνο πριν εξετάσεις να έρθουν στον καθηγητή να ζητήσουν περισσότερη βοήθεια άμα χρειαστεί. *(απουσία στίξης)*
3. Προτείνω λοιπόν να είναι η καθε τάξη από 30 παιδιά για να είναι πιο εύκολα για τον καθηγητή, και επίσης να ξέρει ο διευθυντής ότι έχει καλούς δάσκαλους στο σχολείο του, και ότι τους αρέσουν αυτο που κανουν για να μπορεσουν τα παιδιά να μαθαίνουμε πιο εύκολα και να τους αρέσει να ερχονται στο σχολείο, γιατί το μέλλον τους θα είναι πιο καλο όταν πυγαίνουν στο σχολείο. *(απουσία στίξης)*
4. Θέλω αν έχεις χρόνο φίλε μου Γιάννη και αν μπορείς να μου στείλεις λήγες ακόμη πληροφορίες για τη συναυλια σου στο νοσοκομείο *(απουσία στίξης)*.
5. Οι δασκάλα στα σχολεία πιστεύω ότι είναι πολλυ αυστηρή με τα παιδιά και πιστεύω ότι αυτό εμποδίζει τα παιδιά να μαθένουν στο σχολείο *(απουσία στίξης)* μετα ο καλός δάσκαλος πρέπει να μιλάει ήρεμα με τα παιδιά και να είναι καλός μαζί τους, γιατι τα παιδιά πρέπει να αγαπούν τον δάσκαλο *(απουσία στίξης)* για να μάθουν καλύτερα μέσα στην τάξη.
6. Νιώθω ότι αν τα παιδιά ξέρουν το θέμα που μαθαίνουν ότι ο καθηγητής έκανε τη δουλειά του και έχει καλά χαρακτηριστικά *(απουσία στίξης)* ένας σωστός καθηγητής δημόσιου σχολείου.
7. Εσύ πολύ ωραία παίζεις κιθάρα *(απουσία στίξης)* μπορώ να σε ακούω καθεμερινά και 1000 φορές.
8. Γνωρίζεις κ' εσύ, *(λανθασμένη στίξη)* ότι αγαπώ κι εγώ την μουσική, ειδικά όταν παίζεις κηθάρα, φαντάζομαι, ή μάλλον είμαι σύγουρη, ότι θα αρέσει στους ασθενείς η μουσική σου.

9. Είναι εύκολο να απαντίσουμε σε αυτή την ερώτηση, (*λανθασμένη στίξη*) τα τελευταία χρόνια αυξάνθηκαν οι καθηγητές στα σχολεία και μειώθηκαν η ποιότητα των καθηγητών.

Οι παρατηρήσεις που μπορούν να γίνουν από τη μελέτη των προηγούμενων δεδομένων είναι οι εξής:

