



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία
πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»

***«Στρατηγικές διδασκαλίες της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και τα συνήθη
λάθη των αλλοδαπών μαθητών»***

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ασημίνας Τσέπη

A.M. 4382021035

Επιβλέπων: Χασάν Καϊλή, Επίκουρος Καθηγητής

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Κούρτη – Καζούλλη Βασιλεία, Καθηγήτρια

Καραντζόλα Ελένη, Καθηγήτρια

ΡΟΔΟΣ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία
πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»

*«Στρατηγικές διδασκαλίες της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και τα συνήθη λάθη των
αλλοδαπών μαθητών»*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ασημίνας Τσέπη

A.M. 4382021035

Επιβλέπων: Χασάν Καϊλή, Επίκουρος καθηγητής

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Κούρτη – Καζούλλη Βασιλεία, Καθηγήτρια

Καραντζόλα Ελένη, Καθηγήτρια

ΡΟΔΟΣ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2024

«Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Τσέπη Ασημίνας που την εκπόνησε. Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα».

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, διατηρώντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ανάλυσης που περιλαμβάνει τρία κύρια κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα της γλωσσικής εκμάθησης, ενώ αναλύονται ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη φύση και τις ιδιότητες της γλώσσας. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας την ανάπτυξη γλωσσικής επάρκειας και τις διαφορές μεταξύ απόκτησης μητρικής και δεύτερης γλώσσας. Στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζονται στρατηγικές διδασκαλίας για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση αυτής της γλώσσας. Με βάση αυτές τις αναλύσεις, ακολουθούν κεφάλαια που επικεντρώνονται σε ειδικά θέματα, όπως τα λάθη των αλλοδαπών μαθητών και η διγλωσσία, προσφέροντας έτσι μια ολοκληρωμένη και σφαιρική προσέγγιση της διδασκαλίας και εκμάθησης δεύτερης γλώσσας. Κάθε κεφάλαιο παρουσιάζει θεωρητικές προσεγγίσεις, αναλύει εμπειρικά δεδομένα και προτείνει πρακτικές στρατηγικές για την αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και να ανιχνεύσει τα συνήθη λάθη που συναντούν οι αλλοδαποί μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Το δείγμα αποτελείται από 50 μαθητές 10-11 ετών, κυρίως από Συρία, Πακιστάν και Ρομά. Η συλλογή δεδομένων περιλάμβανε παρατηρήσεις και ημιδομημένη συνέντευξη με εκπαιδευτικό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η εφαρμογή της έμμεσης διδασκαλίας του λεξιλογίου, με τη χρήση φύλλων εργασίας και ανάγνωσης κειμένων, δεν ήταν επιτυχής για τους αλλοδαπούς μαθητές. Παρόλο που η διδακτική προσέγγιση επικεντρώνεται στη συνεργατική μάθηση και την επικοινωνία, οι μαθητές φάνηκε να μην συμμετέχουν ενεργά και να μην κατανοούν ακριβώς τις λέξεις και τις οδηγίες των εργασιών.

Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εφαρμόσει μια συνδυασμένη προσέγγιση, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση και τη διαπολιτισμική κατανόηση, αλλά οι προσπάθειές της ενδέχεται να περιορίζονται από το περιορισμένο ενδιαφέρον και την κατανόηση των μαθητών. Επιπλέον, η προσέγγιση που χρησιμοποιείται επικεντρώνεται στην παραδοσιακή μάθηση, με έμφαση στη γραμματική και την ασκητική πρακτική, αντί να προωθεί τη δημιουργικότητα και την ευελιξία των μαθητών. Συνεπώς, παρά τις προσπάθειες της εκπαιδευτικού, η διδασκαλία δεν κατάφερε να ενθαρρύνει την αποτελεσματική και δημιουργική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: αλλοδαποί μαθητές, διδακτική προσέγγιση, στρατηγικές διδασκαλίας, λάθη.

ABSTRACT

The present study focuses on second language learning, maintaining a comprehensive analytical framework that includes three main chapters. The first chapter introduces the topic of language learning, while analyzing certain theoretical approaches regarding the nature and properties of language. The second chapter examines the process of learning a second language, including the development of language proficiency and the differences between acquiring a native and a second language. The third chapter explores teaching strategies for second language instruction, as well as the factors influencing the learning of this language. Based on these analyses, subsequent chapters focus on specific topics, such as the errors of foreign students and bilingualism, thus offering a comprehensive and holistic approach to second language teaching and learning. Each chapter presents theoretical approaches, analyzes empirical data, and proposes practical strategies for effective second language teaching and learning.

The purpose of the research is to examine teaching strategies for Greek as a second language and to identify common errors encountered by foreign students in learning the Greek language.

The sample consists of 50 students aged 10-11, mainly from Syria, Pakistan, and the Roma community. Data collection included observations and semi-structured interviews with an educator.

The results of the study indicate that the implementation of indirect vocabulary teaching, using worksheets and reading texts, was not successful for foreign students. Although the teaching approach focuses on cooperative learning and communication, students appeared to not actively participate and to not fully understand the words and instructions of the tasks. The educator attempts to apply a combined approach, promoting cooperative learning and intercultural understanding, but her efforts may be limited by the students' restricted interest and comprehension.

Additionally, the approach used focuses on traditional teaching, emphasizing grammar and rote practice, rather than promoting the creativity and flexibility of the students. Therefore, despite the efforts of the educator, teaching did not succeed in encouraging effective and creative learning of Greek as a second language by foreign students.

Keywords: foreign students, teaching approach, teaching strategies, errors.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
Ευχαριστίες.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	3
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος.....	3
1.2 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας.....	4
1.3 Ανασκόπηση ερευνών.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	9
2.1 Ορισμός και Ιδιότητες της Γλώσσας.....	9
2.2. Ορισμός και Ιδιότητες της Δεύτερης Γλώσσας.....	11
2.3 Η Διδασκαλία και Η Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.....	11
2.4 Η Ανάπτυξη της Γλωσσικής Επάρκειας στην Εκμάθηση μιας Δεύτερης Γλώσσας.....	12
2.5 Οι Διαστάσεις της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας: Παράγοντες και Παράμετροι	17
2.6 Ομοιότητες και Διαφορές στην Απόκτηση Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας	19
2.7 Διαδικασίες και Μέσα στην Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	22
3.1 Στρατηγικές Διδασκαλίας και Γλωσσολογικές Θεωρίες: Η Σύνδεση της Θεωρίας με τον Διδακτικό Σχεδιασμό.....	22
3.2 Στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου	26
3.3 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εκμάθηση της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	29
3.4 Αξιολόγηση Διδακτικών Μεθοδολογιών στη Διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.....	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	32
4.1 Η Σημασία του Λάθους στη Διαδικασία Μάθησης.....	32
4.2 Ερμηνεία Λαθών στη Γλώσσα	33
4.3 Κατηγοριοποίηση Λαθών στη Διδασκαλία της Γλώσσας	35
4.4 Κατηγοριοποίηση Λαθών στη Γλώσσα ανά Επίπεδο Ανάλυσης.....	36
4.5 Αντιπαραβολική Ανάλυση και Παραγωγή Γλωσσικών Λαθών.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	39
5.1 Ορισμός της Διγλωσσίας: Γενική Προσέγγιση και Κατευθύνσεις.....	39
5.2 Είδη Διγλωσσίας.....	41
5.3 Διγλωσσία: Ανάλυση Ψυχοκοινωνικών Διαστάσεων και Γλωσσικών Μορφών.....	43
5.4 Μοντέλα της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης.....	44
5.5 Τυπολογία της Διγλωσσίας: Κριτήρια και Κατηγορίες.....	48
5.6 Τύποι Διγλωσσίας και Επιδράσεις στην Ανάπτυξη του Ατόμου	49
Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	50
6.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας.....	50
6.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	50
6.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	50
6.4 Το δείγμα της έρευνας	51
6.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	53
7.1 Παρατήρηση-Στρατηγικές διδασκαλίας	53
7.2 Συνέντευξη-Στρατηγικές διδασκαλίας.....	57
7.3 Λάθη των μαθητών	58
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	63

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	68
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	75
Συνέντευξη.....	75

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Τεχνικές εργασίας (Μήτσης, 2004).....	21
Πίνακας 2: Διδακτικό πλάνο εκπαιδευτικού	55

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες για την ευκαιρία που μου παρείχε το Πανεπιστήμιο Ρόδου και το Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών να πραγματοποιήσω αυτή τη διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Ανάλυση & Διδασκαλία Πρώτης & Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας".

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή επιβλέποντα, κ. Χασάν Καϊλή, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Η εμπειρία της συνεργασίας μας ήταν εξαιρετικά εποικοδομητική και ενίσχυσε σημαντικά τις γνώσεις μου.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου πορείας στο Πανεπιστήμιο Ρόδου, καθώς και όλους τους φίλους και συμφοιτητές που δημιούργησαν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα και αμοιβαία συμπαράσταση κατά τη διάρκεια της μεταπτυχιακής μου εκπαίδευσης.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους αναγνώστες και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για τον χρόνο και την προσοχή που αφιέρωσαν στην αξιολόγηση της. Η αξιολόγησή τους θα συμβάλει στην περαιτέρω βελτίωση της εργασίας μου και θα ενισχύσει την προσπάθειά μου για συνεχή εξέλιξη και βελτίωση.

Εκφράζω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη για όλη τη στήριξη και την ευγένεια που μου παρείχαν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτή την ερευνητική πορεία. Αυτή η εμπειρία θα με συντροφεύει καθ' όλη τη ζωή μου και θα συμβάλει στο να κάνω ακόμα πιο αποτελεσματικές συνεισφορές στον τομέα μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπολιτισμική φύση των κοινωνιών μας έχει φέρει στην εκπαιδευτική αρένα ένα νέο σύνολο προκλήσεων. Στα σχολεία, ως αντιπροσωπευτικά μικροκοσμήματα της κοινωνίας, βλέπουμε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η παρουσία μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση έχει αναδείξει ένα σύνολο θεμάτων που αφορούν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ειδική προσοχή και υποστήριξη για να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στα ελληνικά. Συχνά, εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, κάτι που δυσκολεύει την ομαλή ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Η αδυναμία να ακολουθήσουν τα μαθήματα και να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές οδηγίες οδηγεί σε υψηλά ποσοστά αποτυχίας και σχολικής διαρροής.

Είναι επομένως αναγκαίο να εφαρμοστούν ειδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι γλωσσικές ανάγκες αυτών των μαθητών και να ενισχυθεί η εκπαιδευτική τους πορεία.

Η παρούσα εργασία εξετάζει το θέμα της διδασκαλίας και της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, με εστίαση στα γλωσσικά λάθη που συναντώνται σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στην ανάλυση των διδακτικών στρατηγικών για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στην ανίχνευση τυπικών λαθών που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Οι ερευνητικές υποθέσεις περιλαμβάνουν την πρόβλεψη ότι οι διδακτικές στρατηγικές που εστιάζουν στη συμμετοχή των μαθητών θα βελτιώσουν την απόκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ επιδιώκεται και η ανάλυση των συχνών λαθών των αλλοδαπών μαθητών προκειμένου να βελτιωθεί η διδασκαλία. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων περιλαμβάνουν παρατηρήσεις στη διδασκαλία και ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, με στόχο τη διαπίστωση των διδακτικών προσεγγίσεων και τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική της μελέτης, όπου γίνεται διατύπωση του προβλήματος που θα εξεταστεί, επισημαίνονται η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της έρευνας και γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση των προηγούμενων ερευνών πάνω στο θέμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η δεύτερη γλώσσα ως προς τον ορισμό της και τις ιδιότητές της, εξετάζεται η ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ενώ αναλύονται οι διαστάσεις της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας με βάση τους παράγοντες και τις παραμέτρους που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία. Επίσης, γίνεται μια σύγκριση μεταξύ της απόκτησης μητρικής και δεύτερης γλώσσας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναφέρονται οι στρατηγικές διδασκαλίας που σχετίζονται με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Εξετάζεται η σύνδεση των γλωσσολογικών θεωριών με τον διδακτικό σχεδιασμό, ενώ αναλύονται οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος, γίνεται αξιολόγηση των διδακτικών μεθοδολογιών στη διδασκαλία αυτής της γλώσσας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, εξετάζονται τα λάθη που κάνουν οι αλλοδαποί μαθητές κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Αναλύεται η ερμηνεία των λαθών στη γλώσσα, η κατηγοριοποίησή τους και η κατηγοριοποίηση ανά επίπεδο ανάλυσης.

Το πέμπτο κεφάλαιο εξετάζει τη διγλωσσία, παρουσιάζοντας τον ορισμό της, τα είδη της, τα μοντέλα εκπαίδευσής της και την τυπολογία της, καθώς και τους τύπους διγλωσσίας και τις επιδράσεις της στην ανάπτυξη του ατόμου.

Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία της εργασίας, περιλαμβάνοντας τους στόχους, τις ερευνητικές υποθέσεις, τα μέσα συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Το έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων των παρατηρήσεων και των λαθών των μαθητών.

Τέλος, στα συμπεράσματα γίνεται σύνοψη των ευρημάτων και δίνονται ενδείξεις για μελλοντικές έρευνες στον τομέα αυτόν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Λαμβάνοντας ως δεδομένο το διαφορετικό υπόβαθρο και την ετερογένεια των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται μία μονολιθική προσέγγιση ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, που δεν λαμβάνει υπόψιν τις διάφορες πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές που έχουν αυτοί οι μαθητές, όπως επίσης δεν λαμβάνει υπόψιν και τις διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες που μπορεί να έχουν. Αυτή η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση σε πολλές περιπτώσεις τείνει να μη διαφοροποιείται καθόλου και να είναι ίδια με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ημεδαπούς μαθητές, μη δημιουργώντας ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο που θα βοηθούσε περαιτέρω τους αλλοδαπούς μαθητές ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα και να αναγνωρίσουν πιο συγκεκριμένα τα λάθη τα οποία κάνουν κατά τη διάρκεια της εκμάθησής της.

Αν και έχουν προηγηθεί διάφορες μελέτες στο παρελθόν (Βερβίτης κ.ά., 2012; Πολίτης, 2001; Ray et al., 2011; Χατζηδάκη, 2014), ακόμη δεν υπάρχει ακόμα ομόφωνη γνώμη ως προς το ποια θα ήταν η ενδεδειγμένη στρατηγική διδασκαλίας για αυτούς τους μαθητές και τείνει να υπάρχει μία σύγχυση ως προς το ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλουν ώστε να αποφασισθεί ποια θα ήταν η ορθότερη στρατηγική διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα για τους αλλοδαπούς μαθητές. Ακόμα περισσότερο, παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις στη βιβλιογραφία η συνθήκη να γίνεται η προσπάθεια να αναδειχθεί η μία στρατηγική ανώτερη της άλλης αναδεικνύοντας τα οφέλη που μπορεί να έχει η μία έναντι της άλλης αλλά μην αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα που θα μπορούσαν να είχαν οι διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας συνδυαστικά.

Τέλος, αν και στο παρελθόν έχουν προκύψει έρευνες για την ανάλυση των διάφορων λαθών στα οποία υποπίπτουν οι αλλοδαποί μαθητές ενώ μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, πολλές φορές η καταγραφή αυτών των λαθών δεν είναι συστηματική και δεν γίνεται με γνώμονα να ομαδοποιηθούν ώστε να είναι ασφαλές να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα για τη βαθύτερη ρίζα τους αλλά και για τις συνέπειες που έχουν μετέπειτα σε αυτούς τους μαθητές.

Αντιθέτως, η καταγραφή τους τείνει να είναι πολλές φορές επιδερμική με σκοπό να και μη τεκμηριωμένα από κατάλληλα μέσα συλλογής δεδομένων.

1.2 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σημαντική χρησιμότητα για άλλους ερευνητές και σχετικούς επαγγελματίες που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι πιθανές εφαρμογές της έρευνας περιλαμβάνουν τη βελτίωση της διδακτικής μεθόδου, τον σχεδιασμό προγραμμάτων μάθησης και την υποστήριξη εκπαιδευτικών.

Μελετώντας τα λάθη που συναντώνται κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους και να αναπτύξουν κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη εκμάθηση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σχεδιαστούν προγράμματα μάθησης που θα αντιμετωπίζουν τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αναδύονται κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προχωρήσουν σε μια φυσική και αποτελεσματική πορεία μάθησης.

Τέλος, η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της προσέγγισης των εκπαιδευτικών αλλά και την προσφορά καλύτερης υποστήριξης στους μαθητές. Κατανοώντας τις συνηθισμένες δυσκολίες και τα λάθη που κάνουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους και να παρέχουν ατομική βοήθεια και προσαρμοσμένη εκπαίδευση.

Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη έρευνα έχει σημαντική συνεισφορά στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, παρέχοντας εργαλεία και γνώση που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας.

1.3 Ανασκόπηση ερευνών

Η έρευνα στον τομέα της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αναδεικνύει σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις διαδικασίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μη φυσικοί ομιλητές κατά την απόκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μέσω αυτής της έρευνας, εξετάζονται τα λάθη και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική έκφραση, καθώς και οι διάφοροι παράγοντες της γλωσσικής απόκτησης που επηρεάζουν αυτήν τη διαδικασία. Αυτή η ανασκόπηση στοχεύει στην ανάδειξη των κυριότερων τάσεων και προκλήσεων στον τομέα, προσφέροντας ένα επιστημονικό πλαίσιο για περαιτέρω έρευνα και πρακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Έρευνα των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συνεργατών (2008) μελέτησε τα λάθη 77 μαθητών Γυμνασίου, που δεν είχαν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα, σχετικά με τις επιδόσεις τους στον ελληνικό γραπτό λόγο. Τα περισσότερα λάθη που παρατηρήθηκαν σχετίζονται με τη φωνολογία και με τη γραφή, όσον αφορά μορφήματα και την ορθογραφία, ενώ λάθη υπήρχαν επίσης στη μορφολογία της γλώσσας και στη σύνταξη. Ως προς τα λάθη αυτά, η μη σωστή χρήση του κατάλληλου γένους στα ουσιαστικά «η κυρία είναι καλό» και ως προς τη σωστή χρήση των καταλήξεων των ρημάτων «υπάρχει μεγαλύτερη σχολεία». Τέλος, μέσα από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τα κατάφεραν πολύ καλύτερα στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας.

Η Παντελόγλου (2015) αναφέρει σημαντικά ευρήματα σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από πρόσφυγες με χαμηλή έως καλή γνώση της γλώσσας. Σύμφωνα με την έρευνα, παρατηρήθηκαν διάφορα είδη λαθών που επηρεάζουν τη γραφή και την προφορά. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν λάθη στη συνένωση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, καθώς και χρήση γραμμάτων από άλλα ξένα αλφαβήτα. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν λάθη στην προφορά ορισμένων φωνηέντων, όπως του /i/, /e/, /o/, και τη χρήση ενός ή δύο όμοιων συμφώνων, όπως στη λέξη "γλόσα". Άλλα σημαντικά λάθη που υπέδειξε η συγκεκριμένη έρευνα είναι η απουσία τόνου στις λέξεις, η μη χρήση των διαλυτικών ή η λανθασμένη χρήση τους, όπως και η απουσία των σημείων στίξης. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν λάθη στη γραφή λέξεων που προέρχονται από άλλες γλώσσες, όπως η λέξη «Νέα Γιόρκι».

Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, μια ακόμα ενδιαφέρουσα πτυχή αφορά το θέμα του τελικού 'ν' στη νεοελληνική γραμματική. Στην νεοελληνική γλώσσα, υπάρχουν διάφορες προτάσεις σχετικά με το πότε πρέπει να χρησιμοποιείται το τελικό 'ν' και πότε όχι, χωρίς να έχει επικρατήσει μία κοινή πρακτική. Στην έρευνα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να εφαρμόσουν σωστά αυτόν τον κανόνα και συνήθως χρησιμοποιούν το τελικό 'ν' τυχαία ή με λάθη (Παντελόγλου, 2015: 458-460).

