



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

**«Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως
δεύτερης ή ξένης γλώσσας- Μια συγκριτική μελέτη»**

Δήμητρα Λυμπεροπούλου

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

**Επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.**

**Μέλη: Καψάλης Δ. Γεώργιος, Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.**

**Τσιτσανούδη- Μαλλίδη Νικολέτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν.
Ιωαννίνων.**

Ιωάννινα, 2017

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

**«Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως
δεύτερης ή ξένης γλώσσας- Μια συγκριτική μελέτη»**

© Δήμητρα Λυμπεροπούλου

Στην αδερφή μου...

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ:

A.E.Σ.A: Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία της Αγγλίας.

A.E.Σ.Λ.: Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία του Λονδίνου.

AS: Advanced Subsidiary

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστατευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ε.Φ.Ε.Π.Ε.: Ενιαίος Φορέας Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης.

GCE: General Certificate of Education.

GCSE: General Certificate of Secondary Education.

Κ.Ε.Α.: Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή.

Κ.Ε.Σ.: Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας.

Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α: Σχολεία της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Συλλόγων των Ελλήνων Κυπρίων της Αγγλίας.

P: Ρήμα

Υ: Υποκείμενο

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	σελ. 8
Abstract	σελ. 9
Εισαγωγή	σελ. 10
I ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 1^ο: Γλώσσα	
1.1 Γλώσσα	σελ. 14
1.2 Πρώτη, Δεύτερη και Ξένη γλώσσα	σελ. 15
Κεφάλαιο 2^ο: Διγλωσσία	
2.1 Διγλωσσία	σελ. 17
2.2. Διγλωσσία - Διπλογλωσσία – Διμορφία	σελ. 19
2.3 Μορφές Διγλωσσίας	σελ. 20
2.4 Ο δίγλωσσος μαθητής	σελ. 21
Κεφάλαιο 3^ο: Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	
3.1 Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	σελ. 24
3.2 Η δίγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας	σελ. 27
3.3 Ο ρόλος του δασκάλου στη Δίγλωσση Εκπαίδευση	σελ. 31
Κεφάλαιο 4^ο: Μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας	
4.1 Μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας	σελ. 34
4.2 Δομική προσέγγιση	σελ. 35
4.3 Λειτουργική προσέγγιση	σελ. 38
4.4 Αλληλοεπιδραστική προσέγγιση	σελ. 39
4.5 Επικοινωνιακή προσέγγιση	σελ. 39
4.6 Προτάσεις διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας	σελ.44
Κεφάλαιο 5^ο: Λάθη	
5.1 Το λάθος	σελ. 46
5.2 Το λάθος στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα	σελ.48
5.3 Διόρθωση του λάθους ενός μαθητή	σελ. 51
II ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή ερευνητικού μέρους - Πραγματολογικές συνθήκες της έρευνας.	
1.1 Ελληνικά σχολεία στο εξωτερικό	σελ. 54
1.2 Ελληνικά σχολεία στη Μ. Βρετανία	σελ. 55

1.3 Δίγλωσσα αγγλικά σχολεία στην Αθήνα	σελ. 59
1.4 Αναλυτικά Προγράμματα των ελληνικών σχολείων στη Μ. Βρετανία	σελ. 60
1.4.1 EDEXEL	σελ. 61
1.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα δίγλωσσων αγγλικών σχολείων στην Αθήνα	σελ. 63
1.6 Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αγγλόφωνους μαθητές	σελ. 64

Κεφάλαιο 2^ο : Η Έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας	σελ. 66
2.2 Σχεδιασμός της έρευνας	σελ. 67
2.3 Μεθοδολογία της έρευνας	σελ. 68
2.4 Το δείγμα της έρευνας	σελ. 70
2.5 Εργαλεία της έρευνας	σελ. 71
2.5.1 Ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς των ελληνικών παρoικιακών σχολείων του Λονδίνου	σελ. 71
2.5.2 Δραστηριότητες	σελ. 72

ΙΙΙ ΜΕΡΟΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου.

σελ. 78

Κεφάλαιο 2^ο: Αποτελέσματα των μαθητών του ελληνικού παρoικιακού σχολείου στο Λονδίνο.

2.1 Δραστηριότητα 1 ^η	σελ. 83
2.2 Δραστηριότητα 2 ^η	σελ. 89
2.3 Δραστηριότητα 3 ^η	σελ. 92

Κεφάλαιο 3^ο: Αποτελέσματα των Άγγλων μαθητών που φοιτούν σε αγγλικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα.

3.1 Δραστηριότητα 1 ^η	σελ. 95
3.2 Δραστηριότητα 2 ^η	σελ. 100
3.3 Δραστηριότητα 3 ^η	σελ. 104
3.4 Σύγκριση αποτελεσμάτων	σελ. 107

Κεφάλαιο 4^ο: Συμπεράσματα και προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα	σελ. 109
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	σελ. 112
4.3 Προτάσεις	σελ. 113

Βιβλιογραφία	σελ. 114
Ξένη βιβλιογραφία	σελ. 119
Δικτυογραφία	σελ. 120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ανώνυμο ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς των παρειακών ελληνικών σχολείων του Λονδίνου.....	σελ. 121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Οι δραστηριότητες που συμπλήρωσαν οι δίγλωσσοι μαθητές.....	σελ. 126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πίνακες των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων που συμπλήρωσαν οι Έλληνες μαθητές, στο ελληνικό παρειακό σχολείο στο Λονδίνο.....	σελ. 129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Πίνακες των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων που συμπλήρωσαν οι Άγγλοι μαθητές, στο αγγλικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα.....	σελ. 135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Παράδειγμα από τις Δραστηριότητες ενός μαθητή από το ελληνικό παρειακό σχολείο στο Λονδίνο.	σελ. 139

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την *Διγλωσσία*, και πιο συγκεκριμένα τα λάθη που κάνουν οι δίγλωσσοι μαθητές, που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Αρχικά, στάλθηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα παρoικιακά ελληνικά σχολεία του Λονδίνου, για να συλλέξουμε πληροφορίες για τα λάθη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Στην συνέχεια, δόθηκαν 3 Δραστηριότητες σε Έλληνες μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο στο Λονδίνο. Τα αποτελέσματα τους από τις δραστηριότητες συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα και τις απαντήσεις που συλλέξαμε από τις ίδιες δραστηριότητες που συμπλήρωσαν Άγγλοι μαθητές, που φοιτούν σε δίγλωσσο ιδιωτικό αγγλικό σχολείο στην Αθήνα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Σκοπός του όλου εγχειρήματος είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο το περιβάλλον και η γλώσσα που ομιλείται στην χώρα, όπου κατοικούν, επηρεάζει τις επιδόσεις και τα λάθη που κάνουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην ελληνική γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσα σε Λονδίνο και Αθήνα.

Abstract

Bilingualism, and especially Greek as a second or foreign language is the main topic of this study. We have significantly focused on the mistakes that bilingual students usually make in some well-prepared activities that we have created for this specific reason. These students live either in London or in Athens and they learn Greek as a second or a foreign language. The first step of this survey was to send questionnaires to the teachers who teach Greek in the Part time Schools of London in order to collect information about their students' mistakes. Furthermore, three different activities were given both to Greek students who learn Greek in London and to British students who learn Greek in Athens. Our final goal was to compare the results of these two groups and realize how the main language of each country affects on the learning achievements and the mistakes that students make as far as Greek language is concerned.

Key words: bilingualism, Learning a Second language in London and Athens.

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η *Διγλωσσία*, και πιο συγκεκριμένα τα λάθη που κάνουν οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά το θέμα της Γλώσσας. Σε αυτό το πρωταρχικό στάδιο είναι σκόπιμο να απαντηθεί το ερώτημα «Τι είναι γλώσσα;» αλλά και να παρατεθούν απόψεις σημαντικών γλωσσολόγων που ασχολήθηκαν με αυτό το θέμα, όπως των N. Chomsky, F. De Saussure, Σ. Χατζησαββίδη και του Γ. Μπαμπινιώτη. Στην συνέχεια, κρίνεται σημαντικό για την καλύτερη κατανόηση του θέματος, να αποφημιστούν οι όροι, *πρώτη γλώσσα*, *δεύτερη γλώσσα* και *ξένη γλώσσα*, αλλά και τότε μια γλώσσα χαρακτηρίζεται ως *μητρική* ή *πρώτη*, σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο φαινόμενο της *Διγλωσσίας*. Εκτός από την αναλυτική παρουσίαση του φαινομένου, γίνεται αναφορά και στις παραμέτρους που πρέπει να ισχύουν, για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής ως δίγλωσσος. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται η σύγχυση που επικρατεί στην χώρα μας ανάμεσα στους όρους *bilingualism* και *diglossia*, όσον αφορά την απόδοσή τους στην ελληνική γλώσσα. Ακόμα, παρατίθενται οι σημαντικότερες απόψεις, αλλά και οι πλέον αντικρουόμενες μεταξύ τους, όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, με ιδιαίτερη αναφορά στον Μ. Δαμανάκη και την Ε. Σκούρτου. Οι μορφές διγλωσσίας, τα πλεονεκτήματα και οι δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει ο δίγλωσσος μαθητής στην σχολική του πορεία, αναφέρονται αναλυτικά σε αυτό το κεφάλαιο για να φωτίσουν και να επεξηγήσουν διεξοδικά, το θέμα της Διγλωσσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την Δίγλωσση Εκπαίδευση και την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ερωτήματα που θα απαντηθούν σε αυτό το κεφάλαιο σχετίζονται με καίρια ερωτήματα, όπως «Τι είναι η Δίγλωσση εκπαίδευση και σε τι διαφέρει με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση;» «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν και συμβάλουν στην γλωσσική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου μαθητή;» καθώς και «Ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου στη Δίγλωσση εκπαίδευση;» Παράλληλα, παρουσιάζεται η Δίγλωσση εκπαίδευση εκτός των ελληνικών συνόρων, καθώς και η σχετική ισχύουσα νομοθεσία με τίτλο, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», σύμφωνα με το ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ξεκινώντας από την Δομική προσέγγιση, συνεχίζοντας με την Λειτουργική, την Επικοινωνιακή, και την Αλληλοεπιδραστική προσέγγιση, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται προτάσεις διδασκαλίας από τους Σ. Χατζησαββίδη και Α. Χαραλαμπίδου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Το τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, είναι αφιερωμένο στο λάθος. Στο σημείο αυτό δίνεται έμφαση στον ορισμό του λάθους, στη σημασία, και στο ρόλο που παίζει στην διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Έπειτα, παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των λαθών, όπως προτείνεται από τον Ν. Μήτση, αλλά και τα στάδια της πορείας ανάλυσης και ερμηνείας του λάθους, σύμφωνα με τον S.P. Corder. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με την σημασία που έχει η διόρθωση του λάθους, που κάνει ένας μαθητής, αλλά και με την παρουσίαση κάποιων σημαντικών ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών.

Το δεύτερο μέρος, το Ερευνητικό, ξεκινάει με μια αναφορά στα σχολεία που υπάρχουν στην Μ. Βρετανία, όπου διδάσκεται η ελληνική, ως δεύτερη γλώσσα, αλλά και τα δίγλωσσα σχολεία που εδρεύουν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Στην συνέχεια, γίνεται λόγος για τα Αναλυτικά Προγράμματα, για τις σειρές εγχειριδίων, που προτείνονται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αγγλόφωνους μαθητές, καθώς και για τη σημαντική συμβολή του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στην πορεία, παρουσιάζονται ο σκοπός, ο σχεδιασμός, η μεθοδολογία, το δείγμα, και τα εργαλεία που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες αυτής της έρευνας. Έπειτα, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου και τα αποτελέσματα από τις τρεις δραστηριότητες, που συμπλήρωσαν οι δίγλωσσοι μαθητές, του παρoικιακού ελληνικού σχολείου στο Λονδίνο αλλά και του αγγλικού δίγλωσσου σχολείου στην Αθήνα. Στην συνέχεια, ακολουθούν τα συμπεράσματα για να επαληθευθεί ή να διαψευσθεί ο αρχικός σκοπός της έρευνας και να διερευνηθεί, κατά

πόσο το περιβάλλον και η γλώσσα της χώρας, όπου κατοικούν οι δίγλωσσοι μαθητές, επηρεάζουν τα λάθη που κάνουν στην ελληνική γλώσσα. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες, που θα μπορούσαν να συνεχιστούν, ώστε να φωτίσουν και να αποκαλύψουν περισσότερες πτυχές του θέματος, και να καταλήξουν σε πληρέστερα και πιο αξιόπιστα συμπεράσματα.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακή μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα. Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπο μου, και κυρίως γιατί πίστεψε ότι θα τα καταφέρω, όταν εγώ είχα αρχίσει να μην το πιστεύω πια. Ακόμα, για την συμπαράσταση και την καταλυτική συμβολή της, όταν χρειάστηκε να επέμβει στην επικοινωνία μας με τον κ. Κόσυβα, Συντονιστή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Αποστολής στην Μ. Βρετανία, ώστε να μας βοηθήσει να έρθουμε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στα ελληνικά παροικιακά σχολεία στο Λονδίνο.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Γεώργιο Δ. Καψάλη, Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συμβολή του στην επιλογή του θέματος της Διγλωσσίας, μετά από τις ενδιαφέρουσες συζητήσεις και τις κατευθύνσεις που προέκυψαν στις παραδόσεις των μαθημάτων του, αλλά κυρίως γιατί ήταν πάντα διαθέσιμος για μας τους φοιτητές του, όποτε χρειαστήκαμε τη βοήθειά του.

Ακόμα, ευχαριστώ θερμά την κα. Νικολέτα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, επίκουρη καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που δέχτηκε να είναι μέλος της τριμελούς επιτροπής. Επίσης, ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου την κα. Σταυρούλα Προδρόμου, διευθύντρια του ελληνικού παροικιακού σχολείου του Αγίου Δημητρίου στο Λονδίνο, και την κα. S. Diplas, διευθύντρια του αγγλικού δίγλωσσου σχολείου στην Αθήνα, St. Lawrence, που μου έδωσαν την ευκαιρία και με εμπιστεύτηκαν να μπω στις τάξη των σχολείων τους, όπως επίσης και για τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσαν από το πρόγραμμα διδασκαλία τους, για να με βοηθήσουν στην έρευνα μου. Επίσης, ευχαριστώ τον πατέρα Λάμπρο και τον πατέρα Δημήτριο, Ιδιαίτερο γραμματέα του Μητροπολίτη Ιωαννίνων Μάξιμου, για τις πληροφορίες που μου έδωσαν για τα ελληνικά παροικιακά σχολεία του Λονδίνου και

γιατί δημιούργησαν μια γέφυρα επικοινωνίας με το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου και κυρίως την αδερφή μου που χωρίς τη βοήθεια της δεν θα είχα πραγματοποιήσει ποτέ την διπλωματική μου εργασία ούτε θα είχα καταφέρει να επισκεφτώ το ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Αγίου Δημητρίου στο Λονδίνο.

Ι ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο : Γλώσσα

1.1 Γλώσσα

Σύμφωνα με τον N. Chomsky «κάθε φυσική γλώσσα, η οποία διαθέτει αλφαβητικό σύστημα γραφής, διαθέτει και πεπερασμένο αριθμό φθόγγων και γραμμάτων. Έτσι, στα πλαίσια κάθε φυσικής γλώσσας, η κάθε πρόταση αναπαριστάται με μια πεπερασμένη ακολουθία φθόγγων ή γραμμάτων». Στο βιβλίο του *Syntactic Structures* (1957) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η γλώσσα αποτελείται από πεπερασμένες και μη πεπερασμένες προτάσεις, από τις οποίες η κάθε μια είναι πεπερασμένη σε έκταση και κατασκευασμένη από πεπερασμένο σύνολο στοιχείων».¹

Η «γλώσσα» σύμφωνα με τον F. De Saussure (1979) υφίσταται τόσο ως κοινωνικό αγαθό, δηλαδή ως ένα σύστημα κανόνων και συμβάσεων που απορρέουν από την κοινωνία που τη χρησιμοποιεί (*langue*), όσο και ως ένα ατομικό προϊόν, ανάλογα με τη χρήση και την ομιλία του κάθε ατόμου ξεχωριστά (*parole*).² Ο F. De Saussure προχώρησε σε μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στη *γλώσσα* (*langage*), στο *λόγο* (*langue*) και στην *ομιλία* (*parole*). Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή ο όρος *γλώσσα* περιλαμβάνει όλες τις εκφράσεις της γλώσσας. Ο *λόγος* (*langue*) είναι το γλωσσικό σύστημα με το οποίο μπορεί κάποιος να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, ενώ η *ομιλία* (*parole*) είναι η γλωσσική συμπεριφορά κάθε ομιλητή, η οποία διαφέρει ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Ακόμα, υποστήριξε ότι η *γλώσσα* είναι ένα σύστημα επικοινωνίας, στο οποίο τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία (φθόγγος, φώνημα, μόρφημα, λέξη, φράση, πρόταση) είναι μεταβλητά και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι είτε σχέσεις ομοιότητας είτε σχέσεις αντίθεσης, δηλαδή είτε συνταγματικές είτε παραδειγματικές σχέσεις, αντίστοιχα.³

Ο όρος «γλώσσα» συμπεριλαμβάνει τόσο τον προφορικό και το γραπτό λόγο όσο και τους τρόπους της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η «γλώσσα»

¹ Βλ. J. Lyons, *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Α. Αρχάκης, Αικ. Καρράς, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1995, σ. 25.

² Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, «Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές», στο Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρία και Πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, εκδ. Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε., Πάτρα 2000, σ. 201.

³ Βλ. Γ. Ν. Μπασιλής, *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 2006, σ. 58.

είναι ένα κοινωνικό αγαθό, που δημιουργείται σε μια κοινωνία, εξελίσσεται και ανατροφοδοτείται από αυτή, καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες των ατόμων που τη μιλούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να υπάρξει κοινωνία χωρίς γλώσσα και γλώσσα χωρίς κοινωνία, μέσα στην οποία θα εξελίσσεται συνεχώς όσο θα ομιλείται.⁴

Σύμφωνα με τον Σ. Χατζησαββίδη, (2000) ως «γλώσσα ορίζεται το σύνολο των λειτουργικά διαφοροποιημένων γλωσσικών χρήσεων».⁵ Ενώ, «η γλώσσα» σύμφωνα με το Γ. Μπαμπινιώτη «δεν είναι απλώς το άθροισμα ή η διαδοχή λέξεων αλλά είναι *δομή*. Ως *δομή* εννοεί ένα οργανωμένο και αυτόνομο σύστημα στοιχείων που συνδέονται με συγκεκριμένες σχέσεις και επιτελούν λειτουργίες, οι οποίες εξαρτώνται πάντοτε από ένα ήδη διαμορφωμένο σύστημα που υπάρχει εκ των προτέρων σε κάθε γλώσσα.»⁶ Η «γλώσσα» δεν είναι μόνο σύστημα αλλά και χρήση, δηλαδή είναι η εσωτερική ικανότητα και ταυτόχρονα η δυνατότητα εφαρμογής της ικανότητας αυτής σε πράξη.⁷ Συμπερασματικά, η γλώσσα είναι ένα βασικό εργαλείο στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία, όπου ζουν.⁸

Οι τέσσερις παράμετροι της γλώσσας είναι η *γραπτή έκφραση*, η *ακρόαση*, η *ομιλία* και η *ανάγνωση*, ανάμεσα στις οποίες παρουσιάζεται αλληλεξάρτηση και άμεση αλληλεπίδραση.⁹

1.2 Πρώτη, Δεύτερη και Ξένη γλώσσα

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να οριστεί, τι εννοούμε με τον όρο «πρώτη γλώσσα», ή αλλιώς «μητρική γλώσσα» ενός ατόμου. Ο όρος «μητρική γλώσσα»

⁴ Βλ. Λ. Αθανασίου, «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης, εκδ. Ατραπός, τ. α', Αθήνα 2001, σ. 203.

⁵ Βλ. Χατζησαββίδη Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές*, ό.π. σ. 202.

⁶ Βλ. Γ. Μπαμπινιώτη, *Ελληνική Γλώσσα, Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 14.

⁷ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σ. 23.

⁸ Βλ. Γ. Στύλου, *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κρήτη 2010, σ. 13.

⁹ Βλ. Λ. Αθανασίου, *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*, ό.π. σ. 203.

(mother tongue) είναι ένας όρος που μπορεί να αποσαφηνιστεί με δυσκολία. Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas, μια γλώσσα χαρακτηρίζεται ως «μητρική γλώσσα» ενός ατόμου όταν πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Μια γλώσσα χαρακτηρίζεται ως «μητρική» ανάλογα με την *προέλευση* (origin), δηλαδή εάν είναι η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί, σύμφωνα με την *ικανότητα* (competence), δηλαδή εάν είναι η γλώσσα που το παιδί γνωρίζει καλύτερα, σύμφωνα με τη *λειτουργικότητα* (function), εάν είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα και τέλος σύμφωνα με την *ταύτιση* (identification) που νιώθει το παιδί με αυτή τη γλώσσα.¹⁰

Σύμφωνα με τον G. Gagne (1987) ως «μητρική γλώσσα» μπορεί να οριστεί είτε η γλώσσα της πρώτης κοινωνικοποίησης, είτε η γλώσσα της εκπαίδευσης ενός παιδιού.¹¹ Ωστόσο, επειδή ο όρος «μητρική γλώσσα» δεν μπορεί να αποσαφηνιστεί απόλυτα και υπάρχουν αρκετές διαφωνίες ως προς τον προσδιορισμό της, αφού άλλοι τη χαρακτηρίζουν ως «γλώσσα του σπιτιού», ως «μητρική γλώσσα», ως «πρώτη γλώσσα» και πολλά άλλα.¹² Για τον παραπάνω λόγο, στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί για τη «μητρική γλώσσα» των μαθητών, ο όρος *πρώτη γλώσσα* και για τη γλώσσα που διδάσκονται στην πορεία, ο όρος *δεύτερη γλώσσα*.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει διάκριση και περιγραφή των όρων *δεύτερη γλώσσα* και *ξένη γλώσσα* για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας. Κατά τον Lewandowski (1990) η *δεύτερη γλώσσα* είναι η γλώσσα που κατακτήθηκε από κάποιον μεταγενέστερα, σε σχέση με την πρώτη γλώσσα.¹³ Ενώ, ως *ξένη γλώσσα* χαρακτηρίζεται η γλώσσα που μαθαίνει κάποιος σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από το σχολικό και το οικογενειακό. Επομένως, η *ξένη γλώσσα* δεν είναι η γλώσσα επικοινωνίας του ατόμου που τη διδάσκεται.¹⁴

¹⁰ Βλ. Ν. Στόγιος, *Πορείες μάθησης διγλωσσών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα Γλώσσας και Ταυτότητας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2007, σσ. 28-29.

¹¹ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές*, ό.π. σ. 200.

¹² Βλ. Ν. Στόγιος, *Πορείες μάθησης διγλωσσών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα Γλώσσας και Ταυτότητας*, ό.π. σ. 30.

¹³ Βλ. Γ. Στύλου, *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, ό.π. σ. 16.

¹⁴ Βλ. Αν. Τάντση, *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές - τρεις με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και*

Οι διαφορές μεταξύ της *δεύτερης* και της *ξένης γλώσσας* σύμφωνα με την Ταντζή Α., σχετίζονται άμεσα με το *πότε* τη χρησιμοποιούν τα άτομα που τη μιλούν. Για παράδειγμα, η χρήση της *δεύτερης γλώσσας* θεωρείται πιο επίκαιρη και χρησιμοποιείται σε γνήσιες επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ η χρήση της *ξένης γλώσσας* είναι πιο μελλοντική και χρησιμοποιείται σε δημιουργημένες επικοινωνιακές καταστάσεις στο χώρο της σχολικής τάξης. Ακόμα, όσον αφορά την λειτουργία τους, η *δεύτερη γλώσσα* έχει μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία και είναι μέσο επικοινωνίας και μάθησης, σε αντίθεση με την *ξένη γλώσσα* που η λειτουργία της είναι μελλοντική. Επιπροσθέτως, μια επιπλέον σημαντική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη *δεύτερη* και την *ξένη γλώσσα* είναι το πλήθος των ομιλητών που βρίσκονται στο κοινωνικό και κοντινό περιβάλλον του μαθητή. Το πλήθος των ομιλητών που μιλούν τη *δεύτερη γλώσσα* ενός παιδιού ή κάποιου ενήλικα για παράδειγμα είναι πολύ μεγαλύτερο από το πλήθος των ομιλητών που μιλούν την *ξένη γλώσσα*. Τέλος, η *δεύτερη γλώσσα* είναι εν δυνάμει μετατρέψιμη σε *πρώτη γλώσσα* του μαθητή σε ενδεχόμενη επιστροφή του στην πατρίδα, σε αντίθεση με την *ξένη γλώσσα* που θα παραμείνει ως *ξένη γλώσσα*, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις.¹⁵ Οι γλωσσικές ικανότητες στην *πρώτη γλώσσα* ενός μαθητή είναι η βάση για την εκμάθηση της *δεύτερης γλώσσας*.¹⁶

Κεφάλαιο 2ο: Διγλωσσία

2.1 Διγλωσσία

Με τον όρο *διγλωσσία* (bilingualism) ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται εξίσου τέλεια δύο γλώσσες. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο Κεφάλαιο, η *πρώτη γλώσσα* που μαθαίνει ένα παιδί δεν είναι υποχρεωτικά εκείνη της μητέρας του, ούτε είναι κατ' ανάγκη η γλώσσα που θα μιλήσει το παιδί με μεγαλύτερη ευκολία όταν μεγαλώσει. Μπορεί, βέβαια, να είναι αυτή που έμαθε να μιλάει στην παιδική του ηλικία. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι η *πρώτη γλώσσα* διατηρεί τη χρησιμότητα

ελληνικής γλώσσας, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα 2015, σ. 55.

¹⁵ Βλ. Αν. Τάντση, *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές - τρεις με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*, ό.π. σ. 59.

¹⁶ Βλ. Γ. Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σ. 167.

και το γόητρό της και δεν κινδυνεύει να αντικατασταθεί από τη χρήση και την εκμάθηση μιας *δεύτερης γλώσσας*.¹⁷

Το φαινόμενο, κατά το οποίο ένα παιδί μεγαλώνει με δύο ή περισσότερες γλώσσες ταυτόχρονα και μέσα σε αυτές πραγματώνεται η γνωστική, γλωσσική και ψυχολογική του ανάπτυξη, όπως επίσης και η κοινωνικοποίησή του, συναντάται στη βιβλιογραφία ως «*δίγλωσση πρώτη γλωσσική ανάπτυξη*» ή ως «*διγλωσσική ανάπτυξη*». Σύμφωνα με τον Hoffmann η «*διγλωσσική ανάπτυξη*» μπορεί να παρουσιαστεί και να οφείλεται σε κάποιες από τις παρακάτω χαρακτηριστικές περιπτώσεις. Για παράδειγμα, όταν το παιδί μεγαλώνει σε μια *δίγλωσση οικογένεια* ή όταν φοιτά σε ένα *δίγλωσσο σχολείο* ή *νηπιαγωγείο*. Ακόμα, μια περίπτωση είναι όταν το παιδί βρίσκεται σε άμεση επίδραση και επαφή με κάποια άλλη γλωσσική κοινότητα της *πολυγλωσσικής χώρας* που κατοικεί ή τέλος, όταν η οικογένεια του παιδιού έχει μεταναστεύσει σε άλλη χώρα.¹⁸

Επομένως, το κριτήριο της τελειότητας, δηλαδή η άριστη γνώση και χρήση της *πρώτης* και της *δεύτερης γλώσσας*, δεν αποτελεί παράμετρο για τον ορισμό της *διγλωσσίας*. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ένας *μονόγλωσσος* μπορεί να χρησιμοποιεί λανθασμένους τύπους στην επικοινωνία του με το άμεσο περιβάλλον του. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν *μονόγλωσσοι*, οι οποίοι σε κάθε γλωσσική τους επικοινωνία χρησιμοποιούν ένα και μοναδικό σύνολο γλωσσικών συνηθειών, δηλαδή ίδια σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία και λεξιλόγιο. Αντίθετα, οι *δίγλωσσοι* είναι άνθρωποι που είναι σε θέση, άλλοτε με περισσότερη ή με λιγότερη επιτυχία, να χρησιμοποιούν διαφορετικά γλωσσικά σύνολα ανάλογα με το μήνυμα που θέλουν να μεταφέρουν, αλλάζοντας δηλαδή τελείως τον κώδικα επικοινωνίας. Τέλος, εκείνοι που χρησιμοποιούν πάνω από δύο κώδικες ανάλογα με το μήνυμα και την περίσταση ονομάζονται *πολύγλωσσοι*, ανεξάρτητα από το βαθμό τελειότητας με τον οποίο χειρίζονται την κάθε γλώσσα που μιλούν.¹⁹ Επομένως, η *διγλωσσία* είναι ένας δίαυλος μέσα από τον οποίο οι ομιλητές και οι γλώσσες αλληλεπιδρούν. Η επαφή

¹⁷ Βλ. Α. Martinet, *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ. Α. Χαραλαμπίδης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1976, σ. 190.

¹⁸ Βλ. Α. Μυλωνά, *Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 2010, σ. 64.

¹⁹ Βλ. Α. Martinet, *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, ό.π. σ. 191.

αυτή οδηγεί στον εμπλουτισμό μιας γλώσσας με νέα στοιχεία, με τη μορφή δανείων και αντιδανείων.²⁰

2.2. Διγλωσσία - Διπλογλωσσία - Διμορφία

Ανάμεσα στους όρους *bilingualism* και *diglossia* υπάρχει μια σύγχυση ως προς την απόδοση τους στην ελληνική γλώσσα. Η Ε. Σκούρτου αποδίδει τον όρο *diglossia* στα ελληνικά με τον όρο *διμορφία*, δηλαδή με τη χρήση δύο μορφών, δύο εκφάνσεων της ίδιας γλώσσας στην κοινωνία και στο άτομο, ενώ τον όρο *bilingualism*, τον αποδίδει στα ελληνικά με τον όρο *διγλωσσία*.

Αντίθετα, ο Μ. Δαμανάκης ισχυρίζεται ότι η δόκιμη απόδοση των όρων στην ελληνική γλώσσα είναι για τον ορισμό *bilingualism* ο όρος *διγλωσσία* ή *ατομική διγλωσσία*, δηλαδή η χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών από το άτομο και για τον ορισμό *diglossia*, ο όρος *διπλογλωσσία* ή *κοινωνική διγλωσσία*, δηλαδή η χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια κοινωνία.²¹ Ακόμα, επισημαίνει ότι ο όρος που εισάγει η Ε. Σκούρτου ως *διμορφία* χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση δύο μορφών της ίδιας γλώσσας από την κοινωνία και από το άτομο.

Ο Ε. Πετρούνιας (1993) χρησιμοποιεί στην ελληνική γλώσσα τον όρο *διγλωσσία* για να αποδώσει τον αγγλικό όρο *diglossia* και τον όρο *bilingualism* τον αποδίδει στα ελληνικά με τη γνώση και την ικανότητα ενός ατόμου να μιλάει δύο γλώσσες.²²

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει μια διάκριση για να αποφευχθεί οποιαδήποτε σύγχυση. Ο όρος *diglossia* σύμφωνα με τον Ferguson αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο *διφυΐα* ή *διτυπία* για να μην συγχέεται με τον όρο *bilingualism*, ο οποίος αποδίδεται με τον όρο *διγλωσσία*.²³ Ο όρος *diglossia* σύμφωνα με τον Ferguson (1959) χρησιμοποιείται για να εκφράσει τη χρήση δύο ποικιλιών της ίδιας

²⁰ Βλ. Ε. Σκούρτου, «Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας» στο Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 33.

²¹ Βλ. Μ. Δαμανάκης & Ε. Σκούρτου, «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», στο Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001, τ. β., σσ. 84-85.

²² Βλ. Μ. Δαμανάκης & Ε. Σκούρτου, «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», ό.π. σσ. 89-92.

²³ Βλ. J. Lyons, Εισαγωγή στη Γλωσσολογία, ό.π. σ. 312.

γλώσσας στην κοινωνία. Οι ποικιλίες αυτές βρίσκονται σε μια σχέση ιεραρχίας η μια προς την άλλη, δηλαδή σε θέση υψηλού και χαμηλού κύρους, αντίστοιχα.²⁴

Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται σε κάποιες κοινότητες, οι οποίες χρησιμοποιούν τη μια διάλεκτο της γλώσσας σε επίσημες περιστάσεις ως επίσημο λόγο, ενώ την άλλη διάλεκτο της ίδιας γλώσσας σε πιο καθημερινές και ανεπίσημες περιστάσεις. Με βάση το κριτήριο της επίσημης και ανεπίσημης περιστασης μπορούν να διακριθούν σε μια *υψηλή* και μια *χαμηλή* διάλεκτο. Η *υψηλή διάλεκτος* είναι ο επίσημος λόγος που χρησιμοποιείται ως γραπτή πρότυπη διάλεκτος, γνωστή και ως *κλασική*, ενώ η *χαμηλή διάλεκτος* είναι η διάλεκτος του πρόχειρου καθημερινού ανεπίσημου λόγου, όπως υπήρξε η καθαρεύουσα και η δημοτική στην Ελλάδα.²⁵ Στην περίπτωση της ελληνικής *διμορφίας* η καθαρεύουσα κατείχε τη θέση υψηλού κύρους ενώ η δημοτική τη θέση χαμηλού κύρους.²⁶

2.3 Μορφές Διγλωσσίας

Υπάρχουν διάφορες μορφές *διγλωσσίας*, ανάμεσα σε αυτές είναι η «πλήρης διγλωσσία», η «τέλεια διγλωσσία» και η «αφαιρετική διγλωσσία». Σύμφωνα με το Μ. Δαμανάκη, ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έχουν αποκτήσει την *πρώτη* τους γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό μπορούν με βάση αυτήν να αποκτήσουν και να κατανοήσουν αρκετά στοιχεία από τη *δεύτερη γλώσσα* που διδάσκονται. Αντίθετα, στην περίπτωση που ο μαθητής δεν έχει αποκτήσει την *πρώτη* του γλώσσα αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών, το φαινόμενο αυτό αποδίδεται με τον όρο «αφαιρετική διγλωσσία». Το φαινόμενο της *αφαιρετικής διγλωσσίας* παρουσιάζεται για παράδειγμα όταν ένα παιδί από μια άλλη χώρα δεν κατέχει επαρκώς και δεν χρησιμοποιεί σωστά ούτε την *πρώτη του* ούτε τη *δεύτερη γλώσσα*, που ομιλείται στον τόπο μετανάστευσης.²⁷

Ακόμα, και η παραμέληση της μιας γλώσσας επιδρά αρνητικά στην εκμάθηση της *δεύτερης γλώσσας* καθώς και οι δύο γλώσσες αποτελούν αναπόσπαστα κομμάτια της «διπολιτισμικής προσωπικότητας» του μαθητή. Η διακοπή και η παραμέληση της

²⁴ Βλ. Μ. Δαμανάκης & Ε. Σκούρτου, «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», *ό.π.* σ. 86.

²⁵ Βλ. J. Lyons, *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, *ό.π.* σσ. 312-313.

²⁶ Βλ. Μ. Δαμανάκης & Ε. Σκούρτου, «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», *ό.π.* σσ. 86-87.

²⁷ Βλ. Γ. Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, *ό.π.* σ. 168.

πρώτης του γλώσσας μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και να είναι καθοριστική για τη σχολική του επίδοση.²⁸

Το αντίθετο φαινόμενο από την *αφαιρετική διγλωσσία* είναι η «τέλεια διγλωσσία» και θεωρείται η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί με την ίδια ευχέρεια και τις δύο γλώσσες σε ποικίλες περιστάσεις. Η *τέλεια διγλωσσία* μπορεί να πραγματοποιηθεί από ένα άτομο, όταν έχει διδαχθεί και έχει αποκτήσει και τις δύο γλώσσες κατά την παιδική του ηλικία. Όταν, όμως, ένα άτομο είναι δίγλωσσο και δεν έχει φτάσει στο σημείο της *τέλειας διγλωσσίας*, η μια γλώσσα χαρακτηρίζεται ως *κύρια* και είναι η γλώσσα την οποία γνωρίζει και χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ευχέρεια, σε αντίθεση με τη *δευτερεύουσα*, που είναι η γλώσσα την οποία δεν κατέχει επαρκώς.²⁹

Για να κυριαρχήσουν, όμως, τα θετικά αποτελέσματα της *διγλωσσίας*, ο δίγλωσσος μαθητής θα πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχόμενη προσθετική κατάσταση, κατά την οποία να αναπτύσσει διαρκώς και τις δύο γλώσσες. Σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν ο μαθητής ξεκινάει να διδάσκεται τη *δεύτερη γλώσσα* και σταματάει να καλλιεργεί και να χρησιμοποιεί την *πρώτη* του γλώσσα, τότε συναντάει δυσκολίες και έρχεται αντιμέτωπος με τις αρνητικές συνέπειες της *αφαιρετικής διγλωσσίας*.³⁰

2.4 Ο δίγλωσσος μαθητής

Σύμφωνα με την Κ. Αζέζ, «η «πρώιμη» δίγλωσση διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης γλώσσας* θα πρέπει να ξεκινάει περίπου στην ηλικία των πέντε ετών και ο μαθητής να εισάγεται στη *δεύτερη γλώσσα* πρώτα με τη διδασκαλία της προφορικής της μορφής. Η επιτυχία της «πρώιμης» δίγλωσσης εκπαίδευσης εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό και τη μετέπειτα πολυγλωσσία του μαθητή.³¹

²⁸ Βλ. Α. Παράσχου, «Σχολική Αγωγή των Ελληνοπαίδων της Γερμανίας σε μια Διγλωσσική-Διαπολιτισμική προσέγγιση», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001, τ. β', σ. 271.

²⁹ Βλ. J. Lyons, *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, ό.π. σ. 310.

³⁰ Βλ. J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα 2005, σσ. 131-132.

³¹ Βλ. Κ. Αζέζ, *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου, εκδ. Πόλις, Αθήνα 1999, σ. 76.

Η πρόωγη έκθεση ενός παιδιού, ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής του σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μετέπειτα σχολική επιτυχία και στις επιδόσεις του. Για να συμβεί, όμως, αυτό πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως το οικογενειακό περιβάλλον και ένα υψηλό κοινωνικό υπόβαθρο. Η *πρόωγη διγλωσσία* βοηθάει ένα παιδί να αντιλαμβάνεται ήδη από πολύ νωρίς αν μια φράση ανήκει στη μια γλώσσα ή στην άλλη. Στην περίπτωση που ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που συνυπάρχουν δύο γλώσσες, η εναλλαγή κωδικών που πραγματοποιείται στην επικοινωνία του παιδιού με τους δύο γονείς ξεχωριστά, ευνοεί την καλλιέργεια της αυξημένης μεταγλωσσικής ικανότητας³² του παιδιού.³³

Ο δίγλωσσος μαθητής που έχει αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό δύο γλώσσες έχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε σχέση με το μονόγλωσσο μαθητή. Αυτό συμβαίνει γιατί ο δίγλωσσος μαθητής συνειδητοποιεί από νωρίς ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να ονομάσει ένα αντικείμενο ή για να εκφράσει την ίδια σκέψη. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να συνειδητοποιήσει καλύτερα τις γλωσσικές λειτουργίες της κάθε γλώσσας. Ακόμα, ο δίγλωσσος μαθητής προσπαθεί να αποκτήσει από νωρίς τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων, έτσι χρειάζεται να αποκωδικοποιεί περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα σε σχέση με το μονόγλωσσο μαθητή που έρχεται σε επαφή με ένα και μόνο γλωσσικό σύστημα.³⁴

Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι σε μια συνεχόμενη εγρήγορση, αφού είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται σε ποια γλώσσα πρέπει να απαντήσουν, σε ποια γλώσσα πρέπει να ξεκινήσουν μια συνομιλία, ανάλογα με τους συνομιλητές και την κατάσταση που βρίσκονται. Αυτή η «επικοινωνιακή ευαισθησία» που διαθέτουν οι δίγλωσσοι μαθητές, στην πραγματικότητα τους δίνει ένα επιπλέον πλεονέκτημα, όσον αφορά τον κοινωνικό χαρακτήρα και τις επικοινωνιακές λειτουργίες της κάθε γλώσσας που χρησιμοποιούν.³⁵

³² «Μεταγλωσσική ικανότητα» ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ήδη από πολύ νωρίς, εάν μια φράση ανήκει στη μια ή στην άλλη γλώσσα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει αυτόματα ότι το παιδί δεν βιώνει και κάποιες «γλωσσικές συγκρούσεις» ανάμεσα στις δύο γλώσσες που συνυπάρχουν στο οικογενειακό του περιβάλλον.