- 1) Τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν στην κατηγορία «Λανθασμένη επιλογή μηχανισμών μετάβασης σε φράση και σε κείμενο» (κατηγορία II), και μάλιστα ο αριθμός τους ήταν τουλάχιστον τριπλάσιος από τις τρεις επόμενες κατηγορίες: «Απουσία μεταβατικών μηχανισμών σε φράση και σε κείμενο (ή ελλιπής χρήση αυτών) (κατηγορία I), «Προβλήματα στίξης» (κατηγορία V), «Πλεοναστική χρήση συνεκτικών δεσμών σε φράση και σε κείμενο» (κατηγορία IV), στις οποίες σημειώθηκαν ποσοτικά τα ίδια σχεδόν λάθη. Η κατηγορία στην οποία παρατηρήθηκαν τα λιγότερα λάθη ήταν αυτή της «Λανθασμένης τοποθέτησης μεταβατικών/συνδετικών μηχανισμών επί του κειμένου» (κατηγορία III).
- 2) Η μεγάλη απόκλιση στον αριθμό λαθών που παρουσιάζει η πρώτη αριθμητικά κατηγορία «Λανθασμένη επιλογή μηχανισμών μετάβασης σε φράση και σε κείμενο» (κατηγορία II) από τις τρεις επόμενες δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός, αφού, σύμφωνα με την Ηλιοπούλου (2009: 162), πορίσματα ερευνών των Zamel (1982 στο Krapels 1990: 48), Jones (1982) και Raimes (1985) καταδεικνύουν ότι η αδυναμία και/ή λανθασμένη χρήση μεταβατικών μηχανισμών στη Γ2 σχετίζεται περισσότερο με την αντίστοιχη αδυναμία χρήσης τους στη Γ1 παρά με γλωσσική ανεπάρκεια, και ως εκ τούτου, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (ό.π.: 306), είναι ένα λάθος που δεν αποδίδεται αποκλειστικά στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.
- 3) Τα πιο συχνά λάθη που έκαναν οι αλλόγλωσσοι ομιλητές είναι τα εξής: α) χρησιμοποιούν τα πιο συχνόχρηστα συνδετικά (*και, τότε, γιατί, ότι*), β) χρησιμοποιούν λανθασμένα το *να* αντί του *για να*, το *ότι* αντί για τα *επειδή, γιατί*, ενώ γ) καταφεύγουν στη χρήση των επιρρημάτων *ώρα & τότε* αντί επιρρηματικών φράσεων που δηλώνουν την ακριβή χρονική περίσταση.
- 4) Τα σημεία στίξης μελετήθηκαν στο επίπεδο της συνοχής και σημειώθηκαν τα εξής λάθη σχετικά με τη χρήση ή τη μη χρήση τους: α) παρατηρήθηκε απουσία στίξης (όσον αφορά στο κόμμα) κυρίως σε μακροπερίοδο λόγο, β) το κόμμα χρησιμοποιήθηκε αρκετές φορές αντί άλλων σημείων στίξης (όπως η άνω κάτω τελεία) ή χρησιμοποιήθηκε πλεοναστικά σε σημεία που δεν χρειαζόταν καν η ύπαρξη σημείου στίξης.

4.3 Προτάσεις

Από τον εντοπισμό και την καταγραφή του συνόλου των λαθών των υποψηφίων του δείγματος παρατηρήσαμε ότι είναι ανάγκη να δοθεί έμφαση:

α) στη διδασκαλία των αντωνυμιών, των επιρρημάτων, των μορίων και, κυρίως, των συνδέσμων, εφόσον αποτελούν τους βασικούς συνοχικούς δεσμούς ενός κειμένου.

β) στη διεύρυνση του λεξιλογίου, καθώς η σύνδεση των προτάσεων και των κειμενικών μερών πολλές φορές επιτυγχάνεται μέσω της επανάληψης μιας λέξης/φράσης, μέσω της αντικατάστασης μιας λέξης με συνώνυμή της, μέσω της χρήσης λέξεων που ανήκουν στον ίδιο χώρο και παρουσιάζουν νοηματική συγγένεια.

γ) στη διδασκαλία της σωστής χρήσης των σημείων στίξης, εφόσον αυτά εξυπηρετούν τη νοηματική συνοχή του κειμένου.

Η διδασκαλία όλων αυτών πρέπει να πλαισιωθεί με τις κατάλληλες δραστηριότητες. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 74-75) προτείνονται δύο ειδών δραστηριότητες, προκειμένου να ενισχυθούν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου και να εξασκηθούν στη χρήση των μηχανισμών συνοχής: α) η σύνταξη κειμένων διαφόρων ειδών με λειτουργική χρήση των σημείων στίξης και των κειμενικών δεικτών συνοχής, β) η επαναξιολόγηση από τους μαθητές / τις μαθήτριες των δικών τους κειμένων με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (ανάμεσα στα οποία κατατάσσονται και οι δείκτες συνοχής του κειμένου) και η πραγματοποίηση των αναγκαίων διορθώσεων.