Ακόμη, οι Παπαδόπουλου και Τζιμώκας το 2015 πραγματοποίησαν μια μελέτη για τα γλωσσικά λάθη σε άτομα που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, συλλέξανε δεδομένα από ένα δείγμα 14016 λέξεων από γραπτά πιστοποίησης ελληνομάθειας. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν πως τα περισσότερα λάθη συνέβησαν σε επίπεδο ορθογραφικό, μορφολογικό, συντακτικό, και λεξιλογικό, όπως επίσης και σε σημεία που απαιτούσαν τη χρήση σημείων στίξης. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία της ορθογραφίας, εντοπίστηκαν λάθη στον τονισμό και στα λεξικά και γραμματικά μορφήματα. Επίσης, στην μορφολογία, τα λάθη σχετίζονταν με το γένος, με την πτώση και τον χρόνο αλλά και τη μορφή του ρήματος. Σχετικά με τη σύνταξη, η έρευνα αναφέρει πως εντοπίστηκαν λάθη που σχετίζονται με τη συμφωνία ρήματος και αριθμού, πτώσης, γένους. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές και ομιλητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα εμφανίζουν δυσκολίες στο να συνδυάζουν σωστά τα ρήματα και τα ουσιαστικά με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά, όπως ο αριθμός, η πτώση, το γένος και η ρηματική όψη. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να συνδυάσουν σωστά ένα ρήμα με το κατάλληλο πρόσωπο ή να επιλέξουν το σωστό γένος για ένα ουσιαστικό. Επίσης, μπορεί να υπάρχουν λάθη στο να αντιστοιχίσουν σωστά τα ρήματα με τις καταλήξεις.

Όσον αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αλλοδαπούς μαθητές, όπως είναι οι Ρομά, οι Σύριοι και οι Πακιστανοί, παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία για τους πληθυσμούς αυτούς. Η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (CRT) αποτελεί μια προσέγγιση που αναγνωρίζει και εκτιμά το ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, αναγνωρίζοντας πως ο πολιτισμός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπειριών τους.

Η παρούσα επισκόπηση της βιβλιογραφίας εξετάζει αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για τους μαθητές της φυλής των Ρομά, των Σύριων και των Πακιστανών, λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές πολιτισμικές τους προοπτικές, αξίες και εκπαιδευτικές ανάγκες.

- **Μαθητές Ρομά:** Οι κοινότητες των Ρομά χαρακτηρίζονται συχνά από τον νομαδικό τρόπο ζωής τους, την ξεχωριστή τους γλώσσα και την έντονη έμφαση στις παραδοσιακές προφορικές παραδόσεις. Όταν εργάζονται με μαθητές Ρομά, οι εκπαιδευτές πρέπει να αναγνωρίζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και να την ενσωματώνουν στο πρόγραμμα μαθημάτων. Αναγνωρίζοντας την αξία της αφήγησης, οι δάσκαλοι μπορούν να ενθαρρύνουν παρουσιάσεις και δραστηριότητες αφήγησης μέσω και της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η δημιουργία θετικού και ολοκληρωτικού περιβάλλοντος στην τάξη είναι ουσιώδης, καθώς οι μαθητές Ρομά μπορεί να έχουν αντιμετωπίσει διάκριση και αποκλεισμό (Esteban, González-García et al., 2020). Η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικής κουλτούρας που αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των Ρομά, μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης μεταξύ όλων των μαθητών (Lee & Collins, 2018).
- **Μαθητές Σύριοι:** Οι Σύριοι μαθητές μπορεί να έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα λόγω συγκρούσεων και εξαναγκαστικών μετακινήσεων. Επομένως, είναι απαραίτητες διδακτικές στρατηγικές που λαμβάνουν υπόψη το άγχος τραύματος για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Fazel, 2018). Οι εκπαιδευτές μπορούν να ενσωματώσουν περιεχόμενο που είναι πολιτιστικά σχετικό, όπως λογοτεχνία, ιστορία και παραδόσεις, για να προάγουν την αίσθηση του ανήκειν στους Σύριους μαθητές. Επιπλέον, η χρήση δίγλωσσων πόρων ή η παροχή υποστήριξης στη γλώσσα μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση της γλώσσας και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Η ενθάρρυνση της υποστήριξης μεταξύ των συμμαθητών και της συνεργατικής μάθησης μπορεί επίσης να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς και να μειώσουν τα αισθήματα απομόνωσης (Alshmaseen, Jarrah, Alghazo, 2023).

- Μαθητές Πακιστανοί: Ο πακιστανικός πολιτισμός είναι ποικίλος, με πολλές γλώσσες και έθιμα. Για να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικά τους Πακιστανούς μαθητές, οι δάσκαλοι πρέπει να ενσωματώσουν μεθόδους διδασκαλίας που αναγνωρίζουν τη γλωσσική τους πολυμορφία με τη χρήση της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα μπορεί να ενθαρρύνει τη διγλωσσία και την πολιτισμική τους κουλτούρα. Η έμφαση στη συνεργατική μάθηση και στις ομαδικές συζητήσεις επιτρέπει στους Πακιστανούς μαθητές να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο μέσω της κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης (Gee, 1990). Επιπλέον, η ενσωμάτωση της ισλαμικής κουλτούρας και ιστορίας στο πρόγραμμα μαθημάτων μπορεί να επιβεβαιώσει την πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών αυτών (Peterson, Meehan, Ali, Z. and Durrant, 2017).

Με βάση τα παραπάνω το συμπέρασμα που απορρέει είναι ότι δεν υπάρχουν επαρκείς σύγχρονες μελέτες σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας ταυτόχρονα στους πληθυσμούς των Ρομά, Σύριων και Πακιστανών. Παρόλα αυτά με βάση τον κάθε πληθυσμό ξεχωριστά για όλες τους αλλοδαπούς που μαθαίνουν μία γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα οι οποιεσδήποτε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας πρέπει να βασίζονται στην πολιτισμική ευαισθησία, αναγνωρίζοντας τη σημασία του πολιτισμικού τους υπόβαθρου στη διαδικασία μάθησης. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύναται να ενσωματωθούν στοιχεία των πολιτισμών τους και να αναγνωρίζονται οι μοναδικές τους ανάγκες. Οι εκπαιδευτές μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που είναι συμπεριληπτικό και ενδυναμωτικό, έτσι ώστε η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση, να προάγει θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να προετοιμάζει τους μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα για την επιτυχία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Όλα αυτά μπορούν να υλοποιηθούν πρωτίστως με την καλή διάθεση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους όπως είναι η κοινωνιοκεντρική προσέγγιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1 Ορισμός και Ιδιότητες της Γλώσσας

Η γλώσσα διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου, αποτελώντας ένα πολύτιμο εργαλείο επικοινωνίας και έκφρασης. Η καλή κατανόηση και χρήση της γλώσσας επιτρέπει στον άνθρωπο να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που του παρέχει, ενώ συνεισφέρει στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Αθανασίου, 2001).

Πολλοί γλωσσολόγοι έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τον όρο "γλώσσα" με διάφορους τρόπους. Ένας κοινός ορισμός χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο (Φιλιππάκη- Warburton, 1992: 14). Άλλοι ορισμοί εστιάζουν στην κοινωνική λειτουργία της γλώσσας, θεωρώντας την ως ένα σύστημα αυθαίρετων φωνητικών συμβόλων που χρησιμοποιούνται από μια κοινωνική ομάδα για επικοινωνία και συνεργασία. Στο ίδιο πλαίσιο, άλλοι ορίζουν τη γλώσσα ως το βασικότερο μέσο επικοινωνίας, μέσω του οποίου ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του.

Συγκεκριμένα, ο Sapir (1921, στο Βελούδης, 2008) ορίζει τη γλώσσα ως "αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδη μέθοδο για να μεταδίδουμε ιδέες, συγκινήσεις και επιθυμίες με τη βοήθεια συμβόλων που παράγονται εκούσια". Με βάση αυτόν τον ορισμό, αντιλαμβανόμαστε την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας.

Ο Ferdinand de Saussure, θεμελιωτής της σύγχρονης γλωσσολογίας, προσέφερε έναν ακόμη ορισμό για τη γλώσσα, ο οποίος αναδεικνύει τη σχέση της με την επικοινωνία. Σύμφωνα με αυτόν, η γλώσσα είναι ένα σύστημα λεκτικών σημείων που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων. Αυτή η θεώρηση αποκαλύπτει την στενή σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία. Επιπλέον, η γλώσσα χαρακτηρίζεται από μια τριπλή υπόσταση: ομιλία, γλώσσα και ανθρώπινος λόγος. Ο Lewis (1993) επισημαίνει ότι η γλώσσα αποτελεί το βασικό συστατικό του τρόπου με τον οποίο ο άνθρωπος αναγνωρίζει και εκφράζει τον εαυτό του. Χωρίς τη γλώσσα, ούτε θα υπήρχε ολοκληρωμένη σκέψη, ούτε θα επιτυγχάνονταν ουσιαστική ανάπτυξη στην κοινωνία.

Επιπρόσθετα, η γλώσσα διακρίνεται από ανομοιογένεια και ανομοιομορφία. Η ανομοιογένεια της γλώσσας εξαρτάται από γεωγραφικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που διαμορφώνουν διαλέκτους και κοινωνικές διαλέκτους. Επιπλέον, η γλώσσα είναι ευέλικτη και πλαστική, προσφέροντας στους ομιλητές άπειρες δυνατότητες επιλογών αλλά και πολυλειτουργική, αφού σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση εμπλέκονται πομπός, δέκτης, θέμα, μήνυμα, κώδικας επικοινωνίας και κανάλι επικοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ του αριθμού των γλωσσών και του αριθμού των χωρών, καθιστώντας την πολυγλωσσία ένα σημαντικό φαινόμενο (Σκούρτου, 2011).

Η γλώσσα μπορεί επίσης να οριστεί ως ένας κώδικας επικοινωνίας με πολλά χαρακτηριστικά, όπως η δημιουργικότητα, η συστηματικότητα και η μεταβλητότητα στο χρόνο. Σύμφωνα με τον Saussure, η γλώσσα αναφέρεται σε όλες τις γλωσσικές εκφράσεις και διακρίνεται στο Λόγο, που είναι το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα, και στην Ομιλία, που είναι τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Φιλιππάκη– Warburton, 1992).

Ο όρος "γλώσσα" ή "langue" είναι του F. de Saussure και αναφέρεται στο σύστημα των γλωσσικών σημείων και των σχέσεών τους που υπάρχει στο μυαλό των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας και βάση του οποίου γίνεται η επικοινωνία. Η γλώσσα είναι προϊόν κοινωνικής σύμβασης και επιβάλλεται στα άτομα λόγω της κοινωνικής συμβίωσης. Μια ολοκληρωμένη οριοθέτηση της γλώσσας δίνει η Bussmann, η οποία την ερμηνεύει ως ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για τη διατύπωση, τη συναλλαγή και τη μετάδοση απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών με βάση το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα (Κατσιμαλή, 2007).

Συνολικά, οι παραπάνω ορισμοί αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές της γλώσσας, αποδεικνύοντας την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία της. Τονίζουν τη σημασία της γλώσσας στην επικοινωνία, την αναγνώριση του εαυτού και τη συνεισφορά της στην ανάπτυξη της κοινωνίας.

2.2. Ορισμός και Ιδιότητες της Δεύτερης Γλώσσας

Η δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του γλώσσα, ανεξάρτητα από το περιβάλλον εκμάθησης και τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που ενδεχομένως κατέχει (Μπέλλα, 2011). Ο όρος "δεύτερη γλώσσα" συνήθως χρησιμοποιείται γεωγραφικά για να περιγράψει μια γλώσσα που κατακτάται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια γλώσσα επικοινωνίας, ενώ ο όρος "ξένη γλώσσα" αναφέρεται σε μια γλώσσα που μαθαίνεται σε περιβάλλον διαφορετικό από το περιβάλλον της μητρικής γλώσσας.

Η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας απαιτεί διαφορετική διαδικασία από την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας επικοινωνίας. Το ενδιαφέρον και η στάση του ατόμου προς τη δεύτερη γλώσσα επηρεάζουν σημαντικά την απόδοσή του σε αυτήν (Μήτσης, 1998). Επομένως, η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνεπάγεται ταυτόχρονη εξοικείωση με έναν διαφορετικό πολιτισμό και την απόκτηση μιας διαφορετικής κουλτούρας. Επιπλέον, η στάση του ατόμου προς τη δεύτερη γλώσσα επηρεάζει την επίδοσή του σε αυτήν (Μπέλλα, 2011).

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και σε άλλες κοινωνικές ομάδες, είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη η ψυχοκοινωνική και γλωσσική τους κατάσταση. Αυτό θα βοηθήσει στην αποτελεσματική επικοινωνία διδασκόντων και μαθητών, καθώς και στην αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων τους. Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας απαιτεί πράξη και χρήση της γλώσσας, όχι μόνο θεωρητική γνώση (Ρεπούσης, 2000).

2.3 Η Διδασκαλία και Η Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας αποκτούν σημαντικό ενδιαφέρον λόγω της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει πολλά σχολεία. Το σχολείο, ως χώρος εκπαίδευσης, έχει την ευκαιρία να ενδυναμώσει τους μαθητές τόσο σε γλωσσικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Μπέλλα, 2011).

Μια βασική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η φύση της νεοελληνικής γλώσσας. Η νεοελληνική κοινή αποτελεί οργανικό κομμάτι της ελληνικής γλώσσας και διατηρεί μια συνεκτικότητα παρά τις ιστορικές εξελίξεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός γλωσσικού υλικού που παραμένει σχετικά ασταθές σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Η σταθερότητα αυτή της γλώσσας προσδίδει ένα ιδιαίτερο ύφος, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί προκλήσεις στη διδασκαλία της ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ειδικότερα, η παρουσία στοιχείων από τη δημοτική και την καθαρεύουσα αποτελεί μια από τις βασικές δυσκολίες για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε διάφορα επίπεδα της γλώσσας, όπως το φωνητικό-φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό και το λεξιλογικό επίπεδο. Επιπλέον, η χρήση παράλληλων στοιχείων από τη λαϊκή και τη λόγια γλώσσα προσθέτει στην πολυπλοκότητα της εκμάθησης. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η δομή της ελληνικής γλώσσας, η οποία είναι κλιτή. Η κατανόηση και η επάρκεια στη χρήση της γλώσσας απαιτούν την κατανόηση του σύνθετου μορφολογικού της συστήματος, κάτι που αποτελεί μια επιπλέον πρόκληση για τους μη φυσικούς ομιλητές (Μήτσης, 2004).

2.4 Η Ανάπτυξη της Γλωσσικής Επάρκειας στην Εκμάθηση μιας Δεύτερης Γλώσσας

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: α) μέσω "αυθόρμητης" εκμάθησης, όπου ο ομιλητής έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα σε φυσικό περιβάλλον χωρίς συστηματική καθοδήγηση, και β) μέσω συστηματικής καθοδήγησης σε οργανωμένο περιβάλλον, όπως μια γλωσσική τάξη. Η συστηματική διδασκαλία συνήθως συνδυάζεται με την αυθόρμητη εκμάθηση, καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα έξω από την τάξη. Ένα σημαντικό ερώτημα είναι πώς η συστηματική διδασκαλία επηρεάζει τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στην επίδρασή της στη διδασκαλία της γραμματικής, αλλά λιγότερες έχουν εξετάσει την επίδρασή της σε άλλες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας. Επιπλέον, η μελέτη του ρόλου της συστηματικής διδασκαλίας είναι σημαντική για την κατανόηση της ίδιας της διαδικασίας εκμάθησης και τη διαμόρφωση γλωσσικής εκπαίδευσης.

Στην πρώτη περίπτωση, μπορεί να διευκρινιστεί ο ρόλος των περιβαλλοντικών συνθηκών στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ενώ στη δεύτερη μπορούν να ελεγχθούν βασικές παιδαγωγικές αρχές. Οι έρευνες για τον ρόλο της διδασκαλίας συνήθως εξετάζουν την αλληλουχία εκμάθησης και την τελική επιτυχία της διαδικασίας (Αντωνίου, 2008).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής συνήθως δεν επηρεάζει την αλληλουχία εκμάθησης. Συνολικά, η έρευνα σε αυτό τον τομέα μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση του πώς η διδασκαλία επηρεάζει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συστηματική διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει την ταχύτητα και την τελική επιτυχία της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτό επιβεβαιώνεται από αρκετές μελέτες που έχουν εξετάσει αυτόν τον παράγοντα. Ο διδακτικός λόγος, ή αλλιώς ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την επικοινωνία στην τάξη, έχει θεωρηθεί ως ένα είδος απλοποιημένου λόγου που διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά του διδακτικού λόγου περιλαμβάνουν τον έντονο επιτονισμό των προτάσεων, τις σύντομες προτάσεις, τις συχνές επαναλήψεις και ερωτήσεις, καθώς και την κυριαρχία του εκπαιδευτικού στην ομιλία και τον έλεγχο της κατανόησης του μαθητή (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2011).

Ο επικοινωνιακός και κατανοητός λόγος θεωρείται ως ο πλέον αποτελεσματικός για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ ο απλοποιημένος διδακτικός λόγος μπορεί να έχει περιορισμένη αποτελεσματικότητα σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Ο κάθε φυσικός ομιλητής αναπτύσσει ένα σύνολο κανόνων ή αναπαραστάσεων που του επιτρέπουν να κατανοεί και να παράγει ατέλειωτο αριθμό εκφωνημάτων στη γλώσσα του. Αυτή η διαδικασία εσωτερίκευσης ενός τέτοιου συστήματος εφαρμόζεται και κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Ένας βασικός στόχος των ερευνητών στον τομέα της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας είναι να αναλύσουν και να εξηγήσουν την εσωτερικευμένη γνώση που έχει ένα άτομο για μια δεύτερη γλώσσα. Δύο βασικά ερωτήματα παραμένουν ανοιχτά στην έρευνα: πώς αποκτάται η γλωσσική γνώση από τους ομιλητές και πώς χρησιμοποιούν οι ομιλητές αυτήν τη γνώση κατά τη γλωσσική επικοινωνία.

Η διάκριση μεταξύ της γνώσης ενός κανόνα και της εφαρμογής του σε συγκεκριμένες περιπτώσεις έχει οδηγήσει σε μια βασική διαφοροποίηση, με τον Noam Chomsky να παίζει κεντρικό ρόλο. Αυτή η διάκριση αφορά στη γλωσσική ικανότητα και τη γλωσσική επίδοση του ομιλητή (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2011).

Με τον όρο "γλωσσική ικανότητα" εννοούμε τη γνώση που έχει ένα άτομο για τη γλώσσα, η οποία είναι αναγκαία για τη γλωσσική επικοινωνία. Η ικανότητα αυτή εμφανίζεται στη γλωσσική αίσθηση του ατόμου σχετικά με την ορθότητα των προτάσεών του και στη δυνατότητά του να παράγει και να κατανοεί έναν απεριόριστο αριθμό γραμματικά ορθών προτάσεων.

Από την άλλη πλευρά, η "γλωσσική επίδοση" αφορά στον τρόπο χρήσης της γλώσσας κατά την παραγωγή και κατανόηση εκφωνημάτων. Αυτή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων γλωσσικών, ψυχολογικών και πραγματολογικών παραγόντων. Επομένως, η εσωτερικευση γλωσσικών κανόνων αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία του ατόμου (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2011). Ένα σημαντικό μέρος των ερευνητών, κυρίως από τον τομέα της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, έχει υποστηρίξει ότι η γλωσσική ικανότητα δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση των γραμματικών κανόνων, αλλά πρέπει να επεκταθεί για να καλύπτει και τις επικοινωνιακές πτυχές της γλώσσας. Σε αυτήν την έννοια, προτείνεται η διάκριση μεταξύ επικοινωνιακής ικανότητας και γραμματικής ικανότητας. Η σχολική επίδοση και, συνεπώς, η γλωσσική επάρκεια των μαθητών επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζουν το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά Ρομά, παρουσιάζονται πολλαπλές δυσκολίες, όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και κοινωνικές και οικονομικές. Αυτά τα παιδιά πρέπει να ξεπεράσουν προβλήματα όπως το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων τους, προκειμένου να ενσωματωθούν απροβλημάτιστα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, συχνά δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο, δεν φοιτούν συστηματικά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Δαμανάκης, 2005). Αυτό συμβάλλει σημαντικά στη σχολική τους αποτυχία και στη συνέχεια στην εγκατάλειψη του σχολείου, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και επιδόσεων.