³³ Βλ. Κ. Αζέζ *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, ό.π. σσ. 256-257.

³⁴ Βλ. J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, ό.π. σ. 130.

³⁵ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εισαγωγή- επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξοπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα 2001, σ. 226.

Η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, είναι μια συνεχόμενη και βαθμιαία διαδικασία, που περνάει από διαδοχικά στάδια κατάκτησης. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ο μαθητής που διδάσκεται μια *δεύτερη γλώσσα*, βρίσκεται σε μια συνεχόμενη προσπάθεια κατανόησης του γραμματικού μηχανισμού της *δεύτερης γλώσσας*. Ο μαθητής, επομένως, έχει οργανώσει ένα σύστημα σύμφωνα με τα γλωσσικά ερεθίσματα που έχει δεχτεί μέχρι στιγμής και τη γλωσσική παραγωγή, που είναι ανάλογη με την εσωτερική ατομική οργάνωση, που μπορεί να διαφέρει από το σύστημα του φυσικού ομιλητή.³⁶

Σύμφωνα με πολλούς κοινωνιογλωσσολόγους, όπως η T. Skutnabb-Kangas, οι δίγλωσσοι μαθητές κατατάσσονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι οι *δίγλωσσοι μαθητές της ελίτ*, στην κατηγορία αυτή ανήκουν παιδιά της ανώτερης κοινωνικής τάξης, τα οποία λόγω της φύσης του επαγγέλματος των γονιών τους αναγκάζονται να μετακινούνται σε διάφορες χώρες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι τα παιδιά των διπλωματών. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι *μαθητές γλωσσικών πλειονοτήτων* (linguistic majority), στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι μαθητές που φοιτούν σε δίγλωσσα σχολεία. Η τρίτη κατηγορία αποτελείται από *δίγλωσσους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων* (linguistic minority). Στην περίπτωση αυτή, πρόκειται για δίγλωσσους μαθητές μεταναστών που αναγκάζονται και δέχονται πίεση για να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, στην οποία ζουν. Τέλος, μια ακόμα κατηγορία είναι οι *μαθητές που μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον*. Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται και οι μαθητές, που οι γονείς τους είναι από διαφορετικές χώρες και κατοικούν σε μια χώρα με διαφορετικό γλωσσικό κώδικα από αυτόν των γονιών τους. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για «τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη» των μαθητών.³⁷

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Ρ. Τσοκαλίδου (2004), με θέμα *Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα*, στην οποία συμμετείχαν άτομα από δύο κοινότητες, της ελληνοαυστραλιανής κοινότητας και της ελληνοαραβικής κοινότητας του Λιβάνου και της Συρίας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι «η

³⁶ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, ό.π. σ. 219.

³⁷ Βλ. Ν. Στόγιος, *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα Γλώσσας και Ταυτότητας*, ό.π. σσ. 26-27.

ταυτότητα ενός ατόμου ή μιας κοινότητας που ζει ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους προσωπικούς αλλά και τους ευρύτερους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη και τη ζωή της κάθε κοινωνίας.»³⁸

Επιπροσθέτως, σε έρευνα που έγινε το 2000 στη Γερμανία με Έλληνες μαθητές της 2^{ης} και 3^{ης} τάξης, ηλικίας 18 ετών, που φοιτούσαν σε ελληνικό ιδιωτικό Λύκειο, αποδείχθηκε ότι τα τρία τέταρτα των μαθητών κατέχουν καλύτερα τη γερμανική γλώσσα χωρίς μεγάλη απόκλιση από την ελληνική γλώσσα.³⁹

Τέλος, σύμφωνα με τους Lymperopoulou et al. (2015) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Αργυρόκαστρο, με δίγλωσσους μαθητές της Ελληνικής Μειονότητας της Αλβανίας αποδείχθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από τους δίγλωσσους μαθητές ηλικίας 11-18, απάντησαν θετικά κατά 80% στο ερώτημα εάν θεωρούν πλεονέκτημα τη διγλωσσία τους. Οι μαθητές που πήραν μέρος διδάσκονται τόσο την ελληνική όσο και την αλβανική γλώσσα σε δίγλωσσα ελληνικά σχολεία.⁴⁰

Κεφάλαιο 3ο: Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.1 Δίγλωσση Εκπαίδευση & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι περισσότερες χώρες του κόσμου, ακόμα και αν δεν χαρακτηρίζονται επίσημα ως *δίγλωσσες*, φιλοξενούν στους κόλπους τους κοινότητες, που είτε είναι *δίγλωσσες* είτε είναι *πολύγλωσσες*, δηλαδή τα μέλη τους χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερες γλώσσες στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό δεν σημαίνει ότι σε μια επίσημα *δίγλωσση* χώρα όλοι οι κάτοικοι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν απαραιτήτως δύο γλώσσες. Ωστόσο, για να χαρακτηριστεί μια χώρα ως *δίγλωσση* αρκεί να υπάρχει ένας επαρκής αριθμός κατοίκων- πολιτών, που να χρησιμοποιούν και να γνωρίζουν δύο ή περισσότερες γλώσσες.⁴¹

³⁸ Βλ. Ρ. Τσοκαλίδου, «Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα», στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 134.

³⁹ Βλ. Α. Παράσχου, *Σχολική Αγωγή των Ελληνοπαίδων της Γερμανίας σε μια Διγλωσσική-Διαπολιτισμική προσέγγιση*, ό.π. σ. 270.

⁴⁰ Βλ. D. Lymperopoulou, E. Koutsou, A. Stroumpini, St. Tsakanika, «The contemporary reality of Greek Minority pupils in Albania», International Association for Intercultural Education (IAIE), Πρακτικά Συνεδρίου “*Ioannina 2015: Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond*”, Ioannina 2015, Greece.

⁴¹ Βλ. J. Lyons, *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, ό.π. σσ. 309-310.

Ένα άτομο που μετακινείται για οικονομικούς, κοινωνικούς ή πολιτικούς λόγους σε μια άλλη χώρα στο εξωτερικό, έχει συμφέρον να μάθει όσο γίνεται πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη επάρκεια τη γλώσσα της χώρας που τον φιλοξενεί. Σύμφωνα με τον A. Martinet (1976) υπάρχουν οι εξής πιθανές εκβάσεις για ένα μετανάστη που θα μείνει στο εξωτερικό. Η πρώτη έκβαση είναι το άτομο που θα μεταναστεύσει να καταφέρει να συνεννοείται σε βασικό επίπεδο ή να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε ικανοποιητικό βαθμό και να τη μιλά, όπως οι ντόπιοι. Η δεύτερη έκβαση είναι να ξεχάσει τελείως την *πρώτη* του γλώσσα ή να τη χρησιμοποιεί με λιγότερη άνεση από τη *δεύτερη γλώσσα*. Τέλος, η τρίτη και τελευταία έκβαση είναι να διατηρήσει την *πρώτη* του γλώσσα ως τη μοναδική γλώσσα που θα νιώθει πραγματικά άνετα για να επικοινωνεί.⁴²

Εφόσον, αναφερόμαστε στη διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσα είναι σημαντικό να αναφερθούμε και να αποσαφηνίσουμε κάποιους όρους, όπως τη *διαπολιτισμική* και τη *δίγλωσση εκπαίδευση*. Με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» θεωρούνται κυρίως τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας⁴³. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στο γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Επίσης, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από την επαφή των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων της χώρας υποδοχής.⁴⁴

Σύμφωνα με τον J. Cummins (2003), ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» συνήθως αναφέρεται στη διδασκαλία δύο ή περισσότερων γλωσσών στην εκπαιδευτική πορεία της σχολικής ζωής ενός μαθητή. Η *ικανότητα* (proficiency) σε δύο γλώσσες δεν είναι ούτε απαραίτητη προϋπόθεση αλλά ούτε και ο μοναδικός στόχος της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Μερικές φορές, όμως, παρατηρείται ένας προσδιορισμός του περιεχομένου της δίγλωσσης εκπαίδευσης με κριτήριο τους στόχους των

⁴² Βλ. A. Martinet, *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, ό.π. σ. 188.

⁴³ «Διαπολιτισμική επικοινωνία» είναι η επικοινωνία μεταξύ των μειονοτικών ομάδων και των γηγενών σε ανάγκες που προκύπτουν καθημερινά τόσο στο σχολικό χώρο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

⁴⁴ Βλ. Δ. Κυπριανού, *Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο, Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2011, σσ. 34-35.

εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που έχουν σχεδιαστεί για την καλλιέργεια και την ενίσχυση των ικανοτήτων της *διγλωσσίας* (bilingual skills) των μαθητών.

Σύμφωνα με τον J. Cummins (²2003), «Τα προγράμματα δίγλωσσας εκπαίδευσης ποικίλουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, την κοινωνική θέση των μαθητών, το ποσοστό διδακτικού χρόνου που διατίθεται για κάθε γλώσσα και την κοινωνιογλωσσική και κοινωνικοπολιτική κατάσταση που επικρατεί στην ευρύτερη κοινωνία».⁴⁵

Σύμφωνα με το Γ.Ν. Μπασλή, «το παιδί κατακτά τη γλώσσα μέσω μιας ειδικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης σε πολλές και διαφορετικές περιστάσεις». Οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία είναι η οικογένεια, το σχολείο και η παρέα με συνομηλίκους.⁴⁶

Η διδασκαλία της γλώσσας δεν επιτελείται μόνο μέσα στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτόν, καθώς ξεκινάει από το οικογενειακό περιβάλλον, στη συνέχεια εμπλουτίζεται μέσω της κοινωνικοποίησης και της συναναστροφής του παιδιού με τους συνομηλίκους του και με την επαφή του με τα Μ.Μ.Ε.⁴⁷

Ο Β. Bernstein θεωρεί ότι ο τύπος της οικογένειας επηρεάζει την ανάπτυξη της επικοινωνίας και του γλωσσικού κώδικα του παιδιού. Διακρίνει δυο τύπους οικογενειών με βάση τα κοινωνιολογικά τους χαρακτηριστικά. Η πρώτη είναι η οικογένεια που είναι *οργανωμένη κατά θέση* (positional oriented) και είναι η «αυταρχική οικογένεια», που αντιστοιχεί στις οικογένειες της εργατικής τάξης. Ενώ, ο δεύτερος τύπος οικογένειας είναι η οικογένεια που είναι *οργανωμένη κατά πρόσωπο* (person oriented) και αντιστοιχεί στις οικογένειες της μεσοαστικής κοινωνικής τάξης. Ο δεύτερος τύπος οικογένειας δημιουργεί ένα ανοιχτό δίκτυο με εναλλακτικές λύσεις στην επικοινωνία του παιδιού και παράγει έναν καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι το σχολείο. Το παιδί πρέπει να μάθει να χειρίζεται τη γλώσσα και να επικοινωνεί, όπως αρμόζει σε κάθε περίπτωση.⁴⁸ Η διδασκαλία της

⁴⁵ Βλ. J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, ό.π. σσ. 124-125.

⁴⁶ Βλ. Γ. Ν. Μπασλή, *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, ό.π. σ. 107.

⁴⁷ Βλ. Α. Αθανασίου, *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*, ό.π. σ. 204.

⁴⁸ Βλ. Γ. Ν. Μπασλή, *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, ό.π. σσ. 108-109.

γλώσσας στο σχολείο είναι αποδοτική, όταν είναι βιωματική και συνδέεται με τις κοινωνικές εμπειρίες και τα οικογενειακά βιώματα, που έχει ο κάθε μαθητής, πάνω στα οποία καλλιεργείται και οικοδομείται η καινούργια γνώση.⁴⁹

Τέλος, ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας είναι η παρέα με τους συνομηλίκους του. Το περιβάλλον και η επαφή με τους συμμαθητές και τους φίλους του είναι καθοριστικής σημασίας και επηρεάζει τη γλωσσική επικοινωνία και τη γλωσσική ταυτότητα του παιδιού. Το παιδί θέλει να ταυτιστεί με την ομάδα και να γίνει μέρος της χρησιμοποιώντας τους ίδιους κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιεί και η υπόλοιπη ομάδα. Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να δίνει ιδιαίτερη σημασία στη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά μεταξύ τους, στην παρέα και στις συνομιλίες τους στο διάλειμμα κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα.⁵⁰

3.2. Η δίγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν. 4415/2016, ο σκοπός και το πεδίο εφαρμογής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό έχει ως στόχο την ποιοτική αναβάθμισή της, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ελληνικής καταγωγής μαθητών του εξωτερικού και των ατόμων μη ελληνικής καταγωγής που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Πιο συγκεκριμένα, η ενίσχυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό επιδιώκει την προώθηση της γνώσης και την ευαισθητοποίηση σε σχέση με την ελληνική επιστημονική, πολιτιστική και φυσική κληρονομιά, την προώθηση και ανάδειξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας για τη διάδοσή τους σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο νόμος αυτός εφαρμόζεται σε μαθητές του εξωτερικού που είναι ελληνικής καταγωγής αλλά και σε μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό.⁵¹

Το σχολείο είναι ένας χώρος, στον οποίο επικρατεί η γλώσσα της χώρας μετανάστευσης και συνήθως συρρικνώνει τις δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών στην *πρώτη τους γλώσσα*. Το ζήτημα που προκύπτει σε συνθήκες μετανάστευσης

⁴⁹ Βλ. Α. Αθανασίου, *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*, ό.π. σ. 203.

⁵⁰ Βλ. Γ. Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, ό.π. σσ. 110-111.

⁵¹ Βλ. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» κεφ. Α', «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», τ. α, *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας*, Αρ. φύλλου 159, Άρθρο 1, «Σκοπός και Πεδίο εφαρμογής», νόμος Υπ' Αριθμόν, 4415, 6 Σεπτεμβρίου 2016, (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016), σ. 8419.

είναι το χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα στη μια γλώσσα, δηλαδή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η οποία διδάσκεται τόσο στη γραπτή όσο και στη προφορική της μορφή και στη *δεύτερη γλώσσα* που κυρίως χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον και διδάσκεται σαν *δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Τις περισσότερες φορές, η ελληνική γλώσσα, ως *δεύτερη γλώσσα* στις χώρες μετανάστευσης, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογενειακή ζωή, την καθημερινή επικοινωνία, ενώ η γλώσσα του σχολείου είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους ακαδημαϊκούς στόχους και την οικονομική και κοινωνική ανέλιξη.⁵²

Η διγλωσσία ενός παιδιού δεν επιτυγχάνεται αποκλειστικά κατά την παιδική ηλικία ούτε μόνο στα πλαίσια του επίσημου σχολείου. Η κοινότητα μπορεί να οργανώσει προαιρετικά τμήματα γλώσσας της μειονοτικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της τακτικής αποτελούν χώρες, όπως η Αγγλία και ο Καναδάς, στις οποίες οι διάφορες κοινότητες οργανώνουν βραδινά τμήματα ή το σχολείο του Σαββάτου, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν τη γλώσσα των προγόνων τους.⁵³

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες του εξωτερικού που πραγματοποιείται εκτός του σχολικού προγράμματος έχει τις παρακάτω μορφές. Πρώτα από όλα περιλαμβάνει τα μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας, τα τμήματα ενηλίκων, και τα τμήματα ελληνικής γλώσσας με τη μορφή των «Σαββατιανών» και των απογευματινών τμημάτων. Τα τμήματα διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας λειτουργούν είτε σε κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε πολιτιστικά ιδρύματα ή σε Πανεπιστήμια, ακόμα και σε κοινοτικά σχολεία ενηλίκων και σε κατηχητικά σχολεία.⁵⁴

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του ν. 4415/2016, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, η Ορθόδοξη Εκκλησία, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, τα ελληνικά ιδρύματα, οι σύλλογοι γονέων και οι πολιτιστικοί ή

⁵² Βλ. Ε. Σκούρτου, «Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας» στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, ό.π. σσ. 39-40.

⁵³ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σ.153.

⁵⁴ Βλ. Β. Λάγιος, «Η διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στο εξωτερικό», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 9^ο Διεθνές Συνέδριο, τ. IV, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2006, σσ. 75-76.

μορφωτικοί σύλλογοι, τα σωματεία και άλλα νομικά πρόσωπα. Εφόσον, τα νομικά πρόσωπα εγκρίνονται από την αρμόδια Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων, σύμφωνα με τις νόμιμες προϋποθέσεις σύστασης της χώρας υποδοχής.⁵⁵

Οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες του εξωτερικού είναι κατά κύριο λόγο, η Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία είναι φορέας των Σαββατιανών και των απογευματινών τμημάτων ελληνικής γλώσσας και των κατηχητικών σχολείων. Ακόμα, φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι οι σύλλογοι γονέων, το επίσημο ελληνικό κράτος, μέσω του Υπουργείου Παιδείας και των Γραφείων Εκπαίδευσης, οι ιδιωτικοί φορείς, η Ευρωπαϊκή Ένωση, και κάποια Πανεπιστήμια με προγράμματα ελληνικής γλώσσας.⁵⁶

Επίσης, φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης και οι φορείς της παροικίας, συμπεριλαμβανομένης και της Εκκλησίας. Ο φορέας οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η μορφή εκπαίδευσης που λαμβάνει εξαρτώνται από παράγοντες, όπως οι συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής, η παρουσία των Ελλήνων σε κάθε χώρα από ιστορικής άποψης και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το ελληνικό κράτος.⁵⁷

Σύμφωνα με την Α. Χατζηδάκη, οι συνηθέστεροι «κοινωνικοί χώροι χρήσης» της ελληνικής γλώσσας σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι οι παρακάτω. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι η οικογένεια, οι σχολικές μονάδες που παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση, οι παροικιακές οργανώσεις (κοινότητες, σύλλογοι, σωματεία), η Ορθόδοξη Εκκλησία, τα ελληνόφωνα Μ.Μ.Ε. και κάποια ιδρύματα,

⁵⁵ Βλ. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» κεφ. Α', «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», τ. α, *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας*, Αρ. φύλλου 159, Άρθρο 2, «Φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης», νόμος Υπ' Αριθμόν, 4415, 6 Σεπτεμβρίου 2016, (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016), σ. 8419.

⁵⁶ Βλ. Β. Λάγιος, *Η διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στο εξωτερικό*, ό.π. σ. 76.

⁵⁷ Βλ. Α. Χατζηδάκη., *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη- Καζούλλη, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα, 2015, σ. 74.

όπου μελετάται και προωθείται η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός (ερευνητικά κέντρα, Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα).⁵⁸

Οι δεξιότητες, που έχουν οι δίγλωσσοι Έλληνες μαθητές της διασποράς στην ελληνική γλώσσα, μπορούν να αναπτυχθούν όταν υπάρχει μια οικογένεια, στην οποία τα μέλη της μιλούν την ελληνική γλώσσα και ζουν σε μια δυναμική κοινότητα, που δραστηριοποιείται ενεργά.⁵⁹ Ωστόσο, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που οι γονείς επιλέγουν να μιλούν μέσα στο σπίτι και να επικοινωνούν με τα παιδιά τους στην κυρίαρχη γλώσσα της χώρας όπου ζουν. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά της τρίτης και τέταρτης γενιάς μεταναστών μέσα από αυτά τα προαιρετικά τμήματα γλώσσας έχουν την ευκαιρία να οδηγηθούν από τη *μονογλωσσία* και την ομοιογένεια στη *διγλωσσία* και στη γνώση της γλώσσας των προγόνων τους.⁶⁰

Παρατηρείται, συχνά κυρίως σε αγγλόφωνες χώρες, όταν οι γονείς είναι δεύτερης ή τρίτης γενιάς και είναι ενταγμένοι με επιτυχία στην κοινωνία της χώρας διαμονής, να ανακαλύπτουν εκ των υστέρων τα πλεονεκτήματα της *διγλωσσίας* ή της διατήρησης κάποιας σύνδεσης με την πατρίδα των προγόνων τους και με την επαφή των παιδιών τους με την ελληνική γλώσσα.⁶¹ Η ιστορία και η πραγματικότητα της κάθε οικογένειας και κάθε κοινότητας της διασποράς διαφοροποιείται ανάλογα με τους γλωσσικούς κώδικες που επιλέγει να χρησιμοποιεί για την επικοινωνία της, όπως και η προσωπική ιστορία και η πραγματικότητα του κάθε ατόμου διαφέρει και σηματοδοτεί τη γλωσσική και πολιτιστική του ταυτότητα.⁶²

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες που έχουν γίνει στο Λονδίνο της Μ. Βρετανίας, των P. Gardner- Chloros et al. (2005) σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ελληνοκύπριοι που ζουν και εργάζονται στο Λονδίνο, προκύπτει ότι η αγγλική γλώσσα θεωρείται απαραίτητος γλωσσικός κώδικας για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανέλιξη των Ελληνοκυπρίων στην Αγγλία.

⁵⁸ Βλ. Χατζηδάκη Α., *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα, στο Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, ό.π. σ. 81.

⁵⁹ Βλ. Ε. Σκούρτου, *Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας*, ό.π. σσ. 39-40.

⁶⁰ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σ. 153.

⁶¹ Βλ. Α. Χατζηδάκη, *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*, ό.π. σ. 77.

⁶² Βλ. Ρ. Τσοκαλίδου, *Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα*, ό.π. σ. 134.

Ακόμα, οι νεότεροι Ελληνοκύπριοι ηλικίας 16-35 ετών, που ζουν στο Λονδίνο, ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν περισσότερο την αγγλική γλώσσα σε σύγκριση με την ελληνική γλώσσα και την ελληνοκυπριακή διάλεκτο, για τις νοητικές λειτουργίες, στο σπίτι, για τις προσωπικές και συναισθηματικές λειτουργίες αλλά και για την επικοινωνία με τους φίλους τους.⁶³

Όσον αφορά τη χρήση της αγγλικής γλώσσας στο σπίτι υπάρχει μια διάκριση, αφού σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα αποδεικνύεται ότι οι Ελληνοκύπριοι στο Λονδίνο που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα σπανιότερα στο σπίτι, ενώ την ελληνοκυπριακή διάλεκτο πάντα, σε αντίθεση με τις άλλες κοινωνικές ομάδες που χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα συχνά μέσα στο σπίτι.⁶⁴

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο εξωτερικό λαμβάνονται κριτήρια, όπως είναι η ηλικία, η πρώτη γλώσσα του μαθητή, οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες καθώς και το ήδη υπάρχον επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, εάν αυτό υπάρχει.⁶⁵

Τέλος, η νέα μετανάστευση που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης διαφέρει σημαντικά με την εργατική μετανάστευση που βίωσε η Ελλάδα κατά τις δεκαετίες '50 και του '60. Η αντίθεση έγκειται στο γεγονός, ότι ο πληθυσμός που μετακινείται διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επιδιώκει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά του, σε αντίθεση με την εργατική μετανάστευση.⁶⁶

3.3 Ο ρόλος του δασκάλου στη Δίγλωσση Εκπαίδευση

Η διδασκαλία της δεύτερης και πολύ περισσότερο μιας ξένης γλώσσας είναι μια καινούργια και πρωτόγνωρη εμπειρία για κάθε μαθητή, έτσι η συμβολή του δασκάλου είναι σημαντική και ο ρόλος του πολυδιάστατος.

⁶³ Βλ. P. Gardner- Chloros, L. McEntee- Atalianis, K. Finnis, "Language attitudes and use in a transplanted setting: Greek Cypriots in London", *International Journal of Multilingualism* 2 (1), 2005, pp.52-80, σ. 74.

⁶⁴ Βλ. P. Gardner- Chloros, L. McEntee- Atalianis, K. Finnis, *Language attitudes and use in a transplanted setting: Greek Cypriots in London*, ό.π. σ. 66.

⁶⁵ Βλ. Γ. Στύλον, *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, ό.π. σ. 82.

⁶⁶ Βλ. Α. Χατζηδάκη, *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*, ό.π. σσ. 90-91.

Ο φυσικός ομιλητής μαθαίνει τη *πρώτη* του γλώσσα αβίαστα στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Η τάξη, όμως, που καλείται ο μαθητής να μάθει τη *δεύτερη γλώσσα* είναι ένα διαφορετικό περιβάλλον, το οποίο προσφέρεται λιγότερο για την εκμάθηση της χρήσης του προφορικού λόγου και της διαδραστικής του λειτουργίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, πιο σημαντικό είναι να προσπαθήσει ο δάσκαλος να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, να δώσει δηλαδή στους μαθητές του κίνητρο και άμεσες ευκαιρίες για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα στην τάξη.⁶⁷

Σύμφωνα με τον C. Grant, «Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μια διαδικασία κοινωνικοπολιτισμικά φορτισμένη». Τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν την ευκαιρία να μάθουν πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά τη δεύτερη γλώσσα όταν εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία κατάκτησής της, και όχι όταν η διδασκαλία πραγματοποιείται με παθητικό τρόπο. Κατά τη διδασκαλία της *δεύτερης γλώσσας* είναι σημαντικό ο δάσκαλος να ελέγχει συνεχώς τους διδακτικούς του στόχους, τη μεθοδολογία και τα υλικά που χρησιμοποιεί. Το σημαντικότερο είναι να μπορεί να τα προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών του για να υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση και λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών.⁶⁸

Ακόμα, ο δάσκαλος της *δεύτερης γλώσσας* θα πρέπει να δημιουργεί όσο το δυνατόν περισσότερα κίνητρα, είτε μέσα από ενδιαφέροντα θέματα συζήτησης είτε μέσα από διαδικασίες που κινούν το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής αισθάνεται πιο άνετα με αποτέλεσμα να προσπαθεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, όσο το δυνατόν περισσότερο.⁶⁹

Μεγάλη σημασία και μεγάλη προσοχή χρειάζεται η διδασκαλία μιας *δεύτερης γλώσσας* με αρχάριους μαθητές. Η επικοινωνία του δασκάλου με τους αρχάριους μαθητές αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο εκμάθησης της διδασκόμενης γλώσσας. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι αρχάριοι μαθητές για να επικοινωνήσουν στη

⁶⁷ Βλ. Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού, Αλ. Γεωργακοπούλου, *Η ελληνική, ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα*, επιστημονική επιμ. Σπ. Α. Μοσχονάς, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006, σσ. 127-128.

⁶⁸ Βλ. C. Grant, «Γλώσσα, εγγραμματοσύνες και η διδασκαλία μειονοτήτων», στο Τρέσσου Ευ. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Σ. Μητακίδου, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 143.

⁶⁹ Βλ. Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού, Αλ. Γεωργακοπούλου, *ό.π.* σ. 128.

γλώσσα που διδάσκονται χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές από αυτές που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην *πρώτη* τους γλώσσα.⁷⁰

Ως κύρια χαρακτηριστικά και απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία μιας *δεύτερης γλώσσας* θεωρούνται οι παρακάτω. Πρώτα από όλα, είναι σημαντικό να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη σκέψη και στη δημιουργικότητα των μαθητών, παρά στην αντανakλαστική μάθηση και τη μνήμη. Επίσης, είναι σημαντικό ο δάσκαλος να στηρίζει το μαθητή, ώστε να κατορθώσει να φτάσει στη μαθησιακή του αυτοδυναμία, δηλαδή ο κάθε μαθητής να μην είναι απόλυτα προσαρτημένος στον δάσκαλο. Ο δάσκαλος μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας θα πρέπει να μπορεί να αναπτυχθεί ως μια προσωπικότητα με ελεύθερες επιλογές και ικανότητες και παράλληλα να είναι ικανός να σχεδιάζει στρατηγικές μάθησης, που να ταιριάζουν στον κάθε μαθητή, ξεχωριστά. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του τη γνώση, να τους συμπαραστέκεται και να τους εμπνέει σιγουριά και αυτοπεποίθηση.⁷¹

Γενικότερα, οι δάσκαλοι που διδάσκουν μια *δεύτερη* ή *ξένη* γλώσσα θα πρέπει να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και καταρτισμένοι σε θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής και Ψυχογλωσσολογίας, όπως επίσης και Γλωσσολογίας. Ήδη από τα προηγούμενα χρόνια αλλά πολύ περισσότερο στις μέρες μας, η συνεχόμενη κατάρτιση των δασκάλων της δίγλωσσης εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη. Η κατάρτιση αυτή έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει το δάσκαλο μέσα από σύγχρονες ψυχοφυσιολογικές θεωρίες να κατανοήσει και να εφαρμόσει νέες μεθόδους και τρόπους για τον εμπλουτισμό και την ενσωμάτωση νέων γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες και αποκτημένες γνώσεις των μαθητών. Ακόμα, η γλωσσολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε ιδιαίτερα στην επεξήγηση και την κατανόηση συχνών λαθών που συναντούν στο γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών τους. Τα λάθη αυτά συχνά σχετίζονται με την *πρώτη* γλώσσα των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αντιληφθούν με αποτελεσματικό τρόπο νέες στρατηγικές για να διορθώσουν τα λάθη τους.⁷²

⁷⁰ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, «Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, Το αρχικό στάδιο» στο Ευ. Τρέσσου, *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Σ. Μητακίδου, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 472.

⁷¹ Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, εκδ. Μιχαήλ Π. Γρηγόρης, Αθήνα 1993, σ. 117.

⁷² Βλ. Κ. Αζέζ, *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, ό.π. σσ. 119-122.

Σύμφωνα με την Α. Παράσχου, τα παιδιά των Ελλήνων του εξωτερικού όσο προσπαθούν να κατανοήσουν τα διαπολιτισμικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους και της διγλωσσίας τους πρέπει να έχουν τη στήριξη και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος πρέπει να συμβάλλει στη μετάδοση στοιχείων που να προωθούν τη μάθηση και την κατανόηση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης διαφορετικών ανθρώπων και πολιτισμών, καθώς και την αναγκαιότητα ενός διαπολιτισμικού μαθήματος. Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω λόγους, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης κρίνεται σήμερα αναγκαία και απαραίτητη.⁷³

Κεφάλαιο 4^ο: Μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας

4.1 Μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας

Για τη διδασκαλία της *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας οι δάσκαλοι αναζητώντας την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, έχουν χρησιμοποιήσει κατά καιρούς πολλές και διαφορετικές μεθόδους μέσα στις σχολικές τάξεις.

Μια σημαντική παράμετρος για την επιτυχία και αποτελεσματική διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας είναι η μετάδοση και η κατανόηση του τρόπου ζωής, των ευαισθησιών, των πιστεύω και του πολιτισμού του λαού που τη μιλά. Γιατί όλα αυτά αντανakλώνται μέσα στην ίδια τη γλώσσα.⁷⁴ Ωστόσο, είναι σημαντική και η μέθοδος διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθεί σε μια σχολική τάξη. Μια μέθοδος διδασκαλίας για να αποδειχθεί αποτελεσματική δεν θα πρέπει να είναι διδακτικοκεντρική, με τον εκπαιδευτικό να αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης αλλά μαθησιοκεντρική, στην οποία το επίκεντρο είναι μόνο ο μαθητής, ώστε η γνώση να προκύπτει από τον ίδιο με τη βοήθεια και τη σωστή καθοδήγηση του δασκάλου.

Τέλος, αυτό που έχει σημασία για να είναι μια μέθοδος διδασκαλίας αποτελεσματική είναι να είναι νοηματοκεντρική, δηλαδή κατά τη διδασκαλία να θεωρείται σημαντική η μετάδοση νοημάτων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνιακού χαρακτήρα και να αποφεύγεται η γραμματοκεντρική μέθοδος,

⁷³ Βλ. Α. Παράσχου, «Σχολική Αγωγή των Ελληνοπαίδων της Γερμανίας σε μια Διγλωσσική-Διαπολιτισμική προσέγγιση», *ό.π.* σ. 273.

⁷⁴ Βλ. Κ. Αζέξ, *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, *ό.π.* σ. 79.

δηλαδή αυτή που επικεντρώνεται και δίνει έμφαση μόνο στους γλωσσικούς τύπους και τις γραμματικές δομές της γλώσσας.⁷⁵

4.2. Δομική προσέγγιση

Ως μέθοδοι διδασκαλίας και απόκτησης μιας *δεύτερης* γλώσσα έχουν καθιερωθεί οι παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις, η *δομική*, η *λειτουργική*, η *επικοινωνιακή* και η *αλληλεπιδραστική*. Η *δομική* προσέγγιση ουσιαστικά είναι ένας γενικός όρος στον οποίο εντάσσονται η γραμματικο-συντακτική μέθοδος, η παραδοσιακή προφορική και η άμεση μέθοδος.⁷⁶

Πρώτη από όλες χρησιμοποιήθηκε στις σχολικές τάξεις η *παραδοσιακή μέθοδος*, η οποία στηρίζεται στη διδασκαλία της γραμματικής και της μετάφρασης του λεξιλογίου. Η γραμματική διδάσκεται πάντα με παραγωγικό τρόπο, δηλαδή από τον κανόνα και την απομνημόνευση του κανόνα οδηγούνται οι μαθητές στη γενικότερη εφαρμογή του με διάφορα παραδείγματα. Σε αυτή τη μέθοδο ο προφορικός λόγος παραγκωνίζεται ή αγνοείται εντελώς. Η μέθοδος αυτή δέχτηκε έντονη κριτική αφού άρχισε να υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία της *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας θα πρέπει να ξεκινά από την παραγωγή του προφορικού λόγου, ενώ η μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη θα πρέπει να αποφεύγεται.⁷⁷

Η *γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος* είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος διδασκαλίας μιας *δεύτερης* γλώσσας στις σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, οι μαθητές πρέπει να απομνημονεύσουν ένα μεγάλο πλήθος λέξεων, να μαθαίνουν την κλίση των ρημάτων, τους γραμματικούς κανόνες και τις εξαιρέσεις τους, να μαθαίνουν καλή ορθογραφία και να μπορούν να μεταφράζουν κείμενα από τη μια γλώσσα στην άλλη.⁷⁸

Μια ακόμα μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία της *δεύτερης* γλώσσας ήταν η *άμεση μέθοδος* (direct method), η οποία έκανε την εμφάνισή της στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στη Δυτική Ευρώπη. Σε αυτή τη μέθοδο κεντρικός άξονας

⁷⁵ Βλ. Α. Χαραλαμπίδης, «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο», στο Ευ. Τρέσσου, *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Σ. Μητακίδου, εκδ. παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 457.

⁷⁶ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σσ. 423-424.

⁷⁷ Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα*, Προσεγγίσεις, Ελληνοαμερικάνικη Ένωση, εκδ. New Type, Αθήνα 2006, σσ. 3-4.

⁷⁸ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σ. 424.

θεωρείται ο προφορικός λόγος, και το λεξιλόγιο κατακτάται μόνο με τη χρήση της *δεύτερης* γλώσσας. Για παράδειγμα, για να κατανοήσουν οι μαθητές κάποιες βασικές έννοιες χρησιμοποιούνται εικόνες και αποφεύγεται η χρήση της *πρώτης* γλώσσας του μαθητή. Έτσι, το λεξιλόγιο που διδάσκεται επικεντρώνεται σε μεμονωμένες λέξεις ανάλογα με τον ευρύτερο θεματικό άξονα, που διδάσκεται κάθε φορά. Για αυτό το λόγο, η μέθοδος αυτή κρίθηκε αναποτελεσματική για τη διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας σε μεγάλες τάξεις.

Με το πέρασμα των χρόνων, η διδακτική της *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας επηρεάστηκε και από τις εξελίξεις που σημειώθηκαν σε άλλα επιστημονικά πεδία. Η Ψυχολογία και κυρίως ο Συμπεριφορισμός (behaviorism) φαίνεται ότι άσκησαν σημαντική επιρροή και στο χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία του Συμπεριφορισμού, η κάθε γλώσσα αποτελείται από μια σειρά συνηθειών. Αν, λοιπόν, οι μαθητές αναπτύξουν όλες τις απαραίτητες συνήθειες θα είναι σε θέση στη συνέχεια να μιλήσουν ικανοποιητικά αυτή τη γλώσσα.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Συμπεριφοριστών σχετικά με την εκμάθηση μιας *δεύτερης* γλώσσας, η *πρώτη* γλώσσα του μαθητή μπορεί να επηρεάσει την εκμάθηση της *δεύτερης* γλώσσας, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Σε περίπτωση που υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στις δύο γλώσσες μπορούμε να αναφερθούμε σε θετική επιρροή, δηλαδή στη *θετική μεταφορά* (Positive transfer). Σε περίπτωση, όμως, που ανάμεσα στις δυο γλώσσες δεν υπάρχει καμία ομοιότητα, τότε πρόκειται για *αρνητική μεταφορά* (negative transfer) ή *παρεμβολή* (interference), η οποία είναι η αιτία για δυσκολίες και λάθη κατά την εκμάθηση της *δεύτερης* γλώσσας.⁷⁹

Η προφορική μέθοδος αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, ο μαθητής μαθαίνει μέσα από τη συνήθεια να παράγει ένα φθόγγο ή μια λέξη. Πιο αναλυτικά, η εκμάθηση μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής συνδέει μια συγκεκριμένη αντίδραση με το συγκεκριμένο ερέθισμα που την έχει προκαλέσει. Ο διδάσκων δημιουργεί συνεχώς νέα ερεθίσματα και ο μαθητής είτε διορθώνεται, όταν ανταποκρίνεται λανθασμένα είτε ενισχύεται, όταν ανταποκρίνεται ορθά σε αυτά τα

⁷⁹ Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα*, ό.π. σσ. 3-4.

ερεθίσματα. Μέσω αυτής της επαναλαμβανόμενης συνήθειας, ο μαθητής μαθαίνει να αντιδρά αυτόματα και να χρησιμοποιεί σωστά τη *δεύτερη* γλώσσα που διδάσκεται.

Στην προφορική μέθοδο, η εκμάθηση της *δεύτερης* γλώσσας γίνεται μέσα από την δημιουργία και την ανταπόκριση των μαθητών σε κανονικούς καθημερινούς διαλόγους, που θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται ανάμεσα σε φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Στην προσέγγιση αυτή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο προφορικό λόγο, στην ακρόαση και την ομιλία, ενώ λιγότερη στην παραγωγή γραπτού λόγου. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται συστηματικά η γλωσσική ικανότητα του μαθητή και αποκτά απόλυτο έλεγχο στη σύνταξη και στη δημιουργία νέων και ορθών προτάσεων.⁸⁰

Η ακουστική μέθοδος στηρίζεται στις αρχές του Δομισμού και του Συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με την μέθοδο αυτή, η εκμάθηση μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας αποτελεί μηχανική διεργασία μέσω της οποίας διαμορφώνονται συνήθειες. Οι γλωσσικές δεξιότητες της *δεύτερης* γλώσσας κατακτώνται πιο εύκολα από τους μαθητές, εάν παρουσιάζονται πρώτα στην προφορική και έπειτα στη γραπτή μορφή. Ακόμα, οι σημασίες των λέξεων μιας *δεύτερης* γλώσσας γίνονται πιο κατανοητές και μπορούν να κατακτηθούν πιο εύκολα από τους μαθητές εάν γίνονται αναφορές στον πολιτισμό του λαού που χρησιμοποιεί αυτή τη γλώσσα ως *πρώτη*.⁸¹

Η ακουστική μέθοδος ήταν ιδιαίτερα γνωστή από τη δεκαετία του '40 έως και τη δεκαετία του '60. Η μέθοδος αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ασκήσεις που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό στοιχείο την επανάληψη σωστών γλωσσικών τύπων, γιατί με την επανάληψη ορθών γλωσσικών τύπων, οι μαθητές συνηθίζουν και κατακτούν την ορθή δομή της γλώσσας.⁸² Η ακουστική μέθοδος, στηρίχθηκε σε τακτικές, όπως η αποστήθιση και η μίμηση. Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτή τη μέθοδο οφείλεται ακριβώς στην αδυναμία και στην αποτυχία των μαθητών να παράγουν τη *δεύτερη* γλώσσα με άνεση και ευχέρεια, όπως επίσης και στην αμφισβήτηση του Ν. Chomsky όσον αφορά τη μέθοδο και το Συμπεριφορισμό, γενικότερα. Ωστόσο, η ακουστική

⁸⁰ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σσ. 424-425.

⁸¹ Βλ. Σπ. Μπέλλα, *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*, αναθεωρημένη έκδοση, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2011, σ. 204.

⁸² Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα*, ό.π. σ. 4.