Δύο είδη κειμένων τα οποία μπορούν να αποτελέσουν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου είναι η παραγωγή αφήγησης και η παραγωγή προσωπικού γράμματος/επιστολής. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Τζεβελέκου κ.ά. (2004) επέλεξαν τα δύο συγκεκριμένα κειμενικά είδη για τους εξής λόγους: η προσωπική επιστολή προτιμήθηκε, αφού η παραγωγή ενός σύντομου γράμματος αποτελεί μια δραστηριότητα, στην οποία κάποιος είναι πιθανόν να εμπλακεί στην καθημερινή του ζωή (ό.π.: 30), ενώ η αφήγηση αποτελεί ένα είδος κειμένου με το οποίο είναι εξοικειωμένος κάποιος από την παιδική του ήδη ηλικία. Για τη δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης, μάλιστα, χρησιμοποιήθηκαν δύο σειρές σκίτσων, η καθεμιά από τις οποίες απεικόνιζε ένα συνεκτικό, απλό και σύντομο περιστατικό, το οποίο καλούνταν να αφηγηθεί ο μαθητής κινητοποιώντας έτσι τους γλωσσικούς μηχανισμούς που θα εξασφάλιζαν τη συνοχή της ιστορίας: τοποθέτηση των γεγονότων στη σωστή χρονική ακολουθία και δημιουργία σχέσης αιτίου και αιτιατού με τη χρήση, και στις δύο περιπτώσεις, των κατάλληλων επιρρημάτων και συνδέσμων, εισαγωγή των προσώπων-ηρώων της ιστορίας και αναφορά στα πρόσωπα αυτά με τη χρήση των κατάλληλων αντωνυμιών, τοποθέτηση των ηρώων αυτών μέσα στον χώρο με τη χρήση κυρίως επιρρημάτων και επιρρηματικών φράσεων (ό.π.: 36-37).

Ο Γούτσος (2007), βασιζόμενος στους Grabe & Kaplan, προτείνει άλλα δύο είδη δραστηριοτήτων: α) τον συνδυασμό προτάσεων για τη βελτίωση στη χρήση των κειμενικών δεικτών, και μάλιστα χρησιμοποιώντας ως υλικό τα ίδια τα γραπτά των μαθητών, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται συγκεκριμένα προβλήματα στο περιεχόμενό τους (ό.π.: 90), και β) την ανακατασκευή μιας παραγράφου από ανακατεμένες προτάσεις και την ανακατασκευή κειμένων από ανακατεμένες παραγράφους (ό.π.: 93). Επιπλέον, όμως, προτείνει ο ίδιος (ό.π.: 90) και ένα τρίτο είδος δραστηριότητας: ασκήσεις συμπλήρωσης κενών με κειμενικούς δείκτες, στις οποίες ασκήσεις, σε μια πρώτη φάση, θα δηλώνεται τι είδους σχέση θέλουμε να εκφράσουμε με τη χρήση των δεικτών, ενώ, σε μια δεύτερη φάση, αφού οι μαθητές έχουν εμπεδώσει τη χρησιμότητα και τις λειτουργίες που επιτελούν οι κειμενικοί δείκτες, τα κενά θα συμπληρώνονται με τους δείκτες που λείπουν χωρίς να τους δίνεται περαιτέρω βοήθεια.