Πέραν αυτών, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου είναι οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι "δίγλωσσοι" ή "τρίγλωσσοι" ρομά μαθητές. Σύμφωνα με μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής (2007: 2), τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο συνήθως έχουν ελλιπή γνώση της "επίσημης" γλώσσας και τη χρησιμοποιούν παθητικά, χωρίς να την εσωτερικεύουν και να την κατανοούν. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την αντιμετώπιση προβλημάτων στην κατανόηση, τη γραφή και την ανάγνωση των διδασκόμενων μαθημάτων. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και μελέτη των Μητακίδου και Τρέσσου, η οποία εστιάζει στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας ως το πρώτο πρόβλημα στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Όσον αφορά σε παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, όπως οι Ρομά, παρατηρείται ότι η γλωσσική επάρκεια και η σχολική επίδοσή τους είναι ιδιαίτερα χαμηλές. Σύμφωνα με έρευνα των Σκούρτου και σύν. (2004), εντοπίζονται σοβαρές δυσκολίες στον προφορικό και, κυρίως, στον γραπτό λόγο σε σύγκριση με τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.

Αυτό το φαινόμενο έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μην είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν επαρκώς το μορφωτικό τους φορτίο και να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Συνεπώς, η γλωσσική ανεπάρκεια συνεπάγεται τη χαμηλή σχολική επίδοση και μπορεί ακόμη να οδηγήσει στη διακοπή της φοίτησής τους λόγω της αδυναμίας τους να ανταπεξέλθουν στα γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η διαπίστωση υπογραμμίζει τη σημασία της αποτελεσματικής υποστήριξης και προσαρμοσμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης για παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, προκειμένου να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες και να επιτευχθεί η βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελείται από τέσσερις διαφορετικές ικανότητες: τη γραμματική, την ικανότητα συνομιλίας, την κοινωνιογλωσσική και τη στρατηγική ικανότητα. Η γραμματική ικανότητα καλύπτει τους κανόνες σε όλα τα επίπεδα της γραμματικής, ενώ η ικανότητα συνομιλίας αφορά την ικανότητα να συνδέει προτάσεις σε ενότητες ομιλίας.

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αναφέρεται στη γνώση των κοινωνικών κανόνων χρήσης της γλώσσας και η στρατηγική ικανότητα αφορά τις επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ή να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες στην επικοινωνία (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2011).

Ο Jim Cummins (2000) προτείνει μια διάκριση μεταξύ δύο πτυχών της γλωσσικής επάρκειας του ομιλητή, της επικοινωνιακής και της ακαδημαϊκής ή γνωστικής. Η επικοινωνιακή επάρκεια αντιστοιχεί στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS), ενώ η ακαδημαϊκή αντιστοιχεί στη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (CALP). Η διάκριση αυτή επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ της άμεσης, καθημερινής επικοινωνίας και της επάρκειας σε πιο αναλυτικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Ενώ η επικοινωνιακή επάρκεια συνδέεται συχνά με την καθημερινή ομιλία και αλληλεπίδραση, η ακαδημαϊκή επάρκεια απαιτεί την κατανόηση πιο περίπλοκων και αναλυτικών γλωσσικών δομών. Αυτό σημαίνει ότι ενώ κάποιος μπορεί να είναι επαρκής στην καθημερινή επικοινωνία, μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάλυση και τη χρήση της γλώσσας σε πιο απαιτητικά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα.

Στο μοντέλο των Canale & Swain (1980), η γραμματική ικανότητα είναι κεντρική, αλλά η επικοινωνιακή επάρκεια παραμένει ουσιώδης για την καθημερινή επικοινωνία. Ωστόσο, η περιορισμένη γραμματική ικανότητα μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες σε περιβάλλοντα όπως η εκπαίδευση ή η εργασία, όπου απαιτείται πιο αναλυτική κατανόηση και χρήση της γλώσσας. Επομένως, η επικοινωνιακή επάρκεια, παρά την αναγνώρισή της ως βασική, δεν είναι αρκετή για να επιτευχθεί επιτυχία σε ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά περιβάλλοντα. Η ικανότητα συνομιλίας αναφέρεται στην ικανότητα του ομιλητή να χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα σε διάφορες καταστάσεις ομιλίας και περιβάλλοντα συνομιλίας. Οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή κανόνων και νορμών της γλώσσας- στόχου. Χρειάζονται εκπαίδευση σε νέους κανόνες και νόρμες για να επιτύχουν το επίπεδο επάρκειας που έχουν φυσικοί ομιλητές στη δεύτερη γλώσσα.

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αφορά την ικανότητα του ομιλητή να κατανοήσει το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα, καθώς και τους ρόλους και τις πληροφορίες που μοιράζονται οι συνομιλητές. Αυτή η ικανότητα επιτρέπει στον ομιλητή να προσαρμόζει τον λόγο του ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και τους ακροατές του.

Η στρατηγική ικανότητα περιλαμβάνει τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών για να αντιμετωπίσει ο ομιλητής προβλήματα στην επικοινωνία λόγω περιορισμένης επάρκειας σε ορισμένους τομείς της γλωσσικής γνώσης. Αυτές οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται για να δώσουν την εντύπωση ότι ο ομιλητής έχει υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας απ' ό,τι στην πραγματικότητα, ή για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2011).

Η γλωσσική ανάπτυξη στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από αναπτυξιακούς παράγοντες. Αυτό σημαίνει ότι οι ομιλητές δεν μπορούν να κατακτήσουν γραμματικούς τύπους ή δομές που δεν είναι ανάλογοι με τη φυσική τους γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, αν κάποιος δεν είναι έτοιμος να κατακτήσει ένα συγκεκριμένο γραμματικό στοιχείο ή μια συντακτική δομή, η προσπάθεια του δασκάλου να το παρουσιάσει αναλυτικά μπορεί να είναι ανώφελη. Ωστόσο, αυτό δεν υποβαθμίζει τον ρόλο της διδασκαλίας στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

2.5 Οι Διαστάσεις της Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας: Παράγοντες και Παράμετροι

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν την ταυτότητα του ατόμου, την εμπειρία του με τη γλώσσα, το περιβάλλον εκμάθησης, την ηλικία και τα κίνητρα του. Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα. Η ταυτότητα του ατόμου περιλαμβάνει πτυχές όπως η προσωπικότητα, η μητρική του γλώσσα, το επίπεδο μόρφωσής του, και το κοινωνικο-οικονομικό του υπόβαθρο. Η εμπειρία του με τη γλώσσα μπορεί να παίζει επίσης έναν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εκμάθησης, καθώς η προϋπηρεσία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος προσεγγίζει τη νέα γλώσσα. Επιπλέον, το περιβάλλον εκμάθησης μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία, ανάλογα με το αν η γλώσσα εκμάθησης έχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην κοινότητα ή όχι. Η ηλικία του ατόμου επίσης μπορεί να επηρεάσει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, με παιδιά συχνά να μαθαίνουν πιο εύκολα από ενήλικες.

Τέλος, τα κίνητρα ενός ατόμου να μάθει μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να επηρεαστούν από πολλούς παράγοντες, όπως η προσωπική επιθυμία, η απαίτηση στην εκπαίδευση ή η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2011).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011: 148), κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι:

1. Ο χρόνος διαμονής των παιδιών στην Ελλάδα: Η διαρκής επαφή των μαθητών με το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και την ελληνική γλώσσα σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες επηρεάζει την εκμάθηση.
2. Η συστηματική ή μη έκθεση στην ελληνική: Η συχνότητα της επαφής με τη γλώσσα αυτή επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης και εξοικείωσης των μαθητών.
3. Η χρήση της ελληνικής από το ευρύτερο περιβάλλον: Η επαφή με γνωστούς και συγγενείς που μιλούν ελληνικά επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.
4. Η ηλικία των μαθητών: Τα μικρότερα παιδιά εντάσσονται πιο εύκολα και πιο ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία σύγκριση με τους ενήλικες.
5. Το επίπεδο της μητρικής γλώσσας και ο γραμματισμός: Η επιτυχημένη εκμάθηση της μητρικής λειτουργεί ως στέρεα βάση για την απόκτηση μιας νέας γλώσσας.
6. Τα κίνητρα εκμάθησης: Τα κίνητρα που οδηγούν τους μαθητές στην εκμάθηση μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
7. Οι προσωπικές εμπειρίες: Οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες των μαθητών, ειδικά όσον αφορά τη διαδικασία μετανάστευσης και διαμονής στην Ελλάδα, μπορούν να επηρεάσουν την εκμάθηση της γλώσσας.
8. Οι μαθησιακές δυσκολίες: Οι ατομικές διαφορές και οι δυσκολίες στην εκμάθηση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα που επηρεάζει τη διαδικασία.

Επιπλέον, προβλήματα όπως φυσικές καταστροφές, πόλεμοι και οι συνθήκες διαβίωσης μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την εκμάθηση μιας γλώσσας και την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά.

Στόχος της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι να δοθεί η υψηλότερη δυνατή επάρκεια σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες και να δοθεί η δυνατότητα στους αλλόγλωσσους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα να διατηρείται και να ενισχύεται η μητρική γλώσσα τους.

2.6 Ομοιότητες και Διαφορές στην Απόκτηση Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας

Ορισμένες από τις πιο ενδιαφέρουσες μελέτες αφορούν τη σύγκριση μεταξύ της απόκτησης της μητρικής γλώσσας και της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Σύμφωνα με αυτές, υπάρχουν πολλές ομοιότητες στη διαδικασία των δύο αυτών διαδικασιών, ειδικά στα αρχικά στάδια. Κατά τη διάρκεια αυτών των αρχικών σταδίων, τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη γλώσσα, παρατηρείται μια περίοδος σιωπής όπου οι ομιλητές ακούν απλώς χωρίς να παράγουν λόγο. Επιπλέον, σε αυτήν τη φάση χρησιμοποιούν συχνά απομνημονευμένες φράσεις που παράγονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Τέλος, οι πρώτες προτάσεις που παράγονται είναι συχνά ατελείς ως προς την παρουσία γραμματικών μορφημάτων. Παρά τις αναλογίες αυτές, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο διαδικασιών.

Ενώ όλα τα παιδιά που αποκτούν τη μητρική τους γλώσσα περνούν από αυτό το στάδιο σιωπής, οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας συχνά παράγουν λόγο από την αρχή της επαφής τους, ακόμα και αν οι προτάσεις τους είναι ατελείς ως προς τη γραμματική δομή. Επιπλέον, η χρήση απομνημονευμένων φράσεων είναι συνηθέστερη στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας από ό,τι στην κατάκτηση της μητρικής. Ακόμη, οι πρώτες προτάσεις που παράγονται στη δεύτερη γλώσσα δεν είναι τόσο ατελείς ως προς την παρουσία γραμματικών μορφημάτων όσο στη μητρική γλώσσα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2011):

α) Η Παρουσία και η Μεταφορά της Μητρικής Γλώσσας: Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, η παρουσία της μητρικής γλώσσας επηρεάζει τη μετάβαση γραμματικών φαινομένων και λεξιλογίου. Πολλές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει αυτήν τη μεταφορά σε διάφορα επίπεδα, όπως φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό.

β) Ο Βαθμός Επιτυχίας και η Διαφοροποίηση: Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι ομιλητές διαφέρουν στο επίπεδο και την επάρκεια που επιτυγχάνουν, σε αντίθεση με την κατάκτηση της μητρικής.

γ) Η Στασιμότητα/Παγιοποίηση: Στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, πολλοί ομιλητές παραμένουν στάσιμοι ή ακόμη και παλινδρομούν στην πρόοδό τους.

δ) Η Καθοδήγηση-Διδασκαλία: Στη δεύτερη γλώσσα, η εκμάθηση μπορεί να γίνεται είτε σε φυσικό περιβάλλον είτε μέσω συστηματικής.

ε) Οι Παράγοντες Επίδρασης: Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, όπως η προσωπικότητα, τα κίνητρα, οι πεποιθήσεις και άλλοι.

Συνοψίζοντας, παρά τις ομοιότητες στη διαδικασία της απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας και της μητρικής, υπάρχουν σημαντικές διαφορές που οφείλονται σε πολλούς παράγοντες.

2.7 Διαδικασίες και Μέσα στην Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Η αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων στην Ευρώπη έχει δημιουργήσει την ανάγκη για συστηματοποίηση της διδασκαλίας των γλωσσών, εισάγοντας νέες σύγχρονες μεθόδους που στηρίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Αυτό οδήγησε στην υιοθέτηση ποικίλων τεχνικών με τη χρήση εποπτικών μέσων για την αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) (Μήτσης 2004).

Ο παρακάτω πίνακας περιλαμβάνει διάφορες τεχνικές εργασίας που χρησιμοποιούνται στη διδακτική διαδικασία, καθώς και μια επεξήγηση για την κάθε μία από αυτές:

Τεχνική εργασίας	Επεξήγηση
Διδασκαλοκεντρική μέθοδος	Στη διδασκαλοκεντρική μέθοδο, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο και οι μαθητές είναι περιορισμένοι σε παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών.
Επικοινωνιακή μέθοδος	Η επικοινωνιακή μέθοδος δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων ομάδων εργασίας και συνεργατικών δραστηριοτήτων, προάγοντας την ενδιαφέροντα και την αλληλεπίδραση στην τάξη.
Ομαδική εργασία	Η ομαδική εργασία επιτρέπει στους μαθητές να συνεργάζονται ενεργά μεταξύ τους, εργαζόμενοι είτε σε ζεύγη είτε σε ομάδες. Αυτό διευκολύνει την επικοινωνία, την αλληλοβοήθεια και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.
Χρήση εγχειριδίων	Τα εγχειρίδια παρέχουν δομημένο υλικό για τη διδασκαλία, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Αυτά μπορούν να είναι παραδοσιακά ή επικοινωνιακά, με τα τελευταία να δίνουν έμφαση στην πρακτική χρήση της γλώσσας και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
Χρήση οπτικοακουστικών μέσων	Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων προσφέρει ποικιλία και ενδιαφέρον στη διαδικασία της μάθησης, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου.
Τεχνική της συζήτησης	Η τεχνική της συζήτησης προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, δημιουργώντας ευκαιρίες για άμεση επικοινωνία και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω απλών και επικοινωνιακών ερωτήσεων.

Πίνακας 1: *Τεχνικές εργασίας (Μήτσης, 2004).*

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, παρουσιάζονται διάφορες τεχνικές εργασίας που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Κάθε μία από αυτές τις τεχνικές διαθέτει μοναδικά χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα, τα οποία επιδρούν στην ποιότητα της διδασκαλίας και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3.1 Στρατηγικές Διδασκαλίας και Γλωσσολογικές Θεωρίες: Η Σύνδεση της Θεωρίας με τον Διδακτικό Σχεδιασμό

Οι στρατηγικές διδασκαλίας βασίζονται σε γλωσσολογικές θεωρίες και αντιπροσωπεύουν το μέσο που συνδέει τη θεωρία της γλώσσας με τον διδακτικό σχεδιασμό (Μήτσης, 2004). Σύμφωνα με την Ματθαιουδάκη (2015), οι αποφάσεις που λαμβάνουν ο εκπαιδευτικοί για τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας βασίζονται σε θεωρητικές αρχές που έχουν επιλέξει είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής, η οποία είναι πολύπλοκη λόγω της πληθώρας λεξικών και ιδιωματικών στοιχείων που προέρχονται από την αρχαία ελληνική, καθώς και λόγω του γραφικού-ορθογραφικού της συστήματος (Τσαγγαδάς, 2017), είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν στοιχεία από γλωσσικές θεωρίες στη διδακτική πράξη τα οποία θεωρούν κατάλληλα και χρήσιμα.

Στην γλώσσα, ως ενιαίο σύστημα επικοινωνίας με απεριόριστες δυνατότητες, λειτουργούν αμοιβαία η μορφολογία, η σύνταξη, η σημασιολογία, η φωνητική, κ.λπ. Η διδασκαλία μιας γλώσσας απαιτεί τη χρησιμοποίηση μεθόδων και τεχνικών ανάλυσης και περιγραφής της (Ρεπούσης, 2000). Οι Richards και Rodgers (1986) ορίζουν τη διδακτική προσέγγιση ως ένα σύνολο πεποιθήσεων και αρχών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας, ενώ μια μέθοδος υποτίθεται ότι περιλαμβάνει συγκεκριμένο προσδιορισμό του τι πρέπει να διδαχθεί και με ποιες τεχνικές.

Η προθεωρητική φάση της γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρεται στην περίοδο πριν από την επίσημη και συστηματική προσπάθεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, οι μαθητές είναι ακόμα στο στάδιο εξοικείωσης με τη νέα γλώσσα και δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα την ενεργή εκμάθησή της.

Κατά την προθεωρητική φάση, η μέθοδος που συχνά χρησιμοποιείται είναι η μέθοδος γραμματικής και μετάφρασης. Τα βασικά χαρακτηριστικά της περιλαμβάνουν την έμφαση στις γραμματικές δομές και την ορθότητα της παραγωγής, με παράλληλη παραμέληση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου. Οι μαθητές μαθαίνουν το λεξιλόγιο μέσω μετάφρασης και χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, εστιάζοντας στις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ αυτής και της δεύτερης γλώσσας που μαθαίνουν (Μπέλλα, 2011).

Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας έχει εξελιχθεί μέσα από διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν προσφέρει διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές στη διαδικασία μάθησης. Από την παραδοσιακή Γραμματική και Μετάφραση μέχρι την πιο σύγχρονη επικοινωνιακή προσέγγιση, οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν εξελιχθεί προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Η Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται από την Καψάλη (2016), αποτελεί μια προσέγγιση που εμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα. Αυτή η μέθοδος αναδείχθηκε ως αποτέλεσμα του Μεταρρυθμιστικού Κινήματος, μιας νέας ομάδας γλωσσολόγων που αμφισβήτησαν τις αδυναμίες της παραδοσιακής γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου και έδωσαν έμφαση στον προφορικό λόγο και τη χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Μήτσης (2004), ακόμη και αυτή η μέθοδος δεν διαθέτει ισχυρά επιστημονικά θεμέλια. Παρόλα αυτά, χαρακτηρίζεται από άρτια συγκρότηση και συνοχή, με κύριο στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και την εισαγωγή στη λογική και το πνεύμα της γλωσσικής εκμάθησης. Η Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία, όπως περιγράφεται από τους παραπάνω ερευνητές, αναδεικνύει μια προσέγγιση που έχει εστιάσει στην προφορική επικοινωνία και στην ενεργό χρήση της γλώσσας στο διδακτικό περιβάλλον. Η προφορικο-ακουστική, γνωστή επίσης ως στρατιωτική μέθοδος διδασκαλίας γλώσσας, αναδείχθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ως ανάγκη για προφορική επικοινωνία στις ξένες γλώσσες από το στρατιωτικό προσωπικό του Πενταγώνου. Η μέθοδος αυτή στηρίχθηκε στις αρχές της ψυχολογικής σχολής του Συμπεριφορισμού και της γλωσσολογικής σχολής του αμερικανικού δομισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία του Γλωσσολογικού Δομισμού, όπως περιγράφεται από τη Ματθαιουδάκη (2015), η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα στοιχείων τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους για την κωδικοποίηση των νοημάτων.

Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας εστιάζεται στην κατανόηση και την εσωτερίκευση των δομικών στοιχείων και των κανόνων που διέπουν αυτό το σύστημα. Συγκεκριμένα, τα κυριότερα χαρακτηριστικά της προφορικο-ακουστικής μεθόδου είναι η προτεραιότητα που δίνεται στο λεξιλόγιο για την αναγνωστική επάρκεια και η έμφαση στη γραμματική μέσω διδακτικών στρατηγικών για την εσωτερίκευση βασικών γραμματικών δομών. Αυτή η προσέγγιση συσχετίζεται με καταστάσεις ή αντικείμενα για να γίνει κατανοητή και να οδηγηθούν οι μαθητές στη σημασία των νέων γλωσσικών στοιχείων και αποτελεί πρόδρομο της σύγχρονης επικοινωνιακής προσέγγισης.

Οι Finocchiaro και Brumfit (1983) πραγματοποίησαν μια συγκριτική ανάλυση μεταξύ της προφορικο-ακουστικής μεθόδου και της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτούς, στην προφορικο-ακουστική μέθοδο η εκμάθηση της γλώσσας απαιτεί την κατανόηση και την εσωτερίκευση του γλωσσικού συστήματος με στόχο την ορθή χρήση της γλώσσας και την πλήρη αφομοίωση των γλωσσικών δομών. Σε αυτήν τη μέθοδο, επικεντρώνεται στην απόκτηση ορθής γλωσσικής συμπεριφοράς, με την απαγόρευση της χρήσης της μητρικής γλώσσας και την αποφυγή της χρήσης γραμματικών επεξηγήσεων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναγκάζονται να αποστηθίζουν διάλογους και να εξαλείφουν τα λάθη τους, με έμφαση στον προφορικό λόγο και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Ο δάσκαλος ορίζει τις γλωσσικές δομές που θα χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, καθώς το ενδιαφέρον τους για αυτές αποτελεί το μοναδικό κίνητρο. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Μήτσης (2004), αυτή η μέθοδος κρίθηκε έντονα από τον N. Chomsky, ο οποίος την αντιμετώπισε ως απλή αυτοματοποιημένη συμπεριφορά, αγνοώντας τη δημιουργικότητα της γλώσσας. Έτσι, η μέθοδος αυτή δεν λαμβάνει υπόψη την πλήρη και πολύπλοκη φύση της γλώσσας, περιορίζοντας την στο γενικότερο πλαίσιο της συμπεριφοράς.