μέθοδος είναι μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους διδασκαλίας μιας *δεύτερης* γλώσσας και χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα.⁸³

Τέλος, μια μέθοδος που γνώρισε μεγάλη απήχηση στη Μ. Βρετανία έως και τα τέλη της δεκαετίας του '50 ήταν η *καταστατική γλωσσική διδασκαλία* (situation language teaching). Η μέθοδος αυτή δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη γραμματική και στο λεξιλόγιο αλλά συνδέει παράλληλα τη γλωσσική διδασκαλία με επικοινωνιακές καταστάσεις.⁸⁴

Από το 1970 και έπειτα στο χώρο της διδασκαλίας της *δεύτερης* γλώσσας γίνεται μια σημαντική αλλαγή προς την καθιέρωση και την εφαρμογή προσεγγίσεων επικοινωνιακού χαρακτήρα. Μια τέτοια πρώτη προσέγγιση ήταν η *λειτουργική*, με κυριότερους εκπροσώπους τους A. Martinet και Halliday. Η λειτουργική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή περίσταση, στις προθέσεις των ομιλητών καθώς και στο θέμα συζήτησης.⁸⁵

4.3 Λειτουργική προσέγγιση

Η δεύτερη προσέγγιση είναι η *λειτουργική*, η οποία συμπεριλαμβάνει την λειτουργική-εννοιολογική προσέγγιση ή αλλιώς γνωστή και ως πληροφοριακή επικοινωνιακή προσέγγιση (Information Communicative Approach). Στη *λειτουργική* προσέγγιση, δίνεται περισσότερη έμφαση στη γλώσσα, ως μέσο, και στην ικανότητα μετάδοσης και κατανόησης των όσων λέγονται. Σκοπός δεν είναι η γνώση ορθών γραμματικών δομών αλλά η ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά.⁸⁶

Στη *λειτουργική* προσέγγιση το βάρος πέφτει εξολοκλήρου στην επικοινωνία. Ο δάσκαλος κατευθύνει και οι μαθητές ανταποκρίνονται. Στις ασκήσεις που μπορούν να ζητηθούν από το δάσκαλο ενδέχεται να είναι για παράδειγμα, πώς χαιρετάει ο μαθητής κάποιον ή πώς θα ζητήσει οδηγίες σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, ακόμα και ασκήσεις αντικατάστασης λέξεων, ή ασκήσεις με κενά. Η μέθοδος αυτή πραγματοποιείται και μέσω ομαδικών εργασιών αλλά και μέσω πρακτικής με αυθεντικές ατομικές δραστηριότητες. Έτσι, οι μαθητές αρχίζουν να ενθαρρύνονται

⁸³ Βλ. Σπ. Μπέλλα, *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*, ό.π. σ. 205.

⁸⁴ Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη-ξένη γλώσσα*, ό.π. σ. 4.

⁸⁵ Βλ. Γ. Στύλου, *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, ό.π. σ. 51.

⁸⁶ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σσ.423-426.

από το δάσκαλο για να χρησιμοποιούν τη *δεύτερη* γλώσσα, έστω και σε ένα πρωταρχικό στάδιο, για να ανταλλάξουν στην αρχή κάποιες πληροφορίες μέσα από απλούς καθημερινούς διαλόγους. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί ο μαθητής να διδαχθεί μια *δεύτερη* γλώσσα με έναν όσο το δυνατόν πιο φυσικό τρόπο, παρά με την άμεση διδασκαλία γλωσσικών τύπων και γραμματικών κανόνων.⁸⁷

4.4 Αλληλεπιδραστική προσέγγιση

Η τρίτη προσέγγιση είναι η *αλληλεπιδραστική* (Interactional Approach).⁸⁸ Η *αλληλεπιδραστική προσέγγιση* ελέγχεται και συντονίζεται κατά κύριο λόγο από το δάσκαλο. Η διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας στηρίζεται στην ανταπόκριση των μαθητών σε συγκεκριμένες περιστάσεις που ζητούνται από το δάσκαλο. Η μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτή την μέθοδο δίνεται στη μέγιστη ενεργητική κοινωνική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, για να φέρουν εις πέρας τον εκάστοτε στόχο που τους έχει ανατεθεί. Ένα άλλο γνωστό παράδειγμα διδασκαλίας μέσω της *αλληλεπιδραστικής* προσέγγισης είναι το παιχνίδι ρόλων, το οποίο θεωρείται αποτελεσματικό γιατί βοηθάει τους μαθητές να δημιουργούν στρατηγικές για ορθή και επιτυχή επικοινωνία, άμεσα και αποτελεσματικά. Στην περίπτωση αυτή, ο δάσκαλος μπορεί να δώσει κάποια ανατροφοδότηση και κάποιες διορθώσεις, αλλά ο σημαντικότερος στόχος είναι οι ίδιοι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ώστε να εμπλακούν σε οποιαδήποτε κοινωνική επικοινωνία.

Επομένως, η *αλληλεπιδραστική* μέθοδος επικεντρώνεται στη κοινωνική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τις τεχνικές, με τις οποίες θα μπορούν να συνδιαλέγονται επιτυχώς με άλλους συνομιλητές και να είναι σε θέση να συνδυάζουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με την ορθή ανταλλαγή πληροφοριών.⁸⁹

4.5 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Από τη δεκαετία του '50, έχει αρχίσει μια περίοδος αμφισβήτησης και έντονης κριτικής σε πολλές από τις παραπάνω μεθόδους διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο, αναπτύσσονται και κάνουν την εμφάνισή τους και νέες μέθοδοι. Η *επικοινωνιακή*

⁸⁷ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σσ. 430-431.

⁸⁸ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σσ. 423-424.

⁸⁹ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σσ. 430-431.

μέθοδος έχει ως κεντρικό άξονα την ενεργή συμμετοχή του μαθητή και την ικανοποίηση των αναγκών του για επαρκή επικοινωνία και κατανόηση.⁹⁰

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, ο μαθητής είναι σε μια διαρκή και ενεργή συμμετοχή κατά την διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Η γλωσσική διδασκαλία αυτής της μεθόδου στηρίζεται σε μια πραγματολογικού τύπου διδασκαλία της γλώσσας.⁹¹ Όπως, η εκμάθηση της *πρώτης*, έτσι και της *δεύτερης* γλώσσας θα πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνιακή της χρήση.⁹² Διότι, η επικοινωνία είναι ο μοναδικός τρόπος, μέσω του οποίου το άτομο μπορεί και κατανοήσει τον περιβάλλοντα κόσμο, δηλαδή να διαμορφώσει απόψεις, να εκφράσει ιδέες, συμπεριφορές και αντιλήψεις.⁹³

Η ενσωμάτωση κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της γλώσσας στο μαθησιακό περιβάλλον βρίσκεται στο επίκεντρο της *επικοινωνιακής μεθόδου*. Ο βασικότερος στόχος της μεθόδου αυτής είναι η ικανότητα για πραγματική επικοινωνία έστω και αν αυτό σημαίνει αναπόφευκτα και κάποια γραμματικά ή συντακτικά λάθη.⁹⁴

Σύμφωνα με την *επικοινωνιακή* προσέγγιση, για να διδαχθεί κάποιος μια *δεύτερη* ή *ξένη γλώσσα* είναι σημαντικό να κατέχει επαρκώς το *σύστημα*, δηλαδή τη Γραμματική της γλώσσας, που διδάσκεται. Πιο συγκεκριμένα, να βρίσκεται σε θέση να διερευνά τη σχέση μεταξύ των γραμματικών τύπων και των γλωσσικών λειτουργιών, και να γνωρίζει ποιες γραμματικές δομές εξυπηρετούν την επιμέρους λειτουργία. Αυτό δε σημαίνει ότι η Γραμματική είναι αυτοσκοπός της διδασκαλίας μιας γλώσσας, αλλά το μέσο που προορίζεται για να εξυπηρετήσει την επικοινωνία. Επίσης, για τη διδασκαλία μιας γλώσσας είναι αναγκαίο να γίνει αντιληπτή η σχέση μεταξύ των γλωσσικών λειτουργιών και του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο

⁹⁰ Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα*, ό.π. σ. 5.

⁹¹ Βλ. Ν. Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, *Η γλώσσα των Μ.Μ.Ε. στο σχολείο, Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2011, σ. 34-35.

⁹² Βλ. Α. Χαραλαμπίδης, *Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο*, ό.π. σ. 457.

⁹³ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, Το αρχικό στάδιο*, ό.π. σ. 472.

⁹⁴ Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα*, ό.π. σ. 5.

παράγεται το γλωσσικό μήνυμα, δηλαδή την πραγματολογία της γλώσσας, τι είναι επιτρεπτό να λεχθεί, σε ποιόν και υπό ποιες συνθήκες.⁹⁵

Για να θεωρηθεί κάποιος επαρκής ομιλητής μιας γλώσσας δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία και η γνώση της Γραμματικής και του Συντακτικού αλλά πολύ περισσότερο χρειάζεται η γνώση των κανόνων που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες.⁹⁶ Η παραγωγή λόγου σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον, στο οποίο παράγεται το μήνυμα, δηλαδή τις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, στην *επικοινωνιακή προσέγγιση*, η γνώση της Γραμματικής και του Συντακτικού κρίνεται σημαντική και απαραίτητη αλλά προσεγγίζεται μέσα από την ενεργητική επικοινωνία των μαθητών.⁹⁷

Έτσι, στο επίκεντρο του μαθήματος είναι ο μαθητής και όχι ο δάσκαλος. Κατά τη μέθοδο αυτή δεν είναι απαραίτητη η προσήλωση στην συστηματική μάθηση της Γραμματικής. Οι παρεμβολές, τα λάθη, οι μεταφορές από τη μια γλώσσα στην άλλη αποτελούν σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της *δεύτερης* γλώσσας, καθώς βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει καλύτερα τη γλώσσα που διδάσκεται.⁹⁸ Ο Ν. Σ. Μήτσης υποστηρίζει ότι «η γλώσσα σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, διδάσκεται με την ενεργητική συμμετοχή και την άμεση εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα».⁹⁹

Σύμφωνα με την Σπ. Μπέλλα, η *επικοινωνιακή* προσέγγιση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ρόλο της διεπίδρασης, η οποία πραγματοποιείται μέσω της συνομιλίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους και με το δάσκαλο της *δεύτερης* γλώσσας.¹⁰⁰ Το κυριότερο χαρακτηριστικό της *επικοινωνιακής* μεθόδου είναι η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται στην ενεργητική χρήση της γλώσσας. Τα φαινόμενα της Γραμματικής και του Συντακτικού παρουσιάζονται στους μαθητές μέσα από παραδείγματα που σχετίζονται με πραγματικούς διαλόγους και παραδείγματα. Τα λάθη είναι μέρος της διδακτικής διαδικασίας, καθώς τονίζεται η

⁹⁵ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, ό.π. σσ. 25-26.

⁹⁶ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές*, ό.π. σ. 201.

⁹⁷ Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα*, ό.π. σ. 6.

⁹⁸ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σ. 426.

⁹⁹ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, ό.π. σ. 31.

¹⁰⁰ Βλ. Σπ. Μπέλλα, *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*, ό.π. σ. 210.

σημασία που έχει η εκμετάλλευση του λάθους. Έτσι, το λάθος γίνεται αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, αφού οι μαθητές διδάσκονται από τα ίδια τους τα λάθη και τα λάθη των συμμαθητών τους. Επιπλέον, η προφορά δεν αποτελεί πρόβλημα εκτός εάν δυσχεραίνει την επικοινωνία, καθώς στόχος είναι η γλωσσική επάρκεια των μαθητών. Τέλος, τα κείμενα και οι διάλογοι αποτελούν ευκαιρίες για επικοινωνία στην τάξη καθώς πρόκληση για τους μαθητές είναι να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν από το πρώτο κιόλας μάθημα της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας.¹⁰¹

Οι επικοινωνιακές ανάγκες επιβάλλουν στον μαθητή - ομιλητή να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ορθά κάθε παραλλαγή που κρίνει πιο αποτελεσματική ανάλογα με την περίπτωση.¹⁰² Για να μπορεί ένας ομιλητής μιας γλώσσας να επικοινωνεί ικανοποιητικά πρέπει να κατέχει δυο ειδών ικανότητες. Πρώτον, να διαθέτει το *σύστημα*, δηλαδή τη Γραμματική μιας γλώσσας, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, για να μπορεί να δημιουργεί γραμματικά ορθές προτάσεις και να γίνεται κατανοητός από τους συνομιλητές του. Αυτή η γνώση του *συστήματος* ονομάζεται *γλωσσική ικανότητα* και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σύνταξη ορθών μηνυμάτων, όμως από μόνη της δεν αρκεί για την επίτευξη της ορθής επικοινωνίας.

Πιο αναλυτικά, η αποτελεσματική επεξεργασία ορθών δομών και η δυνατότητα του μαθητή να δημιουργεί και να κατανοεί νέες και σωστές δομές ορίζεται ως *γλωσσική ικανότητα* (compétence). Εξίσου σημαντική παράμετρος για να μπορεί να επικοινωνεί ορθά ένας ομιλητής είναι να μπορεί να συσχετίζει το γλωσσικό μήνυμα με το περιβάλλον και την κατάσταση επικοινωνίας, δηλαδή να κατέχει την *επικοινωνιακή ικανότητα*.¹⁰³ Η ικανότητα αυτή ορίζεται ως *επικοινωνιακή δεξιότητα* (compétence de communication).¹⁰⁴

Η *ικανότητα επικοινωνίας* ή *επικοινωνιακή δεξιότητα* διέπεται από κανόνες γραμματικούς και κοινωνιογλωσσικούς, ταυτόχρονα. Οι κανόνες της αποτυπώνονται τόσο με την αγωγή όσο και με την κοινωνική εμπειρία που μπορεί να έχει ο ομιλητής όσο ζει στην κοινωνία που ομιλείται η γλώσσα, με αποτέλεσμα να αποκτά επίγνωση της γλώσσας και να τη χειρίζεται κατάλληλα σε κάθε περίπτωση. Εφόσον, η

¹⁰¹ Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα*, ό.π. σ. 6.

¹⁰² Βλ. Χ. Α. Παπαρίζος, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, ό.π. σ. 99.

¹⁰³ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, ό.π. σσ. 28-29.

¹⁰⁴ Βλ. Χ. Α. Παπαρίζος, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, ό.π. σσ. 40-41.

επικοινωνία δεν είναι σκοπός αλλά ιδιότητα της γλώσσας, έτσι και κάθε χρήση της γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικοινωνία.¹⁰⁵

Ένας δίγλωσσος μαθητής και γενικότερα ένα δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να έχει αποκτήσει την *επικοινωνιακή ικανότητα* και στις δύο γλώσσες που μιλά. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να γνωρίζει τις αρχές της κάθε γλώσσας ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας που προκύπτει. Αναλυτικότερα, σε μια γλώσσα μπορεί να χρειάζεται να ειπωθεί κάποια πληροφορία που σε κάποια άλλη γλώσσα υπονοείται. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η υποχρεωτική χρήση του προσώπου που ενεργεί με τη δήλωση του Υ σε γλώσσες, όπως η Αγγλική. Αυτό όμως στην Ελληνική δεν είναι απαραίτητο καθώς οι δείκτες του προσώπου γίνονται κατανοητοί από τις καταλήξεις των ρημάτων και η χρήση του προσώπου μπορεί να γίνει για λόγους έμφασης.¹⁰⁶

Οι δύο ικανότητες μαζί, η *γλωσσική* και η *επικοινωνιακή* αφορούν την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων της γλώσσας, δηλαδή την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου.¹⁰⁷ Επομένως, σε συνδυασμό η *γλωσσική* και η *επικοινωνιακή* ικανότητα καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού μαθήματος.¹⁰⁸

Με βάση αυτή τη θεωρία, τη δεκαετία του '70 οργανώθηκαν και συντάχθηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία των ευρωπαϊκών γλωσσών, ως *δεύτερων* ή *ξένων*.¹⁰⁹ Στην Ελλάδα, η *επικοινωνιακή* προσέγγιση της γλώσσας καθιερώθηκε πρώτα στη διδακτική των *ξένων* γλωσσών, ενώ στη διδακτική της *πρώτης* γλώσσας γίνεται αποδεκτή, ήδη από τη δεκαετία του '80, όταν πλέον εμφανίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Διδασκαλίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το επικοινωνιακό πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος καθιερώνεται από το 1999 και για το Γυμνάσιο και για το Λύκειο, όταν για την αξιολόγηση της *γλωσσικής* ικανότητας του μαθητή λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι επικοινωνιακές δεξιότητες, «Ακούω – Μιλάω – Διαβάζω - Γράφω».¹¹⁰

¹⁰⁵ Βλ. Χ. Α. Παπαρίζος, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, ό.π. σ. 94.

¹⁰⁶ Βλ. Κ. Αζέζ, *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, ό.π. σ. 222.

¹⁰⁷ Βλ. Γ. Στύλου, *Οψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, ό.π. σ. 14.

¹⁰⁸ Βλ. Χ. Α. Παπαρίζος, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, ό.π. σσ. 40-41.

¹⁰⁹ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, ό.π. σσ. 25-26.

¹¹⁰ Βλ. Θ. Ρουσουλιώτη, «Αντιπαραθετική παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης-ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της

4.6 Προτάσεις διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας

Η διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας θα πρέπει να καταλαμβάνει περίπου τα δύο πέμπτα της συνολικής διδασκαλίας και τα μαθήματα που θα διδάσκονται στην *πρώτη* γλώσσα των μαθητών πρέπει να αντιστοιχούν στα τρία πέμπτα. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται στα σχολεία, σύμφωνα με το Γαλλικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της δίγλωσσης εκπαίδευσης.¹¹¹

Η πρόταση του Σ. Χατζησαββίδη, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αρχάριους μαθητές της μουσουλμανικής κοινότητας της Θράκης περιλαμβάνει δραστηριότητες για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που ζουν στην Ελλάδα αλλά δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονται με την παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου και δίνουν έμφαση στις γλωσσικές δομές που διαφέρουν ανάμεσα στις δύο γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται προαναγνωστικές δραστηριότητες που εισάγουν τους μαθητές στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης του δασκάλου στην τάξη και έπειτα δραστηριότητες γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν και να έχουν ως έναυσμα θεματικές, όπως τη Λογοτεχνία, τα Εικαστικά, το Κουκλοθέατρο και τη Μουσική.

Σύμφωνα με τον Σ. Χατζησαββίδη, το αρχικό στάδιο διδασκαλίας μιας γλώσσας χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος σχετίζεται με τη κατάκτηση όσο το δυνατόν περισσότερου λεξιλογίου και απλών γλωσσικών δομών (Y-P-K), (Y-P-A), που απαιτούνται για την επίτευξη της στοιχειώδους επικοινωνίας. Το δεύτερο μέρος εστιάζει στην κατάκτηση πιο σύνθετου λεξιλογίου και γλωσσικών δομών, καθώς και δεξιότητες, που προετοιμάζουν τους μαθητές, για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.¹¹²

Σύμφωνα με την πρόταση του Α. Χαραλαμπίδου για τη διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, η διδασκαλία της ελληνικής χωρίζεται σε τρία στάδια, τα οποία καλύπτουν τη φοίτηση των μαθητών μέχρι και την

επικοινωνιακής προσέγγισης», στο Π. Γεωργιαννίδη, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 9^ο Συνέδριο, Τόμος II, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2006, σσ. 234-245.

¹¹¹ Βλ. Κ. Αζέζ, *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, ό.π. σ. 124.

¹¹² Βλ. Σ. Χατζησαββίδη, *Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης*, *Το αρχικό στάδιο*, ό.π. σσ. 468-470.

τελευταία τάξη του Δημοτικού. Το τρίτο στάδιο έχει ως στόχο την ολόπλευρη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και την κατανόηση της δομής της γλώσσας. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων θα είναι το περιεχόμενο και ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας, επειδή αυτές οι δεξιότητες μπορούν να καταστήσουν έναν ομιλητή ικανό να επικοινωνήσει. Με τη διδακτική πρόταση του Α. Χαραλαμπίδου, επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, αφού δίνεται έμφαση τόσο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όσο και στην εκμάθηση γλωσσικών και γραμματικών τύπων αλλά και στη δομή της γλώσσας που διδάσκεται ως *δεύτερη*.¹¹³

Σύμφωνα με το Σ. Χατζησαββίδης είναι πολύ σημαντικό στα πλαίσια της διδασκαλίας μιας *δεύτερης γλώσσας*, οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνικής ως *δεύτερη γλώσσα* να μην κατέχουν μόνο τη Γραμματική, αλλά κυρίως να καλλιεργήσουν και να αποκτήσουν την επικοινωνιακή ικανότητα. Με άλλα λόγια, να είναι σε θέση να παράγουν και να κατανοούν τον προφορικό και γραπτό λόγο ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες, που συναντούν κάθε φορά. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος πρέπει πρώτα ο μαθητής να κατανοήσει τη δομή και το μηχανισμό της ελληνικής γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να ανακαλύψει τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχει η ελληνική γλώσσα σε σύγκριση με την *πρώτη* του γλώσσα, με σκοπό την παραγωγή σωστών γραμματικών και συντακτικών προτάσεων. Ακόμα, θα πρέπει να είναι σε θέση να συσχετίσει τις διαφορετικές νοηματικές αποχρώσεις του λεξιλογίου, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τα συμφραζόμενα.¹¹⁴

Η διδασκαλία μιας *δεύτερης γλώσσας* που βασίζεται σε δραστηριότητες δίνει έμφαση τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στα αποτελέσματα που θα έχει για τους μαθητές. Οι δραστηριότητες δεν θα πρέπει να εστιάζουν αναγκαστικά και μόνο στη δομή ή στη λειτουργία, στο νόημα ή στη γραμματική, αλλά όταν οι μαθητές θα δείξουν ενδιαφέρον για αυτές και θα τις ολοκληρώσουν με επιτυχία, θα έχουν αποκτήσει τις γνώσεις όλων των παραπάνω, που θα συμβάλουν στο επιθυμητό επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

¹¹³ Βλ. Α. Χαραλαμπίδου, *Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο*, ό.π. σσ. 456-461.

¹¹⁴ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές*, ό.π. σ. 199.

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001), οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που βασίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση είναι απεριόριστες. Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να επιτρέπουν στους μαθητές να ανταποκρίνονται στους επικοινωνιακούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Επιπλέον, πρέπει να ζητούν από τους μαθητές να φτάσουν στη διεκπεραίωσή τους μέσα από επικοινωνιακές διεργασίες, όπως την ανταλλαγή πληροφοριών.¹¹⁵

Ακόμα, οι δραστηριότητες βοηθούν στην παραγωγή επικοινωνιακού λόγου και συντελούν στη βελτίωση της εκφραστικής ευχέρειας. Σύμφωνα με τον Α. Χαραλαμπίοπουλο, «σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας κατέχει η διαδικασία *επεξεργασίας του λόγου* που παράγουν οι μαθητές στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων». Με τον όρο αυτό αναφέρεται η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σχολιάζουν τα όσα έχουν πει, τονίζουν τις αδυναμίες, που παρουσιάζει ο λόγος τους καθώς προτείνουν και εναλλακτικές λύσεις για το πώς μπορεί να ειπωθεί το ίδιο μήνυμα με σωστό τρόπο. Οι αδυναμίες που μπορεί να παρουσιάζει ο λόγος τους αφορά όλα τα επίπεδα της γλώσσας, τη γραμματική, τη στίξη, τη μορφολογία, το λεξιλόγιο, τη συνοχή του κειμένου και άλλα. Οι διορθώσεις γίνονται από τους ίδιους τους μαθητές και οι δηλώσεις τους απορρίπτονται ή επιβεβαιώνονται ανάλογα με τους κανόνες της γλώσσας και την καταλληλότητα που παρουσιάζουν σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποφανθούν ότι δεν έχουν καταλάβει για τη γλώσσα ενώ παράλληλα κατακτούν νέο λεξιλόγιο και διορθώνουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους.¹¹⁶

Κεφάλαιο 5^ο: Λάθη

5.1 Το λάθος

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως θέμα τα *λάθη* που κάνουν οι δίγλωσσοι μαθητές στη χρήση της ελληνικής ως *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας. Έτσι, θα ήταν αναπόφευκτο, εάν δεν κάναμε μια ιδιαίτερη μνεία στη σημασία που έχει το *λάθος* στην εκμάθηση μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας. Πρώτα, όμως, είναι σημαντικό να

¹¹⁵ Βλ. J. Richards & Th. Rodgers, *Approaches and Methods in the Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, ²2001, σ. 165.

¹¹⁶ Βλ. Α. Χαραλαμπίοπουλος, *Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο*, ό.π. σσ. 458-460.

ορίσουμε τι εννοούμε με τον όρο *λάθος* και ποιοι ορισμοί έχουν επικρατήσει κατά καιρούς στη βιβλιογραφία.

Το «*λάθος*» ορίζεται ως κάτι που αποκλίνει από μια αποδεκτή νόρμα ή συμπεριφορά ή κάτι που παραβιάζει τις εκάστοτε αρχές που κυριαρχούν. Ως «*λάθος*» ορίζεται ο,τιδήποτε παρεκκλίνει από την εκάστοτε γλωσσική νόρμα, που θεωρείται αποδεκτή και βρίσκεται σε ισχύ. Συγκεκριμένα, ως αποκλίσεις θεωρούνται αυτές που ξεφεύγουν από τους κανόνες της ισχύουσας Γραμματικής και Σύνταξης ή που παραβιάζουν αποδεκτούς κοινωνικούς κώδικες επικοινωνίας. Στο σχολείο, ο όρος «*λάθος*» σχετίζεται με την ορθή ή λανθασμένη χρήση της γλώσσας, σύμφωνα με τα γραμματικά, συντακτικά και μορφολογικά κριτήρια, τα οποία θεσπίζονται από την κοινωνία και τους αντίστοιχους φορείς της.¹¹⁷

Η Μ. Ζ. Φουντοπούλου υποστηρίζει ότι σύμφωνα με την σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της διδασκαλίας, το *λάθος* είναι έναυσμα τόσο για την απόκτηση νέων γνώσεων, όσο και μέσο ενθάρρυνσης για κάθε μαθητή. Το *λάθος* αποτελεί κυρίως έναν τρόπο εμπλουτισμού των ήδη υπάρχουσών διδακτικών τεχνικών, που χρησιμοποιούνται σε μια σχολική τάξη.

Ο ρόλος του λάθους που κάνει ένας μαθητής σε μια σχολική τάξη είναι πολλαπλός. Πρώτα από όλα, το *λάθος* αποτελεί κριτήριο μάθησης, δηλαδή φανερώνει τον τρόπο οργάνωσης και σκέψης του μαθητή. Ακόμα, λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης, καθώς ο μαθητής κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και μετά από κατεύθυνση του δασκάλου μπορεί να βελτιωθεί και να μάθει να αποφεύγει να ξανακάνει τα ίδια λάθη. Το *λάθος* είναι ένα εργαλείο για τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στην τάξη καθώς μπορεί να αξιολογήσει κατά πόσο είναι κατάλληλη κάθε φορά. Παράλληλα, τα λάθη των μαθητών βοηθάνε το δάσκαλο να κατανοήσει ποια μέθοδος διδασκαλίας είναι καταλληλότερη για τους μαθητές του και ποια ενδείκνυται σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας.¹¹⁸ Επιπλέον, τα λάθη επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό

¹¹⁷ Βλ. Λ. Αθανασίου, *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*, ό.π. σσ. 205-207.

¹¹⁸ Βλ. Ζ. Μ. Φουντοπούλου, άρθρο «Το *λάθος* του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. α', επιμ. Μ. Βαμβούκας.- Α. Χατζηδάκη, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001, σσ. 447-448.

να συνειδητοποιεί το επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές του και να τους ενθαρρύνει για βελτίωση.¹¹⁹

Σύμφωνα με το Ν. Μήτση τα λάθη κατηγοριοποιούνται σε δύο μεγάλες ομάδες. Η πρώτη ομάδα συμπεριλαμβάνει τα *λάθη περιεχομένου*. Τα λάθη αυτής της κατηγορίας σχετίζονται με την απουσία ή ακόμα και την ακατάλληλη χρήση μιας λέξης, που μπορεί να επηρεάσει το νόημα και να διαστρεβλώσει την επικοινωνία. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα *λάθη μορφής*, τα οποία παραβιάζουν τους παγιωμένους κανόνες της γραμματικής, του συντακτικού και της ορθογραφίας μιας γλώσσας. Τα *λάθη μορφής* χωρίζονται αντίστοιχα στα γραμματικά, συντακτικά και ορθογραφικά λάθη. Τα γραμματικά λάθη είναι όσα αφορούν την κλίση και τις καταλήξεις, τα συντακτικά σχετίζονται με τη λανθασμένη παράθεση των λέξεων στο λόγο και τα ορθογραφικά με τη λανθασμένη ορθογραφία των λέξεων.¹²⁰

Το *λάθος* στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης είναι συνώνυμο με την αδυναμία των μαθητών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι βασισμένο στις ορθές απαντήσεις των μαθητών. Η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι όσο πιο σωστές απαντήσεις δίνει ένας μαθητής τόσο πιο ικανός ή «καλός» είναι και τόσο λιγότερες αδυναμίες έχει. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αποκωδικοποιήσουμε και να αντιμετωπίσουμε τα *λάθη* των μαθητών με μεγαλύτερη προσοχή. Γιατί, από τα λάθη ενός μαθητή μπορούμε να ανακαλύψουμε τι δεν έχει καταλάβει σωστά ή τι δεν έχει εμπεδώσει, ώστε να διορθωθεί στη συνέχεια και να αποκατασταθεί η λανθασμένη εντύπωση που έχει για ένα γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο.

5.2 Το λάθος στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Σύμφωνα με το Ν. Μήτση (2000) κατά τη διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης γλώσσας*, το *λάθος* δεν θεωρείται ως αποτυχία του μαθητή, της μεθόδου ή του διδάσκοντος, αλλά ως φυσική συνέπεια μιας πορείας που οδηγεί αργά και μεθοδικά στη δημιουργία ενός νέου γλωσσικού κώδικα.¹²¹

¹¹⁹ Βλ. Λ. Αθανασίου, *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*, ό.π. σσ. 214-215.

¹²⁰ Βλ. Ν. Σπ. Μήτση, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου, ό.π. σ. 212.

¹²¹ Βλ. Ν. Σπ. Μήτση, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου, ό.π. σσ.210-211.

Σύμφωνα με τον Selinker (1972) τα λάθη που κάνουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας αντικατοπτρίζουν την πρόοδο των μαθητών. Τα λάθη φανερώνουν τις σωστές ή λανθασμένες υποθέσεις και διεργασίες που κάνει ένας μαθητής στο μυαλό του με βάση τα γλωσσικά δεδομένα καθώς και με τα όσα έχει διδαχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή.¹²²

Ο μαθητής που διδάσκεται μια *δεύτερη* ή *ξένη* γλώσσα στηρίζεται σταδιακά στα ερεθίσματα που λαμβάνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και σχηματίζει μια πρώτη εικόνα για τη Γραμματική της γλώσσας. Η εικόνα που αποκτά στη συνέχεια βελτιώνεται και αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται. Ο μαθητής σε αυτή την περίπτωση προσπαθεί να αφομοιώσει το σύστημα της *δεύτερης* γλώσσας και βρίσκεται σε ένα ενδιάμεσο ή μεταβατικό γλωσσικό σύστημα.¹²³

Το ενδιαφέρον για τα λάθη που κάνουν οι μαθητές σε μια *δεύτερη* γλώσσα συμπίπτει με το ευρύτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία κατάκτησης μιας *δεύτερης* γλώσσας. Στην αρχή, η μελέτη για τα λάθη των μαθητών στη *δεύτερη* γλώσσα εντάχθηκε στη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, (Contrastive Analysis). Η θεωρία αυτή αντιμετώπιζε τα λάθη των μαθητών ως συμπτώματα παρεμβολής από την *πρώτη* τους γλώσσα. Από τη στιγμή που η Γλώσσα αντιμετωπίστηκε και θεωρήθηκε ως ξεχωριστό αυτόνομο πεδίο και αντικείμενο μελέτης, τα λάθη των μαθητών άρχισαν να μελετώνται στο πλαίσιο μιας μεθοδολογίας, της Ανάλυσης Λαθών (Error Analysis). Σύμφωνα με τον S.P. Corder (1967), ο οποίος ήταν και ο βασικός εισηγητής αυτής της μεθοδολογίας, τα λάθη είναι σημαντικά για τρεις λόγους. Πρώτον, γιατί παρέχουν πληροφορίες για το εύρος της ύλης που έχει διδαχθεί ο μαθητής. Δεύτερον, γιατί προσφέρουν ενδείξεις για το πώς μαθαίνει ένας μαθητής και τρίτον γιατί λειτουργούν ως μηχανισμοί μέσω των οποίων ο μαθητής ανακαλύπτει τους κανόνες της *δεύτερης* γλώσσας.

Σύμφωνα με τον S.P. Corder (1974) η πορεία της Ανάλυσης των λαθών αποτελείται από πέντε στάδια. Τα στάδια αυτά είναι η συλλογή του δείγματος από τη γλώσσα του μαθητή, ο εντοπισμός των λαθών, η ταξινόμηση τους, η ερμηνεία των

¹²² Βλ. Γ. Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Β. Κουρμπάνη, Κ. Σεκερτζή, Δ. Τόλιας, *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη- ξένη γλώσσα*, ό.π. σ. 132.

¹²³ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου, ό.π. σ. 219.

ψυχογλωσσικών αιτιών που τα προκαλούν και τέλος, η αξιολόγηση τους ως προς τη βαρύτητα που έχουν.

Στο πρώτο στάδιο, στη συλλογή δείγματος, πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες, όπως το μέσο συλλογής του δείγματος, προφορική ή γραπτή γλώσσα, το κειμενικό είδος, το περιεχόμενο, το επίπεδο του μαθητή, η μητρική γλώσσα του μαθητή και τέλος, ο τρόπος γλωσσικής εκμάθησης. Στο δεύτερο στάδιο, κατά τον εντοπισμό των λαθών, πρέπει να γίνει μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στις *παραδρομές* (lapses), δηλαδή στις αποκλίσεις από το σωστό, όχι λόγω έλλειψη γνώσης αλλά λόγω τυχαίας αποτυχίας του μαθητή, και ανάμεσα στα *λάθη* (errors), που είναι οι αποκλίσεις που προκύπτουν από έλλειψη ικανότητας ή γνώσης του μαθητή.

Το στάδιο της ταξινόμησης λαθών, διαφέρει από τον εντοπισμό των πηγών και αιτιών του λάθους και την ερμηνεία τους. Για την ταξινόμηση των λαθών έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι ταξινόμησης, σε παράλειψη στοιχείων (omission), προσθήκη περιττών στοιχείων (addition), σε μορφολογικού τύπου αποκλίσεις ή σε λανθασμένη σειρά των όρων, ενώ άλλοι τα κατατάσσουν σύμφωνα με τα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογικό, λεξιλογικό, συντακτικό, κ.α.).

Η ερμηνεία των λαθών είναι μια διαδικασία διάγνωσης της αιτίας του λάθους. Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια συμφωνία ως προς τις τέσσερις κατηγορίες των λαθών, σε *λάθη παρεμβολής* (transfer errors), σε *ενδογλωσσικά λάθη* (intralingual errors), σε *λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής* (communication - strategy errors) και σε *συνεπαγωγικά λάθη* (induced errors). Τα *λάθη παρεμβολής* σχετίζονται άμεσα με επιρροές από την *πρώτη* γλώσσα του μαθητή. Τα *ενδογλωσσικά λάθη* σχετίζονται με τη διεργασία που κάνει ο μαθητής για να αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα στη *δεύτερη* γλώσσα και χωρίζονται σε *λάθη υπεργενίκευσης* (overgeneralization errors), σε *λάθη* που προκύπτουν από άγνοια των περιορισμών των κανόνων και από ελλιπή εφαρμογή των κανόνων και σε *λάθη υπερδιόρθωσης*.

Τα *λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής* προκύπτουν από την προσπάθεια των μαθητών να επικοινωνήσουν στη *δεύτερη* γλώσσα, χωρίς να είναι επαρκείς ομιλητές της, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν στρατηγικές, από τις οποίες άλλες βασίζονται στη *πρώτη* και άλλες στη *δεύτερη* γλώσσα. Συνηθέστερα *λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής* είναι η αντικατάσταση ενός στοιχείου με κάποιο μερικό συνώνυμο, η

χρήση υπερωνύμου αντί για υπώνυμο. Τέλος, τα *συνεπαγωγικά λάθη* προκύπτουν από την ελλιπή διδακτική καθοδήγηση ή από τα παραπλανητικά διδακτικά εγχειρίδια. Στο στάδιο της αξιολόγησης των λαθών εμφανίζονται δυσκολίες ως προς τους αξιολογητές, τα κριτήρια που χρησιμοποιούν και το ρόλο του προκειμένου.

Η Ανάλυση λαθών αποτελεί τομή στη θεωρητική αναζήτηση κατά τη δεκαετία του '70, αλλά επανέρχεται στο προσκήνιο και στις μέρες μας.¹²⁴ Η διαδικασία της Ανάλυσης λαθών δέχτηκε κριτική όσον αφορά την επικέντρωση της προσοχής μόνο στα λάθη των μαθητών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δίνοντας μια μονομερή εικόνα για τις γνώσεις που κατέχουν στη *δεύτερη* γλώσσα. Πρόσφατα, έχει εξελιχθεί σε μια μεθοδολογία χρήσιμη για τη μελέτη συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων.¹²⁵

5.3 Διόρθωση του λάθους ενός μαθητή

Σύμφωνα με την Μ. Ζ. Φουντοπούλου, το *λάθος* του μαθητή πρέπει να αντιμετωπίζεται σήμερα όχι ως συμπεριφορά άξια τιμωρίας, αλλά ως ένδειξη κατανόησης του τρόπου σκέψης του παιδιού και υπέρβαση των μαθησιακών του δυσκολιών,¹²⁶ αλλά και ως «ευεργετικές ενδείξεις» που βοηθούν τον διδάσκοντα να εντοπίσει και να χαράξει την κατάλληλη διδακτική πορεία.¹²⁷

Η διόρθωση του λάθους είναι μια τεχνική της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει ως στόχο την απόκτηση όσο το δυνατόν καλύτερης χρήσης της γλώσσας που συνδέεται με τη βελτίωση της ικανότητας στην παραγωγή λόγου. Η διόρθωση είναι μια προγραμματισμένη και συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική που στοχεύει στην ταχύτερη και ακριβέστερη επίτευξη του διδακτικού σκοπού. Παράλληλα, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της *δεύτερης* γλώσσας, και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι σημαντικό, ο δάσκαλος να εξηγήσει στους μαθητές του ότι το λάθος είναι το μέσο που θα οδηγήσει στην ορθή χρήση της *δεύτερης*

¹²⁴ Βλ. Σπ. Μπέλλα, *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*, ό.π. σ. 45-52.

¹²⁵ Βλ. Σπ. Μπέλλα, *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*, ό.π. σσ. 50-53.

¹²⁶ Βλ. Ζ. Μ. Φουντοπούλου, άρθρο «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας», ό.π. σ. 444.

¹²⁷ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, ό.π. σ. 211.

γλώσσας και να τους παροτρύνει να συμμετέχουν στο μάθημα χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται μήπως κάνουν λάθη.¹²⁸

Η διόρθωση των γραπτών κειμένων των μαθητών κρίνεται αναγκαία, κυρίως γιατί ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει τις δυσκολίες και τις αδυναμίες των μαθητών του. Επίσης, συμβάλλει στη βελτίωση και ενθάρρυνση των μαθητών και στη συνεχόμενη ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντική η άμεση παρέμβαση και καθοδήγηση των μαθητών και η ορθή και εμπεριστατωμένη διόρθωση του λάθους που μπορεί να κάνει ένας μαθητής.¹²⁹ Σύμφωνα με την Π. Φρατζή (2001) «πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διόρθωση ενός γραπτού, καθώς είναι σημαντικότερο ένα γραπτό γεμάτο καταπληκτικές ιδέες και εφευρετικότητα αλλά με ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με ένα γραπτό που θα είναι πλήρως ορθογραφημένο αλλά με ανούσιες ιδέες, που στερείται πρωτοτυπίας». Στην περίπτωση ενός μαθητή που παρουσιάζει στο γραπτό του ορθογραφικά λάθη είναι σημαντικό και αποτελεσματικό για την αποφυγή των ορθογραφικών, ο εκπαιδευτικός να τον παροτρύνει να διαβάζει εξωσχολικά και λογοτεχνικά βιβλία αλλά και ημερήσιο τύπο. Επίσης, όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίσει μια κατηγορία λαθών στα οποία εμπίπτουν πολλοί μαθητές, τότε, θα μπορούσε να απευθυνθεί στο σύνολο της τάξης και να εξηγήσει μετά από μια ομαδική διόρθωση, το σωστό και τους λόγους που οδηγούν σε αυτό.¹³⁰

Η Ε. Σελλά-Μάζη αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όπου υπάρχει το φαινόμενο της *διγλωσσίας* υπάρχει *παρεμβολή*, δηλαδή μεταφορά στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη κατά τη διδασκαλία μιας *δεύτερης* ή *ξένης* γλώσσας. Η *παρεμβολή* είναι μια γνωστή κατηγορία λαθών που συνήθως κάνουν οι μαθητές που διδάσκονται μια *δεύτερη* ή *ξένη* γλώσσα. Η μεταφορά στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη γίνεται συγχρονικά. Η μεταφορά στοιχείων γίνεται ουσιαστικά, όταν οι ομιλητές προσπαθούν να αποδώσουν μια έννοια στη γλώσσα που γνωρίζουν λιγότερο στα πλαίσια της επικοινωνίας τους χρησιμοποιώντας ένα στοιχείο από τη γλώσσα που γνωρίζουν

¹²⁸ Βλ. Ν. Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, ό.π. σ. 222.