5 Συμπεράσματα

Στο άρθρο αυτό έγινε λόγος για τη διδασκαλία της συνοχής στο Β2 επίπεδο. Ύστερα από την ανάλυση λαθών σε σχέση με τους μηχανισμούς συνοχής από αλλόγλωσσους σπουδαστές του Β2 επιπέδου, έγιναν εμφανή τα προβλήματα που συναντούν οι διδασκόμενοι κατά την εκμάθηση των μηχανισμών συνοχής. Ως προς το είδος των λαθών παρατηρήθηκε σε μεγάλο ποσοστό η λανθασμένη χρήση μηχανισμών μετάβασης σε φράση και σε κείμενο, φαινόμενο, όμως, που, σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζεται και με την αντίστοιχη αδυναμία χρήσης των μεταβατικών μηχανισμών και στη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων παρά με γλωσσική ανεπάρκεια. Επίσης, παρατηρήθηκε απουσία ή ελλιπής χρήση μεταβατικών μηχανισμών σε φράση και σε κείμενο, σημειώθηκαν λάθη στίξης, λανθασμένη πλεοναστική χρήση συνεκτικών δεσμών, καθώς και λανθασμένη τοποθέτηση μεταβατικών/συνδετικών μηχανισμών επί του κειμένου. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν προεκτάσεις στη διδασκαλία της συνοχής, καθώς κρίνεται αναγκαίο: (α) να διδαχθεί ο σπουδαστής τους βασικούς συνοχικούς δεσμούς ενός κειμένου (αντωνυμίες, επιρρήματα, μόρια, συνδέσμους) και τη σωστή χρήση των σημείων στίξης, καθώς και να διευρύνει το λεξιλόγιό του, ώστε να εξασκηθεί στη χρήση συνώνυμων λέξεων, προκειμένου να τις αξιοποιεί αποτελεσματικά για τους σκοπούς της συνοχής ενός κειμένου· (β) να εξασκηθεί μέσα από την επίλυση συγκεκριμένων τύπων ασκήσεων, οι οποίοι μπορούν να ξεκινούν από την παρατήρηση και εμπέδωση του εξεταζόμενου φαινομένου και να καταλήγουν στη χρήση του σε επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Βιβλιογραφία

- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Αντωνοπούλου, Ν. & Βαλετόπουλος, Φ. (2003). *Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας*, 6^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003, Ρέθυμνο.
- Αντωνοπούλου, Ν., Σ. Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας, Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2009). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ και Μεταίχιμο
- Γούτσος, Δ. (2007). Τα κειμενικά «λάθη» των μαθητών Γυμνασίου και η σημασία τους, στο «Πρακτικά Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;», Θεσσαλονίκη, 13-14 Δεκεμβρίου 2007 [on line], διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf [11/03/13]
- Ηλιοπούλου, Ν. (2007). Κειμενικά λάθη αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής: μια επικοινωνιακή αξιολογική προσέγγιση, στο «Πρακτικά Πανελληνίου Εκπαιδευτικού

Συνεδρίου: Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;», Θεσσαλονίκη, 13-14 Δεκεμβρίου 2007 [on line], διαθέσιμο [11/03/13] στην ιστοσελίδα:

http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf.

Ηλιοπούλου, Κ. (2009). Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.

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

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Αθήνα 2011 [on line], διαθέσιμο [24/02/2013] στην ιστοσελίδα: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>.

Πατεράκη, Ο. & Πετροπούλου, Χ. (2007). ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ, Διαμόρφωση κλίμακας αξιολόγησης της συνοχής, σε κείμενα μαθητών Α΄ Λυκείου, στο «Πρακτικά Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;», Θεσσαλονίκη, 13-14 Δεκεμβρίου 2007 [on line], διαθέσιμο [11/03/13] στην ιστοσελίδα: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf.

Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Β. Χονδρογιάννη, Σ. Βαρλοκώστα, Μ. Ιακώβου, Β. Λύτρα & Παπαγεωργακόπουλος, Γ. (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Αθήνα [on line], διαθέσιμο [11/03/13] στην ιστοσελίδα: http://www.museduc.gr/docs/web_erevna.pdf.

Τσολάκης, Χ., Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ε. Λόππα & Τάνης, Δ. (2010). Έκφραση-Έκθεση για το λύκειο, αναθεωρημένη έκδοση, Α΄ Τεύχος, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φιλιππάκη-Warburton, E., Μ. Γεωργιαφέντης, Γ. Κοτζόγλου & Λουκά, Μ. (2009). Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ και Εκδόσεις Πατάκη.

Για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, © 2013

Στο πλαίσιο της Πράξης:

«ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης

ΔΡΑΣΗ Π2β: Συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης / επιμόρφωσης / κατάρτισης

Παραδοτέο: Π2β2 - Επιμόρφωση/Κατάρτιση από απόσταση των διδασκόντων την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Ερευνήτρια:

Ευδοξία Μητρούση, επιστημονική συνεργάτιδα του Κ.Ε.Γ., υποψήφια διδάκτορας του τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.

Υπεύθυνες Παραδοτέου: Άννα Κοκκινίδου & Μαρία Δημητρακοπούλου