Συνοπτικά, οι στρατηγικές διδασκαλίας που αναφέρθηκαν περιλαμβάνουν:

1. Προφορικός λόγος και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων: Δίνεται έμφαση στην προφορική επικοινωνία και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.
2. Διδασκαλία μέσω στρατηγικών αναγνώρισης λέξεων: Χρησιμοποιούνται κατάλογοι με τις πιο κοινές λέξεις για την ανάπτυξη της αναγνωστικής επάρκειας.

3. Εσωτερίκευση γραμματικών δομών: Οι μαθητές εκμαθαίνουν τις γραμματικές δομές μέσα από διδακτικές στρατηγικές που τις εσωτερικεύουν.
4. Στρατηγική της αλληλεπίδρασης με καταστάσεις: Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με καταστάσεις ή αντικείμενα για να κατανοήσουν τη σημασία των γλωσσικών στοιχείων.
5. Ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις γλωσσικές δομές: Η προσέγγιση εστιάζει στο ενδιαφέρον των μαθητών για τις γλωσσικές δομές, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η εκμάθηση.
6. Χρήση οπτικοακουστικών μέσων: Χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα όπως εικόνες, βίντεο, ήχοι κ.λπ., για την ενίσχυση της διδασκαλίας.
7. Απαγόρευση μητρικής και μεταφραστικής χρήσης: Απαγορεύεται η χρήση της μητρικής γλώσσας και η μετάφραση στα πρώτα στάδια εκμάθησης.
8. Διδασκαλία μέσω πράξεων και αντικειμένων: Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με πράξεις ή αντικείμενα για την κατανόηση και την εκμάθηση της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Αμπάτη (2011) η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας βασίζεται στην αντίληψη ότι η γλώσσα είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων και παρουσιάζει δύο αλληλένδετες και αλληλοεπηρεαζόμενες όψεις: το σύστημα και τη χρήση. Η χρήση του συστήματος ποικίλλει ανάλογα με γεωγραφικούς και κοινωνικούς παράγοντες, διαμορφώνοντας διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ένα άτομο για να επικοινωνεί αποτελεσματικά πρέπει να γνωρίζει τόσο το γλωσσικό σύστημα όσο και τους κανόνες της επικοινωνίας.

Ανάλογα με αυτήν την προσέγγιση, η διδασκαλία ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε να κατακτήσουν γλωσσικές δομές και να μάθουν να επικοινωνούν. Η γλωσσική ικανότητα αφορά τη γνώση του γλωσσικού συστήματος, ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα αφορά τη γνώση των κανόνων επικοινωνίας. Επομένως, μια σύγχρονη προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες για ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

3.2 Στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου

Η διδασκαλία του λεξιλογίου αποτελεί μια προκλητική διαδικασία, ακόμα και για ομιλητές που μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα ή μια δεύτερη γλώσσα. Πολλές φορές γνωρίζουμε λέξεις που, όταν τις χρειαζόμαστε, δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε εύκολα. Αυτό δείχνει ότι η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου δεν είναι πάντα αποτελεσματική, και συχνά υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι για την αντιμετώπιση του λεξιλογίου μιας γλώσσας και την απόκτησή του.

Συγκεκριμένα, οι ομιλητές μπορούν να προσεγγίσουν το λεξιλόγιο με δύο τρόπους. Με την άμεση ή εμπρόθετη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου (*intentional / explicit learning*) και την έμμεση εκμάθηση του λεξιλογίου (*incidental learning*) (Nation, 2001; Schmitt, 2000). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να συνδυάζει τόσο την άμεση όσο και την έμμεση διδασκαλία.

- Άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου

Η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου επικεντρώνεται σε στρατηγικές που μεταδίδουν αμέσως και σαφώς το λεξιλόγιο στα παιδιά. Τονίζει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να επεξεργάζονται τη σημασία των λέξεων με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2013). Αυτή η προσέγγιση είναι κατάλληλη για αρχάριους μαθητές που πρέπει να μάθουν εκ των προτέρων ένα βασικό λεξιλόγιο, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να αντιμετωπίζουν άγνωστες λέξεις σε κείμενα.

Εκτός από την εκμάθηση βασικών λέξεων, η άμεση διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί και για την εκμάθηση εξειδικευμένου λεξιλογίου ή λέξεων από συγκεκριμένο θεματικό πεδίο.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην άμεση διδασκαλία διακρίνονται σε δύο κυρίως κατηγορίες:

1. Στρατηγικές που επικεντρώνονται στην επίδειξη της σημασίας της λέξης (διασημειωτική προσέγγιση). Αυτές οι στρατηγικές χρησιμοποιούν εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, όπως αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, ζωγραφική και μίμηση, για να δείξουν τη σημασία της λέξης.

Αυτή η προσέγγιση ενδέχεται να είναι πιο αποτελεσματική εάν συνδυαστεί με έναν ορισμό της λέξης, ώστε να κωδικοποιηθεί οπτικά και γλωσσικά στη μνήμη (Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013).

2. Στρατηγικές που εξηγούν με λόγια τη σημασία της λέξης. Αυτές οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται για να παρουσιάσουν τη σημασία της λέξης με λεκτική εξήγηση στη μητρική γλώσσα ή στη γλώσσα-στόχο. Η εξήγηση στη μητρική γλώσσα μπορεί να είναι πιο γρήγορη και εύκολη, αλλά μπορεί να απομακρύνει τους μαθητές από τη δεύτερη γλώσσα και να ενθαρρύνει τη χρήση της μητρικής. Η εξήγηση στη γλώσσα-στόχο απαιτεί ότι οι μαθητές έχουν ένα βασικό επίπεδο λεξιλογίου για να κατανοήσουν την ανατροφοδότηση που τους παρέχει ο δάσκαλος, αλλά είναι πιο προσανατολισμένη στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014).

- Έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου

Η έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου αναφέρεται στην απόκτηση γλωσσικών γνώσεων μέσω δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές επεξεργάζονται λέξεις και έννοιες από το περιβάλλον τους χωρίς άμεση καθοδήγηση. Αυτό επιτυγχάνεται συνήθως μέσα από δραστηριότητες όπως η ανάγνωση και ανάλυση κειμένων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013), οι μαθητές αποκτούν λεξιλογικές γνώσεις μέσα από τη διαδικασία της επεξεργασίας κειμένων, χωρίς να λαμβάνουν άμεση καθοδήγηση. Στόχος είναι η επικοινωνία, που επιτυγχάνεται μέσω της ανάγνωσης και της ανάλυσης ποικίλων κειμένων.

Οι δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτό το πλαίσιο είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν την ομαδοποίηση λέξεων, την καταγραφή κειμένων, τη σύνδεση λέξεων με συναισθήματα, τη δημιουργία παιχνιδιών λέξεων, και τη χρήση ασκήσεων εμπεδώσεως. Οι δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου είναι πολλές και ποικίλες.

Αναλυτικά, μερικές από αυτές περιλαμβάνουν (Ζάγκα, 2007).

1. Ομαδοποίηση των λέξεων: Οι μαθητές μπορούν να ομαδοποιήσουν τις λέξεις ανάλογα με το θεματικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, όπως υπονοήματα ή είδη, και να δημιουργήσουν λίστες για εύκολη απομνημόνευση και επανάληψη.

2. Καταγραφή κειμένων: Οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν λέξεις σε ειδικά σημειωματάρια ή τετράδια και να δημιουργήσουν πίνακες με βασικές λέξεις που αλλάζουν ανά διαστήματα.
3. Σύνδεση λέξεων με συναισθήματα και αισθήσεις: Κάθε λέξη μπορεί να συνδυαστεί με συγκεκριμένα συναισθήματα ή αισθήσεις, όπως λύπη, χαρά, ήχους, μυρωδιές κλπ.
4. Δημιουργία παιχνιδιών λέξεων: Μπορούν να δημιουργηθούν παιχνίδια λέξεων, όπως σταυρόλεξα ή κρυπτόλεξα, που ενισχύουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.
5. Εξερεύνηση λεξιλογίου σε διαφορετικά συμφραζόμενα: Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τη χρήση των λέξεων σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις κάθε φορά.
6. Επανάληψη μετά την εκμάθηση: Προτείνεται η εφαρμογή ασκήσεων εμπεδώσεως σε τακτικά χρονικά διαστήματα μετά την εκμάθηση της κάθε λέξης.
7. Συζητήσεις και προσαρμοσμένες δραστηριότητες: Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις και δραστηριότητες που προσαρμόζονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία άγνωστων λέξεων.
8. Ανάλυση και σύνδεση λέξεων: Οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν τα συνώνυμα των λέξεων, να καταγράψουν τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά και να εντοπίσουν τις διάφορες χρήσεις τους.
9. Ετυμολογική εξέταση: Οι μαθητές μπορούν να εντάξουν τις λέξεις σε ετυμολογικά πεδία, αναζητώντας την προέλευσή τους.
10. Χρήση καρτελών και περιγραφή αντικειμένων: Μπορούν να χρησιμοποιηθούν καρτέλες με αναλυμένες λέξεις και να γίνει περιγραφή των αντικειμένων ξεχωριστά.

Οι παραπάνω δραστηριότητες είναι αποτελεσματικές όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν το νέο λεξιλόγιο στην επικοινωνία τους, και μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και των μαθητών.

3.3 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εκμάθηση της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας κατηγοριοποιούνται σε ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες, το φύλο, την ηλικία, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τους συναισθηματικούς παράγοντες. Οι γλωσσικοί παράγοντες σχετίζονται με τη συγγένεια και ομοιότητα της πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας, το επίπεδο κατοχής της μητρικής γλώσσας και τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι κοινωνικοί παράγοντες εστιάζονται στην επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα, το επίπεδο μόρφωσης των διδασκομένων και των οικογενειών τους, καθώς και στην κοινωνική απόσταση μεταξύ των μαθητών και των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Μήτση (2004), οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας περιλαμβάνουν ψυχολογικούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες. Σε αυτή την εργασία, θα εστιάσουμε στην επίδραση της ηλικίας, καθώς και σε ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Η επίδραση της ηλικίας στη γλωσσική εκμάθηση έχει εξεταστεί εκτενώς από τους ερευνητές γλωσσολόγους, αλλά δεν έχουν καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα λόγω της πολυπλοκότητας και των επιμέρους χαρακτηριστικών των μεταβλητών ηλικίας και γλώσσας. Η Τζακώστα (2015) συμφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά είναι καλύτεροι αλλόγλωσσοι ομιλητές σε σχέση με το επίπεδο γλωσσομάθειας που επιτυγχάνουν, παρά στον ρυθμό της εκμάθησης.

Αντίστοιχα, ο Ellis (1985) παρατηρεί ότι οι έφηβοι και οι ενήλικες είναι πιο επιτυχημένοι στην κατανόηση του δομικού στοιχείου, του λεξιλογίου και της γραμματικής σε σύγκριση με τα παιδιά, τα οποία είναι πιο δεξιόι στην παραγωγή γλωσσικού περιεχομένου.

Όσον αφορά τους ψυχολογικούς παράγοντες, η ψυχική ισορροπία επηρεάζει την επιτυχία στην εκμάθηση, με την ισορροπημένη προσωπικότητα να διαθέτει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η παρορμητικότητα, η αυτοπεποίθηση και η εξωστρέφεια, επηρεάζουν την επιλογή του ατόμου στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας (Μήτσης, 2004).

Σχετικά με τους συναισθηματικούς παράγοντες, η αναφορά στα εσωτερικά κίνητρα υπογραμμίζει τη σημασία των προσωπικών συναισθημάτων και κινήτρων που καθοδηγούν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με τις εσωτερικές ανάγκες και επιθυμίες των ατόμων, καθώς και με την επιθυμία τους να αλληλεπιδρούν και να επηρεάζουν τον κόσμο γύρω τους, να αντιλαμβάνονται ποικιλία ερεθισμάτων και να δημιουργούν τη δική τους ταυτότητα.

Όσον αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, η Τριάρχη-Hermann (2000) αναφέρει τρεις κύριες κατηγορίες κινήτρων: τα επικοινωνιακά, τα κίνητρα κατάκτησης γνώσεων και τα κίνητρα κύρους. Τα επικοινωνιακά κίνητρα συνδέονται με την επιθυμία να ανταποκριθούν επιτυχώς στις κοινωνικές απαιτήσεις, τα κίνητρα κατάκτησης γνώσεων σχετίζονται με την επιθυμία να κατανοήσουν καλύτερα τον πολιτισμό και τους ανθρώπους μιας χώρας, ενώ τα κίνητρα κύρους συνδέονται με την επιθυμία αναγνώρισης από την κοινωνία.

Σχετικά με τις απόψεις και τα συναισθήματα των ατόμων που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, ο Μήτσος (2004) υποστηρίζει ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της επιτυχημένης εκμάθησης και των συναισθημάτων που τρέφουν έναντι των φυσικών ομιλητών και του πολιτισμού που εκπροσωπεί η γλώσσα αυτή.

3.4 Αξιολόγηση Διδακτικών Μεθοδολογιών στη Διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Οι Spada και Lightbown (1999) προσπαθούν να αξιολογήσουν μερικές από τις κυριότερες διδακτικές μεθοδολογίες, παρέχοντας μια από τις ελάχιστες αναφορές που αφορούν τη σχέση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Αναγνωρίζουν πέντε βασικές τάσεις στη διδασκαλία και τις συνδέουν με τη σχετική έρευνα:

1. Διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται κυρίως στις συμπεριφοριστικές απόψεις για τη γλωσσική κατάκτηση.

2. Διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στη μαθησιακή "ετοιμότητα" των μαθητών,
3. Διδακτικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στη διαπραγμάτευση της σημασίας ως βασική πηγή γλωσσικής εισαγωγής και ως κινητήρια δύναμη της γλωσσικής κατάκτησης.
4. Διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν ως βάση την έννοια του "κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου", όπως ορίζεται από τον Stephen Krashen και τους υποστηρικτές του.
5. Διδακτικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο της διδακτικής καθοδήγησης, επιτρέποντας εστίαση στον τύπο (focus on form) και την επεξεργασία δομικών-γραμματικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου.

Συνεπώς, η κατάκτηση της γλώσσας συνίσταται στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη γλωσσική επεξεργασία, ενώ ο μαθητής κατακτά εύκολα τα γλωσσικά στοιχεία που είναι έτοιμος να επεξεργαστεί ανά πάσα στιγμή (Μπέλλα, 2011).

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται τα λάθη που συχνά εμφανίζονται στη γλωσσική εκμάθηση των αλλοδαπών μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

4.1 Η Σημασία του Λάθους στη Διαδικασία Μάθησης

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιστήμης, η μάθηση αντιλαμβάνεται ως μια σύνθετη και διαρκής διαδικασία, όπου ο μαθητής διαδραματίζει ενεργό ρόλο και αναζητά νέες γνώσεις. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής, η μάθηση δεν αποτελεί απλή μεταβίβαση γνώσεων, αλλά ένα πεδίο όπου οι μαθητές αναπτύσσουν νέες γνώσεις μέσα από αμφισβήτηση και ρίσκο. Σε αυτήν τη διαδικασία, το λάθος παίζει ένα σημαντικό ρόλο.

Αρχικά, σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική, το λάθος θεωρείται ένδειξη ανεπάρκειας και αποτυχίας. Ο μαθητής ενοχοποιείται για το λάθος του και θεωρείται ανίκανος να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις. Αυτή η προσέγγιση αντικατοπτρίζει τις συμπεριφοριστικές αντιλήψεις, όπου η εστίαση είναι στην αποφυγή του λάθους και στην ταύτιση του με αποτυχία και ανεπάρκεια (Βάμβουκα & Κασσωτάκης, 2007). Σύμφωνα με την προσέγγιση της Σφυρόερα (2007), στην παραδοσιακή παιδαγωγική, το λάθος ερμηνευόταν ως ένδειξη έλλειψης γνώσης και αντιμετωπιζόταν με αρνητικό τρόπο. Αντίθετα, σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση του Σφυρόερα, τα λάθη αντιλαμβάνονται ως μέσα για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των μαθητών.

Ωστόσο, σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις, το λάθος αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο της μάθησης. Αντί να αποτελεί απλά ένδειξη αποτυχίας, το λάθος παρέχει ευκαιρίες για τη βελτίωση και την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Είναι ένα σημαντικό βήμα προς την ανακάλυψη και την κατανόηση νέων εννοιών και ιδεών (Σφυρόερα, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με την προσέγγιση του Βάμβουκα και Κασσωτάκη (2007), οι σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας εστιάζουν στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, το λάθος αντιλαμβάνεται ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί ευκαιρία για την επιτυχή εξάλειψη μαθησιακών δυσκολιών.

Σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η προσέγγιση της Σφυρόερα (2007) επισημαίνει τη σημασία του κλίματος εμπιστοσύνης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Αυτό διευκολύνει την ανάπτυξη νέων στρατηγικών μάθησης και την αξιοποίηση των λαθών ως μέσο μάθησης.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ρόλος του λάθους έχει διαφοροποιηθεί. Αντί να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο στη μάθηση, έχει αναγνωριστεί ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προωθούν την αυτονομία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων στους μαθητές. Η έννοια του γλωσσικού λάθους έχει αντικειμενοποιηθεί με διάφορους τρόπους στη βιβλιογραφία. Οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001) ορίζουν το γλωσσικό λάθος ως κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα που μια κοινότητα θεωρεί ως πρότυπο, ενώ συνήθως αυτή η νόρμα αποτελείται από την επίσημη γραπτή διάλεκτο. Ωστόσο, αυτό μπορεί να αποδειχθεί ανεπαρκές, ειδικά όταν αναφερόμαστε στον προφορικό λόγο των μαθητών.

Επιπλέον, το γλωσσικό λάθος μπορεί να περιλαμβάνει από απλές αποκλίσεις από γλωσσικούς κανόνες έως την παραγωγή αποδεκτών γραμματικών δομών που όμως δεν είναι κατάλληλες για την επικοινωνία. Επίσης, το λάθος μπορεί να προκύψει από την παραγωγή νοήματος που δεν συνάδει με την πραγματική έννοια των λέξεων ή των φράσεων. Η δυσκολία στον ορισμό του γλωσσικού λάθους αντικατοπτρίζεται και στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να τον ορίσουν με μονοσήμαντο τρόπο (Ράπτη, 2002). Κατά τον Ράπτη, το σφάλμα αναφέρεται σε μια παραβίαση υπάρχοντος κανόνα, ενώ το λάθος συνδέεται με την αναζήτηση νέων θεωριών ή προσεγγίσεων.

Συνεπώς, το γλωσσικό λάθος αντιπροσωπεύει μια πολύπλοκη έννοια που δυσκολεύεται να οριστεί απόλυτα. Εντούτοις, αποτελεί σημαντικό μέσο που αντικατοπτρίζει την πρόοδο των μαθητών και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

4.2 Ερμηνεία Λαθών στη Γλώσσα

Ο όρος "λάθος" αναφέρεται σε γλωσσικά στοιχεία που δεν ακολουθούν τους κανόνες και τη συντακτική δομή που έχει ορίσει μια γλωσσική κοινότητα. Αυτό συχνά αποτελεί ένδειξη εξέλιξης της γλωσσικής κατάκτησης ενός μαθητή και δεν ακολουθεί τους κοινωνικά αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας. Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί προτάσεις για ταξινόμηση των λαθών βάσει του περιεχομένου τους, δηλαδή αν προέρχονται από λανθασμένη εφαρμογή ενός κανόνα ή από άγνοια, έλλειψη κατανόησης ή παρερμηνεία ενός κανόνα (Κατσιμαλή, 2007, Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2007).