¹²⁹ Βλ. Α. Αθανασίου, *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης*, ό.π. σσ. 211-213.

¹³⁰ Βλ. Π. Φραντζή «Τα λάθη των μαθητών Δημοτικού Σχολείου στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης επιμ. Μ. Βαμβούκας- Α. Χατζηδάκη, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001, τ. α', σσ. 458-459.

καλύτερα. Η μεταφορά των στοιχείων είναι συγχρονική διαδικασία και πραγματοποιείται στο επίπεδο της επικοινωνιακής πρακτικής.¹³¹

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Dulay και Burt (1973) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα λιγότερα λάθη που έκαναν οι μαθητές, μόλις το 3% ήταν λάθη παρεμβολής ενώ τα περισσότερα λάθη ήταν αναπτυξιακά, σε ποσοστό 85% και το υπόλοιπο 12% των λαθών δεν μπόρεσε να ταξινομηθεί με σιγουριά σε κάποια υποκατηγορία.¹³²

Όσον αφορά την κατάκτηση των γλωσσικών κανόνων από ένα δίγλωσσο μαθητή σύμφωνα με τον McLaughling παρατηρείται ότι χρησιμοποιεί τις ίδιες στρατηγικές που χρησιμοποιεί και ένας μονόγλωσσος μαθητής. Η μόνη διαφορά είναι ότι ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί στοιχεία και δομές και από τις δύο γλώσσες με αποτέλεσμα να παράγει εκφράσεις και προτάσεις που να μην είναι ορθές ούτε στη μία ούτε στην άλλη γλώσσα, λόγω της χρήσης των γραμματικών κανόνων και των δύο γλωσσών.¹³³

Όλη αυτή η βιβλιογραφική επισκόπηση στηρίζει τη μελέτη της παρούσας εργασίας καθώς θα ασχοληθούμε ερευνητικά με μεθοδολογικό εργαλείο, τις Δραστηριότητες πάνω στα μορφολογικά λάθη που κάνουν οι δίγλωσσοι μαθητές και πιο συγκεκριμένα με τα γραμματικά, τα ορθογραφικά και τα λάθη λεξιλογίου. Παράλληλα, θα εξεταστεί η γνώση που έχουν για τις στερεότυπες εκφράσεις και τη σημασία τους καθώς και την κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της ελληνική ως δεύτερης γλώσσας.

¹³¹ Βλ. Ε. Σκούρτου, *Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας στο θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, ό.π. σ. 35.

¹³² Βλ. Γ. Στύλου, *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, ό.π. σσ. 48-49.

¹³³ Βλ. Α. Μυλωνά, *Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία*, ό.π. σ. 100.

II ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή ερευνητικού μέρους - Πραγματολογικές συνθήκες της έρευνας.

1.1 Ελληνικά σχολεία στο εξωτερικό

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως *δεύτερης γλώσσας* σε μη ελληνόφωνους μαθητές στο εξωτερικό αλλά και στη χώρα μας έχει αυξηθεί σημαντικά, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί φορείς να σχεδιάζουν διδακτικές μεθόδους και να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό χρήσιμο για τη διδασκαλία της. Από το 1990, ξεκινάει μια σημαντική κίνηση ανανέωσης της μέχρι τότε βιβλιογραφίας, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και τον εμπλουτισμό της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.¹³⁴

Στην Αυστραλία η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε κάποια δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και σε μη κρατικά σχολεία που οργανώνονται από ελληνικές κοινότητες και από την Ορθόδοξη Εκκλησία.¹³⁵ Ενώ, ήδη από το 2010, σε 13 βρετανικά, δημόσια, δημοτικά σχολεία στην περιοχή Οξφόρδης διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά. Οι μαθητές διδάσκονται το αλφάβητο, τη Γραμματική και το Λεξιλόγιο της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας αλλά και στοιχεία πολιτισμού, όπως για παράδειγμα τις κωμωδίες του Αριστοφάνη και τη γέννηση των Ολυμπιακών Αγώνων.¹³⁶

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία, ο κυριότερος φορέας για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι τα παρoικιακά σχολεία της ελληνικής κοινότητας ή κάποια ιδιωτικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν σε απογευματινά τμήματα εκτός του κανονικού σχολικού προγράμματος.¹³⁷ Το ίδιο σχεδόν συμβαίνει και στο Λονδίνο, όπου υπάρχουν κρατικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο), όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και ακολουθείται το

¹³⁴ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, «Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές», *ό.π.* σ. 197.

¹³⁵ Βλ. Μ. Clyne, «Τα ελληνικά στην Αυστραλία» στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 66

¹³⁶ Βλ. «Αρχαία Ελληνικά σε Βρετανικά Δημοτικά Σχολεία», στο περιοδικό *Ελληνική Διεθνής Γλώσσα, Οργανισμός για τη Διάδοση της ελληνικής γλώσσας*, 31^{ης} Ιουλίου 2010, έτος 21^ο, τ. Ι', τεύχος 3 (80) Ιούλ.- Σεπτ. 2010, σ. 213.

¹³⁷ Βλ. Μ. Clyne, *Τα ελληνικά στην Αυστραλία*, *ό.π.* σ. 66-67.

ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα με τα ελληνικά σχολεία στην Ελλάδα. Επίσης, υπάρχουν τα παροικιακά ελληνικά σχολεία τα οποία λειτουργούν καθημερινές απογευματινές ώρες και το Σάββατο και οργανώνονται από την Ορθόδοξη Εκκλησία και την ελληνική και κυπριακή κοινότητα, μέσω της Ελληνικής και της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής.

Τα περισσότερα τμήματα ελληνικής γλώσσας λειτουργούν απογευματινές ώρες («απογευματινά») είτε το πρωινό του Σαββάτου («Σαββατιανά»). Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις όπου η λειτουργία των τμημάτων ελληνικής γλώσσας υποστηρίζονται εξολοκλήρου από τη χώρα υποδοχής, όπως στην περίπτωση της Γερμανίας, είτε εν μέρει στην περίπτωση του Οντάριο του Καναδά.¹³⁸

Σύμφωνα με το Άρθρο 3 «Μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης» του νόμου 4415/2016, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται από σχολικές μονάδες ενταγμένες σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είτε με ελληνόγλωσσο είτε με δίγλωσσο (ελληνόγλωσσο και ξενόγλωσσο) πρόγραμμα. Ακόμα, παρέχεται από Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ.), τα οποία είτε είναι ενταγμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών, είτε μη ενταγμένα σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε ενταγμένα σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής τα οποία προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό παρέχεται από ελληνικά τμήματα των Ευρωπαϊκών Σχολείων και των σχολείων διεθνών οργανισμών, που ακολουθούν τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων αυτών και τέλος, από Τμήματα Ελληνικών Σπουδών ή άλλες μορφές οργάνωσης ελληνικών σπουδών, καθώς και θεολογικές σχολές ή μονάδες θεολογικής εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.¹³⁹

1.2 Ελληνικά σχολεία στη Μ. Βρετανία

Σύμφωνα με στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα του Β. Λάγιου, «*Η διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στο*

¹³⁸ Βλ. Α. Χατζηδάκη, *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*, ό.π. σ. 76.

¹³⁹ Βλ. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» κεφ. Α', «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», τεύχος πρώτο, *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας*, Αρ. φύλλου 159, Άρθρο 3, «Μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης», νόμος Υπ' Αριθμόν 4415, 6 Σεπτεμβρίου 2016, (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016), σσ. 8419-8420.

εξωτερικό», οι Έλληνες μαθητές του εξωτερικού κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003, πριν από περίπου 13 χρόνια, ανέρχονταν στις 120.000, με τους μαθητές στη Μ. Βρετανία να μην υπερβαίνουν τους 5.564.¹⁴⁰

Το 1984, υπολογίστηκαν πάνω από 28 γλώσσες που διδάσκονταν σε 500 κοινοτικά και συμπληρωματικά σχολεία στην Αγγλία. Ανάμεσα στις πιο συχνές και επικρατέστερες γλώσσες που διδάσκονταν στα σχολεία αυτά ήταν οι ασιατικές γλώσσες, ενώ από τις ευρωπαϊκές ήταν τα Ελληνικά, τα Ιταλικά, τα Πορτογαλικά, η εκμάθηση των οποίων στηρίζονταν κατεξοχήν από κοινοτικές πρωτοβουλίες.¹⁴¹

Τα ελληνικά δημοτικά σχολεία στο Λονδίνο απαρτίζονται από τα ελληνικά ημερήσια σχολεία της Ελληνικής Πρεσβείας και από τα σχολεία που υπάγονται στον Ε.Φ.Ε.Π.Ε., τα οποία θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα παρακάτω.¹⁴²

Α) Ελληνικά ημερήσια σχολεία της Ελληνικής Πρεσβείας

Το Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο του Λονδίνου είναι το εξατάξιο Δημοτικό σχολείο που ακολουθεί το Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και χρησιμοποιεί τα εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Στο σχολείο αυτό φοιτούν Έλληνες μαθητές με πρώτη γλώσσα την ελληνική. Τα μαθήματα γίνονται στην ελληνική γλώσσα και ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει το

- ▶ Ελληνικό Νηπιαγωγείο,
- ▶ Δημοτικό,
- ▶ Γυμνάσιο
- ▶ και Λύκειο

Β) Ενιαίος Φορέας Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης, Ε.Φ.Ε.Π.Ε.

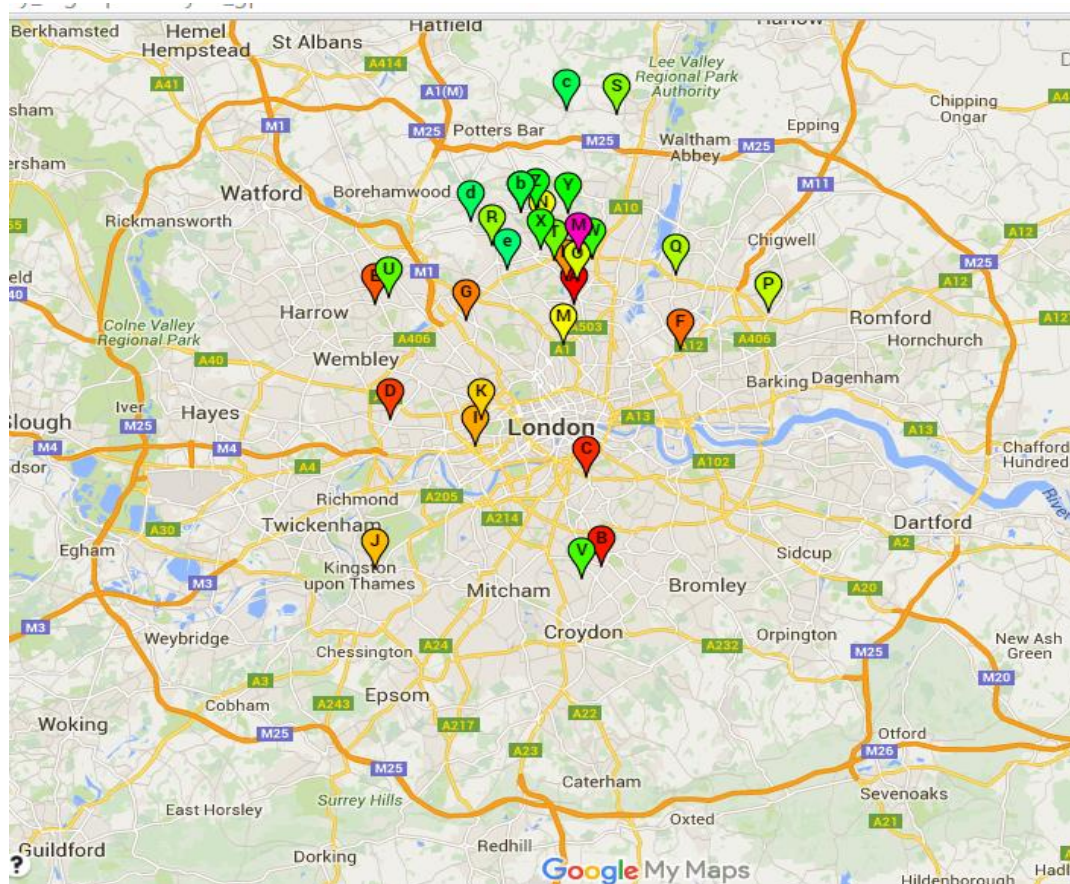
Στον Ενιαίο Φορέας Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (Ε.Φ.Ε.Π.Ε.), υπάγονται οι εκπαιδευτικοί φορείς, όπως το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας, Κ.Ε.Σ., τα Σχολεία της Ομοσπονδίας

¹⁴⁰ Βλ. Β. Λάγιος, *Η διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στο εξωτερικό*, ό.π. σ. 78.

¹⁴¹ Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π. σ. 153.

¹⁴² <http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon> [ανακτήθηκε στις 20-06-2016].

Εκπαιδευτικών συλλόγων των Ελλήνων Κυπρίων της Αγγλίας, Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α., και τα Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία της Αγγλίας, Α.Ε.Σ.Α. Ο πρόεδρος του Ε.Φ.Ε.Π.Ε. είναι ο εκάστοτε Αρχιεπίσκοπος Θυατείρων και Μεγάλης Βρετανίας. Αντιπρόεδροι είναι οι προϊστάμενοι των Εκπαιδευτικών Αποστολών Κύπρου και Ελλάδας και η Γραμματεία αποτελείται από εκπροσώπους των τριών εκπαιδευτικών φορέων, οι οποίοι με συνεδριάσεις τους συζητούν θέματα που αφορούν την Παροικιακή Εκπαίδευση. Στην παρακάτω εικόνα απεικονίζονται τα σχολεία που υπάρχουν στο Λονδίνο και υπάγονται στον Ε.Φ.Ε.Π.Ε. (Εικόνα 1)



Εικόνα 1: Ο χάρτης του Λονδίνου με σημειωμένα τα Παροικιακά Ελληνικά Σχολεία.

■ Παροικιακά Ελληνικά Σχολεία του Λονδίνου

Τα Εβδομαδιαία Παροικιακά Ελληνικά σχολεία του Λονδίνου είναι απογευματινά και οι μαθητές που φοιτούν εκεί είναι δίγλωσσοι Έλληνες μαθητές δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς, που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές φοιτούν το πρωί σε σχολεία που ακολουθούν το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και μία έως δύο φορές την εβδομάδα διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στα εβδομαδιαία ελληνικά σχολεία.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Κεντρικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας (Κ.Ε.Σ.), τα εβδομαδιαία ελληνικά σχολεία του Λονδίνου παρουσιάζονται παρακάτω και χωρίζονται στις υποκατηγορίες, που ακολουθούν. (Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας, 2016). Τα Παροικιακά ελληνικά σχολεία είναι:

- ▶ το ελληνικό σχολείο της Αγίας Σοφίας,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αποστόλου Βαρνάβα,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αγίου Νικολάου,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αγίου Γεωργίου,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αγίου Δημητρίου,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αγίου Ελευθερίου,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αγίου Ιωάννου Βαπτιστή,
- ▶ το ελληνικό σχολείο των Αγίων Κωνσταντίνου & Ελένης,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αγίου Παντελεήμονος,
- ▶ το ελληνικό σχολείο του Αγίου Αντωνίου,
- ▶ το ελληνικό σχολείο της Γένεσης της Θεοτόκου
- ▶ και το ελληνικό σχολείο του Τιμίου Σταυρού & Αρχαγγέλου Μιχαήλ.

Στα σχολεία αυτά, τα μαθήματα γίνονται σε χώρους του ναού της Εκκλησίας της ευρύτερης περιοχής που βρίσκονται. Για αυτό το λόγο, φέρουν και το όνομα του ναού που διοργανώνει τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας. Τα μαθήματα γίνονται δύο φορές την εβδομάδα, συνολικά 5 ώρες την εβδομάδα, απογευματινές ώρες και Σάββατο.

- Σχολεία της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Συλλόγων Ελλήνων Κυπρίων Αγγλίας (Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α.)

Τα σχολεία αυτά υπάγονται στον έλεγχο της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής (Κ.Ε.Α.), η οποία εδρεύει στην Ύπατη Αρμοστεία της Κυπριακής Δημοκρατίας στο Λονδίνο και είναι

- ▶ το East Barnet,
- ▶ το Hackney,
- ▶ το Hazelwood,
- ▶ το Tooting,

- ▶ το Walker,
- ▶ το St. Mary's,
- ▶ το Kingsbury,
- ▶ το Willesden
- ▶ το Bowers Junior School.

■ Ανεξάρτητα ελληνικά σχολεία του Λονδίνου (Α.Ε.Σ.Α.)

Τα ανεξάρτητα ελληνικά σχολεία του Λονδίνου είναι τα

- ▶ Finchley και
- ▶ Manor Hill.

■ Ανεξάρτητα ελληνικά σχολεία της Αγγλίας (Α.Ε.Σ.)

Τα Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία της Αγγλίας (Α.Ε.Σ.) είναι τα

- ▶ High Barnet,
- ▶ Woodhouse,
- ▶ Harrow,
- ▶ Southgate και
- ▶ Potters Bar.¹⁴³

1.3 Δίγλωσσα αγγλικά σχολεία στην Αθήνα

Σύμφωνα με τον Γ. Νικολάου «το 2000 στην ελληνική πραγματικότητα, η κοινωνία και οι θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα, επικρατεί παντού η ελληνική γλώσσα, η οποία είναι η κυρίαρχη γλώσσα και η κυριότερη προϋπόθεση για την επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη, ενώ οι μειονοτικές γλώσσες παραγκωνίζονται». Σε περιπτώσεις, όμως που τα μέλη της μειονοτικής γλώσσας προστατεύονται νομικά και θεσμικά και έχουν εδραιωθεί οικονομικά, τότε μόνο υπάρχουν δίγλωσσα σχολεία.

¹⁴³ <http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon> [Ανακτήθηκε στις 20-06-2016].

Στα δίγλωσσα σχολεία οι μαθητές μπορούν να διδάσκονται εξίσου και τις δύο γλώσσες, και την *πρώτη* τους γλώσσα και την ελληνική γλώσσα, παράλληλα.¹⁴⁴

Σύμφωνα με πληροφορίες από το British Council που εδρεύει στην Αθήνα, τα δίγλωσσα αγγλικά δημοτικά ιδιωτικά σχολεία που υπάρχουν στην Αθήνα είναι το St. Catherine's British School, το Byron College και το St. Lawrence College.¹⁴⁵ (British Council, 2016)

1.4 Αναλυτικά Προγράμματα των ελληνικών σχολείων στη Μ. Βρετανία

Σύμφωνα με πληροφορίες από το Κ.Ε.Σ. (2016), τα Σχολεία του Κεντρικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (Κ.Ε.Σ.) της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστατευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και το Αναλυτικό πρόγραμμα της οικείας χώρας για τα GCSE και τα A' Levels (EDEXCEL).

Αναλυτικά, για τις τάξεις του Δημοτικού ακολουθείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., για το Επίπεδο Α1 και χωρίζεται σε 7 τάξεις. Οι τάξεις στα ελληνικά παροικιακά σχολεία χωρίζονται σύμφωνα με το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ουσιαστικά, ο χωρισμός με τις τάξεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαφέρει στην Α' τάξη, η οποία χωρίζεται σε Α' τάξη Δημοτικού (προδημοτική) & Α' προχωρημένη τάξη, για την καλύτερη εμπέδωση της γλώσσας.

- ▶ Νηπιαγωγείο
- ▶ Α' τάξη (προδημοτική)
- ▶ Α' προχωρημένη τάξη Δημοτικού
- ▶ Β' τάξη Δημοτικού
- ▶ Γ' τάξη Δημοτικού
- ▶ Δ' τάξη Δημοτικού
- ▶ Ε' τάξη Δημοτικού

¹⁴⁴ Βλ. Γ. Νικολάου, *Ενταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, ό.π. σ. 170.*

¹⁴⁵ British Council, 2016.

► Στ' τάξη Δημοτικού

Τα μαθήματα που πραγματοποιούνται στα σχολεία αυτά είναι η *Ελληνική Γλώσσα*, η *Μουσειακή Αγωγή*, η οποία πολλές φορές πραγματοποιείται στο Βρετανικό Μουσείο, η *Μουσική*, οι *Ελληνικοί Χοροί*, τα *Κοινωνικά Θέματα*, και το μάθημα *Δεν ξεχνώ*.¹⁴⁶

Ο μαθητής που βρίσκεται στο επίπεδο που μελετάμε, πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τον εαυτό του, για τους φίλους του και τους συμμαθητές του. Ακόμα, να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες, όπως σε συναλλαγές για την αγορά αγαθών στο κυλικείο, στο περίπτερο, να δημιουργεί επαφές στο οικογενειακό και οικείο περιβάλλον, όπως στη γειτονιά και στο σχολείο και κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων, όπως ψυχαγωγία και αθλητισμός. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι να μπορεί να καταλαβαίνει σύντομες ανακοινώσεις και να συμμετέχει στις διάφορες δραστηριότητες ακολουθώντας απλές οδηγίες των γονιών του ή του δασκάλου του. Επιπλέον, να έχει την ικανότητα να κατανοεί και να παράγει σύντομα και απλά κείμενα. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, ο υποψήφιος στο επίπεδο αυτό διαθέτει περιορισμένα μέσα για να αντιμετωπίζει στοιχειώδεις απαιτήσεις των περισσότερων συνηθισμένων καθημερινών περιστάσεων. Αυτό οφείλεται στο περιορισμένο ρεπερτόριο φράσεων, λέξεων, και προτάσεων που τις έχει μάθει και τις χρησιμοποιεί ως ενιαία σύνολα.¹⁴⁷

1.4.1 EDEXEL

Οι εξετάσεις του EDEXEL για το General Certificate of Secondary Education, GCSE, δηλαδή το Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο είναι ένα πιστοποιητικό επάρκειας μαθημάτων, όπως και της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές θα πρέπει να το έχουν αποκτήσει στο τέλος της Αγγλικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή σε ηλικία 16 ετών. Οι εξετάσεις του EDEXEL αποτελούν θεσμό του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος και ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος (National Curriculum) για τις ξένες γλώσσες στην Αγγλία, Ουαλία και Ιρλανδία. Σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του

¹⁴⁶ <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/96> [Ανακτήθηκε στις 25-04-2016].

¹⁴⁷ <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/96> [Ανακτήθηκε στις 25-04-2016].

1988, στην Αγγλία οι μαθητές που βρίσκονται σε ηλικία 11-16 ετών διδάσκονται μία ή δύο ξένες γλώσσες.

Όσοι μαθητές επιλέγουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή τρίτη ξένη γλώσσα, συμμετέχουν στις εξετάσεις μέσω της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, δηλαδή είτε μέσω του Σαββατιανού ελληνικού παροικιακού σχολείου είτε μέσω του καθημερινού πρωινού βρετανικού σχολείου, στο οποίο προσφέρεται η ελληνικής ως ξένη γλώσσα. Στα παροικιακά σχολεία προετοιμάζονται για 2 χρόνια ύστερα από εξαχρονη ή επτάχρονη φοίτηση. Αντιθέτως, στο Βρετανικό Γυμνάσιο διδάσκονται σε ταχύρυθμα τμήματα για 3 χρόνια στα επίπεδα 7, 8 και 9 και ύστερα προετοιμάζονται για 2 χρόνια για τις εξετάσεις του GCSE στο τέλος του 11^{ου} έτους.

Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος του GCSE αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε συγκεκριμένες περιστάσεις, με την ικανότητα επικοινωνίας, τη χρήση σωστού λεξιλογίου, καθώς και τη γνώση πολιτιστικών στοιχείων της κοινότητας, που μιλάει τη γλώσσα.¹⁴⁸

Ένας ομιλητής που βρίσκεται στο Ενδιάμεσο Επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να παράγει εκφράσεις γραμματικά και νοητικά ορθές, χρησιμοποιώντας κάθε φορά τους κατάλληλους μορφολογικούς τύπους των λέξεων και τους ορθούς γλωσσικούς τύπους (λέξεων και γραμματικών δομών). Στο επίπεδο αυτό οι γνώσεις του μαθητή πρέπει να περιλαμβάνουν από το ονοματικό σύνολο, την ονοματική και ρηματική φράση, την πρόταση, μέχρι και την παράγραφο, δηλαδή τη σωστή σύνδεση και τη συνοχή των προτάσεων μεταξύ τους.

Στο Ενδιάμεσο Επίπεδο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ο μαθητής θα πρέπει να έχει επαρκείς γνώσεις για την κλίση, το γένος, τον αριθμό, τις πτώσεις, το άρθρο, το ουσιαστικό, το επίθετο, τις αντωνυμίες, τη χρήση των πτώσεων σε ένα ονοματικό σύστημα. Όσον αφορά το ρηματικό σύστημα να γνωρίζει τα παρεπόμενα του ρήματος, τη φωνή, τη συζυγία, τη διάθεση, την έγκλιση, τους χρόνους, τις καταλήξεις, τα πρόσωπα, τους αριθμούς, την αύξηση, τα βοηθητικά στοιχεία

¹⁴⁸ Βλ. Ν. Αντωνοπούλου & Β. Παναγιωτίδου, *Σύγκριση του πιστοποιητικού επάρκειας της ελληνομάθειας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας- Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με πιστοποιητικά ελληνομάθειας φορέων εκτός Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη 2006, σσ. 16-17.

σχηματισμού των χρόνων και των εγκλίσεων, το σχηματισμό άρνησης, τον ανώμαλο σχηματισμό χρόνων και τα είδη των ρημάτων (βοηθητικά, απρόσωπα).¹⁴⁹

Το επόμενο πτυχίο για την ελληνική γλώσσα που προσφέρεται από το EDEXEL είναι το GCE (General Certificate of Education) και χωρίζεται σε δύο ενότητες, η πρώτη ενότητα είναι AS (Advanced Subsidiary) και αντιστοιχεί σε ένα χρόνο μετά το GCSE και η δεύτερη ενότητα αντιστοιχεί σε ένα χρόνο μετά το AS. Για τις εξετάσεις αυτού του πιστοποιητικού οι υποψήφιοι εξετάζονται μόνο στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου.¹⁵⁰

Σύμφωνα με τον Μ. Δαμανάκη (2007) στα απογευματινά και στα Σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας οι ώρες διδασκαλίας συνήθως δεν ξεπερνούν τις τέσσερις, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να φτάνουν και τις έξι. Μέσα στις ώρες αυτές εκτός από την ελληνική γλώσσα διδάσκονται και Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού. Για τα μαθήματα αυτά έχει σχεδιαστεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας καθώς και αντίστοιχο υλικό για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, για δίωρη διδασκαλία επί 35 εβδομάδες. Πέρα από αυτό το ενιαίο για όλους υλικό, που ονομάστηκε *Υλικό Κορμού*, υπάρχει και συμπληρωματικό υλικό, γνωστό και ως *Υλικό Ετερότητας*, το οποίο θα περιγραφεί αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο.¹⁵¹

1.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα δίγλωσσων αγγλικών σχολείων στην Αθήνα

Οι Άγγλοι μαθητές της έρευνας μας ζουν στην Ελλάδα, διδάσκονται τη νέα ελληνική γλώσσα ως *δεύτερη* γλώσσα και την αγγλική ως *πρώτη*, και φοιτούν σε ιδιωτικό δίγλωσσο δημοτικό σχολείο στην Αθήνα.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των αγγλικών ιδιωτικών σχολείων στην Αθήνα, ποικίλλει ανάλογα με το εκάστοτε σχολείο. Ωστόσο, στο Αναλυτικό τους Πρόγραμμα, σύμφωνα με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής

¹⁴⁹ Βλ. Ν. Αντωνοπούλου, Σμ. Βογιατζίδου, Δ. Μανάβη, Θ. Παυλίδου, Α. Ψάλτου, Α. Αρβανίτη Β. Λοϊζίδης J.L.M. Trim, *Ενδιάμεσο Επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά*, επιστημονικός υπεύθυνος Στ. Ευσταθιάδης, ερευνητές Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη ²2001, ό.π. σσ. 191-198.

¹⁵⁰ Βλ. Ν. Αντωνοπούλου & Β. Παναγιωτίδου, *Σύγκριση του πιστοποιητικού επάρκειας της ελληνομάθειας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας- Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με πιστοποιητικά ελληνομάθειας φορέων εκτός Ελλάδας*, ό.π. σ. 20.

¹⁵¹ Βλ. Μ. Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007, σ. 83.

Αττικής, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αντιστοιχεί σε 5 διδακτικές ώρες την εβδομάδα.¹⁵² (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 2016).

Στο σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα διδάσκονται όλα τα μαθήματα στην αγγλική γλώσσα, ενώ η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο συγκεκριμένο σχολείο αντιστοιχεί σε 4 ώρες Νεοελληνική Γλώσσα και μια ώρα Νεοελληνική Ιστορία.

1.6 Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αγγλόφωνους μαθητές

Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αφού θα αποτελέσει κίνητρο για διάλογο, ανταλλαγή απόψεων και μέσο εξοικείωσης του μαθητή στον προφορικό και γραπτό λόγο. Το υλικό, επομένως, μπορεί να αντλείται από νεοελληνικά λογοτεχνικά κείμενα μέχρι εικόνες, σκίτσα ή ακόμα και τραγούδια.¹⁵³

Τα σχολεία της Ομοσπονδίας εκπαιδευτικών συλλόγων Ελλήνων Κυπρίων Αγγλίας (Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α.) σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα τους <http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=teachers> αναφέρουν ότι το Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν αντλείται κυρίως:

- από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- από ιστοσελίδες, με παιχνίδια και με ελληνικό εκπαιδευτικό υλικό για το Δημοτικό όπως, <http://www.dod.gr/>
- από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), ένα από τα τρία θεσμοθετημένα εργαστήρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) με έδρα το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι ένας σημαντικός φορέας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

¹⁵² Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 2016.

¹⁵³ Βλ. Α. Χαραλαμπίδης, «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο», ό.π. σ. 459.

Στόχος του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. είναι η καλλιέργεια και η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό. Ακόμα, συμβάλει στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανανέωση της βάσης δεδομένων στο Διαδίκτυο.¹⁵⁴

Όσον αφορά τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας πρέπει να σημειωθεί ότι στην πλειοψηφία τους τα εγχειρίδια αποτελούνται από ένα Βιβλίο Μαθητή και ένα Τετράδιο Δραστηριοτήτων και συνοδεύονται από οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό και CD με ασκήσεις για την εμπέδωση των διδαχθέντων και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών. Κάποιες από τις σημαντικότερες σειρές εγχειριδίων αναφέρονται παρακάτω.¹⁵⁵

Το βιβλίο «Μαθαίνω ελληνικά» από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων είναι μια σειρά εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Πρόκειται ουσιαστικά, για μια σειρά βιβλίων που προορίζονται για τα ελληνικά σχολεία στις Η.Π.Α.¹⁵⁶

Η σειρά βιβλίων «Μαργαρίτα» χρησιμοποιείται στα ελληνικά δίγλωσσα σχολεία της Μ. Βρετανίας αλλά και στα δίγλωσσα αγγλικά σχολεία της Ελλάδας. Η σειρά αυτή απευθύνεται σε ομοεθνείς μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ελάχιστες ή ακόμα και χωρίς καθόλου γλωσσικές προϋποθέσεις, είτε και σε αλλοεθνείς αλλόγλωσσους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που επιθυμούν να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα. Αυτή η σειρά βιβλίων είναι κατάλληλη για μαθητές ηλικίας από 6-12 ετών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Τα βιβλία της σειράς αντιστοιχούν σε τέσσερα επίπεδα. Η σειρά αυτή καλύπτει ένα πρόγραμμα σπουδών 6 ετών με τρεις ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως. (Εκπαιδευτικό Υλικό και Επίπεδα Γλωσσομάθειας, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστατευτικών Μελετών, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ)¹⁵⁷

¹⁵⁴ Βλ. Γ. Στύλου, *Οψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, ό.π. σσ. 90-91.

¹⁵⁵ Βλ. Α. Χατζηδάκη, *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*, ό.π. σ. 84.

¹⁵⁶ Βλ. Ο. Καραγεώργου-Κουρτζή, «Κριτική προσέγγιση σε βιβλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας», στο Π. Γεωργογιάννης, *Θεωρία και Πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, εκδ. Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε. ή Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Πάτρα 2000, σ. 352.

¹⁵⁷ <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/ekp-yliko-kepa>

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στο πρώτο επίπεδο (A1), δηλαδή για τη βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου με περιορισμένη ή καμία επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική, προβλέπονται για τους ομοεθνείς μαθητές τα εγχειρίδια *Πράγματα και Γράμματα*, τα βιβλία *Μαργαρίτα 1, 2* και το πρώτο μισό από το εγχειρίδιο *Μαργαρίτα 3*.

Για το δεύτερο επίπεδο (A2), δηλαδή Γ' και Δ' τάξη με σκοπό την εμπέδωση και τη διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου χρησιμοποιούνται τα βιβλία, *Γράμματα πάνε κι έρχονται, ελληνικά στον κόσμο, Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, Μιλώ και γράφω ελληνικά* και το δεύτερο μισό από το εγχειρίδιο *Μαργαρίτα 3* και *Μαργαρίτα 4*.

Για το τρίτο επίπεδο (B1), δηλαδή για την Ε' και ΣΤ' τάξη με σκοπό την καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών θεωρούνται κατάλληλα τα εγχειρίδια, *Ο κόσμος των ελληνικών, Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών* και *Μαργαρίτα 5 & Μαργαρίτα 6*.¹⁵⁸

Ωστόσο, επειδή στην περίπτωση της Μ. Βρετανίας υπάρχει το πιστοποιητικό GCSE, με το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δώσουν εξετάσεις στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και να πάρουν μονάδες για την εισαγωγή τους στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπάρχει η σειρά «Ελληνικά για το GCSE». Για αυτό το λόγο, κρίθηκε σκόπιμο το διδακτικό υλικό να είναι προσαρμοσμένο στις κατευθυντήριες γραμμές των εξετάσεων.¹⁵⁹

Κεφάλαιο 2^ο : Η Έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι δυσκολίες που συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές θα εντοπιστούν μέσα από δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι δραστηριότητες αυτές δημιουργήθηκαν σύμφωνα με το γλωσσικό επίπεδο που μπορεί

¹⁵⁸ Βλ. Α. Χατζηδάκη, *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*, ό.π. σ.85.

¹⁵⁹ Βλ. Α. Χατζηδάκη, *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα*, ό.π. σ.83.

να βρίσκονταν οι δίγλωσσοι μαθητές. Ο πρώτος στόχος είναι να διαπιστωθούν οι δυσκολίες των Ελλήνων τρίτης και τέταρτης γενιάς που φοιτούν σε αγγλικά σχολεία στο Λονδίνο και διδάσκονται σε απογευματινά ελληνικά παροικιακά σχολεία (Part Time Greek Schools) την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Για την καλύτερη διερεύνηση του ίδιου θέματος ερωτήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα ελληνικά παροικιακά σχολεία του Λονδίνου προς διερεύνηση του θέματός μας.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το περιβάλλον και η γλώσσα που ομιλείται στην χώρα, που ζουν επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αυτός ο στόχος θα επιτευχθεί με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων στις δραστηριότητες που συμπλήρωσαν οι Έλληνες μαθητές, οι οποίοι ζουν και μεγαλώνουν στην Αγγλία και έχουν ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική, με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων των Άγγλων μαθητών που ζουν στην Ελλάδα, πηγαίνουν σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο στην Αθήνα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Επομένως, ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο το περιβάλλον, στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν οι δίγλωσσοι μαθητές επηρεάζει την απόδοση και τις γνώσεις που έχουν στη δεύτερη γλώσσα. Το περιβάλλον, η άμεση ή έμμεση επαφή με τη δεύτερη γλώσσα και οι ανάγκες επικοινωνίας που προκύπτουν και στις οποίες οι μαθητές ανταπεξέρχονται καθημερινά επηρεάζουν την επίδοσή τους στην Ορθογραφία, στο Λεξιλόγιο και στη Γραμματική, αλλά και στη γενικότερη κατανόηση της δεύτερης γλώσσας.

2.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Το πρώτο βήμα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας ήταν η εύρεση Ελλήνων μαθητών δεύτερης και τρίτης γενιάς, που ζουν στο Λονδίνο, φοιτούν σε σχολείο που ακολουθεί το αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές και τα ελληνικά σχολεία αναζητήθηκαν μετά από επαφή με την Αρχιεπισκοπή Θυατείρων και Μεγάλης Βρετανίας καθώς και από αναζήτηση των σχολείων από τα ημερολόγια που υπάρχουν στις ελληνικές εκκλησίες και από σχετικές ιστοσελίδες, που παρέχουν πληροφορίες και οδηγίες για την παροχή ελληνικής εκπαίδευσης στο Λονδίνο. Αφού εντοπίστηκαν τα ελληνικά σχολεία ακολούθησε επικοινωνία με τους διευθυντές για την δυνατότητα επίσκεψης

και εισόδου στις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και της χορήγησης των δραστηριοτήτων στους μαθητές.

Η αποστολή των ερωτηματολογίων προς τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου, έγινε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms. Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων για να ανιχνευθεί η διάθεση και η προθυμία τους για να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα. Για την αποστολή των ερωτηματολογίων σε όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ήρθαμε σε επαφή μέσω email με το Συντονιστή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Αποστολής, για να προωθήσει τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα και στάλθηκε με προσωπικό email στον/-ην διευθυντή/-τρια του κάθε σχολείου με προσωπικό κωδικό πρόσβασης για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των απαντήσεων. Στη συνέχεια, προωθήθηκε το email από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση με τον κωδικό και υπέβαλαν τις απαντήσεις ηλεκτρονικά. Στην ηλεκτρονική πλατφόρμα δίνονταν και οι σχετικές οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και για τους σκοπούς της έρευνας.

Το επόμενο βήμα ήταν η αναζήτηση δίγλωσσων Άγγλων μαθητών, οι οποίοι ζουν στην Αθήνα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, σε δίγλωσσα αγγλικά ιδιωτικά δημοτικά σχολεία. Άμεση και καταλυτική ήταν η επικοινωνία με το Βρετανικό Συμβούλιο στην Αθήνα, με σκοπό την εύρεση των αγγλικών δίγλωσσων σχολείων που εδρεύουν στην Αθήνα. Μετά την εύρεση των σχολείων ήρθαμε σε επαφή και ζητήθηκε από τα σχολεία αυτά, οι Άγγλοι μαθητές που φοιτούν εκεί να λάβουν μέρος στην έρευνα μας και να συμπληρώσουν τις ίδιες δραστηριότητες που συμπλήρωσαν και οι Έλληνες μαθητές του Λονδίνου, με σκοπό την σύγκριση των αποτελεσμάτων τους.

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Ουσιαστικά, η έρευνα είναι ποσοτική και πολυμεθοδική. Το πρώτο μέρος απευθύνεται στους καθηγητές που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε όλα τα παρoικιακά ελληνικά σχολεία του Λονδίνου. Το δείγμα των εκπαιδευτικών που

συμμετείχε στην έρευνα προέρχεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία της Αγγλίας και στα Παροικιακά Ελληνικά Σχολεία του Λονδίνου, καθώς στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια σε όλα τα σχολεία του Λονδίνου. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ανώνυμα τα ερωτηματολόγια που τους στάλθηκαν online με το πρόγραμμα Google Forms. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS και η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε με το Excel.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας απευθύνεται σε δίγλωσσους Έλληνες μαθητές που ζουν στο Λονδίνο και φοιτούν σε αγγλικά πρωινά σχολεία και ακολουθούν το αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης. Η έρευνα έλαβε χώρα τον Απρίλιο του 2016 στο παροικιακό ελληνικό σχολείο του Αγίου Δημητρίου στο Λονδίνο (Εικόνα 2). Οι μαθητές αυτοί είναι δίγλωσσοι και έχουν ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική. Ωστόσο, παράλληλα με το αγγλικό σχολείο παρακολουθούν απογευματινά μαθήματα στα ελληνικά παροικιακά σχολεία. Τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα πηγαίνουν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και είναι ηλικίας 9-12 ετών.