Η ανάλυση των γλωσσικών λαθών έχει βαθιά ρίζα στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Αρχικά, ο στόχος ήταν η αποφυγή του λάθους, επικεντρώνοντας στην καταγραφή των "κοινών λαθών" των μαθητών σύμφωνα με το γραμματικό τύπο του λάθους (Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Αυτό το πρώτο στάδιο προσέγγισης θεωρείτο αναποτελεσματικό, καθώς τα λάθη αντιμετωπιζόνταν απλώς ως συμπτώματα παρεμβολής από την πρώτη γλώσσα (Μπέλλα, 2011).

Ωστόσο, ο Corder εισήγαγε μια νέα διάσταση στην ανάλυση των λαθών στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Πλέον, ο στόχος δεν ήταν η απλή αποφυγή του λάθους, αλλά η ανάλυση και η κατανόηση των πληροφοριών που μας δίνει σχετικά με τη γλωσσική απόκτηση (Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Κατά τον Corder, τα λάθη λειτουργούν ως μηχανισμοί μέσω των οποίων οι μαθητές ανακαλύπτουν τους κανόνες της δεύτερης γλώσσας και δίνουν ενδείξεις για το πώς οι κανόνες αυτοί κατακτώνται (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και σύν, 2008).

Σύμφωνα με τον Corder (1971, στο Υψηλάντης & Μουτή, 2015), προτείνεται μια διαδικασία ανάλυσης των λαθών σε πέντε στάδια. Αυτά τα στάδια περιλαμβάνουν την επιλογή ενός κειμένου, τον εντοπισμό του λάθους, την κατηγοριοποίηση των λαθών, την επεξήγηση τους μέσω ψυχολinguιστικής ανάλυσης, και την αξιολόγηση τους για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αυτή η προσέγγιση αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς στη θεωρία και την πράξη της γλωσσικής εκμάθησης ακόμα και σήμερα (Μπέλλα, 2011).

Η διαδικασία ερμηνείας των γλωσσικών λαθών αποτελεί σημαντικό μέρος της γλωσσικής διαπαιδαγώγησης, καθώς βοηθά στην αναγνώριση των πηγών αυτών των λαθών. Βασισόμενη στο έργο του James (1998), η Μπέλλα (2011) κατηγοριοποιεί τα λάθη σε τέσσερις κύριες κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη την προέλευσή τους:

1. Λάθη Παρεμβολής (Interlingual/Transfer Errors): Αυτά τα λάθη προκύπτουν από την επιρροή της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα που μαθαίνεται. Κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές μεταφέρουν συχνά συντακτικές δομές από τη μητρική τους γλώσσα.
2. Ενδογλωσσικά Λάθη (Intralingual Errors): Αυτά τα λάθη αντικατοπτρίζουν τις διαδικασίες μάθησης γλώσσας γενικότερα. Υποκατηγορίες περιλαμβάνουν την υπεργενίκευση, την υπερδιόρθωση και την ανεπαρκή εφαρμογή των γλωσσικών κανόνων.

3. **Λάθη Επικοινωνιακής Στρατηγικής (Communicative-Strategy Errors):** Αυτά τα λάθη προκύπτουν από την προσπάθεια των μαθητών να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές. Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να βασίζονται είτε στη δεύτερη γλώσσα είτε στη μητρική.
4. **Συνεπαγωγικά Λάθη (Induced Errors):** Αυτά τα λάθη προκύπτουν από την διδακτική καθοδήγηση που λαμβάνει ο μαθητής. Μπορεί να οφείλονται σε παραπλανητικές εξηγήσεις ή ορισμούς που δίνονται από τους δασκάλους ή από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια.

Η κατανόηση αυτών των κατηγοριών λαθών βοηθά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων διδασκαλίας που στοχεύουν στην αντιμετώπισή τους και τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

4.3 Κατηγοριοποίηση Λαθών στη Διδασκαλία της Γλώσσας

Σύμφωνα με την Κατσιμαλή (2007), τα λάθη στη διδασκαλία της γλώσσας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: σφάλματα και λάθη.

1. Σφάλματα:

- Τα σφάλματα είναι αποτελέσματα ατυχούς πραγμάτωσης και είναι ασυστηματικά, σποραδικά και τυχαία. Πρόκειται για περιστασιακά λάθη που μπορεί να διορθωθούν εύκολα.

2. Λάθη:

- Τα λάθη συνιστούν συστηματικές αποκλίσεις από το σύστημα της γλώσσας-στόχου και μπορεί να οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, ανεπάρκεια γλωσσικών γνώσεων, ή προσπάθεια του μαθητή να εκφράσει κάτι για το οποίο δεν έχει επαρκείς γνώσεις.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Μήτση (2008), τα λάθη μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες: λάθη περιεχομένου και λάθη μορφής.

1. Λάθη Περιεχομένου:

- Αυτά τα λάθη επηρεάζουν το νόημα του λεγομένου και μπορεί να οφείλονται σε παρερμηνεία γλωσσικών αρχών ή στην ανεπάρκεια γλωσσικών γνώσεων του ομιλητή.

2. Λάθη Μορφής:

- Αυτά τα λάθη παραβιάζουν συγκεκριμένους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και μπορεί να οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, υπεργενίκευση, ανεπάρκεια γλωσσικών γνώσεων, ή ψυχολογικά αίτια όπως η κόπωση ή η έλλειψη συγκέντρωσης.

4.4 Κατηγοριοποίηση Λαθών στη Γλώσσα ανά Επίπεδο Ανάλυσης

Σύμφωνα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, τα λάθη μπορούν να καταταχθούν ως εξής:

α. Λάθη στο Φωνητικό/Φωνολογικό Επίπεδο:

- Προφορικά λάθη, όπως παραμόρφωση ή αλλοίωση των φθόγγων μιας λέξης, π.χ. η προφορά της λέξης "διάρρηξη" ως [djariksi] αντί του σωστού [diariksi].

β. Λάθη στο Μορφολογικό Επίπεδο:

- Λάθη σχετικά με τη μορφολογία των λέξεων, π.χ. η διατήρηση της εσωτερικής αύξησης στην προστακτική του ρήματος "διέγραψε", αντί του σωστού "διάγραψε".

γ. Λάθη στο Συντακτικό Επίπεδο:

- Λάθη στη δομή των προτάσεων ή των φράσεων, π.χ. η χρήση της εκφράσεως "μετά Χριστού" αντί της σωστής "μετά Χριστόν".

δ. Λάθη στο Σημασιολογικό Επίπεδο:

- Λάθη σχετικά με την έννοια ή τη σημασία των λέξεων, π.χ. η χρήση της λέξης "ευάριθμος" με τη λανθασμένη σημασία του "πολύαριθμος" αντί του σωστού "ολιγάριθμος".

ε. Λάθη στο Λεξιλογικό Επίπεδο:

- Λάθη σχετικά με την επιλογή των λέξεων, π.χ. η χρήση της λέξης "ανθηρόστομη" αντί του σωστού "αθυρόστομη".

Κατανοώντας αυτές τις κατηγορίες λαθών στα διάφορα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

4.5 Αντιπαραβολική Ανάλυση και Παραγωγή Γλωσσικών Λαθών

Η ανάλυση των λαθών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας συνδέεται στενά με την αντιπαραβολική ανάλυση. Η αντιπαραβολική ανάλυση προβλέπει και εξηγεί διάφορους τύπους γλωσσικών λαθών που μπορούν να προκύψουν κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτά τα λάθη μπορούν να αφορούν την προφορά, τις γραμματικές δομές και ακόμη και στοιχεία πολιτισμικά και κοινωνικά.

Η μεταφορά χαρακτηριστικών από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Η θετική μεταφορά συμβαίνει όταν η μητρική γλώσσα μοιράζεται κοινά στοιχεία με τη δεύτερη γλώσσα, ενώ η αρνητική συμβαίνει όταν υπάρχουν διαφορές. Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ο μαθητής φέρει τις συνήθειες και τις γλωσσικές δομές της πρώτης γλώσσας, προκειμένου να εξηγήσει και να κατανοήσει τη νέα γλώσσα (Μπέλλα, 2011).

Η αναλογία και η ενίσχυση αποτελούν δύο μηχανισμούς παραγωγής λαθών. Η αναλογία αφορά την τροποποίηση ενός στοιχείου της γλώσσας με βάση γλωσσικά σχήματα που προϋπάρχουν σε αυτήν. Η ενίσχυση, από την άλλη πλευρά, οδηγεί στην προσθήκη μορφημάτων ή λέξεων για την ενίσχυση της έκφρασης ή τη σημασίας.

Επιπλέον, η παρετυμολογία συχνά οδηγεί σε λάθη στο λεξιλόγιο. Αυτό συμβαίνει όταν ο ομιλητής προσπαθεί να ετυμολογήσει λέξεις εσφαλμένα, προσαρμόζοντάς τις σε μορφές που του είναι ήδη γνωστές (Κατσιμαλή, 2007).

Συνολικά, η κατανόηση αυτών των μηχανισμών βοηθά στην αντιμετώπιση και την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

5.1 Ορισμός της Διγλωσσίας: Γενική Προσέγγιση και Κατευθύνσεις

Ο όρος "διγλώσσα" εισήχθη από τον Larry Selinker στις αρχές της δεκαετίας του '70, με την αρχική έμπνευση που προέρχεται από τον Corder. Αυτός τονίζει τη σημασία των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατακτώντας μια δεύτερη γλώσσα.

Σύμφωνα με τον Selinker (στο Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2003), η διγλωσσία αναφέρεται στα ενδιάμεσα γλωσσικά συστήματα που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτά τα συστήματα προκύπτουν σταδιακά κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Ο Selinker προσδιορίζει πέντε κύριες διεργασίες που καθοδηγούν την ανάπτυξη της διγλωσσίας:

α. Γλωσσική παρεμβολή: Αυτό συμβαίνει όταν κανόνες ή υποσυστήματα της πρώτης γλώσσας επηρεάζουν τη δεύτερη.

β. Υπεργενίκευση των κανόνων της γλώσσας-στόχου.

γ. Παρεμβολή λόγω διδασκαλίας.

δ. Μαθησιακές στρατηγικές.

ε. Επικοινωνιακές στρατηγικές.

Έτσι, ο Selinker επέκτεινε την έννοια της διγλωσσίας, αναγνωρίζοντας τη σημασία αυτών των διεργασιών στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας

Σύμφωνα με τον Μήτση (2004), όταν ένας μαθητής προσπαθεί να κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα, χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές, όπως η μεταφορά και η γενίκευση. Η μεταφορά αφορά τη χρήση προηγούμενων γνώσεων ή δεξιοτήτων από τη μητρική του γλώσσα για να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αν και συχνά είναι χρήσιμη, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε λάθη. Η γενίκευση, από την άλλη, συνδέεται με τη δυνατότητα διατύπωσης κανόνων ή αρχών μέσω της παρατήρησης μεμονωμένων περιπτώσεων.

Ωστόσο, ο μαθητής μερικές φορές μπορεί να καταλήξει σε λανθασμένα συμπεράσματα λόγω έλλειψης εμπειρίας στη λογική της δεύτερης γλώσσας. Οι αρνητικές πλευρές αυτών των στρατηγικών μπορούν να μειωθούν με την εσωτερίκευση της δεύτερης γλώσσας από τον μαθητή.

Η έννοια της διγλωσσίας αναφέρεται σε ένα σύστημα που βρίσκεται ανάμεσα στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα. Προκύπτει από την προσπάθεια του ομιλητή να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η διγλωσσία συνδέεται επίσης με τα συστήματα που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική εξέλιξη του ομιλητή κατά τη διαδικασία. Η θεωρία της διγλωσσίας, πέραν της αρχικής έμφασης στη μελέτη των λαθών του ομιλητή, έχει εξελιχθεί. Τώρα αναφέρεται στο σύστημα υποσυνείδητης γνώσης που αναπτύσσει ο ομιλητής και τροποποιεί κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Επίσης, η έννοια της διγλωσσίας έχει προσφέρει νέες προοπτικές στη μελέτη και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη και συνεργάτες (2008), η ανάλυση της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους αξιόπιστους τρόπους για τη μελέτη της διγλωσσίας των μαθητών. Η μελέτη αυτή επιτυγχάνεται μέσω της ανάλυσης του προφορικού και γραπτού λόγου των ομιλητών, γνωστού και ως γλώσσα του ομιλητή.

Η διγλωσσία ορίζεται ως η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο, το οποίο βιώνει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ανάμεσα σε δύο κουλτούρες με διαφορετικές αξίες και κοινωνικές νόρμες. Σύμφωνα με την Hornberger (1991), η διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο πηγάζει από τη γλωσσική επαφή δύο πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Οι ορισμοί της διγλωσσίας μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές κατευθύνσεις:

- **Γλωσσική Σημασία και Ικανότητα:** Αυτή η κατεύθυνση εστιάζει στο γλωσσολογικό πεδίο και ερευνά τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες. Παράγοντες όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο, η οικογενειακή κουλτούρα, η ηλικία και η διάρκεια παραμονής σε μια χώρα επηρεάζουν τη γλωσσική απόκτηση και χρήση.

- **Λειτουργικότητα και Κοινωνική Πρακτική:** Αυτή η κατεύθυνση εστιάζει στο πού, πότε και γιατί ένα άτομο χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη γλώσσα. Παράγοντες όπως η κοινωνική και πολιτιστική ένταξη, η συναισθηματική στάση απέναντι στη δεύτερη γλώσσα και οι κοινωνικές πρακτικές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη χρήση της γλώσσας.
- Οι διαφορετικές κατευθύνσεις αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της διγλωσσίας ως φαινομένου που πηγάζει από τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών και κουλтурών.

5.2 Είδη Διγλωσσίας

Οι επιστήμονες, λαμβάνοντας υπόψη τους την πολυμορφία που χαρακτηρίζει το φαινόμενο της διγλωσσίας, την κατηγοριοποίησαν σε διάφορα είδη με βάση ορισμένα κριτήρια (Τριάρχη- Herrmann, 2000). Αυτά αφορούν παράγοντες: α) γλωσσολογικούς, όπως είναι για παράδειγμα ο τρόπος που συνδέονται τα γλωσσικά σύμβολα με τις σημασιολογικές έννοιες τους, β) περιβαλλοντικούς, όπως είναι για παράδειγμα οι συνθήκες που συνέβαλαν στην κατάκτηση της διγλωσσίας, γ) κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας σ' ένα δίγλωσσο άτομο.

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000) οι μορφές διγλωσσίας είναι:

- ✓ *Ατομική – Κοινωνική Διγλωσσία:* το είδος αυτό αναφέρεται σε άτομα ή σε μέλη κοινοτήτων-κοινωνιών που είναι επίσημα δίγλωσσα
- ✓ *Πρώιμη – Μεταγενέστερη Διγλωσσία:* η διαφοροποίηση αυτή αφορά στη χρονική στιγμή που μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα. Όταν αυτή κατακτάται στην προεφηβική ηλικία σχεδόν παράλληλα με την πρώτη γλώσσα, ονομάζεται πρώιμη διγλωσσία. Αντίθετα, όταν αυτή κατακτάται στην εφηβική ή μετα-εφηβική ηλικία τότε αναφερόμαστε σε μεταγενέστερη διγλωσσία.

- ✓ *Ταυτόχρονη – Διαδοχική Διγλωσσία:* Η πρώτη αφορά την έκθεση του παιδιού αμέσως μετά τη γέννησή του σε δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, όπως είναι συνήθως τα παιδιά από μεικτούς γάμους. Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν να μιλούν ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες σε σημείο που να μην υπάρχει διαχωρισμός ποια γλώσσα είναι η πρώτη και ποια η δεύτερη. Θεωρούνται και οι δύο σαν μητρικές ή πρώτες γλώσσες. Η διαδοχική διγλωσσία, από την άλλη μεριά, μαθαίνεται όταν έχει ήδη σταθεροποιηθεί η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας και αυτό επιστημονικά συμβαίνει όταν το παιδί βρίσκεται στο 3^ο έτος της ηλικίας του έχοντας αναπτύξει ικανοποιητικά τη γλωσσική του δεξιότητα στημητρική του γλώσσα.
- ✓ *Ισοβαρής - Ανισοβαρής Διγλωσσία:* αφορά το επίπεδο γνώσης και χρήσης των γλωσσών. Όταν είναι αντίστοιχο το επίπεδο και στις δύο γλώσσες τότε η διγλωσσία είναι ισοβαρής, όταν είναι διαφορετικό το επίπεδο γνώσης και χρήσης των δύο γλωσσών, τότε η διγλωσσία είναι ανισοβαρής.
- ✓ *Δυνητική – Παθητική Διγλωσσία:* η πρώτη μορφή αφορά την ικανότητα που έχει το άτομο να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα, ενώ η δεύτερη αφορά μόνο τη δυνατότητα κατανόησης της δεύτερης γλώσσας χωρίς όμως την ικανότητα χρήσης της.
- ✓ *Προσθετική - Αφαιρετική Διγλωσσία:* όταν κατά την ανάπτυξη του ατόμου η διγλωσσία συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του και το άτομο αποκτά δεξιότητες και στις δύο γλώσσες, τότε αυτή η διγλωσσία χαρακτηρίζεται ως προσθετική. Αντίθετα, όταν η δεύτερη γλώσσα δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη και βρίσκεται σε αρχικό στάδιο απαιτώντας περαιτέρω ενίσχυση για την ένταξη του ατόμου, τότε η διγλωσσία χαρακτηρίζεται ως αφαιρετική.
- ✓ *Ελιτίστικη - Λαϊκή Διγλωσσία:* η πρώτη μορφή διγλωσσίας αφορά τα άτομα που προέρχονται από ένα υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και είναι σύνηθες να έχουν επιλέξει τη διγλωσσία δίνοντάς τους περισσότερο κύρος. Από την άλλη μεριά, η λαϊκή διγλωσσία αναφέρεται σε άτομα προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και αφορούν κυρίως μεταναστευτικούς πληθυσμούς.

- ✓ *Αφανής Διγλωσσία:* Η Τσοκαλίδου (2004) προσέθεσε ένα ακόμη είδος που χαρακτηρίζει τη διγλωσσία, η οποία ενώ υφίσταται και υπάρχει, δεν αναγνωρίζεται επίσημα η ύπαρξή της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ένα δίγλωσσο παιδί προερχόμενο από μεταναστευτικό πληθυσμό και φοιτά σε ελληνικό σχολείο. Σ' αυτό το παιδί η διγλωσσία του δεν αναγνωρίζεται και δεν ενισχύεται περαιτέρω γνωστικά.

5.3 Διγλωσσία: Ανάλυση Ψυχοκοινωνικών Διαστάσεων και Γλωσσικών Μορφών

Με βάση τα ψυχοκοινωνικά και γλωσσικά κριτήρια, η διγλωσσία διακρίνεται σε δύο βασικές μορφές: την προσθετική και την αφαιρετική. Στην προσθετική διγλωσσία, η επαφή με δύο γλώσσες συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του ατόμου, ενώ στην αφαιρετική διγλωσσία, η παράλειψη ή η υποβάθμιση μιας γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε επιβράδυνση της γλωσσικής ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη της διγλωσσίας αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας που αποκαλύπτει τις διαφορετικές δυναμικές που επικρατούν στις δίγλωσσες κοινότητες και τις επιπτώσεις τους στην ατομική και κοινωνική ζωή.

Ο Lambert (1975, στο Τριάρχη- Herrmann, 2000: 66) διακρίνει δύο μορφές διγλωσσίας βάσει ψυχοκοινωνικών και γλωσσικών κριτηρίων, την προσθετική και την αφαιρετική. Στην προσθετική διγλωσσία, η διγλωσσία έχει θετική επίδραση στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου, που αποκτά γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της επαφής με δύο γλώσσες. Αυτό απαιτεί θετική στάση τόσο από το άτομο όσο και από το περιβάλλον. Παραδείγματα είναι τα παιδιά μεικτών γάμων ή τα παιδιά μεσαίας ή ανώτερης κοινωνικής τάξης που από μικρή ηλικία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά, στην αφαιρετική διγλωσσία, η δεύτερη γλώσσα επιβάλλεται για κοινωνικούς ή πολιτικούς λόγους, με αποτέλεσμα να παραμελείται η πρώτη γλώσσα και να επιβραδύνεται η ανάπτυξη και των δύο γλωσσών. Τα παιδιά των μειονοτήτων που υφίστανται υποβάθμιση της γλώσσας και του πολιτισμού τους από το περιβάλλον αποτελούν παραδείγματα αφαιρετικής διγλωσσίας.

Σε ακραίες περιπτώσεις, η αφαιρετική διγλωσσία μπορεί να οδηγήσει στη διπλή ημιγλωσσία, όπου το άτομο δυσκολεύεται να αναπτύξει ικανοποιητικά και τις δύο γλώσσες. Αυτό οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, καθώς η ημιγλωσσία δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια, αλλά σε έλλειψη προσοχής και υποστήριξης από το περιβάλλον (Τριάρχη- Hertmann, 2000: 67).

5.4 Μοντέλα της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Η διγλωσσία αναδύεται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά γίνεται εμφανής μέσα στο σχολείο καθώς οι μαθητές που μιλούν άλλη γλώσσα φέρνουν τη μητρική τους γλώσσα μαζί τους. Στη σημερινή εποχή, το μονογλωσσικό περιβάλλον στα ελληνικά σχολεία είναι σπάνιο, καθώς περίπου το 10% των μαθητών έχει διαφορετική γλώσσα από την ελληνική. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), η διγλωσσία στο σχολείο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μέσω μιας δεύτερης γλώσσας και τον τρόπο διδασκαλίας με δύο ή περισσότερες γλώσσες. Αφορά κυρίως μαθητές μεταναστών ή μέλη της μειονότητας, οι οποίοι υποχρεούνται να μάθουν σε μια ξένη γλώσσα στο σχολείο.

Ωστόσο, νεότερες έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας ως βάσης για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Μια δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους μαθητές που ανήκουν στην πλειονότητα και έχουν την επιλογή να συμμετάσχουν σε δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης. Έτσι, η διγλωσσία δεν επιβάλλεται, αλλά είναι θέμα επιλογής. Συνολικά, το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από την παρουσία πολλών δίγλωσσων παιδιών, καθώς η γλώσσα του σχολείου διαφέρει από τη μητρική τους. Εξαιρέσεις αποτελούν ορισμένα μειονοτικά σχολεία και ιδιωτικά σχολεία που εφαρμόζουν μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Με βάση αυτά, το ελληνικό σχολείο μπορεί να υιοθετήσει αρχές που θα βελτιώσουν την προσέγγισή του στη διγλωσσία και, κατά συνέπεια, στη δίγλωσση εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζονται ειδική υποστήριξη, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους. Η υποστήριξη αυτή δεν πρέπει να οδηγεί σε απομόνωση αλλά στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών. Το σχολείο δεν πρέπει να υιοθετεί "εύκολες λύσεις", όπως η δημιουργία παράλληλων τάξεων ή η μείωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών.

Η υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών απαιτεί μακροχρόνια και ευέλικτα μέτρα, τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης, με στόχο τη μόρφωσή τους όπως και των υπολοίπων μαθητών (Νικολάου, 2011).

Το επίπεδο κατάταξης των δίγλωσσων προγραμμάτων μπορεί να γίνει με βάση τους συγκεκριμένους γλωσσικούς και/ή εκπαιδευτικούς στόχους συγκεκριμένων μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Freeman (2001), τα μοντέλα καθορίζονται σε σχέση με "τους στόχους τους για τον σχεδιασμό γλωσσών και τις ιδεολογικές προσανατολίσεις προς τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην κοινωνία". Μπορούν να κατανοηθούν ως ευρείες κατηγορίες που μας βοηθούν να κατανοήσουμε σε πολύ γενικό επίπεδο τι σημαίνει δίγλωσση εκπαίδευση, αν και υπάρχει αναπόφευκτα μια βαθμίδα αυθαιρεσίας στη διάκριση μεταξύ τους.

Παρά την πολυάριθμη διάκριση των διαφόρων τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης στην ερευνητική βιβλιογραφία, υπάρχουν τρία ευρύτερα μοντέλα που περιλαμβάνονται συνεχώς σε αυτές τις διάφορες τυπολογίες. Αυτά είναι τα μεταβατικά μοντέλα, τα μοντέλα διατήρησης και τα μοντέλα εμπλουτισμού της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Επιπλέον υπάρχουν και τα μοντέλα γλώσσας κληρονομιάς, τα οποία κινούνται κάπου ανάμεσα στις προσεγγίσεις διατήρησης και εμπλουτισμού (Hill & May, 2013).

Πιο αναλυτικά, ένα μεταβατικό μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα (Γ1) των μαθητών μειονότητας στα αρχικά στάδια της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά στοχεύει στη μετάβαση των μαθητών μακριά από τη χρήση της Γ1 τους το συντομότερο δυνατό προς την μεγαλύτερη χρήση της πλειοψηφικής γλώσσας (Γ2), προκειμένου να "αντιμετωπίσουν" ακαδημαϊκά στην "κύρια ροή" ή τη γενική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η Γ1 χρησιμοποιείται μόνο στο μέτρο που διευκολύνει τη μετάβαση του ομιλητή της μειονοτικής γλώσσας (Γ1) στην πλειοψηφική γλώσσα (Γ2).

Συνεπώς, τα περισσότερα μεταβατικά προγράμματα είναι επίσης προγράμματα πρώιμης εξόδου, όπου η Γ1 χρησιμοποιείται μόνο για 1-2 χρόνια πριν αντικατασταθεί από την Γ2 και επομένως μπορεί να θεωρηθεί τόσο αφαιρετικό όσο και αδύναμο μοντέλο δίγλωσσίας. Επιπλέον, η υπόθεση ότι η (μειονοτική) Γ1 θα αντικατασταθεί τελικά από μια (πλειοψηφική) Γ2 δεν θεωρείται απαραίτητα ως ευεργετική, ούτε για το άτομο ούτε για την κοινωνία συνολικά.

Αυτό υποδηλώνει επίσης ότι η επιθυμία για τη μείωση των μειονοτικών γλωσσών, ή η επιδίωξη της μετάβασης τελικά από τη διγλωσσία στη μονόγλωσση στην πλειοψηφική γλώσσα, παραμένει ένας κεντρικός στόχος των προγραμμάτων μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Τα μοντέλα διατήρησης, από την άλλη πλευρά, διαφέρουν θεμελιωδώς από τα μεταβατικά μοντέλα, καθώς στοχεύουν στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας του μαθητή, στην ενίσχυση της αίσθησης ταυτότητας τους και των πολιτιστικών και γλωσσικών δικαιωμάτων τους. Η γλώσσα διδασκαλίας του προγράμματος είναι ελίτε κατά βάση στη μητρική γλώσσα, είτε στη χρήση και των δυο γλωσσών. Αυτό συμβαίνει επειδή ο στόχος είναι η διατήρηση της Γ1 για αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια. Αυτό, σε συνέχεια, διευκολύνει στην εκμάθηση στην Γ2, με βάση αυτό που ο Cummins (2000) αποκαλεί τον "αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης". Ως εκ τούτου, τα πιο κοινά προγράμματα σε ένα μοντέλο διατήρησης διγλωσσίας είναι τα προγράμματα αργής εξόδου - δηλαδή η χρήση της Γ1 ως γλώσσας διδασκαλίας συνεχίζεται για τουλάχιστον 4-6 χρόνια, συχνά περισσότερο.

Στενά συνδεδεμένα με τα μοντέλα διατήρησης είναι τα προγράμματα εμπλουτισμού, ένας όρος που εισήγαγε ο Fishman (1976). Εάν τα πρώτα στοχεύουν στη διατήρηση της Γ1 των μαθητών που ομιλούν μειονοτικές γλώσσες, τα δεύτερα συνδέονται γενικά (αλλά όχι αποκλειστικά) με τη διδασκαλία των μαθητών που ομιλούν την πλειοψηφική γλώσσα μέσω μιας μειονοτικής γλώσσας-στόχου. Ένα πολύ συχνά αναφερόμενο παράδειγμα προγράμματος εμπλουτισμού διγλωσσίας είναι η γαλλική εμβάθυνση στον Καναδά, όπου πολλοί μαθητές προέρχονται από οικογένειες με μέσο εισόδημα και μειονοτικές γλώσσες Γ1. Τα ελίτ προγράμματα διγλωσσίας, όπως η κίνηση των ευρωπαϊκών σχολείων, επίσης θεωρούνται ευρέως ως προγράμματα εμπλουτισμού (de Meija, 2002).

Όπως και με τα μοντέλα διατήρησης, η έμφαση στα προγράμματα εμπλουτισμού δεν είναι μόνο η επίτευξη της διγλωσσίας και της γραφής για τους μαθητές, αλλά και η διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών στην ευρύτερη κοινότητα. Όπως υποστηρίζει η Hornberger, το μοντέλο εμπλουτισμού "καλύπτει όλους τους τύπους εκπαίδευσης διγλωσσίας που στοχεύουν προς, όχι μόνο τη διατήρηση, αλλά και την ανάπτυξη και επέκταση των μειονοτικών γλωσσών, την πολιτιστική πολυμορφία και μια ενοποιημένη εθνική κοινωνία βασισμένη στην αυτονομία των πολιτιστικών ομάδων" (1991:222).

Συνεπώς, η Hornberger υποστηρίζει ότι αυτός ο τύπος προγράμματος έχει το μεγαλύτερο δυναμικό για να εκπαιδεύσει με επιτυχία τους μαθητές, δεδομένης της ισχυρής πρόσθετης διγλωσσίας του. Είναι επίσης το μοντέλο που πιο πιθανόν μπορεί να μειώσει τις εκπαιδευτικές και τις ευρύτερες κοινωνικές και γλωσσικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι ομιλητές μειονοτικών γλωσσών. Αυτή η ευρεία διάκριση Γ1/Γ2 μεταξύ των μοντέλων διατήρησης και εμπλουτισμού είναι ένα χρήσιμο είδος συντόμευσης στην ερευνητική βιβλιογραφία, αλλά έχει επίσης ξεκάθαρα τα όρια της, όχι λιγότερο, λόγω των περιορισμών της ίδιας της διάκρισης Γ1/Γ2.

Τα μοντέλα κληρονομιάς συνήθως συνδέονται με δύο διακριτές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από προσπάθειες αναζωογόνησης της μητρικής γλώσσας, μαζί με μια ευρεία γκάμα σχετικών πρωτοβουλιών εκπαίδευσης στις ομιλούμενες γλώσσες. (Hornberger 2008). Ορισμένα από αυτά τα προγράμματα γλωσσών αυτοχθόνων απευθύνονται σε μαθητές που ακόμα μιλούν τη γλώσσα των αυτοχθόνων. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει άλλες καθιερωμένες και μεταναστευτικές ομάδες. Και στις δύο περιπτώσεις, ωστόσο, τα προγράμματα κληρονομιάς μπορούν σαφώς να θεωρηθούν ως προσέγγιση προσθετικής και ισχυρής διγλωσσίας, αν και βρίσκονται κάπου ανάμεσα στα μοντέλα συντήρησης και εμπλουτισμού όσον αφορά την κατάσταση Γ1/Γ2 των μαθητών τους.

Ακόμη κι έτσι, όλο και περισσότεροι μαθητές σε τέτοια προγράμματα τείνουν να είναι ομιλητές Γ2 της στόχευσης γλώσσας, αποτέλεσμα, με τη σειρά του, προηγούμενων προτύπων μεταβολής γλώσσας και απώλειας της ομιλούμενης γλώσσας. Για παράδειγμα, ο McCarty (2012) σημειώνει ότι στο πρόγραμμα γλώσσας κληρονομιάς των Ναβάχο στο Rough Rock στην Αριζόνα, ένα από τα ισχυρότερα και παλαιότερα προγράμματα στις ΗΠΑ, λιγότερο από το 50% των Ναβάχο μιλάνε πλέον τη δική τους γλώσσα και ο αριθμός τους μειώνεται κάθε χρόνο. Και στην εκπαίδευση στη γλώσσα Māori στη Νέα Ζηλανδία, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι τώρα ομιλητές Γ1 της αγγλικής (Hill & May, 2013).

5.5 Τυπολογία της Διγλωσσίας: Κριτήρια και Κατηγορίες

Η διγλωσσία κατηγοριοποιείται βάσει τριών κριτηρίων, σύμφωνα με την προσέγγιση της Τριάρχη-Herrmann (2000):

1. Συνθήκες Απόκτησης: Περιλαμβάνει την ηλικία και τον τρόπο μάθησης της δεύτερης γλώσσας.
2. Γλωσσολογικά Κριτήρια: Περιλαμβάνει τον τρόπο σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών, καθώς και τον βαθμό κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος.
3. Επιδράσεις στην Ανάπτυξη του Ατόμου: Αναλύει τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Όσον αφορά στις συνθήκες απόκτησης, η διγλωσσία χωρίζεται σε:

- Ταυτόχρονη και Διαδοχική: Στην ταυτόχρονη διγλωσσία, το παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες από πρώιμη ηλικία, ενώ στη διαδοχική μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα αφού έχει ήδη αναπτύξει την πρώτη.
- Πρώιμη και Μεταγενέστερη: Η πρώιμη διγλωσσία αναφέρεται στη μάθηση της δεύτερης γλώσσας στην προεφηβική ηλικία, ενώ η μεταγενέστερη σε αυτήν που γίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτήν.

Ως προς τον τρόπο απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, διακρίνονται δύο μορφές διγλωσσίας:

- Φυσική: Η διγλωσσία θεωρείται φυσική όταν η δεύτερη γλώσσα αποκτάται μέσω καθημερινής επαφής με μητρικούς ομιλητές.
- Πολιτισμική: Αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου άτομα που ανήκουν σε γλωσσικές πλειονότητες μαθαίνουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα μέσω φροντιστηριακών ή σχολικών μαθημάτων.

5.6 Τύποι Διγλωσσίας και Επιδράσεις στην Ανάπτυξη του Ατόμου

Οι τύποι διγλωσσίας ποικίλλουν από απλή μετάφραση μέχρι χρήση πολλών γλωσσών για ενίσχυση πολιτισμικής προβολής. Επηρεάζει την ανάπτυξη, βελτιώνοντας γλωσσικές δεξιότητες και ευαισθητοποιώντας για πολιτισμικές διαφορές. Οι τρεις τύποι διγλωσσίας που διακρίνονται βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων είναι οι εξής:

- **Σύνθετη Διγλωσσία:** Στη σύνθετη διγλωσσία, το άτομο κατακτά τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Έτσι, το άτομο διαθέτει ένα σύστημα που περιλαμβάνει στοιχεία από και των δύο γλωσσικών συστημάτων, οπότε για την ίδια σημασιολογική έννοια υπάρχουν δύο παράλληλες εκφράσεις.
- **Συντονισμένη Διγλωσσία:** Στη συντονισμένη διγλωσσία, το άτομο γνωρίζει ήδη μια γλώσσα και αρχίζει να μαθαίνει μια δεύτερη. Εδώ, το άτομο αναπτύσσει έναν δεύτερο αποθηκευτή γλωσσικών στοιχείων και εννοιών, χωρίζοντας τα γλωσσικά σύμβολα και τις έννοιες.
- **Υπαγόμενη Διγλωσσία:** Στην υπαγόμενη διγλωσσία, το άτομο έχει ήδη αναπτύξει ένα προσωπικό γλωσσικό σύστημα πριν από την έναρξη της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Εδώ, τα γλωσσικά στοιχεία και οι έννοιες της δεύτερης γλώσσας υποτάσσονται στις αντίστοιχες της πρώτης, καθώς δεν υπάρχει ξεχωριστός αποθηκευτής για τη δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου, 2005).

Όσον αφορά τις επιδράσεις της διγλωσσίας στην ανάπτυξη του παιδιού, ο Lambert(1975, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000: 66) έχει διακρίνει την προσθετική και την αφαιρετική διγλωσσία. Στην προσθετική διγλωσσία, το άτομο αναπτύσσει και τις δύο γλώσσες παράλληλα, ενώ στην αφαιρετική διγλωσσία η πίεση να περιοριστεί η χρήση της πρώτης γλώσσας επιβραδύνει τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί το φαινόμενο της "διπλής ημιγλωσσίας", κατά το οποίο το δίγλωσσο άτομο δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις γλωσσικές απαιτήσεις του περιβάλλοντός του λόγω έλλειψης επαρκών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες, επηρεάζοντας έτσι τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και την ανάπτυξη της σκέψης (Τριάρχη-Herrmann, 2008: 41).

B' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και να ανιχνεύσει τα συνήθη λάθη που συναντούν οι αλλοδαποί μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

6.2 Ερευνητικές υποθέσεις

1. Οι στρατηγικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική διαδικασία θα οδηγήσουν σε καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
2. Οι αλλοδαποί μαθητές συναντούν συγκεκριμένα λάθη κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τα οποία μπορούν να ανιχνευθούν και να αναλυθούν με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας.

6.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε με δυο μεθόδους. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδο της παρατήρησης υπό τον τύπο της περιφερειακής συμμετοχής, χωρίς δηλαδή η ερευνήτρια να λαμβάνει συμμετοχή στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων (Adler & Adler, 1991). Η καταγραφή έγινε κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 σε αλλοδαπά παιδιά αλλά και κατά τη διαδικασία της παρατήρησης της διδασκαλίας της ελληνικής σε άλλες τάξεις αμιγώς αλλοδαπών παιδιών σχετίζονται τόσο με τον προφορικό όσο και με τον γραπτό λόγο.

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε ώστε να συλλεχθούν τα λάθη των αλλοδαπών παιδιών από πρωτογενή πηγή και όχι μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, όπου θα μπορούσαν να υπάρξουν αλλοιώσεις για διαφορετικούς λόγους.

Στη συνέχεια έγινε συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της Ε' τάξης για με την παροχή πληροφοριών σχετικά με το πλάνο διδασκαλίας που ακολουθεί. Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη και σκοπό είχε τη συσχέτιση των λεγόμενων της εκπαιδευτικού με το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας της ώστε να διαφανούν τα αποτελέσματα αυτού. Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις δεν ήταν αποτέλεσμα έρευνας σταθμισμένων ερωτηματολογίων από παρόμοιες συνεντεύξεις. Αντίθετα, σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια με σκοπό να διασταυρωθούν τα δεδομένα της παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στο να διαφανούν οι θεωρίες της εκπαιδευτικού για τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. Το εργαλείο της συνέντευξης παρέχει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο έκφρασης των ερωτώμενων και τις εκφράσεις του προσώπου τους, κάτι που λείπει σε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο. Αυτό επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τις ανησυχίες τους με μεγαλύτερη ελευθερία. Επιπλέον, η χρήση ανοικτών ερωτήσεων στις συνεντεύξεις επιτρέπει στους ερωτώμενους να απαντήσουν ελεύθερα και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους χωρίς περιορισμούς. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πιο πλούσια δεδομένα και να προσφέρει μια πιο αναλυτική εικόνα των απόψεων και των εμπειριών των ερωτώμενων (Creswell, 2016).

6.4 Το δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες είναι 50 μαθητές που φοιτούν κυρίως στην Ε' και Στ' τάξη σε σχολεία σε χωριό του νόμου Ιωαννίνων. Η ηλικία τους κυμαίνεται στα 10-11 έτη. Όλα ήταν παιδιά συριακής, πακιστανικής καταγωγής και Ρομά.

6.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων στην έρευνα περιλαμβάνει δύο βασικά στάδια: την παρατήρηση και τη συνέντευξη. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση των μαθημάτων ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που διδάσκονται σε αλλοδαπούς μαθητές. Κατά τη διάρκεια αυτής της παρατήρησης, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τις δραστηριότητες των μαθητών και τυχόν προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη την εκπαιδευτικό της μιας τάξης. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η εκπαιδευτικός ανέπτυξε τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές.

Η συλλογή δεδομένων για την έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο του Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 2022.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Παρατήρηση-Στρατηγικές διδασκαλίας

Από τη μέθοδο της παρατήρησης προέκυψαν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές. Αυτά, όπως αναλύθηκαν στη βιβλιογραφία, μπορούν κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- ✚ Παραδοσιακή προσέγγιση: Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν συχνά διδακτικά εγχειρίδια και δομημένες ασκήσεις (φύλλα εργασίας) και δομημένες ασκήσεις για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές ακολούθησαν προκαθορισμένο πρόγραμμα για να εκτελέσουν ασκήσεις που επικεντρώνονταν στη γλωσσική γραμματική, την ανάγνωση και τη γραφή.
- ✚ Προφορικός λόγος και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων: Οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη διδασκαλία στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω διαλόγων μεταξύ των μαθητών. Δόθηκε έμφαση στην προφορική επικοινωνία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, καθώς η ικανότητα να εκφραστούν προφορικά είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινή ζωή.
- ✚ Χρήση οπτικοακουστικών μέσων: Χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα όπως εικόνες, βίντεο, ήχοι κ.λπ., για την ενίσχυση της διδασκαλίας.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος, είναι οι ακόλουθες:

- ✚ Στρατηγικές που επικεντρώνονται στην επίδειξη της σημασίας της λέξης. Αυτή η στρατηγική εστιάζει στη χρήση οπτικών μέσων όπως εικόνες, φωτογραφίες και ζωγραφική για να αναδείξει τη σημασία μιας λέξης. Μέσω αυτών των οπτικών αναπαραστάσεων, οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν καλύτερα την έννοια και τη σημασία της λέξης.