Εικόνα 2: Το παροικιακό ελληνικό σχολείο του Αγίου Δημητρίου στο Λονδίνο.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας γίνεται μια συγκριτική μελέτη που έγινε ανάμεσα στους Έλληνες δίγλωσσους μαθητές τρίτης και τέταρτης γενιάς, που ζουν στο Λονδίνο και μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και στους δίγλωσσους Άγγλους μαθητές, που φοιτούν σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο και διδάσκονται επίσης την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η έρευνα έλαβε χώρα την ίδια περίοδο. Οι μαθητές που πήραν μέρος είναι μαθητές της Δ΄ έως και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και είναι παιδιά ηλικίας 9-12 ετών. Τα εργαλεία της έρευνας που απευθύνονται στους μαθητές είναι τρεις δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν ειδικά για την παρούσα εργασία.

Επομένως, για την επίτευξη του στόχου της έρευνας, κρίθηκε αναγκαία η συνδυαστική ποσοτικής μεθοδολογίας με τη χρήση ερωτηματολογίων προς τους εκπαιδευτικούς και τη χορήγηση δραστηριοτήτων προς τους μαθητές για τη διερεύνηση του θέματος.

2.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας των δίγλωσσων Ελλήνων μαθητών, που φοιτούν σε αγγλικά σχολεία, κατοικούν στο Λονδίνο και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο ανέρχεται στους 33 μαθητές. Το δείγμα των μαθητών στον ελλαδικό χώρο αποτελείται επίσης από 33 μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε δίγλωσσο ιδιωτικό αγγλικό σχολείο, στο οποίο ακολουθείται το Αγγλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος και βρίσκεται στην Αθήνα. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα και συμπλήρωσαν τις δραστηριότητες είναι μαθητές από 9-12 ετών, δηλαδή φοιτούν στην Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού. Η σύγκριση αυτή έγινε ανάμεσα σε μαθητές που ζουν στις πρωτεύουσες των δύο χωρών, Αθήνα και Λονδίνο αντίστοιχα και προέρχονταν από ένα υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία στο Λονδίνο ανέρχονται στους 38, από τους οποίους οι 30 είναι γυναίκες και οι 8 άντρες.

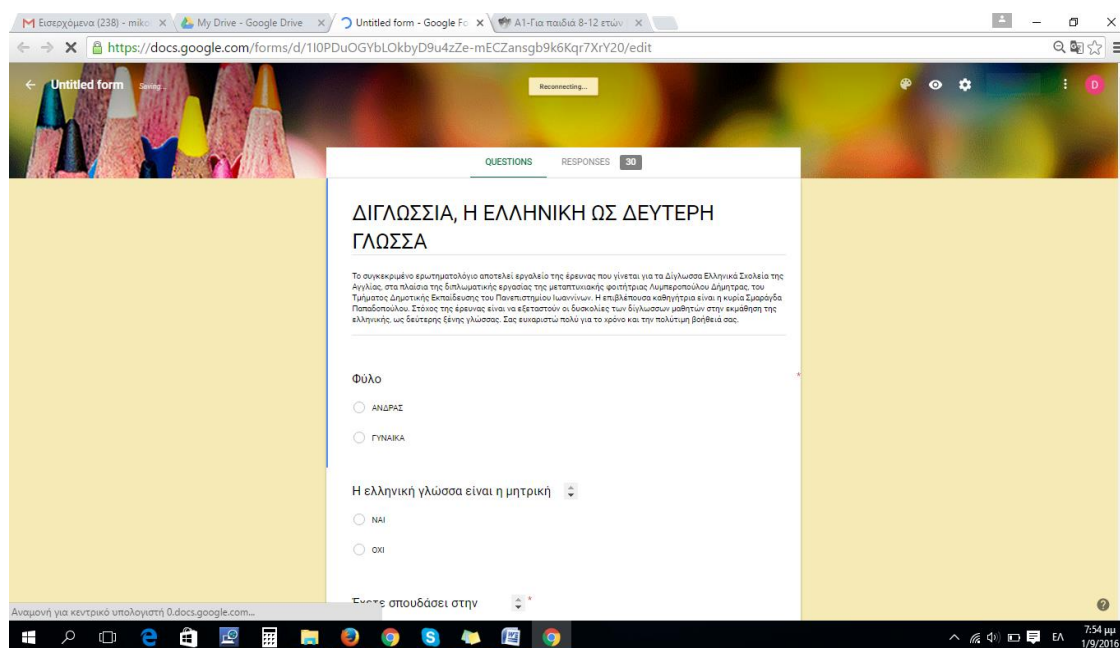
2.5 Εργαλεία της έρευνας

2.5.1 Ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς των ελληνικών παρoικιακών σχολείων του Λονδίνου

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου. Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείται από 18 ερωτήσεις που αναφέρονται τόσο σε προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όσο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της τάξης τους.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι πρωτότυπο και σχεδιάστηκε εξολοκλήρου για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας με σκοπό να εμπλουτίσει τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων των μαθητών και να δώσει περαιτέρω πληροφορίες για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα και πορίσματα.

Το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα με τη βοήθεια του προγράμματος Google Forms. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα Ελληνικά Εβδομαδιαία Σχολεία του Λονδίνου τόσο μέσω των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι τα προώθησαν στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα όσο και μέσω του Συντονιστή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Αποστολής της Αγγλίας, που εδρεύει στην Ελληνική Πρεσβεία της Αγγλίας. Παρακάτω απεικονίζεται το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. (Εικόνες 3)

The image shows a screenshot of a Google Forms survey titled "ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ, Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ". The form is displayed in a web browser window. The header of the form includes the title and a brief description of the survey's purpose. The first question is a multiple-choice question asking for the respondent's gender, with options "ΑΝΔΡΑΣ" (Male) and "ΓΥΝΑΙΚΑ" (Female). Below this, there is a question asking if the respondent's first language is Greek, with options "ΝΑΙ" (Yes) and "ΟΧΙ" (No). The form is set against a background of colorful pencils. The browser's address bar shows the URL "https://docs.google.com/forms/d/110PDuOGYbLOkbyD9u4zZe-mECZansgb9k6Kq7XrY20/edit". The Windows taskbar at the bottom shows the time as 7:54 μμ on 1/9/2016.

Εικόνα 3: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σε ηλεκτρονική μορφή.

2.5.2 Δραστηριότητες

Η πρώτη δραστηριότητα αποτελείται από ένα κείμενο που αντλήθηκε από το σχολικό βιβλίο της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εντάσσεται στη Θεματική Ενότητα «Άνοιξη». Το κείμενο αυτό δόθηκε με κενά στους μαθητές, όπως μπορείτε να δείτε στο Παράρτημα 2. Τα κενά αναφέρονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες λαθών, στα ορθογραφικά λάθη, τα λάθη που σχετίζονται με το γραμματικό φαινόμενο της συμφωνίας του Υποκειμένου με το Ρήμα, και τέλος τα λάθη που αφορούν την κλίση των ουσιαστικών. Τα φαινόμενα αυτά μελετήθηκαν σκόπιμα καθώς δεν υπάρχουν στην Γραμματική της αγγλικής γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο είναι σκόπιμο να διερευνηθεί εάν αποτελεί δυσκολία για τα παιδιά που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Πρώτη Δραστηριότητα

Στην πρώτη δραστηριότητα μελετώνται οι συνταγματικές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές είναι σχέσεις αλληλεξάρτησης που υπάρχουν στα στοιχεία μιας ενότητας.¹⁶⁰ Για παράδειγμα, στη πρώτη δραστηριότητα δίνεται η ονοματική φράση «στ_ μονοπάτι» που πρέπει να συμπληρωθεί από τους μαθητές. Ανάμεσα στο άρθρο και στο ουσιαστικό υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης, δηλαδή οι μαθητές για να δώσουν την σωστή απάντηση, θα πρέπει να συμπληρώσουν «στο μονοπάτι» και όχι «στα μονοπάτι». Δηλαδή, τα δύο γλωσσικά στοιχεία που απαρτίζουν την ονοματική φράση για να είναι σωστή πρέπει να απαντούν στο ίδιο περιβάλλον. Το ίδιο συμβαίνει και με τη ρηματική φράση «είπε ο Άρης» όπου το Ρ πρέπει να συμφωνεί με το Υ, το πρόσωπο που ενεργεί, για να σχηματιστεί σωστά η ρηματική φράση που συνδέεται με τα στοιχεία της υπόλοιπης πρότασης.

Σε έρευνα του Γ. Δ. Καψάλη, «Γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών» μέσα από την εξέταση του γραπτού λόγου των φοιτητών αποδείχθηκε ότι οι ομογενείς φοιτητές παρουσιάζουν αδυναμίες στην δήλωση του υποκειμένου της πρότασης με αποτέλεσμα την αδυναμία της επιλογής του κατάλληλου ρηματικού τύπου. Τα λάθη που έκαναν στην ορθογραφία αποδεικνύουν την αδυναμία τους και τις ελλείψεις τους γνώσεις όσον αφορά την ετυμολογία των λέξεων, ενώ

¹⁶⁰ Βλ. Γ. Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, ό.π. σ. 59.

παρουσιάστηκε περιορισμένο εύρος στην γνώση του λεξιλογίου και αδυναμία στην εκφραστική τους ευχέρεια.¹⁶¹

Η γνώση των παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων αποτελούν ένα καίριο στοιχείο για την κατασκευή ασκήσεων τόσο για τη διδασκαλία της πρώτης όσο και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Οι ασκήσεις αυτές ονομάζονται *δομικές*.¹⁶² Οι δομικές ασκήσεις διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες βασισμένες στα δύο θεμελιώδη γλωσσικά φαινόμενα, την αντίθεση και την ομοιότητα, παραδειγματικό ή συνταγματικό άξονα, αντίστοιχα.¹⁶³

Σύμφωνα με τη σχολή των *λειτουργιστών*, που αναπτύχθηκε στο Παρίσι, ως *λειτουργία* ορίζεται ο ρόλος που έχει κάθε γλωσσικό στοιχείο (φώνημα, μόρφημα, λέξη, σύνολο λέξεων) μέσα στην ορθή γραμματική δομή της κάθε έκφρασης, δηλαδή ο ρόλος που παίζει το κάθε γλωσσικό στοιχείο για την πραγματοποίηση της επιτυχημένης επικοινωνίας. Τα δομικά στοιχεία της γλώσσας δεν είναι αυτόνομα στοιχεία αλλά προσδιορίζονται πάντοτε σε σχέση με τα άλλα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος, συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις της γλώσσας.¹⁶⁴

Στο έργο του ο Ν. Chomsky, *Όψεις της θεωρίας της Σύνταξης*, (1965) υποστήριξε ότι «δεν αρκεί να θεωρούμε τη γραμματική, ως ένα τρόπο που αποφέρει ορθές γραμματικά προτάσεις, αλλά η γραμματική είναι ένας μηχανισμός που οφείλει να υπάρχει στο νου των ομιλητών». Ακόμα στο ίδιο έργο του έκανε λόγο για την *Καθολική Γραμματική* (Universal Grammar), δηλαδή υποστήριξε ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με ένα προσχέδιο γλώσσας, έχουν δηλαδή μια προδιάθεση. Μετά, έστω και με μια μόνο σύντομη έκθεση τους σε γλωσσικά δεδομένα, μπορούν να αποκτήσουν μια γραμματική με τη δέουσα δομή.¹⁶⁵

Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων επιτυγχάνονται μέσα από τη φυσική ομιλία των μαθητών. Σύμφωνα με τη Δ. Κατή, «το είδος της πρότασης που σχετίζεται

¹⁶¹ Βλ. Γ.Δ. Καψάλης, «Γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 13(2000), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1991, σσ. 61 -87.[Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6029>].

¹⁶² Βλ. Γ. Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, ό.π. σ. 62.

¹⁶³ Βλ. Χ. Α. Παπαρίζος, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, ό.π. σ. 39.

¹⁶⁴ Βλ. Γ. Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, ό.π. σ. 65.

¹⁶⁵ Βλ. Γ. Βελούδης, *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2005, σσ. 65-66.

με την οργάνωση και τη δημιουργία μιας γραμματικά ορθής πρότασης δεν είναι μια συνειδητή διαδικασία και επομένως δεν μπορεί να διδαχθεί.¹⁶⁶

Όσον αφορά την κατηγορία των ορθογραφικών λαθών αποτελεί μια μεγάλη κατηγορία, λόγω της ιστορικής ορθογραφία της γλώσσας μας. Ως *ορθογραφία* ορίζεται ο τρόπος της γραφικής παράστασης των φθόγγων μια δεδομένης γλώσσας σε ένα σύστημα γραφής.¹⁶⁷ Σύμφωνα με τον Γ. Μπαμπινιώτη, η *ορθογραφία* είναι ο καθιερωμένος τρόπος γραφής κάθε λέξης σύμφωνα με τους κανόνες και τις προκαθορισμένες αρχές της κάθε γλώσσας.¹⁶⁸

Δεύτερη Δραστηριότητα

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει διπλό σκοπό. Ο πρώτος στόχος έχει άμεση σχέση με την Πραγματολογία της γλώσσας δηλαδή ποιος μιλάει, σε ποιόν και σε ποια περίπτωση μεταδίδεται το μήνυμα που εκφωνούν οι ομιλητές. Στην δραστηριότητα αυτή δίνονται ανακατεμένα πρόσωπα που μιλούν και ανάλογες προτάσεις- δηλώσεις που μπορούν να εκφωνήσουν τα πρόσωπα αυτά ανάλογα με το επάγγελμά τους και την κατάσταση, που περιγράφεται. Ο δεύτερος στόχος σχετίζεται με τη γνώση του λεξιλογίου καθώς σε περίπτωση που οι μαθητές δεν γνωρίζουν κάποιες από τις λέξεις των δηλώσεων- μηνυμάτων, δεν μπορούν να κατανοήσουν σε ποιο πλαίσιο μπορεί να εκφωνηθεί το κάθε μήνυμα και από ποιον.

Τρίτη Δραστηριότητα

Η τρίτη δραστηριότητα αφορά τη μεταφορική χρήση της γλώσσας και τη γνώση κάποιων στερεότυπων εκφράσεων και λεξικών συνδυασμών. Σε αυτή τη δραστηριότητα εξετάζεται, εάν οι δίγλωσσοι μαθητές κατανοούν αυτή την ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας. Αυτή η δραστηριότητα σχετίζεται άμεσα με την επαφή που έχουν οι μαθητές με την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή και το γλωσσικό τους υπόβαθρο. Για αυτό το λόγο, μελετώνται οι στερεότυπες εκφράσεις της ελληνικής γλώσσας και κατά πόσο τις κατανοούν οι δίγλωσσοι μαθητές που διδάσκονται την ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα.

¹⁶⁶ Βλ. Δ. Κατή, *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 2009, σσ. 144-145.

¹⁶⁷ Βλ. Α. Αναγνωστοπούλου, *Κατάκτηση και διδακτική της ορθογραφίας: το παράδειγμα της Νέας Ελληνικής*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλολογίας, τομέας Γλωσσολογίας, Αθήνα 2010, σ. 18.

¹⁶⁸ Βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, *Ορθογραφικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2008, σ. ι.

Σύμφωνα με τις Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Α. Ευθυμίου (2006), για τη διδασκαλία των στερεότυπων εκφράσεων της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας προτείνονται ως κατάλληλες ασκήσεις, οι ασκήσεις αντιστοίχισης, όπου στη μία στήλη θα δίνεται στο μαθητή η στερεότυπη έκφραση και στη δεύτερη στήλη η παράφραση, δηλαδή η σημασία της.¹⁶⁹

Σύμφωνα με τους Pawley και Syder (1983) «η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας περιλαμβάνει όχι μόνο τους κανόνες του συστήματος, με τους οποίους οι μαθητές θα είναι σε θέση να δημιουργήσουν άπειρες προτάσεις αλλά και με τη σωστή χρήση και κατανόηση των στερεότυπων εκφράσεων μιας γλώσσας».¹⁷⁰ Οι στερεότυπες εκφράσεις είναι αναγκαίο να διδάσκονται στα πλαίσια της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους παρακάτω λόγους. Πρώτα από όλα, γιατί οι εκφράσεις αυτές παρουσιάζονται συχνά στον επιστημονικό και στον καθημερινό λόγο και μεταφέρουν πληθώρα νοημάτων. Επίσης, γιατί κατέχουν σημαντικό πληροφοριακό περιεχόμενο για την κατανόηση ενός διαλόγου ή μιας συζήτησης. Ακόμα, επειδή η γνώση αυτών των εκφράσεων συντελεί στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με το σύνολο των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας καθώς και η ορθή χρήση τους αποδεικνύει την επαρκή γνώση και τη σωστή χρήση της γλώσσας αυτής. Οι στερεότυπες εκφράσεις είναι ένα φαινόμενο που συναντάται σε όλες τις φυσικές γλώσσες, και μέσα από αυτές μεταφέρεται ένα κομμάτι του πολιτισμού και της ιστορία της εκάστοτε γλώσσας.¹⁷¹

Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην εκμάθηση των στερεότυπων εκφράσεων της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας παρουσιάζονται αναλυτικότερα, παρακάτω. Πρώτα από όλα, οι στερεότυπες εκφράσεις δυσκολεύουν το μαθητή γιατί δεν μεταφράζονται κατά λέξη στην *πρώτη* του γλώσσα. Ωστόσο, ακόμα και αν γίνει αυτό δεν ταυτίζονται απόλυτα με κάποια ισοδύναμη στερεότυπη έκφραση της *πρώτης* γλώσσας του μαθητή. Οι στερεότυπες εκφράσεις πολλές φορές έχουν πολλές σημασίες και σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αποδίδονται με διαφορετικές έννοιες, με αποτέλεσμα να υπάρχει πολυσημία. Τέλος, οι στερεότυπες εκφράσεις

¹⁶⁹ Βλ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ευθυμίου, *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, επιμ. Σπ. Α. Μοσχονάς, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006, σ. 111.

¹⁷⁰ Βλ. Α. Pawley, & F. H. Syder, “Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency”, στο J. Richards & R. Schmidt (επιμ. *Language and Communication*, London, Longman 1983, σσ. 191-226.

¹⁷¹ Βλ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ευθυμίου, *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, ό.π. σσ. 89-90.

είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας και με ένα ξεχωριστό κεφάλαιο της ελληνικής γλώσσας, που αποτελούν οι λόγιες και αρχαιοπρεπείς στερεότυπες εκφράσεις, οι οποίες δημιουργούν μεγάλη σύγχυση στους μαθητές που διδάσκονται την νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η εκμάθηση αυτών των εκφράσεων εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο των μαθητών και από την επαφή που έχουν με τη δεύτερη γλώσσα.¹⁷²

Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται και στη μεταφορική χρήση της γλώσσας. Η μεταφορική χρήση της γλώσσας, είναι ένα στοιχείο που διαπερνά όλα τα επίπεδα της γλώσσας, δίνει στο λόγο εκφραστικότητα, προκαλεί συγκίνηση, φέρει ένα κοινωνικό-πολιτισμικό φορτίο και τέλος αποτελεί παράγοντα σημασιολογικής ανανέωσης μιας γλώσσας.¹⁷³

Σύμφωνα με τον Μ. Πουρκό, η μεταφορά δεν είναι ένα σχήμα λόγου ούτε ένα διακοσμητικό γλωσσικό στοιχείο, αλλά ένα θεμελιώδες στοιχείο για την ανθρώπινη αντίληψη και τη γνώση. Η μεταφορά αποτελεί την κύρια διαδικασία μέσω της οποίας γίνονται κατανοητές οι αφαιρετικές έννοιες, οι οποίες είναι απόρροια της αφαιρετικής σκέψης. Η αξιοποίηση της αφαιρετικής σκέψης μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στη διδακτική διαδικασία. Η μεταφορά στη διδακτική διαδικασία δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με σύνθετες καταστάσεις και φαινόμενα που έρχονται συχνά σε αντίφαση με την αντίληψη της κοινής λογικής και με όσα γνώριζαν μέχρι τώρα.¹⁷⁴

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία της μεταφορικής χρήσης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Μερικές από τις πιο σύγχρονες στρατηγικές εκμάθησης της μεταφορικής χρήσης της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερης ή ξένης είναι τα λεκτικά παιχνίδια με μεταφορές ενσωματωμένες σε κείμενα (*Metaphors in context*), η συζήτηση με τους μαθητές, ώστε μόνοι τους να ανακαλύψουν τη σημασία μιας μεταφορικής πρότασης (*Guessing game*), ο οπτικός

¹⁷² Βλ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ευθυμίου, *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, ό.π. σσ. 108-109.

¹⁷³ Βλ. Β. Δημοπούλου, *Το λεξιλόγιο της φύσεως στις στερεότυπες εκφράσεις και στους ιδιωτισμούς: Σημασιολογική ανάλυση και εφαρμογή στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2010, σ. 97.

¹⁷⁴ Βλ. Μ. Πουρκός, «Ο ρόλος της μεταφοράς στη Γνωστική και στη Μαθησιακή Διαδικασία: Προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης επιμ. Μ. Βαμβούκας- Α. Χατζηδάκη, τ. β', εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001, σσ. 594-606.

γραμματισμός, δηλαδή η διδακτική προσέγγιση της μεταφορικής γλώσσας με εικόνες ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία της μεταφορικής πρότασης (visual literacy) και τέλος, οι δραστηριότητες με μεταφορικές φράσεις μέσα από παιχνίδια ρόλων και θεατρικά παιχνίδια.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, «Κατανόηση και παραγωγή λόγου στη διδακτική της μεταφορικής γλώσσας με μικρά παιδιά»: στο Τόμο της Γλωσσολογικής Βιβλιοθήκης αρ 16, *Γλώσσα και σύγχρονη (Πρωτο)σχολική εκπαίδευση, Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, επιμ Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2013, σσ. 344-369.

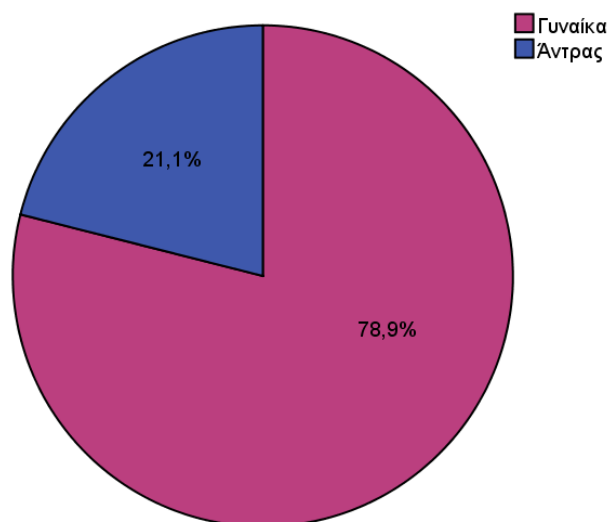
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

1. Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου.

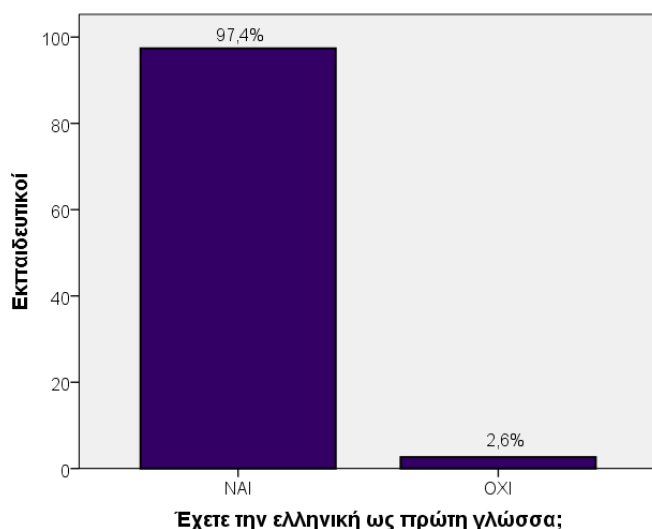
Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα παρoικιακά ελληνικά σχολεία του Λονδίνου. Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες από τις απαντήσεις που έδωσαν, οι οποίες φωτίζουν πτυχές της έρευνας, όσον αφορά τα λάθη και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές τους. Ακολουθούν, τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και κάποιες σημαντικές απόψεις τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ



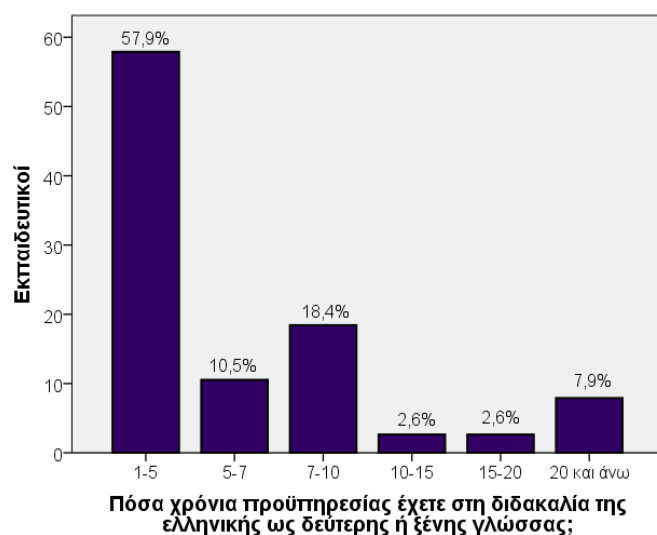
Σχήμα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία στο Λονδίνο.

Από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα το 21% ήταν άντρες και το 79% γυναίκες.



Σχήμα 2: Η μητρική γλώσσα των εκπαιδευτικών.

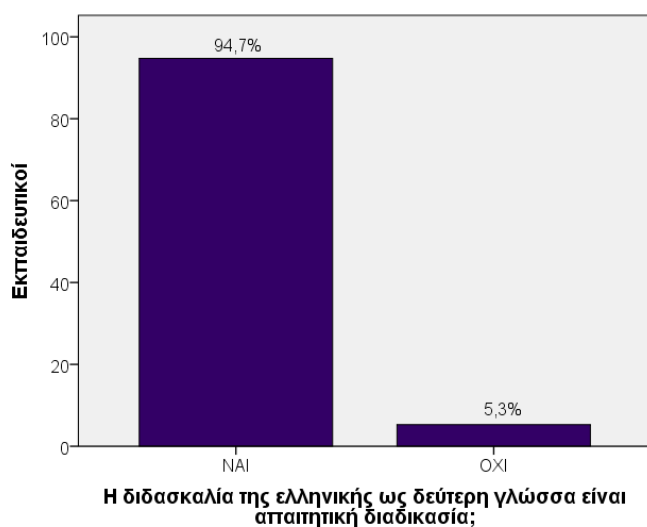
Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ελληνική ως *πρώτη* γλώσσα αντιστοιχούν σε ποσοστό 97,4%, ενώ μόλις το 2,6% των εκπαιδευτικών έχει ως *πρώτη* γλώσσα, άλλη πέραν της ελληνικής. Το γεγονός, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα ελληνικά παροικιακά σχολεία του Λονδίνου, έχουν ως *πρώτη* γλώσσα την ελληνική, δίνει σημαντικό πλεονέκτημα στους μαθητές τους, αφού διδάσκονται την ελληνική από φυσικούς ομιλητές, επομένως έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν τις λέξεις και τη γλώσσα με τη σωστή προφορά.



Σχήμα 3: Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

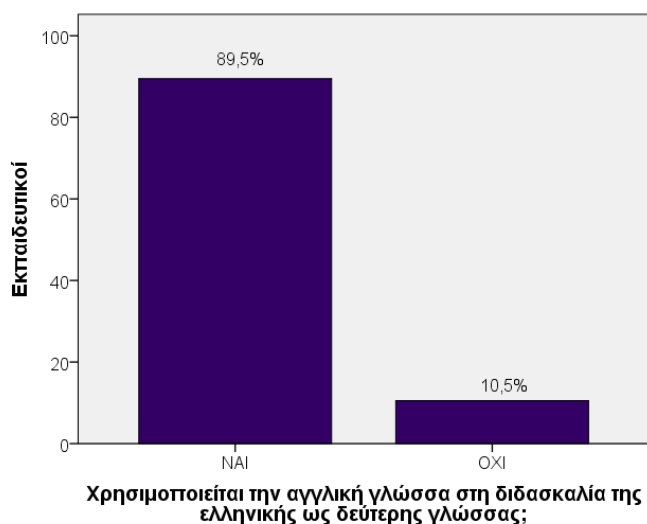
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει 1-5 έτη προϋπηρεσίας στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, με ποσοστό που πλησιάζει το 58%. Σημαντικό ποσοστό (18,4%) των εκπαιδευτικών έχουν 7-10 έτη προϋπηρεσίας, ενώ πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας έχει το 7,9% των εκπαιδευτικών.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.



Σχήμα 4: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές.

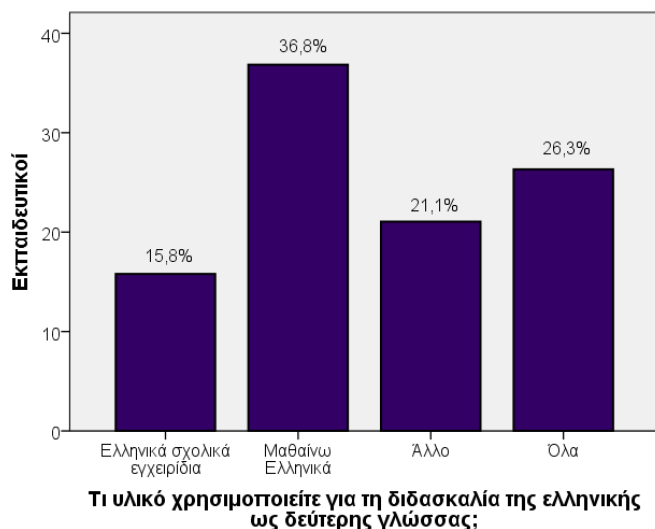
Στην ερώτηση, εάν θεωρούν την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές πιο απαιτητική διαδικασία, από τη διδασκαλία της ελληνικής σε μονόγλωσσους μαθητές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (95%) απάντησαν καταφατικά.



Σχήμα 5: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα, εάν χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

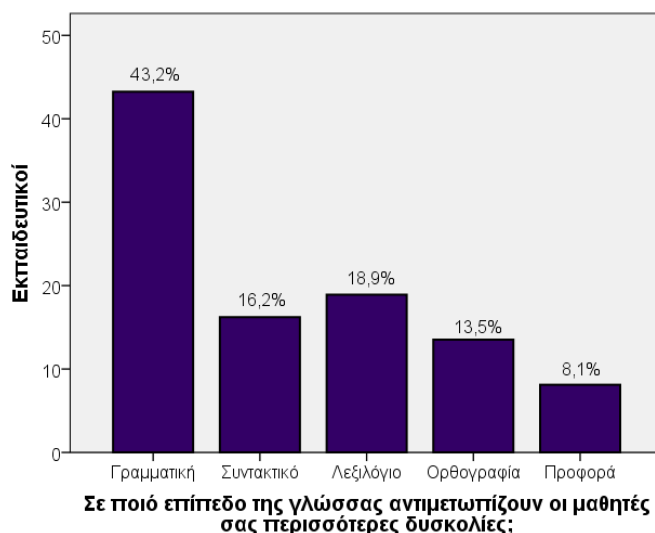
Από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, το 89,5% απάντησε ότι χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα μέσα στην τάξη κατά τη διδασκαλία της ελληνικής

ως δεύτερης γλώσσας, ενώ μόνο το 10,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι χρησιμοποιεί μόνο την ελληνική γλώσσα.



Σχήμα 6: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

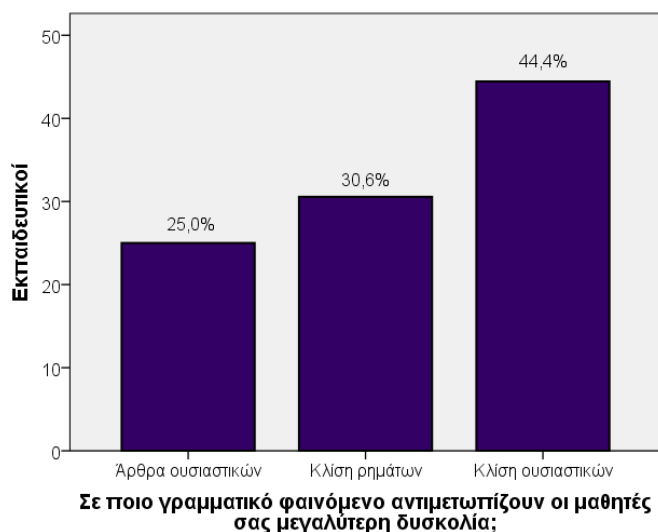
Στην ερώτηση «Τι υλικό χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (36,8%) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο το εγχειρίδιο *Μαθαίνω ελληνικά*, ενώ το 26,3% απάντησε ότι χρησιμοποιεί συνδυαστικά ελληνικές εφημερίδες, λογοτεχνικά βιβλία, σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μαζί με το εγχειρίδιο *Μαθαίνω ελληνικά*.



Σχήμα 7: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους.

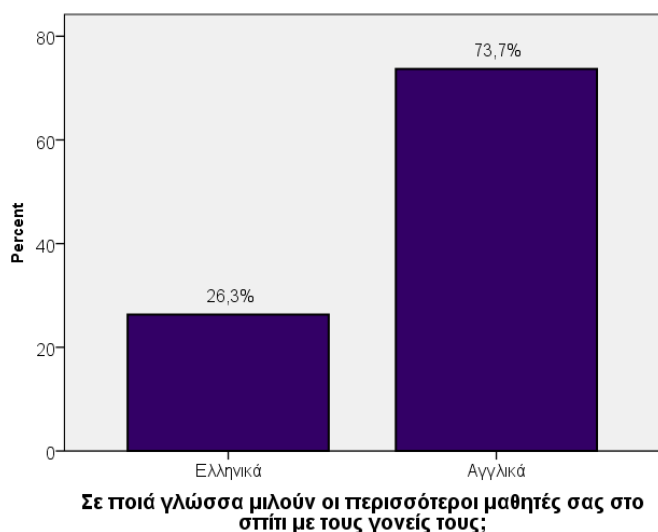
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 43,2%, θεωρούν ότι οι περισσότεροι μαθητές τους, που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, δυσκολεύονται στη Γραμματική, και

στο Λεξιλόγιο σε ποσοστό 13,5%. Στη συνέχεια, το 16,2% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι περισσότεροι μαθητές του δυσκολεύεται στο Συντακτικό της ελληνικής γλώσσας, ενώ το 13,5% στην Ορθογραφία, και το 8,1% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται στη Προφορά.



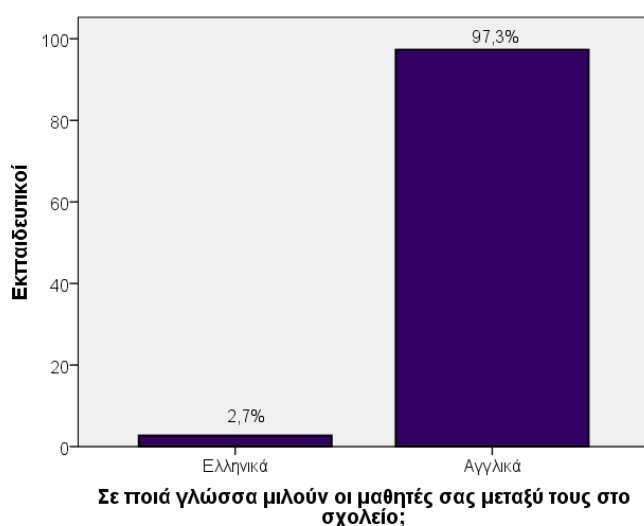
Σχήμα 8: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις δυσκολίες των μαθητών τους στη Γραμματική.

Το γραμματικό φαινόμενο που δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (44,4%) είναι η Κλίση των ουσιαστικών. Στη συνέχεια, το 30% των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι η Κλίση των ρημάτων δημιουργεί προβλήματα στους μαθητές τους, ενώ το 25% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι περισσότεροι μαθητές τους δυσκολεύονται με τα Άρθρα των Ουσιαστικών.



Σχήμα 9: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους στο σπίτι.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι μαθητές των ελληνικών παρoικιακών σχολείων στο Λονδίνο, χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα στην επικοινωνία με τους γονείς τους, ενώ μόνο το 26,3% χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα στο σπίτι. Αυτό σχετίζεται με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας αλλά και με την επιτυχημένη ή μη ενσωμάτωση της οικογένειας, στη χώρα υποδοχής.



Σχήμα 10: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών, που ερωτήθηκαν, το 97,3% απάντησε ότι οι μαθητές των ελληνικών παρoικιακών σχολείων στο Λονδίνο για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα, ενώ μόλις το 2,7% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι μαθητές του χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα.

Κεφάλαιο 2^ο: Αποτελέσματα των μαθητών του ελληνικού παρoικιακού σχολείου στο Λονδίνο.

2.1 Δραστηριότητα 1^η

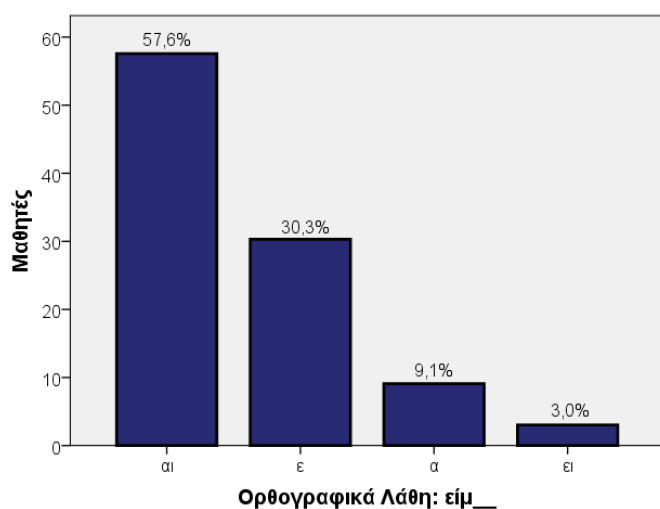
Τα αποτελέσματα των μαθητών στην κατηγορία «Ορθογραφικά Λάθη».

Στη 1^η Δραστηριότητα είναι σκόπιμο να διερευνηθεί το θέμα των ορθογραφικών λαθών που έκαναν οι μαθητές του ελληνικού παρoικιακού σχολείου στο Λονδίνο και να παρουσιαστούν τα λάθη των μαθητών συνολικά καθώς και κάποια από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα της κάθε κατηγορίας.



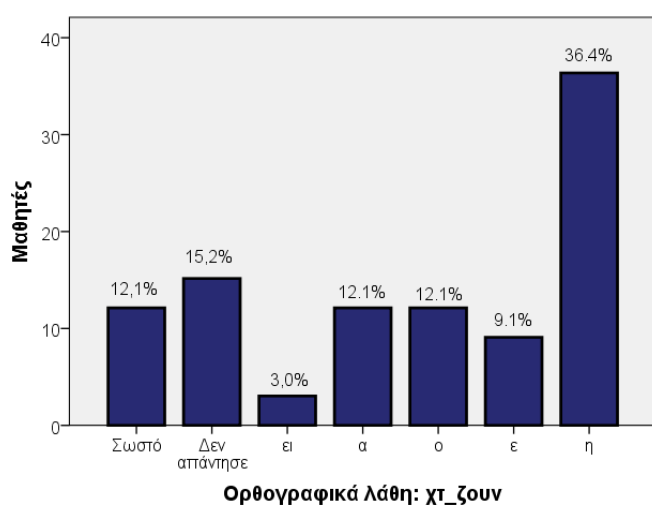
Σχήμα 11: Τα αποτελέσματα των ορθογραφικών λαθών που έκαναν συνολικά οι μαθητές του ελληνικού παρoικιακού σχολείου στο Λονδίνο.

Όσον αφορά τα ορθογραφικά λάθη που έκαναν οι μαθητές του ελληνικού παρoικιακού σχολείου στο Λονδίνο το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, δηλαδή πάνω από το 40% έκανε 10-12 λάθη στις 15 απαντήσεις. Το 15,2% έκανε μόνο 4-6 λάθη, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 27,3% έκανε από 7 μέχρι 9 λάθη. Τα ποσοστά των μαθητών φανερώνουν, σε γενικές γραμμές, ένα ικανοποιητικό επίπεδο όσον αφορά τα ορθογραφικά λάθη, που είναι ένα ιδιαίτερο κομμάτι της ελληνικής γλώσσας και μια απαιτητική διαδικασία στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός, ότι το 45,5% των μαθητών έκανε λιγότερα από 9 λάθη στις 15 απαντήσεις.



Σχήμα 12: Παράθεση πρώτου παραδείγματος από την κατηγορία Ορθογραφικά λάθη.

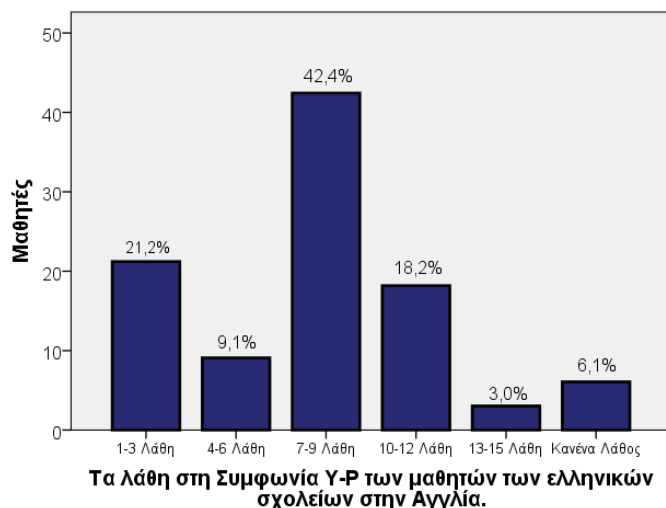
Για την κατηγορία ορθογραφικά λάθη παρατίθενται δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις λέξεις που συμπλήρωσαν οι μαθητές. Το πρώτο παράδειγμα που παρουσιάζεται είναι το ρήμα «είμαι» και τους ζητείται να συμπληρώσουν το κενό στην πρόταση «Γεια σας, είμ___ η Κατερίνα..». Το 57,6%, δηλαδή πάνω από τους μισούς μαθητές απάντησε σωστά, ενώ το 30,3% συμπλήρωσε με «ε» δίνοντας την απάντηση «είμε». Από τις παραπάνω απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι σχεδόν το 88% των μαθητών γνωρίζει φωνολογικά το ρήμα «είμαι». Τέλος, μια σημαντική διαπίστωση είναι ότι κανένας μαθητής δεν άφησε κενό σε αυτή τη λέξη.



Σχήμα 13: Δεύτερο παράδειγμα από την κατηγορία Ορθογραφικά λάθη.

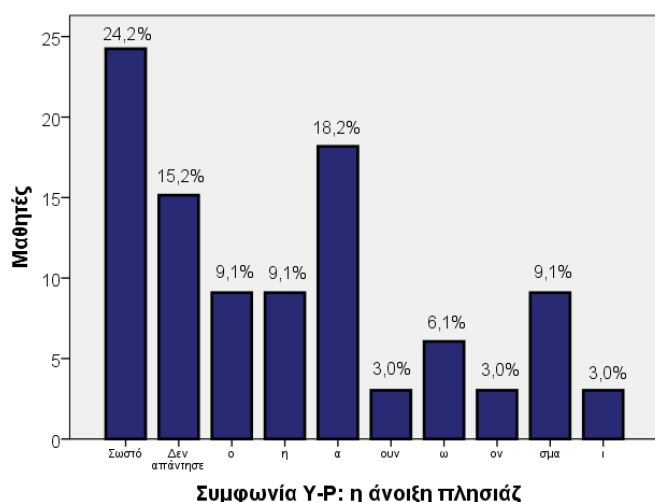
Ακόμα, μια λέξη που ζητήθηκε να συμπληρώσουν οι μαθητές για την κατηγορία ορθογραφικά λάθη είναι το ρήμα «χτίζουν», για να διαπιστωθεί εάν γνωρίζουν τον κανόνα, ότι όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε -ίζω γράφονται με «ι». Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν την παρακάτω πρόταση, όπως τους δόθηκε «Χτ___ζουν τ___ φωλιές τους σε χαμηλά...». Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι μόλις το 12,1% απάντησε σωστά. Το μεγαλύτερο ποσοστό, το 36,4% έδωσε ως απάντηση λανθασμένα από τον κανόνα -ηζουν και το 3,0% συμπλήρωσε το χτ___ζουν με -ειζουν.

Τα αποτελέσματα των μαθητών στην κατηγορία «Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου».



Σχήμα 14: Τα αποτελέσματα των μαθητών του ελληνικού παροικιακού σχολείου στο Λονδίνο στην κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου.

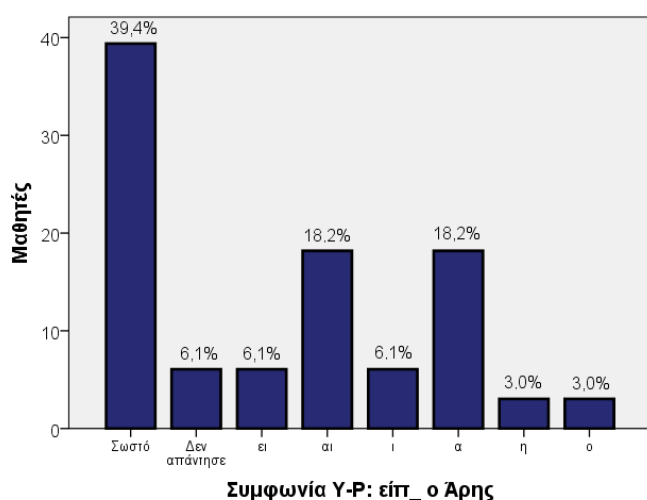
Οι μαθητές του ελληνικού παροικιακού σχολείου στο Λονδίνο στην κατηγορία «Συμφωνία Υ-Ρ», είχαν αρκετά καλές επιδόσεις. Πιο αναλυτικά, το 21,2% των μαθητών έκανε από 1 έως 3 λάθη στις 15 απαντήσεις, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, το 42,4% έκανε από 7 έως 9 λάθη. Το πιο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει για αυτή την κατηγορία, είναι ότι το 6,1% των μαθητών δεν έκανε ούτε ένα λάθος. Στο σύνολο των απαντήσεων παρατηρείται ότι πάνω από το 78% των μαθητών στην κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου έκανε λιγότερα από 10 λάθη στις 15 απαντήσεις.



Σχήμα 15: Πρώτο παράδειγμα από την κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου.

Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν την πρόταση «Όσοι ακού_ το σφύρισμά τους, ξέρουν ότι η άνοιξη πλησιάζ_». Το 24,2% των μαθητών απάντησε

σωστά, το 9,1% συμπλήρωσε την κατάληξη του ρήματος πλησιάζ_ με -η, ενώ το 3,0% με -ι. Αρκετά μεγάλο ποσοστό πάνω από το 15% δεν απάντησε καθόλου, ενώ οι μαθητές έδωσαν και άλλες απαντήσεις όπως «πλησιάζα», το 18,2% και «πλησιάζω» το 6,1%. Οι απαντήσεις αυτές αποδεικνύουν ότι οι μαθητές δεν κατανόησαν ότι το Υποκείμενο είναι η «άνοιξη» και όχι το α΄ πρόσωπο ενικού, «εγώ», παράλληλα δεν πρόσεξαν που ήταν ο τόνος της λέξης.

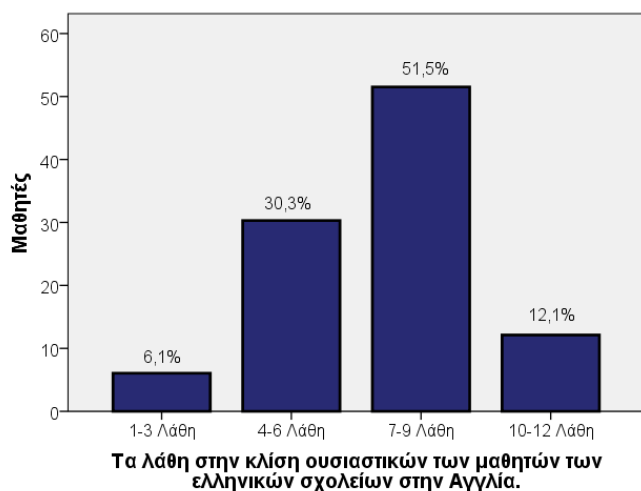


Σχήμα 16: Δεύτερο παράδειγμα από την κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου.

Στην πρόταση που έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές, «Ελπίζ_ να μην φύγει, είπ_ ο Άρης.», οι περισσότεροι μαθητές σχεδόν το 40% απάντησε σωστά. Οι μαθητές που δεν απάντησαν καθόλου αντιστοιχούν στο 6,1%, ωστόσο σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι το 18% των μαθητών γνώριζε ότι το γ΄ ενικό πρόσωπο του αορίστου του ρήματος «λέω» απεικονίζεται φωνολογικά (/eip-e/) ωστόσο συμπλήρωσαν με -αι. Πολλοί μαθητές (18,2%) συμπλήρωσαν το κενό με -α χωρίς να καταλάβουν, ότι το Υ είναι ο Άρης και πρόκειται για πλάγιο λόγο.

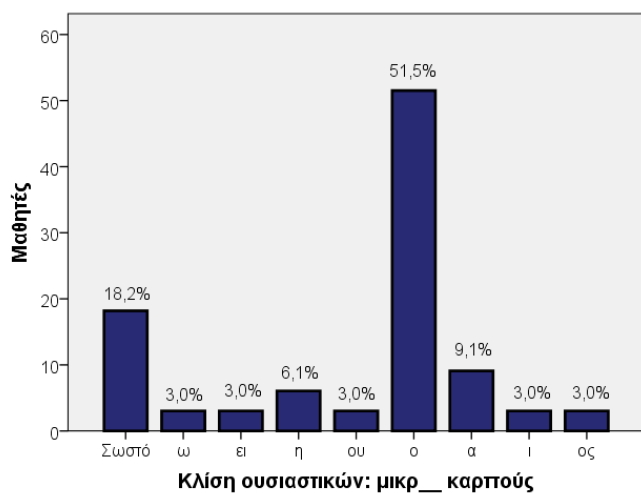
Τα αποτελέσματα των μαθητών στην κατηγορία «Κλίση Ουσιαστικών».

Η τελευταία κατηγορία λαθών που ερευνάται στην 1^η Δραστηριότητα είναι η κλίση των ουσιαστικών. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μαθητών που φοιτούν στο παρειακό ελληνικό σχολείο του Λονδίνου, καθώς και οι απαντήσεις που έδωσαν σε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα.



Σχήμα 17: Τα αποτελέσματα των μαθητών του ελληνικού παρoικιακού σχολείου στο Λονδίνο, στην κατηγορία Κλίση ουσιαστικών.

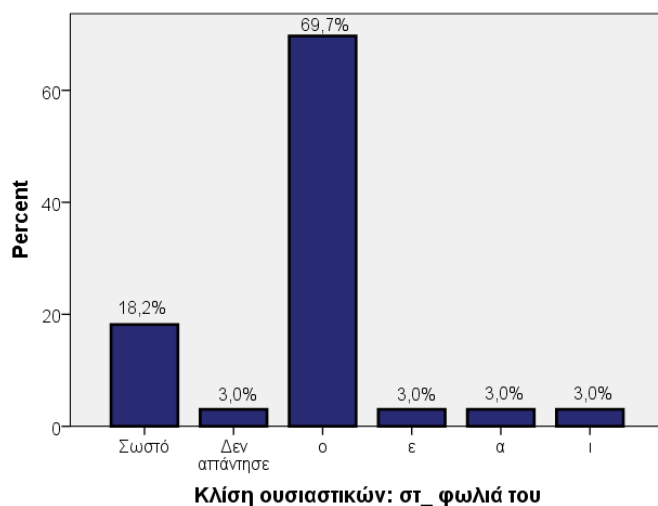
Σε αυτή την κατηγορία η πλειοψηφία των μαθητών, σχεδόν το 88% έκανε λιγότερα από 10 λάθη στις 15 απαντήσεις. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών είναι ότι κανένας μαθητής δεν έκανε πάνω από 12 λάθη στις 15 απαντήσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι γνωρίζουν και έχουν εμπεδώσει την κλίση των ουσιαστικών, παρόλο που αυτό το γραμματικό φαινόμενο δεν συναντάται στη Γραμματική της αγγλικής γλώσσας.



Σχήμα 18: Πρώτο παράδειγμα από την κατηγορία Κλίση ουσιαστικών.

Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν την παρακάτω πρόταση «Τ_κοτσύφια τρώ_ σκουλ_κια, έντ_μα και μικρ__ καρπούς». Το 18,2% των μαθητών απάντησε σωστά. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των μαθητών, δηλαδή το 51,5% συμπλήρωσε στο κενό «μικρό καρπούς», αυτό αποδεικνύει ότι οι περισσότεροι

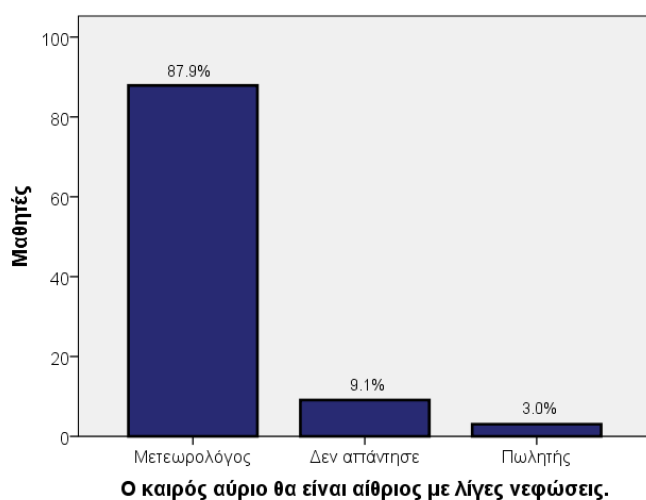
μαθητές δεν γνώριζαν ότι ο καρπός είναι αρσενικού γένους και ίσως να μην γνώριζαν καθόλου το ουσιαστικό «καρπός». Οι απαντήσεις των μαθητών ποικίλουν, αφού το τρίτο μεγαλύτερο ποσοστό, 9,1% απάντησε «μικρά καρπούς», αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πίστευαν, ότι ο καρπός είναι ουδέτερο για αυτό στην αιτιατική συμπλήρωσαν με «μικρά καρπούς».



Σχήμα 19: Δεύτερο παράδειγμα από την κατηγορία Κλίση ουσιαστικών.

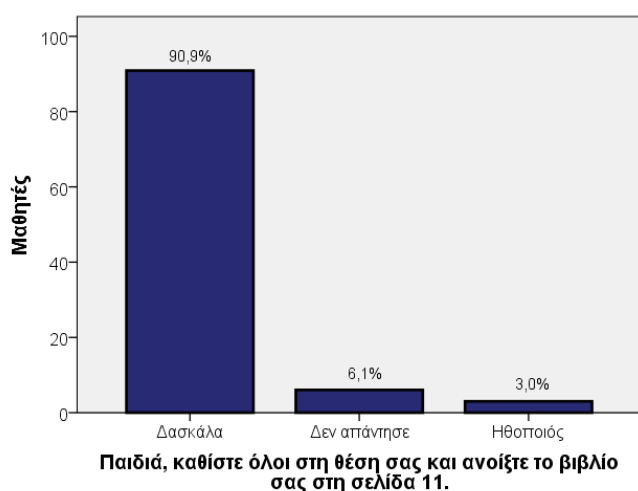
Ένα ακόμα παράδειγμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η πρόταση «Έχ στ_ φωλιά του...». Το 18,2% των μαθητών απάντησε σωστά, ενώ μόνο το 3,0% δεν απάντησε καθόλου. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, σχεδόν το 70% απάντησε «στο φωλιά τους», αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν ότι η φωλιά είναι θηλυκού γένους αλλά θεώρησαν ότι είναι ουδέτερο.

2.2 Δραστηριότητα 2^η



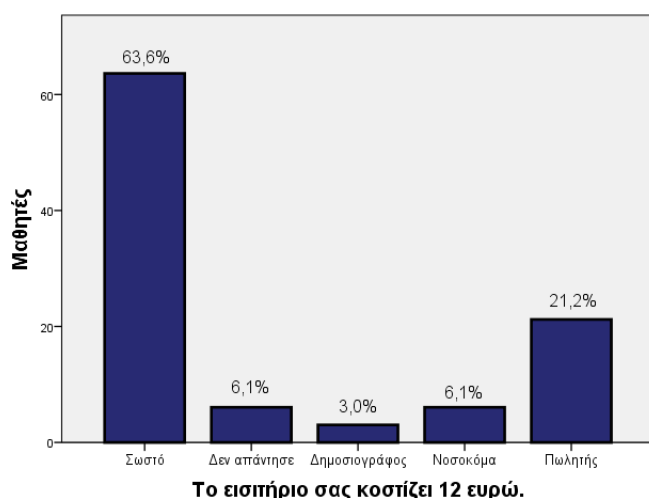
Σχήμα 20: Πρώτη δήλωση, «Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις».

Η 2^η Δραστηριότητα (Παράρτημα 2) αποτελείται από έξι προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές είναι δηλώσεις που κάνει ένα πρόσωπο ανάλογα με το επάγγελμά του και οι μαθητές πρέπει να τις αντιστοιχίσουν με ένα επάγγελμα, από αυτά που βρίσκονται στην εκφώνηση. Στην δήλωση «Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις.» το επάγγελμα που αντιστοιχεί είναι ο μετεωρολόγος. Οι μαθητές που κατοικούν στην Αγγλία και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, απάντησαν στην πλειοψηφία τους σωστά, σε ποσοστό 87,9%, ενώ μόλις το 9,1% δεν απάντησε καθόλου και ένας μαθητής (3,0%) απάντησε, ότι η δήλωση αυτή ταιριάζει σε έναν πωλητή.



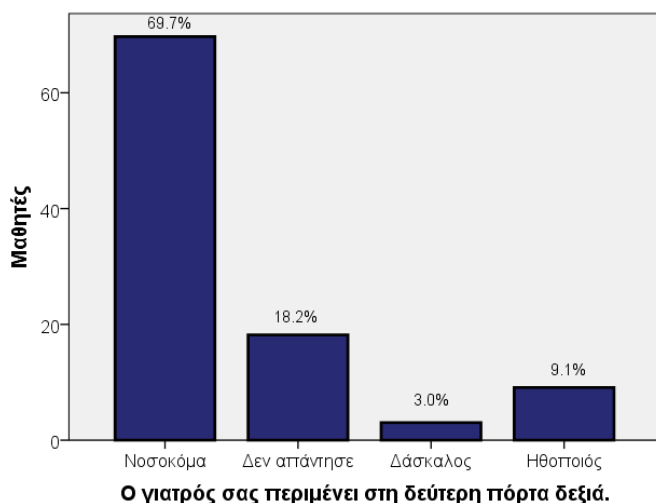
Σχήμα 21: Δεύτερη δήλωση, «Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε το βιβλίο σας στη σελίδα 11.»

Όσον αφορά τη δήλωση «Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε το βιβλίο σας στη σελίδα 11.», το 90,9% απάντησε σωστά, συμπληρώνοντας στο πλάι ότι η δήλωση αυτή εκφωνήθηκε από μια δασκάλα. Αντίθετα, το 6,1% των μαθητών δεν απάντησε καθόλου και το 3,0% συμπλήρωσε ότι εκφωνήθηκε από έναν ηθοποιό.



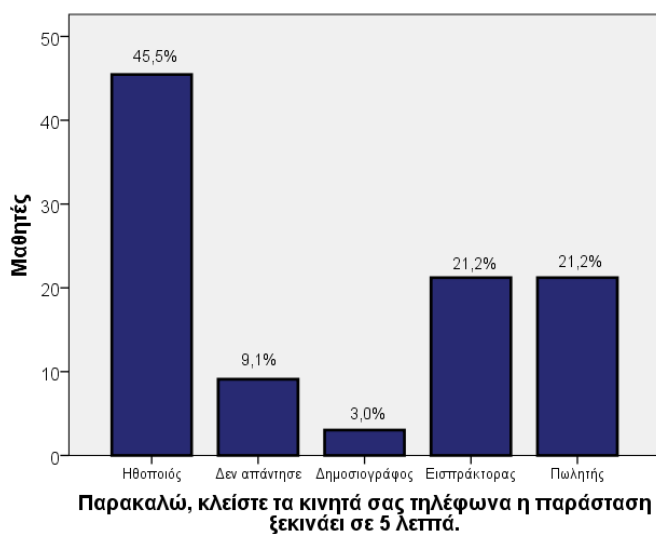
Σχήμα 22: Τρίτη δήλωση, «Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ».

Οι μαθητές έδωσαν αρκετές απαντήσεις για τη δήλωση «Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ». Οι περισσότεροι σε ποσοστό 63,6% απάντησαν σωστά, ενώ το 6,1% δεν έδωσε καμία απάντηση. Το πιο ενδιαφέρον είναι ότι το 21,2% συμπλήρωσε ότι η δήλωση αυτή εκφωνήθηκε από έναν πωλητή και αυτό οφείλεται σε δύο λόγους. Πρώτον, γιατί δεν γνώριζαν την λέξη «εισπράκτορας» και δεύτερον γνώριζαν την λέξη πωλητής, η οποία θα ταίριαζε απόλυτα, εάν βέβαια δεν υπήρχε η λέξη εισπράκτορας.



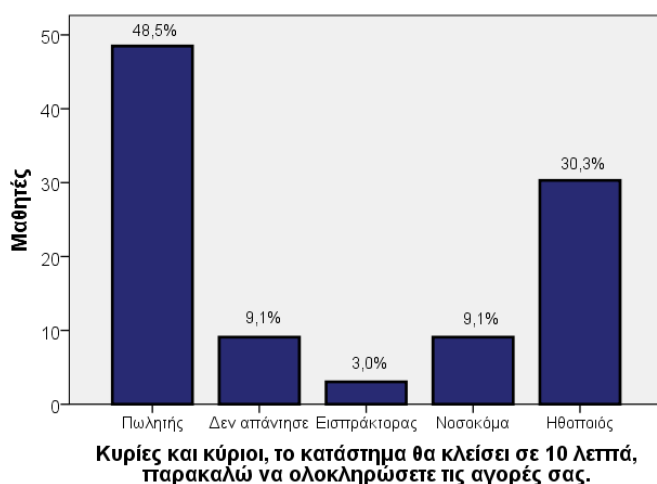
Σχήμα 23: Τέταρτη δήλωση, «Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά».

Όσον αφορά τη δήλωση, «Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά», οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν σωστά, συμπληρώνοντας τη λέξη νοσοκόμα, σε ποσοστό 69,7%. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 8% δεν απάντησε καθόλου και το 9,1% απάντησε ότι εκφωνήθηκε από έναν ηθοποιό.



Σχήμα 24: Πέμπτη δήλωση, «Παρακαλώ, κλείστε τα κινητά σας τηλέφωνα, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά».

Το μήνυμα «Παρακαλώ, κλείστε τα κινητά σας τηλέφωνα, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά», είναι πιο σύνθετο όσον αφορά το νόημα και για αυτό οι μαθητές έδωσαν αρκετές και διαφορετικές απαντήσεις. Σε αυτή την περίπτωση η λέξη που, ενδεχομένως, τους δυσκόλεψε ήταν η λέξη **παράσταση**. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησε σωστά (45,5%). Ωστόσο, μεγάλο μερίδιο των μαθητών, στο σύνολο τους 42,4% έδωσε ως απάντηση εισπράκτορας και πωλητής.

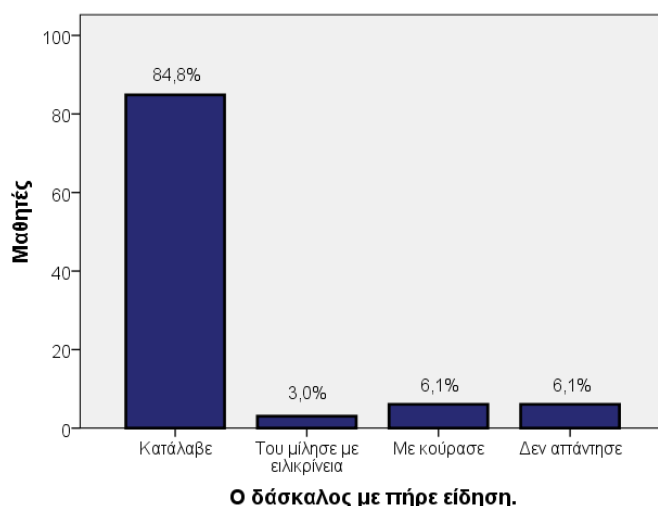


Σχήμα 25: Τελευταία δήλωση, «Κυρίες και κύριοι, το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας».

Τέλος, η δήλωση «Κυρίες και κύριοι, το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας», είναι η πιο απαιτητική σε σύγκριση με τις υπόλοιπες, στις γνώσεις που πρέπει να έχουν οι μαθητές στο Λεξιλόγιο, για να απαντήσουν σωστά. Το ουσιαστικό **κατάστημα** και το ρήμα **ολοκληρώνω** είναι λέξεις που δείχνουν αρκετά καλή γνώση του λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας. Το 48,5% των μαθητών απάντησε σωστά, ενώ το 30,3% απάντησε ηθοποιός, και το 9,1% δεν απάντησε καθόλου. Συμπερασματικά, στο σύνολο των μαθητών, δηλαδή σχεδόν οι μισοί το 48,5% είναι σε επίπεδο αρκετά υψηλό όσον αφορά το Λεξιλόγιο, αφού απάντησαν σωστά σε όλες τις απαντήσεις. Ο ηθοποιός θα ταίριαζε σε όλες τις δηλώσεις και για αυτό το λόγο οι μαθητές έπρεπε να είναι υποψιασμένοι και ιδιαίτερα προσεκτικοί στις απαντήσεις που έδωσαν.

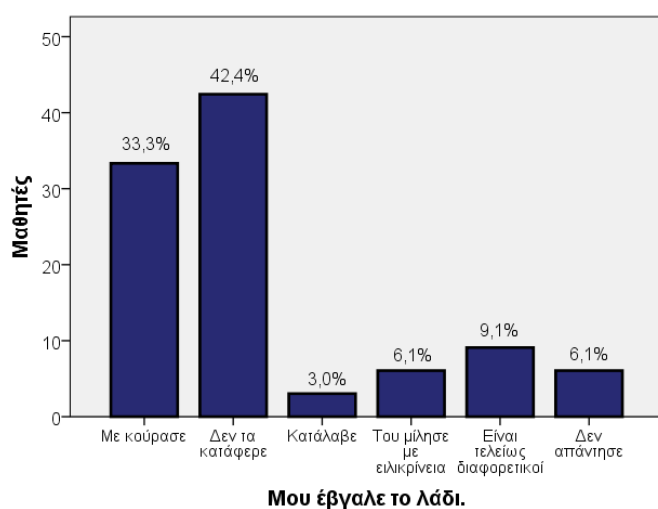
2.3. Δραστηριότητα 3^η

Στην 3^η Δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τις στερεότυπες εκφράσεις με το αντίστοιχο νόημα τους (Παράρτημα 2). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.



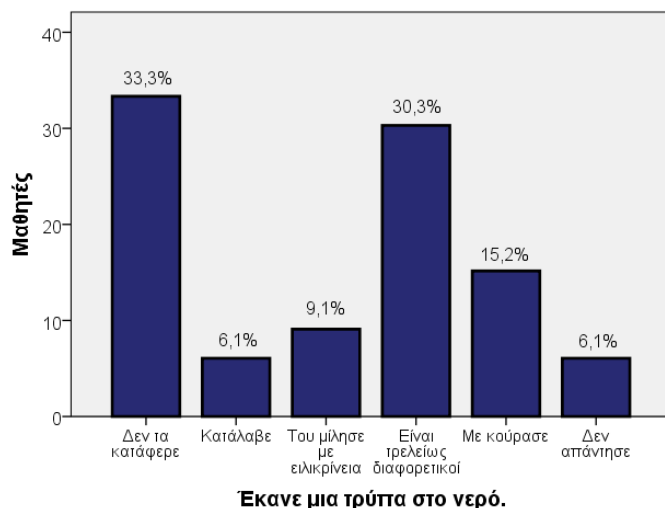
Σχήμα 26: Πρώτη στερεότυπη έκφραση, «Ο δάσκαλος με πήρε είδηση».

Στην πρώτη στερεότυπη έκφραση «Ο δάσκαλος με πήρε είδηση», οι μαθητές απάντησαν σωστά σε ποσοστό 84,8%, ποσοστό ικανοποιητικό, αφού φανερώνει ότι η πλειονοψηφία των μαθητών γνώριζε τη σημασία της, και πιθανών να την έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν. Ωστόσο, το 6,1% των μαθητών δεν έδωσε καμία απάντηση.



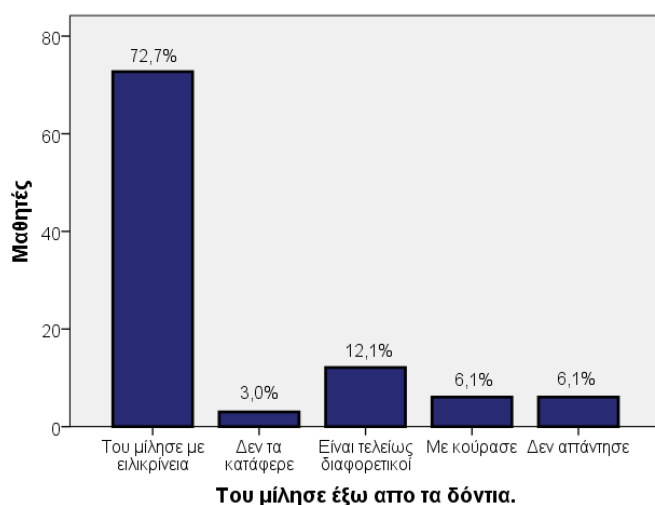
Σχήμα 27: Δεύτερη στερεότυπη έκφραση, «Μου έβγαλε το λάδι».

Όσον αφορά τη στερεότυπη έκφραση «Μου έβγαλε το λάδι» το 33,3% των μαθητών απάντησε σωστά, αντιστοιχίζοντας την με την απάντηση «Με κούρασε». Η πλειονοψηφία των μαθητών, όμως, το 42,4% απάντησε λανθασμένα, αντιστοιχίζοντας τη φράση με την απάντηση «Δεν τα κατάφερε», ενώ το 6,1% δεν απάντησε καθόλου. Τέλος, το 9,1% απάντησε λανθασμένα, ότι η έκφραση «Μου έβγαλε το λάδι» σημαίνει «Είναι τελείως διαφορετικοί».



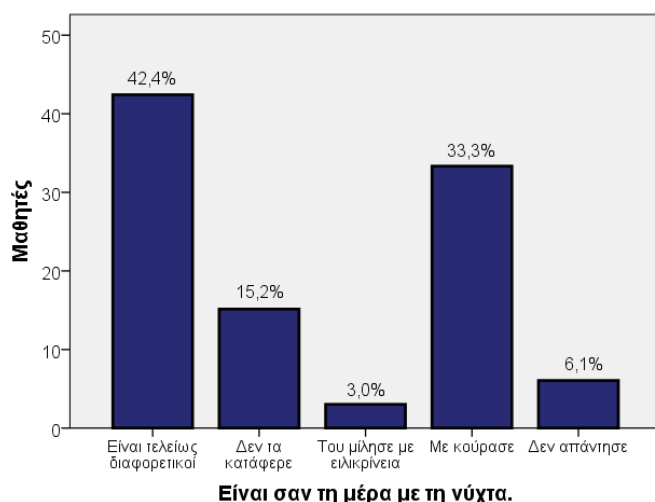
Σχήμα 28: Τρίτη στερεότυπη έκφραση, «Έκανε μια τρύπα στο νερό».

Όσον αφορά την σημασία της έκφρασης «Έκανε μια τρύπα στο νερό» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν σωστά αντιστοιχίζοντας την με τη φράση «Δεν τα κατάφερε». Σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 30% αντιστοίχισε την έκφραση «Έκανε μια τρύπα στο νερό» με τη φράση «είναι τελείως διαφορετικοί» χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο πρόσωπο και στον αριθμό του Υ.



Σχήμα 29: Τέταρτη στερεότυπη έκφραση, «Του μίλησε έξω από τα δόντια».

Στην στερεότυπη έκφραση «Του μίλησε έξω από τα δόντια» η πλειοψηφία των μαθητών, πάνω από το 70%, απάντησε σωστά, αντιστοιχίζοντας την με την απάντηση «Του μίλησε με ειλικρίνεια», γεγονός που αποδεικνύει ότι γνώριζαν την έκφραση και την είχαν ξανακούσει.



Σχήμα 30: Πέμπτη στερεότυπη έκφραση, «Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα».

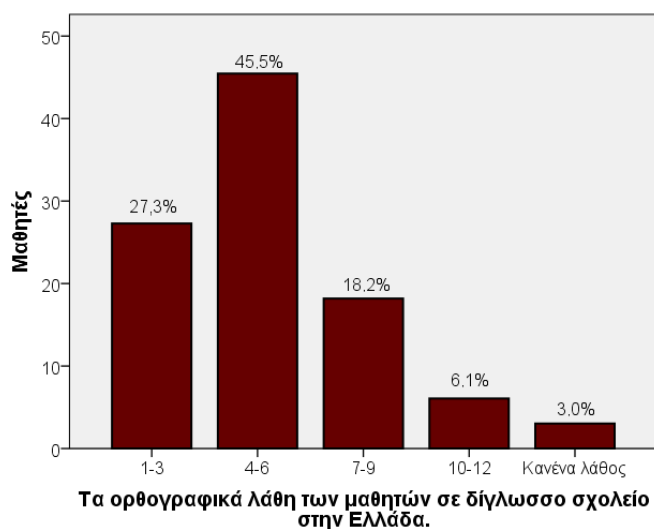
Όσον αφορά την στερεότυπη έκφραση, «Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα» το 42,4% απάντησε σωστά αντιστοιχίζοντας την με τη φράση, «Είναι τελείως διαφορετικοί». Αντίθετα, αρκετά μεγάλο ποσοστό 33,3% των μαθητών απάντησε «Με κούρασε», προφανώς επηρεασμένοι από την λέξη μέρα και νύχτα που συχνά σημαίνει αδιάκοπα, ή από τη νύχτα που είναι συνδεδεμένη με την κούραση και τον ύπνο. Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση της δραστηριότητας, υπάρχει ένα σταθερό ποσοστό (6,1%) που δεν έχει δώσει καμία απάντηση, γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν και πιθανότατα δεν είχαν ακούσει πολλές από αυτές τις εκφράσεις.

Κεφάλαιο 3^ο: Αποτελέσματα των Άγγλων μαθητών που φοιτούν σε αγγλικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα.

3.1 Δραστηριότητα 1^η

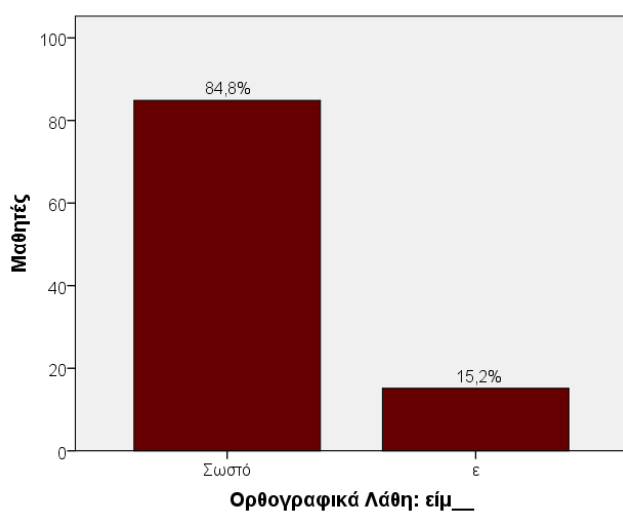
Στην κατηγορία ορθογραφικά λάθη οι Άγγλοι μαθητές που φοιτούν σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο στην Αθήνα είχαν τα εξής αποτελέσματα. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα συνολικά λάθη αλλά και δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία.

Τα αποτελέσματα των μαθητών στην κατηγορία «Ορθογραφικά Λάθη».



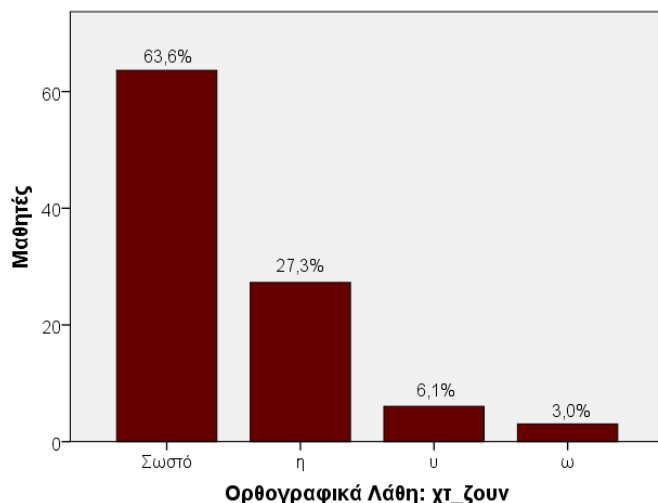
Σχήμα 31: Τα αποτελέσματα των ορθογραφικών λαθών που έκαναν συνολικά οι Άγγλοι μαθητές που φοιτούν σε αγγλικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα.

Στην κατηγορία Ορθογραφικά λάθη, οι μαθητές που φοιτούν σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο στην Αθήνα έκαναν στην πλειοψηφία τους (45%) από 4 έως 6 λάθη στις 15 απαντήσεις. Ωστόσο, συνολικά, το 94% των μαθητών που απάντησαν, έκαναν λιγότερα από 10 λάθη στις 15 ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας.



Σχήμα 32: Παράθεση πρώτου παραδείγματος από την κατηγορία Ορθογραφικά λάθη.

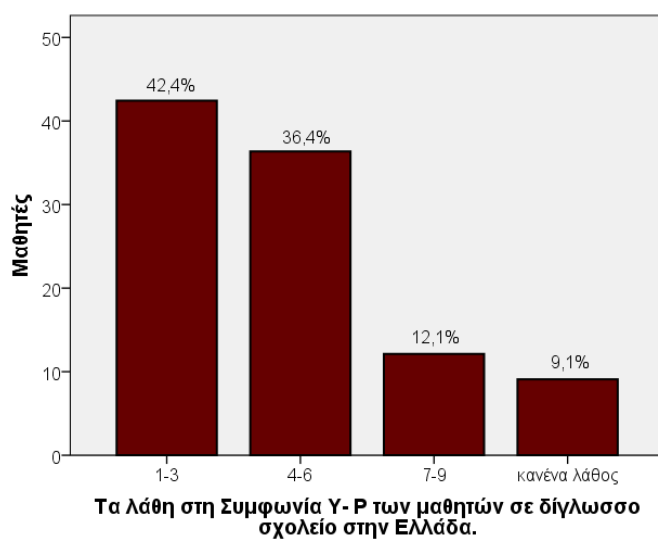
Το πρώτο παράδειγμα που παρουσιάζεται είναι το ρήμα «είμαι». Στην δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά της πρότασης, «Γεια σας, είμ__ η Κατερίνα». Η πλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό 84,8% απάντησε σωστά, ενώ το 15,2% συμπλήρωσε με –ε, «είμε». Από τα αποτελέσματα των μαθητών γίνεται κατανοητό, ότι όλοι οι μαθητές γνώριζαν το ρήμα και για αυτό το λόγο δεν έδωσαν άλλη απάντηση.



Σχήμα 33: Δεύτερο παράδειγμα από την κατηγορία Ορθογραφικά λάθη.

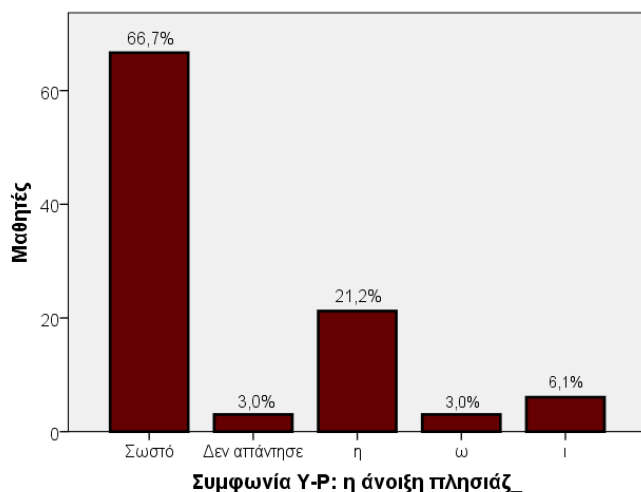
Το δεύτερο παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι το ρήμα «χτίζουν». Οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν τα κενά της παρακάτω πρότασης «Χτ__ζουν τ__φωλιές τους σε χαμηλά...». Το 63,6% απάντησε σωστά, ωστόσο, σημαντικό ποσοστό, 27,3% συμπλήρωσε με -ηζουν και το 6,1% με -υζουν, αντίστοιχα, γεγονός που αποδεικνύει ότι σχεδόν το 36,4% δεν γνωρίζει τον κανόνα, ότι όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε -ίζω γράφονται με «ι», εκτός από κάποιες εξαιρέσεις, στις οποίες βέβαια, δεν συμπεριλαμβάνεται το ρήμα χτίζω.