Η χρήση εικόνων και φωτογραφιών μπορεί να κάνει την έννοια πιο εύκολα κατανοητή και προσβάσιμη στους μαθητές, ενώ η ζωγραφική τους επιτρέπει να εκφράσουν την

κατανόησή τους και να αναδείξουν την ερμηνεία της λέξης μέσω της δημιουργικότητάς τους (Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013).

- ✚ Στρατηγικές που εξηγούν με λόγια τη σημασία της λέξης. Σε αυτή τη στρατηγική, η σημασία της λέξης εξηγείται με λόγια, είτε μέσω κειμένων είτε μέσω προφορικών εξηγήσεων από τον εκπαιδευτικό. Μέσω κειμένων ή ηχητικών αρχείων, οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και εξηγήσεις σχετικά με την έννοια και τη χρήση της λέξης. Ο εκπαιδευτικός επίσης μπορεί να παρέχει εξηγήσεις και παραδείγματα για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία της λέξης και το περιβάλλον όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στη γλωσσική επεξήγηση και κατανόηση της λέξης (Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014).

Όσον αφορά στην έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013), οι μαθητές αποκτούν λεξιλογικές γνώσεις μέσα από τη διαδικασία της επεξεργασίας κειμένων, χωρίς να λαμβάνουν άμεση καθοδήγηση. Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα προσπάθησαν να εφαρμόσουν αυτές τις στρατηγικές μάλλον με τα φύλλα εργασίας και την ανάγνωση κειμένων. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε φάνηκε να είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι δε συμμετείχαν αλλά και δε κατανοούσαν ακριβώς τις λέξεις αλλά και τις οδηγίες των εργασιών.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν διάφορες δραστηριότητες για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν νέες λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Για παράδειγμα, μερικές από αυτές τις δραστηριότητες περιλάμβαναν:

1. Επανάληψη μετά τη μάθηση: Οι μαθητές ξαναμαθαίνουν τις λέξεις που έχουν ήδη μάθει.
2. Ανάλυση και σύνδεση λέξεων: Οι μαθητές αναλύουν τις λέξεις σε μικρότερα κομμάτια και τις συνδέουν με άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζουν.
3. Σύνδεση λέξεων με αισθήσεις: Οι μαθητές συνδέουν τις λέξεις με εικόνες, ήχους ή συναισθήματα που τις συνοδεύουν.
4. Χρήση καρτελών: Οι μαθητές χρησιμοποιούν καρτέλες με λέξεις για να πραγματοποιήσουν διάφορες δραστηριότητες, όπως την αντιστοίχιση ή την ταξινόμηση (Ζάγκα, 2007).

Από τη μέθοδο της παρατήρησης επίσης, ομαδοποιήθηκαν οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στο ακόλουθο διδακτικό πλάνο το οποίο ακολουθούσαν εβδομαδιαίως.

<i>Ανάγνωση και γραφή</i>	<i>Δραστηριότητες</i>	<i>Υλικά/Πόροι</i>
<i>Εξοικείωση με την πολιτιστική ποικιλομορφία</i>	- Συζήτηση για την πολιτιστική ποικιλομορφία και τη σημασία της	Εικόνες, κείμενα
	- Παρουσίαση της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς (π.χ. φαγητά, χοροί, εθίμοι)	Εικόνες, βίντεο, αφηγήσεις
<i>Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας</i>	- Εισαγωγή του αλφαβήτου με προφορικές ασκήσεις	Εικόνες, ηχητικά αρχεία
	- Αναγνώριση και ανάγνωση απλών λέξεων και προτάσεων	Φύλλα εργασίας, κείμενα
<i>Ενίσχυση της πρακτικής της γλώσσας</i>	- Συζητήσεις στην τάξη χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα	Κατανόησης γλωσσικών ασκήσεων, φύλλα εργασίας
	- Εκτέλεση ρόλων και δραματοποιήσεις σε ελληνική γλώσσα	Σκηνικά, κείμενα
<i>Ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας</i>	- Συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών	Συζητήσεις, κείμενα, εικόνες
	- Εργασία σε ομάδες με ανθρώπους από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες	Ομαδικές δραστηριότητες, συνεργατικά παιχνίδια

Πίνακας 2: Διδακτικό πλάνο εκπαιδευτικού

Στο πλαίσιο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν ποικίλες δραστηριότητες και χρησιμοποίησαν διάφορα υλικά. Για παράδειγμα, κατά την εξοικείωση με την πολιτιστική ποικιλομορφία, οι μαθητές συμμετείχαν σε συζητήσεις σχετικά με τη σημασία των παραδοσιακών ελληνικών εθίμων, χρησιμοποιώντας εικόνες ή βίντεο ως υλικό. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στους μαθητές εικόνες ή βίντεο που απεικονίζουν μια τοπική γιορτή και τους κάλεσαν να σχολιάσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες με τα έθιμα που έχουν γνωρίσει από την κουλτούρα τους.

Κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η εισαγωγή στο αλφάβητο και η αναγνώριση απλών λέξεων μπορούσε να γίνει με εικόνες ή ηχητικά αρχεία. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μια εικόνα με ένα αντικείμενο όπως ένα μήλο και αναγνώρισαν το γράμμα "μ" και τη λέξη "μήλο" συνδυάζοντάς το με τον ήχο του λόγου. Αυτό ενίσχυσε τη σύνδεση μεταξύ των γραπτών και προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Για την ενίσχυση της πρακτικής της γλώσσας, οι μαθητές συμμετείχαν σε συζητήσεις ή δραματοποιήσεις στην ελληνική γλώσσα. Πραγματοποιήθηκαν ρόλοι σε καταστατικές συνομιλίες σε ένα ελληνικό εστιατόριο, χρησιμοποιώντας εκφράσεις και λέξεις που είχαν μάθει.

Τέλος, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας πραγματοποιήθηκε μέσω συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων για τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών. Οι μαθητές συζήτησαν τις διαφορετικές παραδόσεις και τις αξίες των διαφορετικών κουλτούρων και ανακάλυψαν κοινά σημεία με τη βοήθεια εικόνων και κειμένων.

7.2 Συνέντευξη-Στρατηγικές διδασκαλίας

Μέσα από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, εξάγονται τα εξής αποτελέσματα σχετικά με τα λάθη των αλλοδαπών μαθητών και τις στρατηγικές διδασκαλίας:

- ✓ Οι βασικές αρχές που αναφέρει ότι εφαρμόζει η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία είναι η συνεργατική μάθηση και η επικοινωνία. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια κοινωνιοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές. Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται στην επικοινωνία και την πρακτική της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις.
- ✓ Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση, την αλληλεπίδραση και τον ενεργό ρόλο των μαθητών στην εκμάθηση.

Αναλύοντας τα δεδομένα της συνέντευξης και της παρατήρησης, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια συνδυασμένη προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές. Η κοινωνιοκεντρική προσέγγιση που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός είναι προσανατολισμένη στην επικοινωνία και στην πρακτική χρήση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτό ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η εκπαιδευτικός προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν την επικοινωνία και την πρακτική χρήση της γλώσσας.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός υιοθετεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αυτή η προσέγγιση επιδιώκει να ενισχύσει την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την αναγνώριση και την αξιοποίηση των πολιτισμικών πλούτων των μαθητών και την προώθηση της αλληλοκατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας την παραδοσιακή προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στη χρήση διδακτικών εγχειριδίων και δομημένων ασκήσεων. Οι μαθητές ακολουθούν ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα και εκτελούν ασκήσεις που επικεντρώνονται στη γλωσσική γραμματική, την ανάγνωση και τη γραφή.

Η έμφαση στη γλωσσική γραμματική και στην ασκητική πρακτική μπορεί να περιορίζει την ευελιξία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επιπλέον, η μονόπλευρη μετάδοση πληροφοριών από τον εκπαιδευτή στους μαθητές μπορεί να μειώσει την ευκαιρία για ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Τέλος, στη διδασκαλία της η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια γνωστική σύνδεση που συμπληρώνει την παραδοσιακή προσέγγιση. Αναγνωρίζει τη σημασία της ενθάρρυνσης της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και της ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων τους. Μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν την επικοινωνία και την πρακτική χρήση της γλώσσας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να αναπτύξουν πιο ευέλικτη σκέψη και δημιουργικότητα.

7.3 Λάθη των μαθητών

Όπως προέκυψε από τη μέθοδο της παρατήρησης σε συνδυασμό με την ανάλυση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα λάθη των παιδιών (Μπέλλα, 2011) παρατηρήθηκαν:

➤ Προφορικός λόγος

- **Λάθη Παρεμβολής (Interlingual/Transfer Errors):** Αυτά τα λάθη προκύπτουν από την επιρροή της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα που μαθαίνεται. Κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές μεταφέρουν συχνά συντακτικές δομές από τη μητρική τους γλώσσα. Τα συγκεκριμένα λάθη εντάσσονται και στην κατηγορία **Λάθη Μορφής** κατά τον Μήτση (2008).
 - Ανάμειξη και δυσκολία εμπέδωσης άρθρων με το σωστό γένος των λέξεων. Οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να αποφασίσουν το σωστό γένος των λέξεων και παραμιλούν ανακατεύοντας το ουδέτερο γένος, το αρσενικό και το θηλυκό. Η πλειοψηφία των μαθητών τα βάζει όλα στο ουδέτερο γένος, στη συνέχεια στο αρσενικό και τέλος στο θηλυκό. (το αγάπη, το δασκάλα, το οικογένεια, το πόλεμος, το αδέρφια μου, το μαμά, το τσάντα μου).

- Δυσκολία άρθρωσης πιο περίπλοκων λέξεων όπως για παράδειγμα αυτές με τριπλά σύμφωνα ή ακόμα και δίφθογγους. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αρθρωτική ανάλυση λέξεων με τρία σύμφωνα ή ακόμα και δίφθογγους, και συχνά παραλείπουν ή παραμορφώνουν κάποια γράμματα. (Πχ άστρο=άστο, κάστρο=κάστο, πελαργός=πελαγός, εκδρομή=εκδομη).
- Λάθη σε προφορά: /f/ </math>/θ/ π.χ. *φάλασσα, *φέλω, *φα πάω, *φήκη, *φρανίο
 - /v/ </math>/δ/ π.χ. *βέντρο, *βεν πάω, *βίνω,
 - /t/ </math>/θ/ π.χ. *τέλω, *τείος, *τέμα
 - /d/ </math>/δ/ π.χ. *ντίνω, *ντεν πάω,
 - /g/ </math>/γ/ π.χ. *γκάτα, *γκαϊντούρι
- **Ενδογλωσσικά Λάθη (Intralingual Errors):** Αυτά τα λάθη αντικατοπτρίζουν τις διαδικασίες μάθησης γλώσσας γενικότερα. Υποκατηγορίες περιλαμβάνουν την υπεργενίκευση, την υπερδιόρθωση και την ανεπαρκή εφαρμογή των γλωσσικών κανόνων. Τα συγκεκριμένα λάθη εντάσσονται και στην κατηγορία *Λάθη Περιεχομένου* κατά τον Μήτση (2008).
 - Χρήση μόνο ενικού αριθμού και ως προς τον εκπαιδευτικό
 - Παράλειψη/ προσθήκη πρόθεσης: πιγένω Α2 τάξη, για να πάμε πόλη σε πόλη, όπως παράδειγμα, στειν συνεργασία είναι μια μηρασμένη δουληά, απο το σχολειο έχουμε έναν πολυ καλο διεβθιντι.
- **Συνεπαγωγικά Λάθη (Induced Errors):** Αυτά τα λάθη προκύπτουν από την διδακτική καθοδήγηση που λαμβάνει ο μαθητής. Μπορεί να οφείλονται σε παραπλανητικές εξηγήσεις ή ορισμούς που δίνονται από τους δασκάλους ή από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια.

- Δυσκολία στην ανάγνωση με αρκετή καθυστέρηση και παρερμηνεία των λέξεων. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στη σωστή ανάγνωση των λέξεων και συχνά παρερμηνεύουν ή παραμορφώνουν τις λέξεις κατά την ανάγνωση.

➤ Γραπτός λόγος:

- **Ενδογλωσσικά Λάθη (Intralingual Errors):** Αυτά τα λάθη αντικατοπτρίζουν τις διαδικασίες μάθησης γλώσσας γενικότερα. Υποκατηγορίες περιλαμβάνουν την υπεργενίκευση, την υπερδιόρθωση και την ανεπαρκή εφαρμογή των γλωσσικών κανόνων. Τα συγκεκριμένα λάθη εντάσσονται και στην κατηγορία *Λάθη Μορφής* κατά τον Μήτση (2008).
- Χρήση μόνο των απλών γραμμάτων ο και ι. Οι μαθητές περιορίζονται στη χρήση μόνο των απλών γραμμάτων ο και ι και αγνοούν τη γραφή των υπόλοιπων φωνηέντων. Αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία εμπέδωσης και γραφής των υπόλοιπων φωνηέντων.
- Ορθογραφικά: σε λεξικά μορφήματα:
- χρώμα, φότα, μειλάω,πιγέναν, χρίσιμα, ψυλά, ανθρωπος, ορεο, μαθηματα, τόρα, βρήσκειται, πληροφορικη, πεχνιδάδικο, βηβλιοθήκες
- σε γραμματικά μορφήματα: θελουμαι, ταλαιπωρούντε, να βγάλι, δουλιά, της ιδεες, η άνθρωπη, αγαπιτή φίλοι, κενούριω, (οι) γνώσις, ει δυο, τις ευροπισ,σκευτίκε
- Δυσκολία στη γραφή των ζ και ξ με αποτέλεσμα να οδηγούνται στο σ. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στη σωστή γραφή των.
- Μεγάλα γράμματα χωρίς έμφαση στην εικόνα της δημιουργίας τους.
- Λαθεμένη επιλογή συνδέσμου: επειδή είναι γεμάτη η πόλη με καφσαέρια γιατί είναι πολύ κακό και για μας (αντί γι' αυτό)
- ανύπαρκτη συντακτική δομή: εκτός που (εκτός του ότι), τα μηχανάκια έκαναν ένα χάλια θόρυβο τους, νε μαρεση, γιατί δεν θα βγει τόσο καλύτερα όσο την εργασία

- Στα όρια λέξης: Οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να γράψουν σωστά τα όρια των λέξεων και προκαλούν παραμορφώσεις στη γραφή τους. Πχ μεγαλύτερός σου=μεγαλύτεροσου, ένα παγωτό=εναπαγωτό
 - Σειρά όρων: δεν υπάρχει το κατί πολύ καταστροφικό, τα πλεοτεκμήματα το κεθέ μέσω που είχε
 - Στις συντομίες και παραλείψεις των λέξεων: γι' αυτό=γιαυτό, μ' αρέσει=μαρέσει
 - Απουσία τόνων. Οι μαθητές δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τη διαφορά μεταξύ μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων και συχνά παραλείπουν τον τόνο στα κεφαλαία γράμματα.
 - Δυσκολία στην καταγραφή του χρόνου: πήγαμε και βλέπουμε μια ταινία, εχθές τρώμε ένα ωραίο φαγητό.
-

Ως προς το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, τα λάθη μπορούν να καταταχθούν ως εξής:

- **Λάθη στο Φωνητικό/Φωνολογικό Επίπεδο:**
 - Ανάμειξη και δυσκολία εμπέδωσης άρθρων με το σωστό γένος των λέξεων
 - Λάθη σε προφορά
- **Λάθη στο Μορφολογικό Επίπεδο:**
 - Δυσκολία άρθρωσης πιο περίπλοκων λέξεων
 - Χρήση μόνο των απλών γραμμάτων ο και ι
 - Δυσκολία στη γραφή των ζ και ξ με αποτέλεσμα να οδηγούνται στο σ
 - Ορθογραφικά σε λεξικά μορφήματα και σε γραμματικά μορφήματα
 - Μεγάλα γράμματα χωρίς έμφαση στην εικόνα της δημιουργίας τους
 - Στα όρια λέξης

- Απουσία τόνων
- **Λάθη στο Συντακτικό Επίπεδο:**
 - Λαθεμένη επιλογή συνδέσμου, ανύπαρκτη συντακτική δομή, σειρά όρων, στις συντομίες και παραλείψεις των λέξεων
 - Δυσκολία στην καταγραφή του χρόνου
- **Λάθη στο Λεξιλογικό Επίπεδο:**
 - Δυσκολία στην ανάγνωση με αρκετή καθυστέρηση και παρερμηνεία των λέξεων

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βάσει των ευρημάτων και της ερμηνείας της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι η ανάλυση των λαθών στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας συνδέεται στενά με την αντιπαραβολική ανάλυση. Η αντιπαραβολική ανάλυση, όπως περιγράφεται από τη Μπέλλα (2011), εξετάζει διάφορες κατηγορίες γλωσσικών λαθών που μπορούν να προκύψουν κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτά τα λάθη μπορεί να αφορούν την προφορά, τη γραμματική δομή και ακόμη και στοιχεία πολιτισμικής και κοινωνικής φύσης.

Η μεταφορά χαρακτηριστικών από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική, όπως επισημαίνει η Μπέλλα (2011). Στην περίπτωση θετικής μεταφοράς, η μητρική γλώσσα μοιράζεται κοινά στοιχεία με τη δεύτερη γλώσσα, ενώ στην αρνητική υπάρχουν διαφορές. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, ο μαθητής φέρνει στο προσκήνιο τις συνήθειες και τις γλωσσικές δομές της πρώτης γλώσσας, προκειμένου να εξηγήσει και να κατανοήσει τη νέα γλώσσα.

Έτσι, η κατανόηση των λαθών στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας απαιτεί την ανάλυση των διαδικασιών μετάβασης από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα και την αναγνώριση των πιθανών σημείων σύγκρουσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη θετική και αρνητική μεταφορά γλωσσικών χαρακτηριστικών, προκειμένου να προωθήσει αποτελεσματικότερα την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με τη μελέτη της Κατσιμαλή (2007), η αναλογία και η ενίσχυση αποτελούν δύο βασικούς μηχανισμούς παραγωγής γλωσσικών λαθών. Η αναλογία αφορά την προσπάθεια τροποποίησης ενός γλωσσικού στοιχείου με βάση τα γνωστά γλωσσικά πρότυπα που υπάρχουν στη γλώσσα του ομιλητή. Από την άλλη πλευρά, η ενίσχυση αφορά την προσθήκη νέων μορφημάτων ή λέξεων με σκοπό τη βελτίωση της έκφρασης ή της σημασίας.

Πέραν αυτών, η παρετυμολογία συχνά οδηγεί σε λάθη στο λεξιλόγιο. Αυτό συμβαίνει όταν ο ομιλητής προσπαθεί να αντιληφθεί τη σημασία λέξεων μέσω εσφαλμένων ετυμολογικών συνδέσεων, προσαρμόζοντάς τες σε μορφές που του είναι ήδη γνωστές. Αν και οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μια ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την επικοινωνία και την πρακτική χρήση της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και να κάνουν λάθη στον γραπτό και προφορικό τους λόγο.

Αυτό ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα αποτελεί μια νέα και πιθανώς περίπλοκη γλώσσα για τους μαθητές αυτούς. Επομένως, είναι αναγκαίο να αναγνωριστούν οι προκλήσεις αυτές και να παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές για τη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, ενδέχεται να υπάρχει έλλειψη κατανόησης των ατομικών αναγκών των μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, και πιθανόν να μην έχει γίνει επαρκής ανάλυση των ειδικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί.

Η έλλειψη προσαρμοσμένων διδακτικών πρακτικών που να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά επίπεδα κατανόησης και πρόοδο. Ειδικότερα, η ανεπάρκεια στην κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών από μέρος του εκπαιδευτικού μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινότητες ή πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε πολιτισμικά ζητήματα, προκειμένου να δημιουργηθούν περισσότερο ανοικτά και προσαρμοσμένα περιβάλλοντα μάθησης.