Τα αποτελέσματα των Άγγλων μαθητών στην κατηγορία «Συμφωνία Ρήματος και Υποκείμενου».



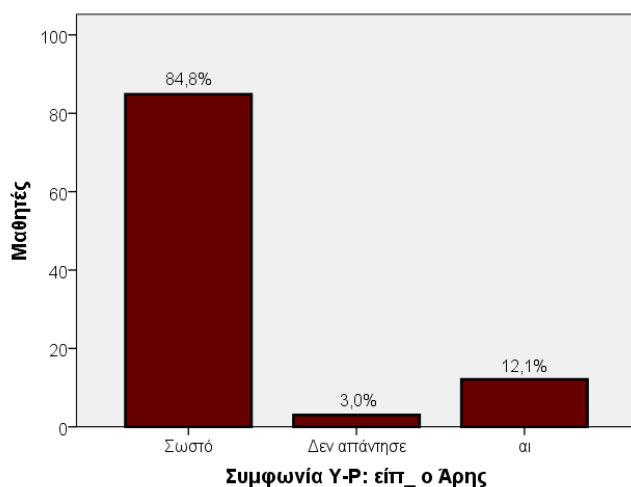
Σχήμα 34: Τα αποτελέσματα των Άγγλων μαθητών που φοιτούν σε αγγλικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα στην κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου.

Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα, οι περισσότεροι μαθητές (42,4%) στην κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου έκαναν από 1 έως 3 λάθη, ενώ το 88% των μαθητών έκανε λιγότερα από 10 λάθη στις 15 απαντήσεις. Το πιο ενδιαφέρον που προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών είναι ότι σχεδόν το 10% των μαθητών δεν έκανε κανένα λάθος.



Σχήμα 35: Πρώτο παράδειγμα από την κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου.

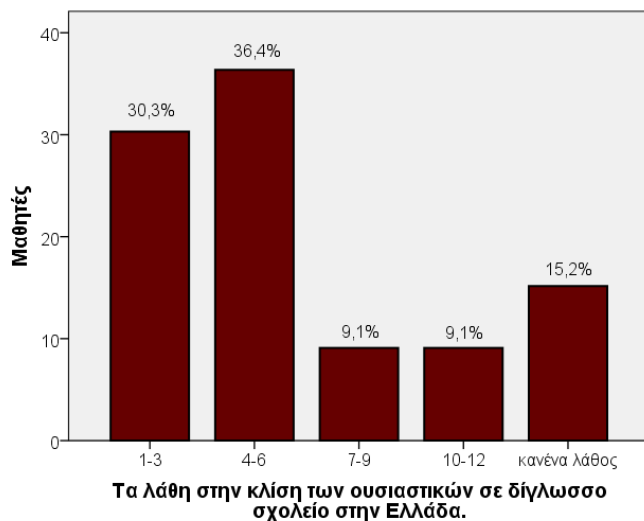
Στην πρόταση «ξέρουν ότι η άνοιξη πλησιάζ_», οι μαθητές έδωσαν αρκετές και διαφορετικές απαντήσεις. Πρώτα από όλα, το 66% των μαθητών απάντησε σωστά, το 21% συμπλήρωσε την κατάληξη του ρήματος πλησιάζ_ με -η, ενώ το 6,1% με -ι. Αυτό αποδεικνύει ότι συνολικά το 94% κατανόησε ποιο είναι το Υ του ρήματος «πλησιάζει», και μόνο το 3,0% απάντησε «πλησιάζω», θεωρώντας ότι το Υ είναι το «εγώ» και όχι η «άνοιξη», ενώ, παράλληλα δεν πρόσεξαν που ήταν ο τόνος της λέξης.



Σχήμα 36: Δεύτερο παράδειγμα από την κατηγορία Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου.

Το δεύτερο παράδειγμα που παρουσιάζεται από αυτή την κατηγορία είναι «Ελπίζ__ να μην φύγει, είπ__ ο Άρης». Οι περισσότεροι μαθητές σχεδόν το 85% απάντησε σωστά «είπε», ενώ το 12,1% συμπλήρωσε στο κενό -αι, γεγονός που αποδεικνύει ότι κατανόησαν ότι το Υ είναι ο Άρης, αλλά έκαναν λάθος στην ορθογραφία του ρήματος. Οι μαθητές που δεν απάντησαν καθόλου αντιστοιχούν μόλις στο 3,0%.

Τα αποτελέσματα των Άγγλων μαθητών στην κατηγορία «Κλίση ουσιαστικών».



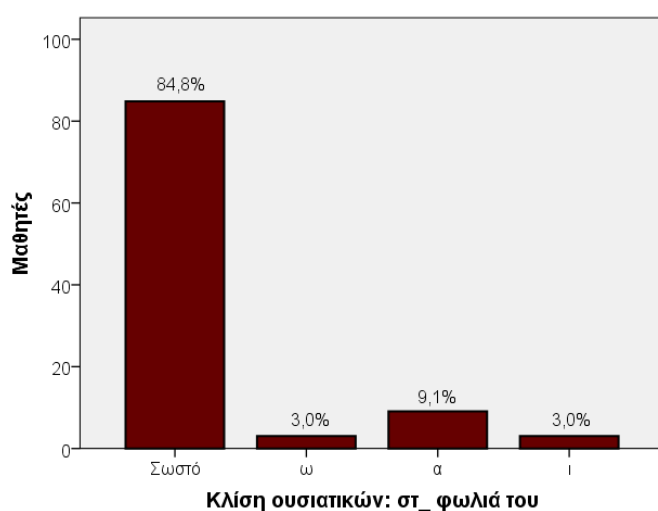
Σχήμα 37: Τα αποτελέσματα των λαθών που έκαναν συνολικά οι Άγγλοι μαθητές, που φοιτούν σε αγγλικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα στην κατηγορία Κλίση ουσιαστικών.

Στην κατηγορία αυτή η πλειοψηφία των μαθητών, το 36,4% έκανε από 4 έως 6 λάθη στις 15 απαντήσεις, ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό (45%) έκανε λιγότερα από 3 λάθη. Συνολικά, οι μαθητές που έκαναν λιγότερα από 10 λάθη στις 15 απαντήσεις αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 91%.



Σχήμα 38: Πρώτο παράδειγμα από την κατηγορία Κλίση ουσιαστικών.

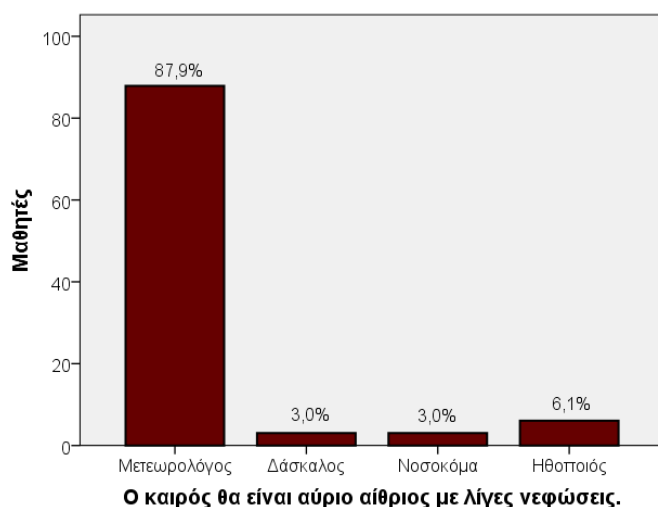
Στην ονοματική φράση «μικρ_ καρπούς», σχεδόν το 76% των μαθητών απάντησε σωστά, ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό είναι το 6,0% που συμπλήρωσε με –ο, «μικρό καρπούς». Οι μαθητές έδωσαν αρκετές και ποικίλες απαντήσεις, ωστόσο το 78,8% γνώριζε ότι το ουσιαστικό καρπός είναι αρσενικού γένους.



Σχήμα 39: Δεύτερο παράδειγμα από την κατηγορία Κλίση ουσιαστικών

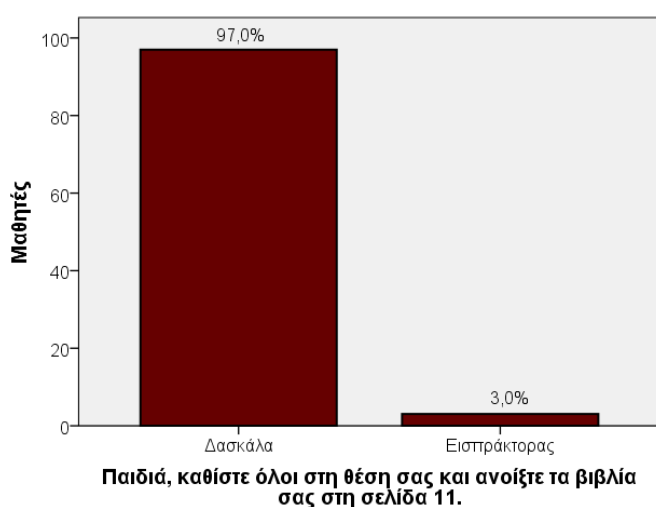
Τελευταίο παράδειγμα για αυτή την κατηγορία αποτελεί η ονοματική φράση «στ_ φωλιά τους». Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε σωστά, σε ποσοστό 84,8%, ενώ το 9,1% συμπλήρωσε το κενό με «α», «στα φωλιά τους», αποδεικνύοντας ότι δεν γνώριζαν ότι η φωλιά είναι θηλυκού γένους και όχι ουδέτερου.

3.2 Δραστηριότητα 2^η



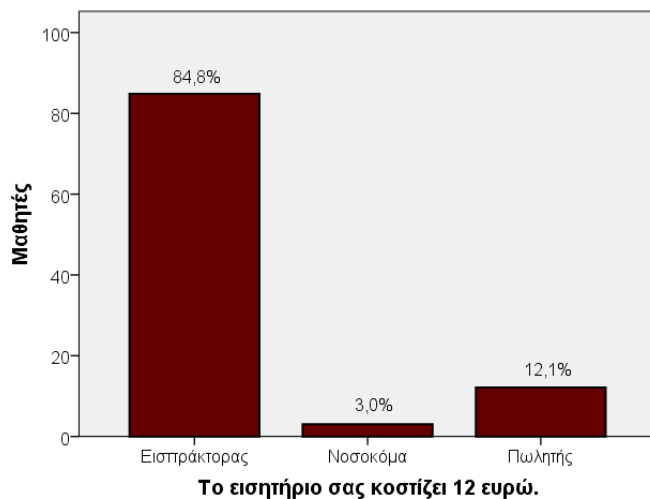
Σχήμα 40: Πρώτη δήλωση, «Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις».

Στην 2^η Δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις δηλώσεις με το πρόσωπο που τις εκφωνεί, ανάλογα με το επάγγελμά του. Τα επαγγέλματα δίνονται στους μαθητές από την αρχή, στην εκφώνηση της δραστηριότητας. Οι μαθητές απάντησαν ότι η δήλωση «Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις.» έχει εκφωνηθεί από έναν μετεωρολόγο, σε ποσοστό 88,0%, ενώ μόλις το 6,1% συμπλήρωσε ότι εκφωνήθηκε από έναν ηθοποιό, το οποίο δεν αποτελεί λάθος, αφού και ένας ηθοποιός θα μπορούσε να εκφωνήσει αυτή τη δήλωση. Ωστόσο σε αυτή την περίπτωση γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές που έδωσαν ως απάντηση τον «ηθοποιό» δεν γνώριζαν τη σημασία της λέξης «μετεωρολόγος».



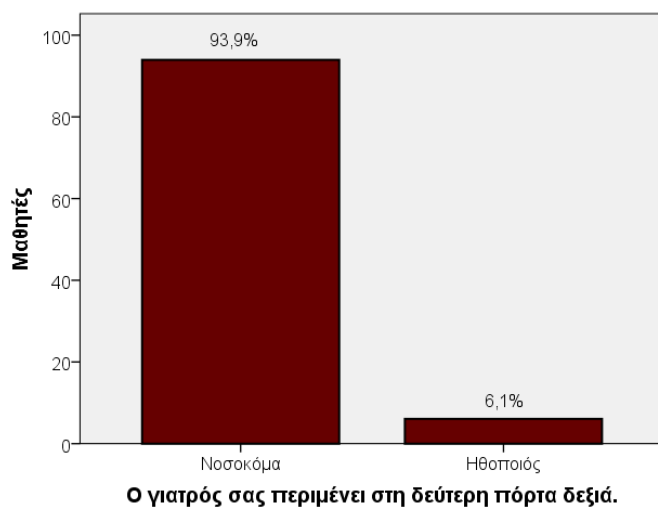
Σχήμα 41: Δεύτερη δήλωση, «Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε το βιβλίο σας στη σελίδα 11».

Οι περισσότεροι μαθητές σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα απάντησαν ότι η δήλωση «Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελίδα 11» εκφωνήθηκε από μια δασκάλα, σε ποσοστό 97,0%. Μόνο το 3,0% απάντησε ότι εκφωνήθηκε από έναν «εισπράκτορα», στοιχείο που αποδεικνύει ότι αυτό το 3% δεν γνώριζε ούτε τη σημασία της λέξης «δασκάλα» αλλά ούτε και τη λέξη «εισπράκτορας».



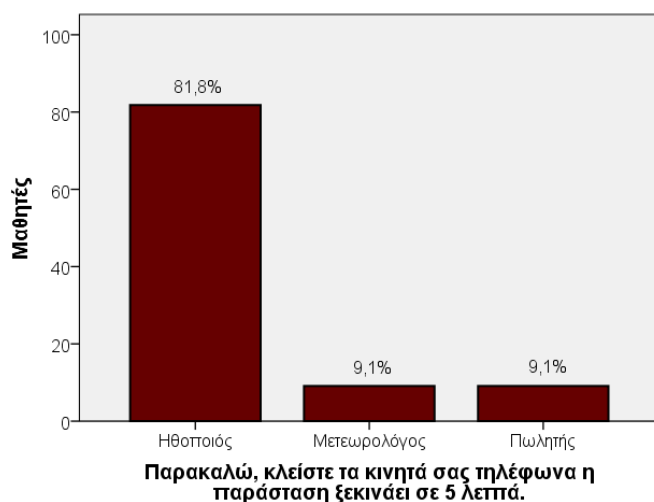
Σχήμα 42: Τρίτη δήλωση, «Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ».

Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους, με ποσοστό 84% απέδωσαν τη δήλωση «Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ», στον «εισπράκτορα», ενώ το 12,1%, στον «πωλητή» το οποίο δεν θα αποτελούσε λάθος μόνο στην περίπτωση που δεν θα υπήρχε η λέξη «εισπράκτορας».



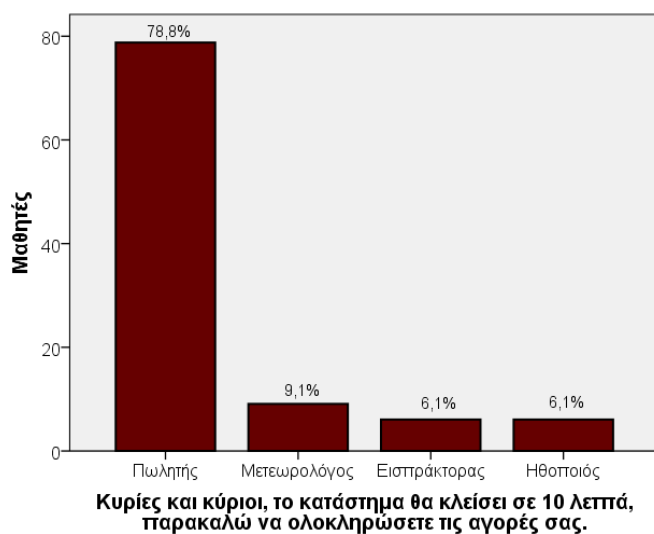
Σχήμα 43: Τέταρτη δήλωση, «Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά».

Οι μαθητές απάντησαν σωστά στην πλειοψηφία τους σχεδόν στο 94,0%, ότι η δήλωση «Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά.» αντιστοιχεί στη νοσοκόμα, ενώ το 6,1% απάντησε λανθασμένα ότι εκφωνήθηκε από έναν «ηθοποιό».



Σχήμα 44: Πέμπτη δήλωση, «Παρακαλώ, κλείστε τα κινητά σας τηλέφωνα, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά».

Η πλειοψηφία των μαθητών κατά 81% συμπλήρωσε ότι τη δήλωση «Παρακαλώ, κλείστε τα κινητά σας τηλέφωνα, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά» εκφωνήθηκε από έναν «ηθοποιό», ωστόσο ένα ποσοστό της τάξης του 9% έδωσε ως απάντηση τον «μετεωρολόγο» και ένα αντίστοιχο ποσοστό απάντησε τον «πωλητή».

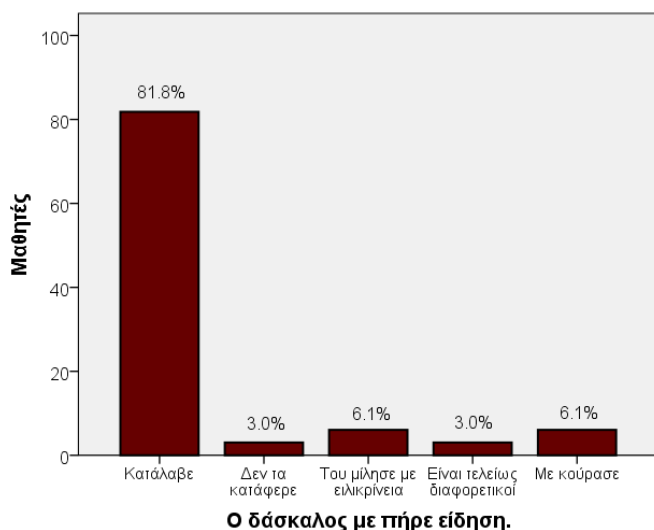


Σχήμα 45: Τελευταία δήλωση, «Κυρίες και κύριοι, το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας».

Οι περισσότεροι μαθητές, ποσοστό που πλησιάζει το 79%, απάντησαν σωστά, ότι η δήλωση «Κυρίες και κύριοι, το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας» αναμένεται να εκφωνηθεί από κάποιον πωλητή. Αντίθετα, το 9,1% απάντησε ότι εκφωνήθηκε από κάποιον «μετεωρολόγο», το οποίο αποδεικνύει ότι οι μαθητές δεν γνωρίζουν ποιος είναι ο «μετεωρολόγος», και για αυτό το λόγο δεν μπόρεσαν να απαντήσουν σωστά.

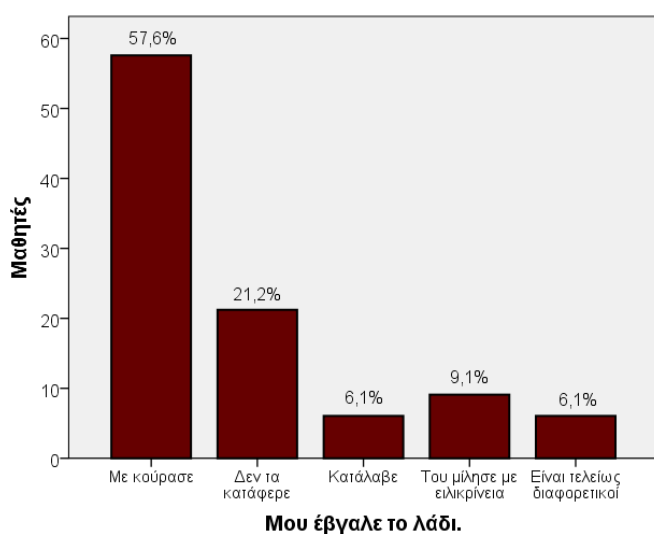
3.3 Δραστηριότητα 3^η

Στην 3^η Δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν πέντε στερεότυπες εκφράσεις με τις αντίστοιχες φράσεις, που φέρουν το ίδιο νόημα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά, παρακάτω.



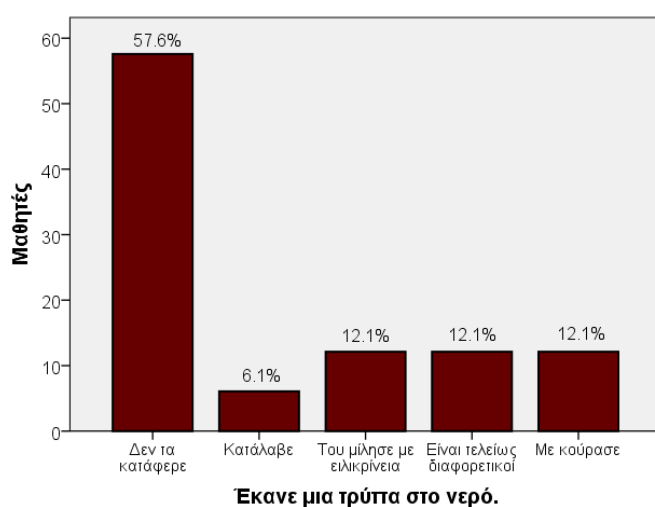
Σχήμα 46: Πρώτη στερεότυπη έκφραση, «Ο δάσκαλος με πήρε είδηση».

Στη πρώτη στερεότυπη έκφραση «Ο δάσκαλος με πήρε είδηση», οι περισσότεροι μαθητές (81%) απάντησαν σωστά. Από τα αποτελέσματα αποδεικνύεται, ότι οι υπόλοιποι μαθητές, 18,2% δεν γνωρίζουν τη σημασία της φράσης «Ο δάσκαλος με πήρε είδηση», ούτε την έχουν χρησιμοποιήσει, αφού το 6,1% την αποδίδει με φράσεις, όπως «με κούρασε», και ισοδύναμο ποσοστό με τη φράση «του μίλησε με ειλικρίνεια».



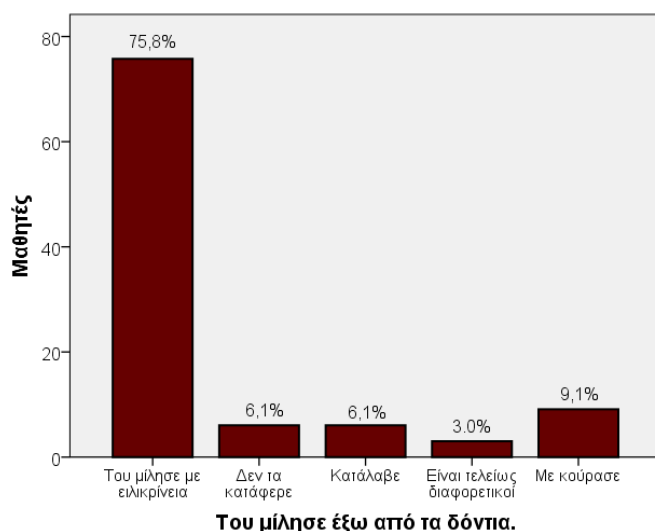
Σχήμα 47: Δεύτερη στερεότυπη έκφραση, «Μου έβγαλε το λάδι».

Η στερεότυπη έκφραση «Μου έβγαλε το λάδι» προκάλεσε μεγάλη σύγχυση στους μαθητές, αφού την αντιστοίχισαν με διάφορες εκφράσεις. Οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό που ελάχιστα ξεπερνά το 57% απάντησαν σωστά. Το 21% απάντησε ότι η στερεότυπη έκφραση «Μου έβγαλε το λάδι» σημαίνει «Δεν τα κατάφερε» χωρίς οι μαθητές να δίνουν προσοχή στο πρόσωπο του Υποκειμένου. Επίσης, το 9,1% των μαθητών ισχυρίζεται ότι οι φράσεις «Μου έβγαλε το λάδι» και «Του μίλησε με ειλικρίνεια» έχουν το ίδιο νόημα. Τέλος, ποσοστό ίσο με το 6,1% των μαθητών απάντησε ότι «Μου έβγαλε κάποιος το λάδι» σημαίνει ότι «με κατάλαβε».



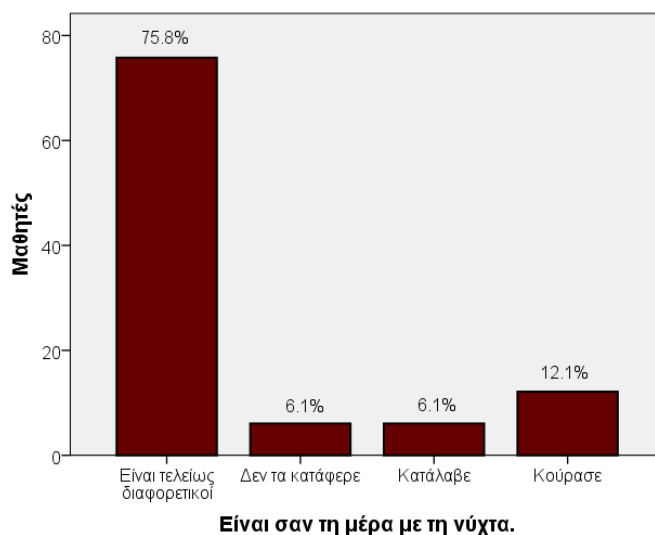
Σχήμα 48: Τρίτη στερεότυπη έκφραση, «Έκανε μια τρύπα στο νερό».

Οι μαθητές που αντιστοίχισαν σωστά την στερεότυπη έκφραση «Έκανε μια τρύπα στο νερό» με τη φράση «Δεν τα κατάφερε» έφτασαν σε ποσοστό 57%, ενώ το 12,1% έδωσε απαντήσεις, όπως «Του μίλησε με ειλικρίνεια», «Με κούρασε» και «Είναι τελείως διαφορετικοί».



Σχήμα 49: Τέταρτη στερεότυπη έκφραση, «Του μίλησε έξω από τα δόντια».

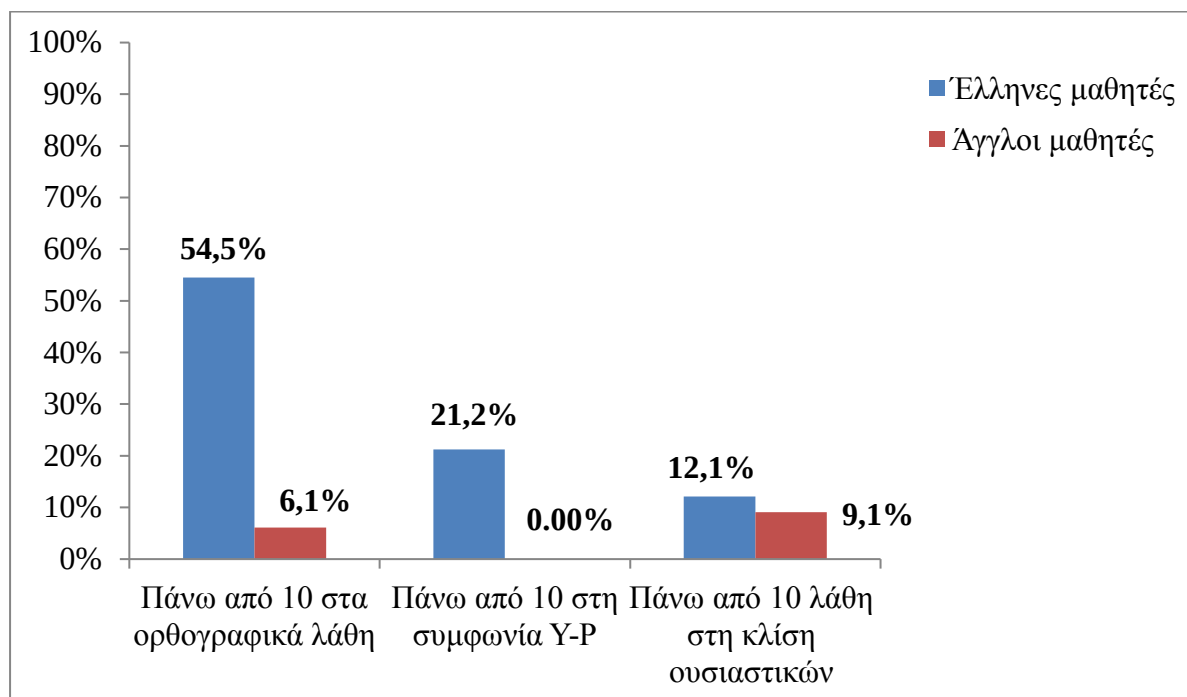
Το 76% των μαθητών απάντησε σωστά, αντιστοιχίζοντας «Του μίλησε έξω από τα δόντια» με την φράση «Του μίλησε με ειλικρίνεια», γεγονός που αποδεικνύει ότι το 24,2% των μαθητών δεν γνώριζε τη σημασία της έκφρασης.



Σχήμα 50: Πέμπτη στερεότυπη έκφραση, «Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα».

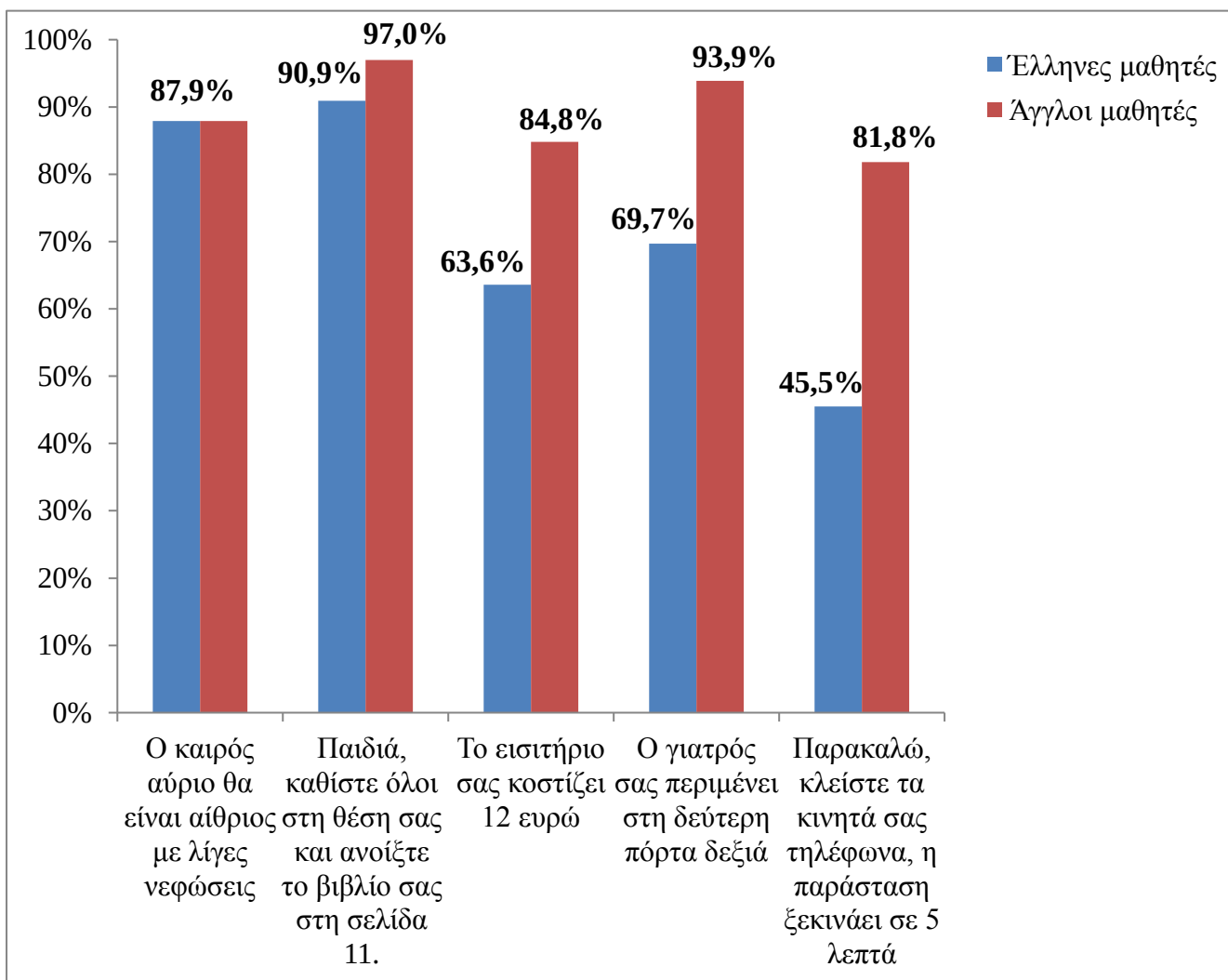
Τέλος, το 75% των μαθητών απάντησε σωστά, ότι οι φράσεις «Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα» και «Είναι τελείως διαφορετικοί» έχουν ταυτόσημο νόημα. Το 12,1% απάντησε ότι η έκφραση αυτή σημαίνει «με κούρασε», συμπεραίνοντας ότι περίπου το 24% δεν γνώριζε τη σημασία της φράσης και δεν την χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή.

3.4 Σύγκριση αποτελεσμάτων



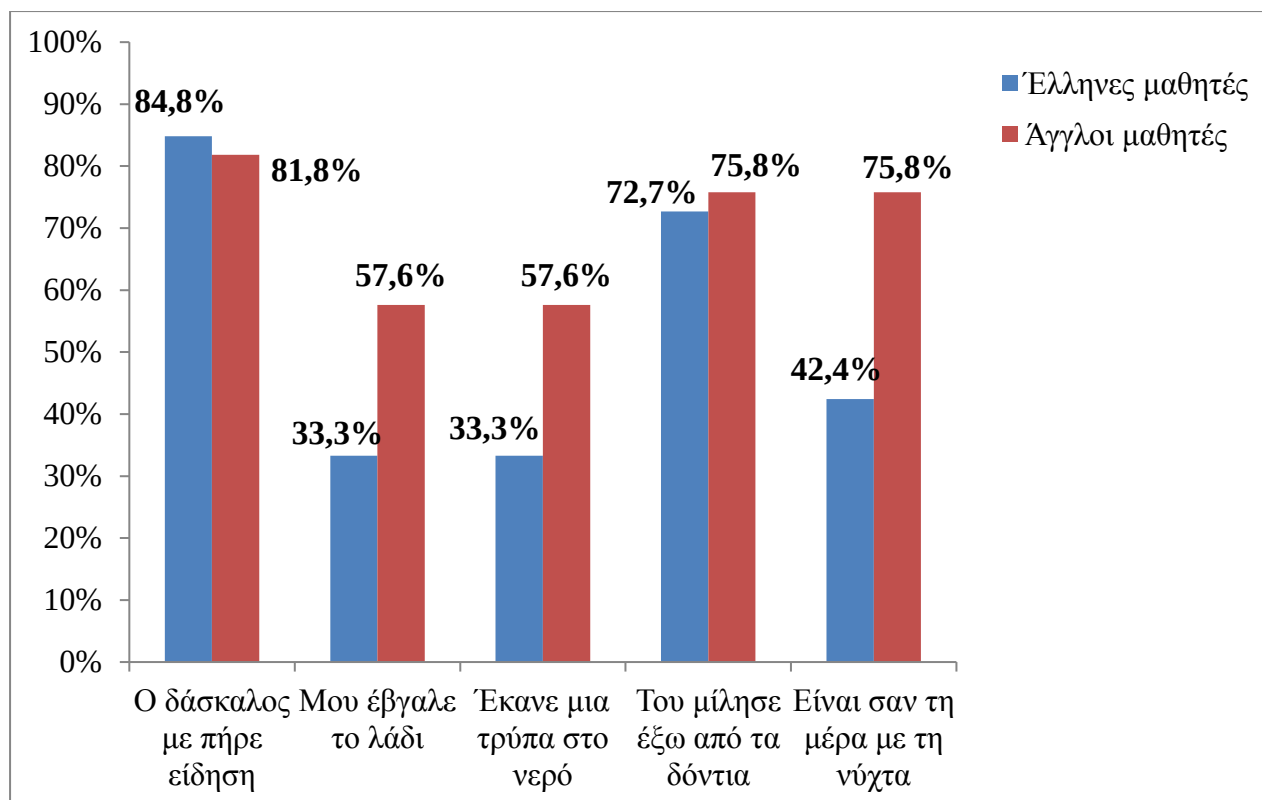
Σχήμα 51: Συνοπτικός πίνακας που παρουσιάζει τα λάθη που έκαναν οι Άγγλοι και οι Έλληνες μαθητές συνολικά για την 1^η Δραστηριότητα.

Όπως φαίνεται από τον Συνοπτικό πίνακα των αποτελεσμάτων (Σχήμα 51), οι μαθητές που ζουν στο Λονδίνο και παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου, φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους έκαναν πάνω από 10 λάθη στην κατηγορία ορθογραφικά λάθη, ενώ το 12,1% των μαθητών έκανε πάνω από 10 λάθη στην κατηγορία Κλίση ουσιαστικών. Σε σύγκριση με τους Άγγλους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε αγγλικό ιδιωτικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα, οι οποίοι φαίνεται ότι δυσκολεύονται περισσότερο στην κλίση των ουσιαστικών, όπου το 9,1% σε αυτή την κατηγορία έχει κάνει πάνω από 10 λάθη, ενώ είναι σημαντικό ότι στην κατηγορία Συμφωνία Y-P, κανένας μαθητής δεν έχει κάνει πάνω από 10 λάθη.



Σχήμα 52: Συνοπτικός πίνακας που παρουσιάζει τα λάθη που έκαναν οι Άγγλοι και οι Έλληνες μαθητές συνολικά για τη 2^η Δραστηριότητα.

Στην 2^η Δραστηριότητα, οι Έλληνες μαθητές έχουν κάνει περισσότερα λάθη από τους Άγγλους που κατοικούν στην Αθήνα, ωστόσο φαίνεται και από τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που έχουν δώσει, ότι έχουν πάει στο σύνολο τους ικανοποιητικά καλά σε αυτή τη δραστηριότητα, η οποία εξετάζει το Λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας.



Σχήμα 53: Συνοπτικός πίνακας που παρουσιάζει τα λάθη που έκαναν οι Άγγλοι και οι Έλληνες μαθητές συνολικά για τη 3^η Δραστηριότητα.

Τέλος, στην 3^η Δραστηριότητα, οι Έλληνες μαθητές έχουν λιγότερες σωστές απαντήσεις από τους Άγγλους μαθητές. Παράλληλα, φαίνεται από τα ποσοστά του διαγράμματος ότι αυτή η δραστηριότητα τους έχει δυσκόλεψε όλους πολύ περισσότερο σε σύγκριση με τις προηγούμενες, αφού σε αυτή την δραστηριότητα έχουν κάνει τα περισσότερα λάθη τόσο οι Έλληνες όσο και οι Άγγλοι μαθητές, που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Κεφάλαιο 4^ο: Συμπεράσματα και προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουμε σε κάποια σημαντικά πορίσματα. Πρώτα από όλα, όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου, οδηγούμαστε στα συμπεράσματα, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, παρόλο που έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική, θεωρούν κατά 94,7% ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης είναι πιο απαιτητική διαδικασία, από τη διδασκαλία της ελληνικής σε μονόγλωσσους μαθητές. Επίσης, οι περισσότεροι

σχεδόν το 90% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, ενώ το υλικό που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι για την διδασκαλία τους είναι αποκλειστικά και μόνο το εγχειρίδιο, *Μαθαίνω ελληνικά*, σε αντίθεση με το 26,3% των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το *Μαθαίνω ελληνικά* σε συνδυασμό με ελληνικές εφημερίδες, λογοτεχνικά βιβλία και σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην 1^η Δραστηριότητα, και συγκεκριμένα, στην κατηγορία Ορθογραφικά λάθη, λιγότερα από 10 λάθη στις 15 απαντήσεις έκανε το 45,5% των Ελλήνων μαθητών, σε σύγκριση με το 94% των Άγγλων μαθητών, που φοιτούν σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο στην Αθήνα. Από τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν για αυτή την ενότητα, το 57,6% των Ελλήνων μαθητών συμπλήρωσε σωστά το ρήμα «είμαι», σε σύγκριση με το 84,8% των Άγγλων μαθητών. Όσον αφορά το ρήμα «χτίζω», σωστή απάντηση έδωσε το 12,1% των Ελλήνων μαθητών έναντι του 63,6% των Άγγλων. Ενώ, από τις απαντήσεις των μαθητών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το 51,5% των Ελλήνων γνώριζε το ρήμα χτίζω, ανεξαρτήτως ορθογραφίας όπως και το 97% των Άγγλων μαθητών.

Στην δεύτερη κατηγορία, Συμφωνία Ρήματος και Υποκειμένου, οι μαθητές των ελληνικών παρoικιακών σχολείων του Λονδίνου, που έκαναν λιγότερα από 10 λάθη στις 15 απαντήσεις ανέρχονται στους 72,7% έναντι των 90,9% των Άγγλων μαθητών που φοιτούν σε αγγλικό δίγλωσσο σχολείο στην Αθήνα. Για αυτή την κατηγορία η ψαλίδα δεν παρουσιάζεται να είναι τόσο μεγάλη, όσο στην προηγούμενη κατηγορία Ορθογραφικά λάθη. Αντιθέτως, το ποσοστό των μαθητών που δεν έκανε κανένα λάθος είναι σχεδόν ισάξιο, αφού το 6,0% των Ελλήνων μαθητών δεν έκανε κανένα λάθος, σε σύγκριση με το 9% των Άγγλων. Συνεπώς, από τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες μαθητές δεν φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο στην κατηγορία αυτή, διασταυρώνοντας το και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου, από τους οποίους μόνο το 30,6% υποστηρίζει ότι οι μαθητές τους δυσκολεύονται περισσότερο στην κλίση των ρημάτων.

Για την τρίτη κατηγορία λαθών, που εξετάζεται σε αυτή τη Δραστηριότητα και είναι η κλίση των ουσιαστικών, διαπιστώνεται ότι τόσο οι Έλληνες όσο και οι Άγγλοι μαθητές βρίσκονται σε εξίσου ικανοποιητικά επίπεδα. Πιο αναλυτικά, το 87,9% των Ελλήνων μαθητών έκανε λιγότερα από 10 λάθη στις 15 απαντήσεις, σε σύγκριση με

το 91% των Άγγλων μαθητών. Τα αποτελέσματα των μαθητών, που φοιτούν στο ελληνικό παρoικιακό σχολείο έρχονται σε σύγκρουση με τις απόψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών (44%), που διδάσκουν στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία του Λονδίνου, και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές τους δυσκολεύονται περισσότερο στην κλίση των ουσιαστικών.

Όσον αφορά τη 2^η Δραστηριότητα, η οποία μελετά το Λεξιλόγιο των μαθητών καταλήγουμε στο πόρισμα, ότι οι Έλληνες μαθητές που κατοικούν στο Λονδίνο υστερούν σε σχέση με του Άγγλους μαθητές που κατοικούν στην Αθήνα, ωστόσο και οι δύο ομάδες μαθητών είχαν υψηλές επιδόσεις σε αυτή τη Δραστηριότητα. Πιο αναλυτικά, για την πρώτη δήλωση («Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις») απάντησαν σωστά τόσο οι Έλληνες όσο και οι Άγγλοι μαθητές με ίδιο ποσοστό 87,9%. Στην δεύτερη δήλωση («Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε το βιβλίο σας στη σελίδα 11») απάντησε σωστά το 90,9% των Ελλήνων μαθητών σε σύγκριση με το 97% των Άγγλων, ενώ στην τρίτη («Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ») οι Έλληνες μαθητές απάντησαν σωστά, σε ποσοστό 63,6% σε σύγκριση με το 84,8% των Άγγλων. Επιπλέον, στην τέταρτη δήλωση («Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα, δεξιά») απάντησε σωστά το 69,7% των Ελλήνων μαθητών έναντι του 93,9% των Άγγλων. Μεγάλη διαφορά σημειώθηκε στην πέμπτη δήλωση («Παρακαλώ, κλείστε τα κινητά σας τηλέφωνα, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά») αφού απάντησε σωστά μόνο το 45,5% των Ελλήνων μαθητών σε σύγκριση με το 81,8% των Άγγλων, ενώ στην τελευταία δήλωση («Κυρίες και κύριοι, το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας») οι Έλληνες μαθητές απάντησαν σωστά σε ποσοστό 48,5% σε σύγκριση με τους Άγγλους που απάντησαν σωστά κατά 78,8%. Σε όλες τις δηλώσεις, οι Άγγλοι μαθητές που κατοικούν στην Ελλάδα υπερέχουν από τους Έλληνες που κατοικούν στην Αγγλία, όσον αφορά την κατανόηση του Λεξιλογίου. Συμπερασματικά, το περιβάλλον που ζουν και η γλώσσα της χώρας, όπου κατοικούν επηρεάζει θετικά το επίπεδο των Άγγλων μαθητών, που κατοικούν στην Ελλάδα όσον αφορά τη γνώση και την κατανόηση του Λεξιλογίου και την Πραγματολογία της γλώσσας.

Η 3^η Δραστηριότητα δυσκόλεψε αρκετά τόσο τους Έλληνες όσο και τους Άγγλους μαθητές. Στην πρώτη στερεότυπη έκφραση, («Ο δάσκαλος με πήρε είδηση») απάντησε σωστά το 84,8% των Ελλήνων μαθητών, υπερέχοντας από τους Άγγλους μαθητές, που απάντησαν σωστά μόνο το 81,8%. Όσον αφορά τη δεύτερη στερεότυπη έκφραση, («Μου έβγαλε το λάδι») όπως ακριβώς και στη τρίτη («Έκανε μια τρύπα

στο νερό») το 33,3% των Ελλήνων μαθητών απάντησε σωστά σε σύγκριση με το 57,6% των Άγγλων. Στην συνέχεια, το 72,7% των Ελλήνων μαθητών αντιστοίχισε σωστά την στερεότυπη έκφραση («Του μίλησε έξω από τα δόντια»), συγκριτικά με το 75,8% των Άγγλων. Τέλος, για την έκφραση («Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα»), το 42,4% των Ελλήνων μαθητών απάντησε σωστά, σε σύγκριση με το 75,8% των Άγγλων μαθητών. Από τα παραπάνω πορίσματα, προκύπτει ότι οι Έλληνες μαθητές είναι σε χαμηλότερο επίπεδο, όσον αφορά τις στερεότυπες εκφράσεις γεγονός που γίνεται κατανοητό και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αφού μόνο οι 26,3% από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ισχυρίζονται ότι οι μαθητές τους μιλούν με τους γονείς τους στην ελληνική γλώσσα, και μόνο το 2,3% από αυτούς, ισχυρίζεται, ότι οι μαθητές τους συνομιλούν μεταξύ τους στο διάλειμμα και στο σχολείο γενικότερα, στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, και οι Άγγλοι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα είχαν τα πιο χαμηλά ποσοστά στις σωστές απαντήσεις, που έδωσαν συγκριτικά με τις υπόλοιπες δραστηριότητες.

Επομένως, στις στερεότυπες εκφράσεις δυσκολεύονται τόσο οι Έλληνες όσο και οι Άγγλοι, ωστόσο οι Άγγλοι έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι το περιβάλλον επηρεάζει θετικά την κατανόηση των στερεότυπων εκφράσεων της ελληνικής γλώσσας, αλλά και γενικότερα στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε μόνο σε ένα μικρό δείγμα μαθητών, λόγω της έλλειψης χρόνου και δυνατότητας περαιτέρω παραμονής στο Λονδίνο, αλλά και λόγω της δυσκολίας να πάρω άδεια και να επισκεφθώ και άλλα παροικιακά ελληνικά σχολεία στο Λονδίνο, κυρίως λόγω της καχυποψίας των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μόνο στα παροικιακά ελληνικά σχολεία στο Λονδίνο, και δεν παρουσιάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα σε Άγγλους μαθητές στα αγγλικά ιδιωτικά δίγλωσσα σχολεία στην Αθήνα, οφείλεται κυρίως στον μικρό αριθμό αυτών των σχολείων και στον ελάχιστο αριθμό των διδασκόντων, αφού στο σχολείο που επισκέφθηκα στην Αθήνα για τους 40 μαθητές, αντιστοιχούσαν μόνο 2 εκπαιδευτικοί.

4.3 Προτάσεις

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα ήταν η χρήση της ελληνικής λογοτεχνίας κατά τη γλωσσική διαδικασία. Σύμφωνα με την Σ. Παπαδοπούλου, η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα να αποκτήσουν πλουσιότερο λεξιλόγιο, αλλά και να αρχίσουν να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη προθυμία τη δεύτερη γλώσσα στον προφορικό τους λόγο. Η ενασχόληση τους με την ελληνική λογοτεχνία βοηθάει τους μαθητές να κάνουν λιγότερα λάθη στον προφορικό τους λόγο και να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους.¹⁷⁶

Επίσης, όσον αφορά την παρούσα έρευνα θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και σημαντικό να χρησιμοποιηθεί σαν πιλοτική και να επαναληφθεί στην πορεία με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε τα πορίσματα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και να μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της ελληνικής κοινότητας της Μ. Βρετανίας. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να επαναληφθούν οι δραστηριότητες μετά την πραγματοποίηση της πιθανής εξόδου της Μ. Βρετανίας από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Brexit), με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο θα επηρεαστεί η λειτουργία των ελληνικών παροικιακών σχολείων στη Μ. Βρετανία και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

¹⁷⁶ Βλ. S. Papadopoulou, «Oral Language Acquisition with Children having Difficulties in Learning Greek as a Second Language: The uses of Creative teaching Strategies in Multicultural Settings», Πρακτικά συνεδρίου Vol. 5, *Intellect base International Consortium, Academic Conference, Dallas*, TX March 19-21, 2009, σσ. 200-208.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αζέζ Κ., *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου, επιμ. Δελβερούδη Ρ., εκδ. Πόλις, Αθήνα 1999.
- Αθανασίου Λ., «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. α', Πανεπιστήμιο Κρήτης, επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.
- Αναγνωστοπούλου Α., *Κατάκτηση και διδακτική της ορθογραφίας: το παράδειγμα της Νέας Ελληνικής*, Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Φιλοσοφική, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2010.
- Αναστασιάδη- Συμεωνίδη Ά., Ευθυμίου Αγγ., *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, επιστ. επιμέλεια Σπ. Α. Μοσχονάς, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006.
- Αντωνοπούλου Ν., Βογιατζίδου Σμ., Μανάβη Δ., Παυλίδου Θ., Ψάλτου Α., Αρβανίτη Α., Λοϊζίδης Β., Trim J.L.M., *Ενδιάμεσο Επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά*, επιστ. υπεύθυνος Ευσταθιάδης Στ., Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη 2001.
- Αντωνοπούλου Ν. & Παναγιωτίδου Β, *Σύγκριση του πιστοποιητικού επάρκειας της ελληνομάθειας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας- Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με πιστοποιητικά ελληνομάθειας φορέων εκτός Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη 2006.
- Βελούδης Γ., *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2005.
- Γούτσος Δ., Σηφianού Μ., Γεωργακοπούλου Α., *Η ελληνική, ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα*, επιμ. Σπ. Α. Μοσχονάς, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006.
- Δαμανάκης Μ., *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007.
- Δαμανάκης Μ. & Ε. Σκούρτου, «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής*

και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. β,´ επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., Πανεπιστήμιο Κρήτης, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.

Δημοπούλου Β., *Το λεξιλόγιο της φύσεως στις στερεότυπες εκφράσεις και στους ιδιωματισμούς: Σημασιολογική ανάλυση και εφαρμογή στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, επιβλέπουσα καθηγήτρια Α. Μόξερ, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2010. DOI: [10.12681/eadd/29109](https://doi.org/10.12681/eadd/29109), [Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29109>].

Διακουμή Γ., Εξαδάκτυλος Γ., Κουρμπάνη Β., Σεκερτζή Κ., Τόλιας Δ., *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, Προσεγγίσεις*, Ελληνοαμερικάνικη Ένωση, εκδ. New Type, Αθήνα 2006.

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, 2016.

«Αρχαία Ελληνικά σε Βρετανικά Δημοτικά Σχολεία», Ελευθεροτυπία, 31^{ης} Ιουλίου 2010, στο περιοδικό *Ελληνική Διεθνής Γλώσσα, Οργανισμός για τη Διάδοση της ελληνικής γλώσσας*, έτος 21^ο, τ. Ι´, τεύχος 3 (80) Ιούλ.- Σεπτ. 2010.

Καραγεώργου- Κουρτζή Ο., «Κριτική προσέγγιση σε βιβλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας», στο *Θεωρία και Πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Γεωργογιάννης Π., εκδ. Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε. ή Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Πάτρα 2000.

Κατή Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα ⁶2009.

Καψάλης Γ.Δ., «Γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 13(2000), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1991, σσ. 61-87 [Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6029>].

- Κυπριανού Δ., *Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο, Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2011.
- Λάγιος Β., «Η διαχρονική παρουσίαση της ελληνικής νομοθεσίας για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στο εξωτερικό», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 9^ο Διεθνές Συνέδριο, τ. IV, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2006.
- Μήτσης Σπ. Ν., *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Ελληνική Γλώσσα, Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Ορθογραφικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2008.
- Μπασλής Γ. Ν., *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 2006.
- Μπέλλα Σπ., *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία*, αναθεωρημένη έκδοση, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2011.
- Μυλωνά Α., *Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2010, DOI: 10.12681/eadd/19728, [Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19728>.]
- Νικολάου Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Παπαδοπούλου Σ., «Κατανόηση και παραγωγή λόγου στη διδακτική της μεταφορικής γλώσσας με μικρά παιδιά»: στο Τόμο της Γλωσσολογικής Βιβλιοθήκης αρ 16,

- Γλώσσα και σύγχρονη (Πρωτο) σχολική εκπαίδευση, Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, επιμ Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2013, σσ. 344-369.
- Παπαρίζος Α. Χ., *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, εκδ. Μιχαήλ Π. Γρηγόρης, Αθήνα 1993.
- Παράσχου Α., «Σχολική Αγωγή των Ελληνοπαίδων της Γερμανίας σε μια Διγλωσσική- Διαπολιτισμική προσέγγιση», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. β΄, Πανεπιστήμιο Κρήτης, επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.
- Πουρκός, Μ., «Ο ρόλος της μεταφοράς στη Γνωστική και στη Μαθησιακή Διαδικασία: Προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης, τ. β΄, επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.
- Ρουσουλιώτη Θ., «Αντιπαραθετική παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης», καθ. Π. Γεωργογιάννης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 9^ο Συνέδριο, τ. ΙΙ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2006.
- «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» κεφ. Α΄, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», τεύχος πρώτο, *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας*, Αρ. φύλλου 159, Άρθρο «1», νόμος Υπ' Αριθμόν, 4415, 6 Σεπτεμβρίου 2016, (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016), σ. 8419.
- Σκούρτου Ε., «Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας» στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Στόγιος Ν., *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα Γλώσσας και Ταυτότητας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος 2007, DOI: [10.12681/eadd/15672](http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15672), [Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15672>].

Στύλου Γ., *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κρήτη 2010.

Τάντση, Αν., *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές - τρεις με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα 2015. [Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/35264>].

Τσιτσανούδη- Μαλλίδη Ν., *Η γλώσσα των Μ.Μ.Ε. στο σχολείο, Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2011.

Τσοκαλίδου Ρ., «Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα», στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Φραντζή Π., «Τα λάθη των μαθητών (Δημοτικού Σχολείου) στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. α', επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., Πανεπιστήμιο Κρήτης, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.

Φουντοπούλου Μ.Ζ., «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης

6-8 Οκτωβρίου 2000, τομ. α', επ. Βαμβούκας Μ.- Χατζηδάκη Ασπασία, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.

Χαραλαμπίδης Α., «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο», στο Τρέσσου Ευ. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Σ. Μητακίδου, εκδ. παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002.

Χατζηδάκη Ασπ., «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα», στο *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα 2015 [Ανακτήθηκε από: www.kallipos.gr].

Χατζησαββίδης Σ., «Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, Το αρχικό στάδιο» στο Τρέσσου Ευ. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Σ. Μητακίδου, εκδ. παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002.

Χατζησαββίδης Σ., «Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές», στο *Θεωρία και Πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης, εκδ. Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε., Πάτρα 2000.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εισαγωγή- επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξοπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.

Clyne M., «Τα ελληνικά στην Αυστραλία», στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Cummins J., *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα 2003.

Gardner- Chloros P., McEntee- Atalianis L. Finnis K., «*Language attitudes and use in a transplanted setting: Greek Cypriots in London*», *International Journal of Multilingualism* 2 (1), 2005 pp.52-80.

Grant C., «Γλώσσα, εγγραμματοσύνες και η διδασκαλία μειονοτήτων», στο Τρέσσου Ευ. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Σ. Μητακίδου, εκδ. παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2002.

Lymperopoulou D., Koutsou E., Stroumpini A., Tsakanika St., «The contemporary reality of Greek Minority pupils in Albania», International Association for Intercultural Education (IAIE), “*Ioannina 2015: Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond*”, Ioannina, 2015.

Lyons J., *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, μετφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Α. Αρχάκης, Αικ. Καρρά, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1995.

Martinet A., *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, μετφρ. Α. Χαραλαμπίδης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1976.

Papadopoulou S., «Oral Language Acquisition with Children having Difficulties in Learning Greek as a Second Language: The uses of Creative teaching Strategies in Multicultural Settings», Vol. 5, Intellect base International Consortium, Academic Conference, *Dallas, TX* March 19-21, 2009, pp.200-208.

Pawley, A. & Syder F. H., “Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency”, στο J. Richards & R. Schmidt (επιμ.), *Language and Communication*. London: Longman, 1983, pp. 191-226.

Richards J. & Rodgers Th., *Approaches and Methods in the Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, ²2001.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>

<http://www.greeklanguage.gr/certification/node/96>

<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/ekp-yliko-kepa>

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ- ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»**

**ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ, ΛΑΘΗ
ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ, ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ**

Φοιτήτρια:

Δήμητρα Λυμπεροπούλου, (Α.Μ. 351)

Υπεύθυνη Καθηγήτρια:

Σμαράγδα Παπαδοπούλου



ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2016

Αγαπητέ/-ή δάσκαλε/-α,

ευχαριστούμε που δεχτήκατε να συμμετάσχετε στην έρευνα και σας παρακαλούμε να απαντήσετε **αυθόρμητα** και με **ειλικρίνεια** στις ερωτήσεις του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου συνοδεύεται από εναλλακτικές απαντήσεις και δίπλα τους τα αντίστοιχα κουτάκια. Η διαδικασία είναι η εξής, διαβάζετε την ερώτηση και σημαδεύετε το κουτάκι της ερώτησης που επιθυμείτε να απαντήσετε. Παρακαλούμε να σκιάζετε τους κύκλους με στυλό μπλε ή μαύρου χρώματος. Μην χρησιμοποιήσετε διορθωτικό και μην προσπαθήσετε να σβήσετε κάποια επιλογή σας. **Στην περίπτωση που για οποιοδήποτε λόγο χρειαστεί να αλλάξετε την επιλογή σας όταν είστε σίγουρος/η για την επιλογή σας, σημειώστε ένα X στη λάθος επιλογή σας και μαυρίστε την νέα σας επιλογή.**

Σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων για τη πολύτιμη βοήθειά σας.

**ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΩΝ
ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ:**

1. ΦΥΛΟ:

☐ ΑΝΔΡΑΣ ☐ ΓΥΝΑΙΚΑ

2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΕΙΝΑΙ Η ΜΗΤΡΙΚΗ ΣΑΣ;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

3. ΕΧΕΤΕ ΣΠΟΥΔΑΣΕΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

4. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΜΙΛΟΥΝ ΜΟΝΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:

☐ 1-5 ☐ 5-7 ☐ 7-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20

5. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ:

☐ 1-5 ☐ 5-7 ☐ 7-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20

6. ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΝΑΙ
ΠΙΟ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΙΛΟΥΝ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

7. ΠΟΙΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ
ΣΑΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΙΛΟΥΝ ΚΑΘΟΛΟΥ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ;

☐ 1 στους 5 ☐ 1 στους 10 ☐ 1 στους 15 ☐ 1 στους 20

8. ΠΟΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΕΙ Η ΤΑΞΗ ΣΑΣ:

☐ 1-5 ☐ 5-7 ☐ 7-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 20-25

9. ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΥΞΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

10. ΤΙ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΙ ΥΛΙΚΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ;

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ☐

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ☐

ΕΙΔΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ, ΟΠΩΣ: *ΜΑΘΑΙΝΩ ΕΛΛΗΝΙΚΑ* ☐

ΑΛΛΟ..... (Παρακαλώ συμπληρώστε)

11. ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΧΩΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Η' ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥΣ;

☐ ΕΠΙΠΕΔΟ ☐ ΗΛΙΚΙΑ

12. ΣΕ ΠΟΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ;

ΑΡΘΡΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ☐

ΚΛΙΣΗ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ ☐

ΚΛΙΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ☐

13. ΣΕ ΠΟΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ:

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ☐

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ☐

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ☐

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ☐

ΠΡΟΦΟΡΑ ☐

14. ΠΟΥ ΥΣΤΕΡΟΥΝ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ;

☐ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ☐ ΣΤΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ

15. ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΜΙΛΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;

☐ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ☐ ΑΓΓΛΙΚΑ

16. ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΜΙΛΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

☐ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ☐ ΑΓΓΛΙΚΑ

17. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

18. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ ΠΗΓΑΙΝΟΥΝ ΣΕ ΑΓΓΛΙΚΟ ΠΡΩΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Οι δραστηριότητες που συμπλήρωσαν οι μαθητές.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ- ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»**

**ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ, ΛΑΘΗ
ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ, ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Φοιτήτρια:

Δήμητρα Λυμπεροπούλου, (Α.Μ. 351)

Υπεύθυνη Καθηγήτρια:

Σμαράγδα Παπαδοπούλου



1. Συμπληρώστε τα κενά.

Το κοτσύφι

- Παιδιά, ελ___ γρ___γορα, φωνάζ___ η Αγγελικ_.

-Ένα μικρό μαύρ___ πουλί! είπαν όλ___ μαζί

-Περπατάει στ___ μονοπάτι. Ελπίζ___ να μη φύγει, είπ___
___ Άρης.

-Δε θα φύγει, αν δεν το τρομάξ___, απάντησ___ η Μαρία.

-Γεια σας, είμ___ η Κατερίνα. Είμ___ δασοφ___λακας. Το
πουλ_ αυτ___ είναι κοτσύφι. Έχ___ στ___ φωλιά του
κοτσυφάκ___. Μαζεύ___ τροφ___ και τ___ ταΐζει. Τ___
κοτσύφια τρώ___ σκουλ___κια, έντ___μα και μικρ___
καρπούς. Εδώ ζουν αρκετά κοτσύφια. Χτ___ζουν τ___
φωλιές τους σε χαμ___λά κλαδ___ και θάμν___. Το
χειμ___να δε βρίσκ___ εύκολα τροφή. ___ παγ___νιά τα
φοβίζ___. Γι' αυτό λ_γο καιρό πριν έρθει η άνοιξ___ ,
σφυρίζ___ από τ___ χαρά τους. Όσοι ακού___ τ___
σφύριγμά τους, ξέρ___ ότι η άνοιξ_ πλησιάζ___.



2. Συμπληρώστε τις παρακάτω λέξεις στα κενά (δασκάλα, δημοσιογράφος, εισπράκτορας, νοσοκόμα, ηθοποιός, πωλητής). **Ποιος μιλάει;**

Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις!

Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελίδα 11. _____

Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ. _____

Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά. _____

Παρακαλώ, κλείστε το κινητό σας τηλέφωνο, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά. _____

Κυρίες και κύριοι το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας! _____

3. Κάντε αντιστοίχιση.

Ο δάσκαλος με πήρε είδηση.	δεν τα κατάφερε
Μου έβγαλε το λάδι.	κατάλαβε
Έκανε μια τρύπα στο νερό.	του μίλησε με ειλικρίνεια
Του μίλησε έξω από τα δόντια.	είναι τελείως διαφορετικοί
Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα	με κούρασε

Ευχαριστώ πολύ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Πίνακας 1: Απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στα παρoικιακά ελληνικά σχολεία στο Λονδίνο.

Μεταβλητή	Frequency	Απογραφή Percent	Valid Percent
		%	%
Φύλο			
Άνδρες	8	21.1	21.1
Γυναίκες	30	78.9	78.9
Σύνολο	38	100	100
Μητρική γλώσσα, η ελληνική			
Ναι	37	97.4	97.4
Όχι	1	2.6	2.6
Σύνολο	38	100	100
Χρόνια προϋπηρεσίας			
1-5	22	57.9	57.9
5-7	4	10.5	10.5
7-10	7	18.4	18.4
10-15	1	2.6	2.6
15-20	1	2.6	2.6
20 και άνω	3	7.9	7.9
Σύνολο	38	100	100
Η διδασκαλία της ελληνικής είναι απαιτητική διαδικασία ;			
Ναι	36	94.7	94.7
Όχι	2	5.3	5.3
Σύνολο	38	100	100
Χρησιμοποιείται την αγγλική γλώσσα στη διδασκαλία σας;			
Ναι	34	89.5	89.5
Όχι	4	10.5	10.5
Σύνολο	38	100	100
Τι υλικό χρησιμοποιείται στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;			
Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια	6	15.8	15.8
Μαθαίνω ελληνικά	14	36.8	36.8
ελληνικές εφημερίδες	0	0	0
Λογοτεχνικά βιβλία	0	0	0
Άλλο	8	21.1	21.1
Όλα	10	26.3	26.3
Σύνολο	38	100	100
Σε ποιο επίπεδο της γλώσσας αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας περισσότερες δυσκολίες;			

Γραμματική	16	42.1	43.2
Συντακτικό	6	15.8	16.2
Λεξιλόγιο	7	18.4	18.9
Ορθογραφία	5	13.2	13.5
Προφορά	3	7.9	8.1
Σύνολο	37	97.4	100
Missing system	1	2.6	
Σε ποιο γραμματικό φαινόμενο αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας μεγαλύτερη δυσκολία;			
Άρθρα ουσιαστικών	9	23,7	25,0
Κλίση ρημάτων	11	28,9	30,6
Κλίση ουσιαστικών	16	42,1	44,4
Σύνολο	36	94,7	100
Missing system	2	5,3	
Σε ποια γλώσσα μιλούν οι μαθητές σας με τους γονείς τους στο σπίτι;			
Ελληνικά	10	26,3	26,3
Αγγλικά	28	73,7	73,7
Σύνολο	38	100	100
Σε ποια γλώσσα μιλούν οι μαθητές μεταξύ τους;			
Ελληνικά	1	2,6	2,7
Αγγλικά	36	94,7	97,3
Σύνολο	37	97,4	100
Missing system	1	2,6	

Πίνακας 2: Αποτελέσματα από τη Δραστηριότητα 1 που συμπλήρωσαν οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο στο Λονδίνο.

Μεταβλητή	Frequency	Απογραφή Percent %	Valid Percent %
Ορθογραφικά λάθη			
1-3 λάθη	1	3,0	3,0
4-6 λάθη	5	15,2	15,2
7-9 λάθη	9	27,3	27,3
10-12 λάθη	14	42,4	42,4
13-15 λάθη	4	12,1	12,1
Σύνολο	33	100	100
Είμ_			
είμαι	19	57,6	57,6
είμε	10	30,3	30,3
είμα	3	9,1	9,1
είμει	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
Χτίζουν			

χτίζουν	4	12,1	12,1
δεν απάντησε	5	15,2	15,2
χτείζουν	1	3,0	3,0
χτάζουν	4	12,1	12,1
χτόζουν	4	12,1	12,1
χτέζουν	3	9,1	9,1
χτήζουν	12	36,4	36,4
Σύνολο	33	100	100
Συμφωνία Υ-Ρ			
1-3 λάθη	7	21,2	21,2
4-6 λάθη	3	9,1	9,1
7-9 λάθη	14	42,4	42,4
10-12 λάθη	6	18,2	18,2
13-15 λάθη	1	3,0	3,0
κανένα λάθος	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
Η άνοιξη πλησιάζει			
πλησιάζει	8	24,2	24,2
δεν απάντησε	5	15,2	15,2
πλησιάζο	3	9,1	9,1
πλησιάζη	3	9,1	9,1
πλησιάζα	6	18,2	18,2
πλησιάζουν	1	3,0	3,0
πλησιάζω	2	6,1	6,1
πλησιάζον	1	3,0	3,0
πλησιάζμα	3	9,1	9,1
πλησιάζι	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
είπε ο Άρης			
είπε	13	39,4	39,4
δεν απάντησε	2	6,1	6,1
είπει	2	6,1	6,1
είπαι	6	18,2	18,2
είπι	2	6,1	6,1
είπα	6	18,2	18,2
είπη	1	3,0	3,0
είπο	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
Κλίση ουσιαστικών			
1-3 λάθη	2	6,1	6,1
4-6 λάθη	10	30,3	30,3
7-9 λάθη	17	51,5	51,5
10-12 λάθη	4	12,1	12,1
13-15 λάθη	0	0	0
Σύνολο	33	100	100
Μικρούς καρπούς			
μικρούς	6	18,2	18,2
μικρώ	1	3,0	3,0
μικρεί	1	3,0	3,0
μικρή	2	6,1	6,1

μικρού	1	3,0	3,0
μικρό	17	51,5	51,5
μικρά	3	9,1	9,1
μικρή	1	3,0	3,0
μικρός	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100

Στη φωλιά του			
στη	6	18,2	18,2
δεν απάντησε	1	3,0	3,0
στο	23	69,7	69,7
στε	1	3,0	3,0
στα	1	3,0	3,0
στι	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100

Πίνακας 3: Αποτελέσματα από τη Δραστηριότητα 2 που συμπλήρωσαν οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο στο Λονδίνο.

Μεταβλητή	Frequency	Απογραφή Percent %	Valid Percent %
«Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις			
Μετεωρολόγος	29	87,9	87,9
Δεν απάντησε	3	9,1	9,1
Πωλητής	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
«Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε το βιβλίο σας στη σελίδα 11.»			
Δασκάλα	30	90,9	90,9
Δεν απάντησε	2	6,1	6,1
Ηθοποιός	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
«Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ.»			
Εισπράκτορας	21	63,6	63,6
Δεν απάντησε	2	6,1	6,1
Μετεωρολόγος	1	3,0	3,0
Νοσοκόμα	2	6,1	6,1
Πωλητής	7	21,2	21,2
Σύνολο	33	100	100
«Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά.»			
Νοσοκόμα	23	69,7	69,7
Δεν απάντησε	6	18,2	18,2
Δασκάλα	1	3,0	3,0
Ηθοποιός	3	9,1	9,1
Σύνολο	33	100	100

«Παρακαλώ, κλείστε τα κινητά σας τηλέφωνα, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά.»			
Ηθοποιός	15	45,5	45,5
Δεν απάντησε	3	9,1	9,1
Μετεωρολόγος	1	3,0	3,0
Εισπράκτορας	7	21,2	21,2
Πωλητής	7	21,2	21,2
Σύνολο	33	100	100
«Κυρίες και κύριοι, το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας.»			
Πωλητής	16	48,5	48,5
Δεν απάντησε	3	9,1	9,1
Εισπράκτορας	1	3,0	3,0
Νοσοκόμα	3	9,1	9,1
Ηθοποιός	10	30,3	30,3
Σύνολο	33	100	100

Πίνακας 4: Αποτελέσματα από τη Δραστηριότητα 3 που συμπλήρωσαν οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο στο Λονδίνο.

Μεταβλητή	Frequency	Απογραφή Percent %	Valid Percent %
Ο δάσκαλος με πήρε είδηση»			
Κατάλαβε	28	84,8	84,8
Του μίλησε με ειλικρίνεια	1	3,0	3,0
Με κούρασε	2	6,1	6,1
Δεν απάντησε	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Μου έβγαλε το λάδι».			
Με κούρασε	11	33,3	33,3
Δεν τα κατάφερε	14	42,4	42,4
Κατάλαβε	1	3,0	3,0
Του μίλησε με ειλικρίνεια	2	6,1	6,1
Είναι τελείως διαφορετικοί	3	9,1	9,1
Δεν απάντησε	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Έκανε μια τρύπα στο νερό»			
Δεν τα κατάφερε	11	33,3	33,3
Κατάλαβε	2	6,1	6,1
Του μίλησε με	3	9,1	9,1

ειλικρίνεια			
Είναι τελείως	10	30,3	30,3
διαφορετικοί			
Με κούρασε	5	15,2	15,2
Δεν απάντησε	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Του μίλησε έξω από τα δόντια»			
Του μίλησε με	24	72,7	72,7
ειλικρίνεια			
Δεν τα κατάφερε	1	3,0	3,0
Είναι τελείως	4	12,1	12,1
διαφορετικοί			
με κούρασε	2	6,1	6,1
Δεν απάντησε	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα»			
Είναι τελείως	14	42,4	42,4
διαφορετικοί			
Δεν τα κατάφερε	5	15,2	15,2
Του μίλησε με	1	3,0	3,0
ειλικρίνεια			
με κούρασε	11	33,3	33,3
Δεν απάντησε	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Πίνακας 5: Αποτελέσματα από τη Δραστηριότητα 1 συμπλήρωσαν οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο στην Αθήνα.

Μεταβλητή	Frequency	Απογραφή Percent %	Valid Percent %
Ορθογραφικά λάθη			
1-3 λάθη	9	27,3	27,3
4-6 λάθη	15	45,5	45,5
7-9 λάθη	6	18,2	18,2
10-12 λάθη	2	6,1	6,1
13-15 λάθη	0	0	0
Κανένα λάθος	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
Είμ_			
είμαι	28	84,8	84,8
είμε	5	15,2	15,2
Σύνολο	33	100	100
Χτίζουν			
χτίζουν	21	63,6	63,6
χτήζουν	9	27,3	27,3
χτύζουν	2	6,1	6,1
χτώζουν	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
Συμφωνία Υ-Ρ			
1-3 λάθη	14	42,4	42,4
4-6 λάθη	12	36,4	36,4
7-9 λάθη	4	12,1	12,1
10-12 λάθη	0	0	0
13-15 λάθη	0	0	0
κανένα λάθος	3	9,1	9,1
Σύνολο	33	100	100
Η άνοιξη πλησιάζει			
πλησιάζει	22	66,7	66,7
δεν απάντησε	1	3,0	3,0
πλησιάζη	7	21,2	21,2
πλησιάζω	1	3,0	3,0
πλησιάζι	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
είπε ο Άρης			
είπε	28	84,8	84,8
δεν απάντησε	1	3,0	3,0
είπαι	4	12,1	12,1
Σύνολο	33	100	100
Κλίση ουσιαστικών			
1-3 λάθη	10	30,3	30,3
4-6 λάθη	12	36,4	36,4
7-9 λάθη	3	9,1	9,1

10-12 λάθη	3	9,1	9,1
13-15 λάθη	0	0	0
Κανένα λάθος	5	15,2	15,2
Σύνολο	33	100	100
Μικρούς καρπούς			
μικρούς	25	75,8	75,8
Δεν απάντησε	1	3,0	3,0
μικρώ	1	3,0	3,0
μικρή	1	3,0	3,0
μικρό	2	6,1	6,1
μικρά	1	3,0	3,0
μικρός	1	3,0	3,0
μικραίς	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
Στη φωλιά του			
στη	28	84,8	84,8
στω	1	3,0	3,0
στα	3	9,1	9,1
στι	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100

Πίνακας 6: Αποτελέσματα από τη Δραστηριότητα 2 που συμπλήρωσαν οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο στην Αθήνα.

Μεταβλητή	Frequency	Απογραφή Percent %	Valid Percent %
«Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις			
Μετεωρολόγος	29	87,9	87,9
Δασκάλα	1	3,0	3,0
Νοσοκόμα	1	3,0	3,0
Ηθοποιός	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε το βιβλίο σας στη σελίδα 11.»			
Δασκάλα	32	97,0	97,0
Εισπράκτορας	1	3,0	3,0
Σύνολο	33	100	100
«Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ.»			
Εισπράκτορας	28	84,8	84,8
Νοσοκόμα	1	3,0	3,0
Πωλητής	4	12,1	12,1
Σύνολο	33	100	100
«Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά.»			
Νοσοκόμα	31	93,9	93,9

Ηθοποιός	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Παρακαλώ, κλείστε τα κινητά σας τηλέφωνα, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά.»			
Ηθοποιός	27	81,8	81,8
Μετεωρολόγος	3	9,1	9,1
Πωλητής	3	9,1	9,1
Σύνολο	33	100	100
«Κυρίες και κύριοι, το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας.»			
Πωλητής	26	78,8	78,8
Μετεωρολόγος	3	9,1	9,1
Εισπράκτορας	2	6,1	6,1
Ηθοποιός	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100

Πίνακας 7: Αποτελέσματα από τη Δραστηριότητα 3 που συμπλήρωσαν οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε δίγλωσσο αγγλικό σχολείο στην Αθήνα.

Μεταβλητή	Frequency	Απογραφή Percent %	Valid Percent %
«Ο δάσκαλος με πήρε είδηση»			
Κατάλαβε	27	81,8	81,8
Δεν τα κατάφερε	1	3,0	3,0
Του μίλησε με ειλικρίνεια	2	6,1	6,1
Είναι τελείως διαφορετικοί	1	3,0	3,0
Με κούρασε	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Μου έβγαλε το λάδι».			
Με κούρασε	19	57,6	57,6
Δεν τα κατάφερε	7	21,2	21,2
Κατάλαβε	2	6,1	6,1
Του μίλησε με ειλικρίνεια	3	9,1	9,1
Είναι τελείως διαφορετικοί	2	6,1	6,1
Σύνολο	33	100	100
«Έκανε μια τρύπα στο νερό»			
Δεν τα κατάφερε	19	57,6	57,6
Κατάλαβε	2	6,1	6,1
Του μίλησε με	4	12,1	12,1

ειλικρίνεια			
Είναι τελείως	4	12,1	12,1
διαφορετικοί			
Με κούρασε	4	12,1	12,1
Σύνολο	33	100	100
«Του μίλησε έξω από τα δόντια»			
Του μίλησε με	25	75,8	75,8
ειλικρίνεια			
Δεν τα κατάφερε	2	6,1	6,1
Κατάλαβε	2	6,1	6,1
Είναι τελείως	1	3,0	3,0
διαφορετικοί			
Με κούρασε	3	9,1	9,1
Σύνολο	33	100	100
«Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα»			
Είναι τελείως	25	75,8	75,8
διαφορετικοί			
Δεν τα κατάφερε	2	6,1	6,1
Κατάλαβε	2	6,1	6,1
με κούρασε	4	12,1	12,1
Σύνολο	33	100	100

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Παράδειγμα από τις Δραστηριότητες ενός μαθητή από το ελληνικό παρειακό σχολείο στο Λονδίνο.

20

1. Συμπληρώστε τα κενά.

Το κοτσούφι



- Παιδιά, ελε γραγορα, φωνάαη Αγγελικη.

-Ένα μικρό μαύρο πουλί! είπαν όλαμαζί

-Περπατάει στο μονοπάτι. Ελπίζο να μη φύγει, είπο
ο Άρης.

-Δε θα φύγει, αν δεν το τρομάα απάντησο η Μαρία.

-Γεια σας, είμε η Κατερίνα. Είμε δασοφολακας. Το
πουλο αυτο είναι κοτσούφι. Έχο στα φωλιά του
κοτσουφάα Μαζεύη τροφε και τα ταΐζει. Το
κοτσούφια τρώελ σκουλεκια, έντεμα και μικρο
καρπούς. Εδώ ζουν αρκετά κοτσούφια. Χτρζουν το
φωλιες τους σε χαμηλά κλαδο και θάμνο. Το
χειμονα δε βρίσκο εύκολα τροφή. Α παγονιά τα
φοβίζο. Γι' αυτό λεγο καιρό πριν έρθει η άνοια,
σφυρίζ από το χαρά τους. Όσοι ακούη τα
σφύριγμά τους, ξέροτι η άνοια πλησιάζο.



2. Συμπληρώστε τις παρακάτω λέξεις στα κενά (δασκάλα, δημοσιογράφος, εισπράκτορας, νοσοκόμα, ηθοποιός, πωλητής). Ποιος μιλάει;

Ο καιρός αύριο θα είναι αίθριος με λίγες νεφώσεις!

~~δασκάλα~~ Πωλητής

Παιδιά, καθίστε όλοι στη θέση σας και ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελίδα 11.

~~Πωλητής~~ δασκάλα

Το εισιτήριο σας κοστίζει 12 ευρώ.

~~νοσοκόμα~~

Ο γιατρός σας περιμένει στη δεύτερη πόρτα δεξιά.

~~δασκάλα~~

Παρακαλώ, κλείστε το κινητό σας τηλέφωνο, η παράσταση ξεκινάει σε 5 λεπτά.

~~πωλητής~~

Κυρίες και κύριοι το κατάστημα θα κλείσει σε 10 λεπτά, παρακαλώ να ολοκληρώσετε τις αγορές σας!

~~ηθοποιός~~

3. Κάντε αντιστοίχιση.

Ο δάσκαλος με πήρε είδηση.

~~μου~~ δεν τα κατάφερε

Μου έβγαλε το λάδι.

~~μου~~ κατάλαβε

Έκανε μια τρύπα στο νερό.

~~του~~ μίλησε με ειλικρίνεια

Του μίλησε έξω από τα δόντια.

~~είναι~~ τελείως διαφορετικοί

Είναι σαν τη μέρα με τη νύχτα.

~~με~~ κούρασε

Ευχαριστώ πολύ!