Επιπλέον, η ανάγκη για ατομική παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι ουσιώδης. Η αντίληψη των δυνατοτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή είναι θεμελιώδης για την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και καθοδήγησης. Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη στρατηγικών διδασκαλίας που βασίζονται στην παραδοσιακή προσέγγιση μπορεί να περιορίσει την επίτευξη αυτού του στόχου, δεδομένου ότι δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη τις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών.

Επομένως, είναι αναγκαία η ανάπτυξη προηγμένων διδακτικών προσεγγίσεων που θα επιτρέπουν την ατομική προσαρμογή και παρακολούθηση της μάθησης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εφαρμογή διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων, τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την παρακολούθηση της προόδου, καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον υποστήριξης για τους μαθητές:

- Έλλειψη ενεργού συμμετοχής των μαθητών: Η παραδοσιακή διδασκαλία επικεντρώνεται στη μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτή στους μαθητές, αφήνοντας λίγο χώρο για τη συνεισφορά και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αυτό μπορεί να περιορίσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών.
- Έλλειψη προσαρμογής στις ατομικές ανάγκες: Η παραδοσιακή διδασκαλία συχνά ακολουθεί ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα και δομή, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες και διαφορές των μαθητών. Αυτό οδηγεί σε μια μονομερή προσέγγιση της διδασκαλίας που δεν ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ταχύτητες και ανάγκες μάθησης των μαθητών.
- Περιορισμένη αλληλεπίδραση και επικοινωνία: Η εκπαιδευτικός συχνά δίνει έμφαση στη μονόπλευρη μετάδοση πληροφοριών από τον εκπαιδευτή στους μαθητές, χωρίς να δίνει αρκετή έμφαση στην αμοιβαία επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Αυτό περιορίζει τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και την εξάσκηση των μαθητών στην πρακτική της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις.
- Έλλειψη ενδιαφέροντος και συνάφειας: Η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται συχνά στην εκμάθηση γραμματικής, λεξιλογίου και γραφής, παραμελώντας τη συνάφεια και την εφαρμογή της γλώσσας σε πραγματικά περιβάλλοντα και καταστάσεις. Αυτό μειώνει το ενδιαφέρον και την ενθουσιώδη συμμετοχή των μαθητών, καθώς η μάθηση δεν συνδέεται άμεσα με το πραγματικό τους περιβάλλον και τις ανάγκες τους.

Τα υψηλά ποσοστά λαθών σε προφορικό και γραπτό λόγο μπορεί να έχει πολλές συνέπειες για τους μαθητές. Πρώτον, μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία τους, καθώς οι λανθασμένες εκφράσεις μπορεί να προκαλέσουν παρεξηγήσεις και δυσκολίες στην κατανόηση των μηνυμάτων που επιθυμούν να μεταφέρουν. Δεύτερον, μπορεί να επηρεάσει την αυτοπεποίθησή τους, καθώς υψηλός αριθμός λαθών μπορεί να τους κάνει να αισθάνονται ανασφαλείς για τις γλωσσικές τους ικανότητες. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την εμπιστοσύνη τους στον εαυτό τους και στην επιτυχία τους στο μάθημα.

Επιπλέον, η υψηλή ποσότητα λαθών μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους, καθώς τα λάθη μπορούν να δυσκολέψουν την κατανόηση νέων γλωσσικών εννοιών και να εμποδίσουν την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Περαιτέρω, η υπερβολική επικέντρωση στα λάθη μπορεί να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών από άλλες σχετικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν, όπως η κατανόηση και η παραγωγή κειμένου.

Όλα αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να οδηγήσουν σε αποθάρρυνση και μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Ελληνική γλώσσα και να επηρεάσουν την εκμάθηση και την επίτευξη τους στο μάθημα. Επομένως, είναι σημαντικό να δοθεί προσοχή στην αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών και στην προώθηση μιας θετικής και υποστηρικτικής προσέγγισης στην εκμάθηση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επενδύουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στην ανάλυση των αιτιών των λαθών και να εντοπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών. Αυτό μπορεί να απαιτεί την προσαρμογή της διδακτικής μεθόδου, τη χρήση προσαρμοσμένων υλικών και ασκήσεων, καθώς και την παροχή επιπλέον υποστήριξης στους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξετάσει τις μεθόδους και τα υλικά διδασκαλίας που χρησιμοποιεί για την ενίσχυση της εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας. Είναι δυνατόν να χρειαστεί να προσαρμοστούν οι διδακτικές πρακτικές ώστε να παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη και πρακτική άσκηση στους μαθητές. Η διαπολιτισμική προσέγγιση προάγει την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών.

Η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα πολιτισμικά πλούτη που φέρνουν οι μαθητές από την προέλευσή τους, ώστε να ενισχύσει την εκμάθηση της γλώσσας και να διευρύνει το πνευματικό ορίζοντα των μαθητών. Είναι σημαντικό να εφαρμόζονται προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την εξάσκηση στην προφορική και γραπτή έκφραση, καθώς και την παροχή ανατροφοδότησης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους.

Ταυτόχρονα, χρειάζεται να αναγνωριστούν οι ατομικές ανάγκες των μαθητών και να προσαρμοστούν οι διδακτικές πρακτικές ανάλογα. Η ατομική υποστήριξη και ο πρόσθετος χρόνος που παρέχονται σε ορισμένους μαθητές μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευαίσθητη στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή και να προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση για να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας.

Η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ατομική υποστήριξη με τη διεξαγωγή ειδικών ασκήσεων προφοράς, με τη χρήση παιχνιδιών ρόλων ή με την παροχή ευκαιριών για πρακτική προφορικής επικοινωνίας. Μέσω ατομικής καθοδήγησης και ανατροφοδότησης, ο μαθητής μπορεί να βελτιώσει την προφορική του δεξιότητα και να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του (Richards & Schmidt, 2010). Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ατομική ενίσχυση με την ανάλυση και την ανακατασκευή διαφόρων τύπων κειμένων, την παροχή σαφών οδηγιών για την οργάνωση των ιδεών και τη χρήση της σωστής γραμματικής και συντακτικής. Μέσω ατομικής καθοδήγησης και ασκήσεων, ο μαθητής μπορεί να βελτιώσει τις γραπτές του δεξιότητες και να εκφράζει σαφώς τις ιδέες του. Μέσω της ατομικής υποστήριξης αποκτούν επιπλέον ευκαιρίες να εξελίξουν τις δεξιότητές τους και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους με επιτυχία. Αυτό οδηγεί σε αύξηση της αυτοπεποίθησης, της επικοινωνίας και της επίτευξης των μαθητών στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας (Selinker, & Rutherford, 2013).

Τα λάθη που προκύπτουν κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορούν να εξεταστούν μέσα από την πρίσμα της έρευνας των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συνεργατών (2009). Σε αυτή τη μελέτη, εξετάστηκαν τα λάθη 77 μαθητών Γυμνασίου που δεν είχαν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα. Τα περισσότερα λάθη που παρατηρήθηκαν σχετίζονται με τη φωνολογία και τη γραφή, όσον αφορά μορφήματα και την ορθογραφία, ενώ υπήρχαν επίσης λάθη στη μορφολογία της γλώσσας και στη σύνταξη (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008). Παραδείγματα περιλαμβάνουν την αναφορά σε λάθη στη χρήση του κατάλληλου γένους στα ουσιαστικά και τις καταλήξεις των ρημάτων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008).

Επίσης, η έρευνα της Παντελόγλου (2015) παρέχει επιπλέον εισηγμένα στοιχεία σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από πρόσφυγες με χαμηλή έως καλή γνώση της γλώσσας. Στην έρευνα αυτή, παρατηρήθηκαν διάφορα είδη λαθών που επηρεάζουν τη γραφή και την προφορά, όπως λάθη στη συνένωση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, στη χρήση γραμμάτων από άλλα ξένα αλφαβήτα, στην προφορά ορισμένων φωνηέντων, και στη γραφή λέξεων που προέρχονται από άλλες γλώσσες (Παντελόγλου, 2015). Έτσι, μπορούμε να συνδέσουμε τα ευρήματα αυτών των ερευνών με τα λάθη που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κείμενο, δίνοντας έμφαση σε παραδείγματα που αναδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ της θεωρίας και της εμπειρικής έρευνας.

Η έρευνα των Παπαδόπουλου και Τζιμώκα περιγράφει επίσης πώς οι μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα εμφανίζουν δυσκολίες στη συνδυασμό των ρημάτων και των ουσιαστικών με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά, όπως ο αριθμός, η πτώση, το γένος και η ρηματική όψη (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015). Αυτό συμπληρώνει τα ευρήματα της έρευνας των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συνεργατών (2008), η οποία ανέδειξε τη δυσκολία των μαθητών στην ορθή χρήση των καταλήξεων των ρημάτων και στην κατάλληλη χρήση του γένους στα ουσιαστικά. Συνολικά, παρατηρείται μια προσπάθεια για βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, αλλά υπάρχει ακόμα περιθώριο για περαιτέρω ανάπτυξη και προσαρμογή της προσέγγισης και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα έχει περιορισμό ως προς το δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει μόνο 50 μαθητές δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε σχολεία σε ένα χωριό του νομού Ιωαννίνων. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτό το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά για όλους τους αλλοδαπούς μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Επίσης, δεν υπάρχει αντιπροσωπευτική ποικιλία μαθητών. Όλοι οι μαθητές στην έρευνά σας είναι συριακής, πακιστανικής καταγωγής και Ρομά, και φοιτούν σε δημοτικό σχολείο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η έρευνα πρέπει να διεξαχθεί σε πολλά σχολεία και να συμπεριλάβει διάφορους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εκπροσώπηση και αντιπροσωπευτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό θα επιτρέψει την αξιολόγηση των πιθανών διαφορών και παραμέτρων μεταξύ διαφόρων σχολείων και εκπαιδευτικών.

Ένας περιορισμός που μπορεί να έχει επηρεάσει την έρευνα είναι η περιορισμένη γεωγραφική και δειγματοληπτική κάλυψη του σχολείου και του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Η έρευνα περιορίστηκε σε ένα μόνο σχολείο και έναν μόνο εκπαιδευτικό. Επομένως, οι γενικεύσεις που μπορούν να γίνουν για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα ή άλλες περιοχές ενδέχεται να είναι περιορισμένες.

Τέλος, υπάρχει περιορισμός ως προς τη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση σε ένα μόνο σχολείο και η συνέντευξη από μια εκπαιδευτικό περιορίζει την ποικιλία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σε ένα πρώτο επίπεδο, θα ήταν χρήσιμο μελλοντική έρευνα να έχει μεγαλύτερο δείγμα και μεγαλύτερη ποικιλία σε εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων (παρατήρηση και συνέντευξη) θα μπορούσαν να γίνουν από περισσότερα σχολεία και περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ενδιαφέρον θα είχε η συνέντευξη από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και από φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως για παράδειγμα οι γονείς και ο σύλλογος καθηγητών αλλά και γονέων και κηδεμόνων.

Μια ενδιαφέρουσα κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα θα ήταν η συμπερίληψη μαθητών από διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, όπως το γυμνάσιο και το λύκειο, για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στην εμπειρία μεταναστών μαθητών σε διαφορετικά στάδια της εκπαίδευσης. ενδιαφέρον θα είχε και η συμπερίληψη μαθητών από διάφορες εθνοτικές ομάδες. Επιπλέον, η εκτέλεση της έρευνας σε περισσότερες γεωγραφικές περιοχές και σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση) θα προσφέρει μια πιο πλήρη εικόνα για την ένταξη των μεταναστών παιδιών στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας.

Ακόμη, θα μπορούσε να γίνει μελέτη της εκπαιδευτικής εμπειρίας μεταναστών μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπου συνυπάρχουν μαθητές από διάφορες πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες. Η έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, την ανάπτυξη πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων και την επίδραση αυτού του περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική επίδοση.

Η έρευνα εστιάστηκε στην παρατήρηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών στον πολυπολιτισμικό χώρο της Ελλάδας. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν πώς η πολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της κοινότητας μπορεί να επηρεάσει την ένταξη και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών μεταναστών.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις επιπτώσεις διαφορετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, όπως δημόσια σχολεία, ιδιωτικά σχολεία ή εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ένταξη των μεταναστών παιδιών. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί ο αντίκτυπος της οικογενειακής στήριξης, των γονικών προσδοκιών και των πρακτικών της οικογένειας στη μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Μια άλλη πρόταση είναι η μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών και την αποτελεσματική υποστήριξή τους στο σχολείο. Η μελέτη θα ανέλυε τις πρακτικές και τα προγράμματα που επιτυγχάνουν την ένταξη και παρέχουν υποστήριξη, όπως τα προγράμματα μεταφραστικής υποστήριξης, τα προγράμματα προετοιμασίας για την είσοδο στο σχολείο, και τη συμμετοχή των γονέων.

Τέλος, εξαιρετικά ενδιαφέρονσα θα ήταν η προοπτική μελέτης της συνεργασίας μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών, γονέων και κοινοτήτων για την υποστήριξη των μεταναστών μαθητών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου, Λ. (2001). Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Ιωάννινα: πανεπιστημιακές εκδόσεις*.
- Αμπάτη, Α. (2011). Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών ενός διαπολιτισμικού σχολείου. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 31*, 53-65.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β., & Χούμα, Β. (2008). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. *Στα Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θέμα: «2008 Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες- πολιτισμούς*, 12-14.
- Αντωνίου, Μ. (2008). *Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία–στρατηγικές κατάκτησης*. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αντωνίου, Μ. & Α. Κατσαλήρου. (2014). Λεξιλόγιο. Στο Ιακώβου, Μ. (επιμ.), *Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, (σελ. 158-196). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2011). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών. Διαθέσιμο στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=810&bitstream=810_01#page/1/mode/2up
- Βερβίτης, Ν., Καπουρκατσίδου, Μ., & Stojičić, V. (2012). Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: η περίπτωση σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την Ελληνική. *Selected papers of the 10th ICGL*, 717-724.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics, 1*(1), 1-47.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education* (Vol. 35). Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- ΕΠΘ, Υ. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*.
- Ζάγκα, Ε. (2007). Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. (σελ. 1204-1212).
- Θεοδοροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001) Το γλωσσικό λάθος. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Θεωρία και Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Θεσ/νικη Κεντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Διαθέσιμο στο:
https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford University Press.
- Hill, R., & May, S. (2013). Balancing the languages in Māori-medium education in Aotearoa/New Zealand. In V. Zenotz, D. Gorter, & J. Cenoz (Eds.), *Minority languages and multilingual education* (pp. 171–189). New York: Springer.
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1). New York: Springer.
- Κασσωτάκης, Μ., & Βάμβουκα, Ι. (2007). Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, 3-12.
- Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσας.
- Καψάλη, Μ. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για τις μεθόδους διδασκαλίας και τη γραμματική στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε ενήλικους*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο *Συνέδριο Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, 1-2 Νοεμβρίου 2007, 172-187.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach* (Vol. 1, p. 993). Hove: Language teaching publications.

- Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Η εξέλιξη των διδακτικών προσεγγίσεων στην ξενόγλωσση εκπαίδευση από το 1950 έως σήμερα. Στο: Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.), *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας* (σσ.13-28). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- McCarty, S. (2012). Analyzing types of bilingual education. *Child Research Net: Research Papers*.
- Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Καλειδοσκόπιο.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στην διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης(ή Ξένης) γλώσσας*. Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκη.
- Nation, I.S.P., (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Πεδίο.
- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2003). Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 159-169.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Τζιμώκας, Δ. (2015). Λάθη: Είδη και αντιμετώπισή τους. Στο: *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. doi: <http://elearning.greek-language.gr/course/view.php>.
- Παντέλογλου, Ε. (2015). Η οργάνωση των δημοσίων υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο: η περίπτωση του δήμου Ομηρούπολης.
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Gutenberg.
- Ρεπούσης, Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας- αναλυτικό πρόγραμμα- μεθοδολογία- υλικό στήριξης*. Μεταίχμιο.
- Ray, M., Biswas, C., & Bengal, W. (2011). A study on Ethnography of communication: A discourse analysis with Hymes 'speaking model'. *Journal of Education and Practice*, 2(6), 33-40.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Communicative language teaching. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge UP, 74-75.*
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching.* Cambridge University Press.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους, στο Βρατσάλης, Κ. *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σελ. 261-271). Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο.* Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης–Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης.* ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The modern language journal*, 83(1), 1-22.
- Σφυρόρα, Μ. (2007). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστημ. Υπεύθ.). *Κλειδιά και αντικλείδια.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Τζιακώστα, Μ. (2015). Η ηλικία ως ρυθμιστικός παράγοντας της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας. Στο: Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.), *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας* (σελ.43- 61). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση.* Gutenberg.
- Τσαγγαδάς, Α. (2017). *Η Έρευνα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Τσιτσανούδη–Μαλλίδη, Ν. (2013). *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)γλωσσική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές.* Gutenberg.
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2016). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης.* Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <https://ikee.lib.auth.gr/record/313612/files/2-SLA-BOOK.pdf>
- Φιλιππάκη – Warburton, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία.* Νεφέλη.
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.* Θεσσαλονίκη.

Χλαπάνα, Ε., Οικονομίδης, Β. (2013). Η διδασκαλία του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνέντευξη

Ερευνήτρια: Καλησπέρα! Θα ήθελα να σας κάνω μερικές ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές. Είστε έτοιμος να ξεκινήσουμε;

Εκπαιδευτικός: Ναι, φυσικά! Πώς μπορώ να βοηθήσω;

Ερευνήτρια: Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε την προσέγγιση που χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές.

Εκπαιδευτικός: Χρησιμοποιώ μια κοινωνιοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές. Βασίζομαι στην ιδέα ότι η γλώσσα αναπτύσσεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικεντρώνω την προσοχή μου στην επικοινωνία και την πρακτική της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις. Ενθαρρύνω τους μαθητές να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην εκμάθηση.

Ερευνήτρια: Καταλαβαίνω. Ποιες είναι οι βασικές αρχές της κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης που εφαρμόζετε στη διδασκαλία;

Εκπαιδευτικός: Οι βασικές αρχές της κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης είναι η συνεργατική μάθηση, η επικοινωνία και η εμπειρία της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις. Προωθώ την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την εξάσκησή τους στη χρήση της γλώσσας μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, ενθαρρύνω την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ευαισθητοποίηση στους διάφορους πολιτισμούς.

Ερευνήτρια: Κατανοητό. Ποιο είναι το ρόλο των μαθητών στη διαδικασία μάθησης με κοινωνιοκεντρική προσέγγιση;

Εκπαιδευτικός: Με την κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Ενθαρρύνονται να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους με τους συμμαθητές τους. Παίρνουν μέρος σε διαδραστικές δραστηριότητες, συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και άλλες κοινωνικές δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να ασκήσουν τη γλώσσα σε πραγματικές καταστάσεις.

Ερευνήτρια: Χρησιμοποιείτε κάποια άλλη μέθοδο;

Εκπαιδευτικός: Έχω χρησιμοποιήσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και έχω δει πολύ καλά αποτελέσματα με τους μαθητές μου.

Ερευνήτρια: Πολύ ενδιαφέρον! Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για την εμπειρία σας. Πώς ακριβώς εφαρμόζετε τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία;

Εκπαιδευτικός: Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί θεμέλιο στοιχείο της μεθόδου μου. Αναζητώ τρόπους για να ενισχύσω την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Αναπτύσσω δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη σύγκριση και τη συζήτηση για τις πολιτισμικές διαφορές και τα γλωσσικά στοιχεία.

Ερευνήτρια: Ποιο είναι το αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης στους μαθητές;

Εκπαιδευτικός: Έχω διαπιστώσει ότι οι μαθητές είναι πιο ενδιαφέρονται και αναπτύσσουν μεγαλύτερη γνωστική σύνδεση όταν συνδυάζουμε την ελληνική γλώσσα με τους πολιτισμικούς παράγοντες. Ειδικά οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, που έχουν ήδη κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα και μπορούν να επικοινωνήσουν και στα αγγλικά, έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν τα νέα φαινόμενα που εξετάζουμε με τις προηγούμενες γνώσεις τους.

Ερευνήτρια: Έχετε παρατηρήσει κάποια συγκεκριμένα πλεονεκτήματα από αυτήν την προσέγγιση;

Εκπαιδευτικός: Ναι, οι μαθητές αναπτύσσουν μια πιο πλήρη κατανόηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, καθώς τα συνδέουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις. Επίσης, ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τη γλωσσική ποικιλία και να αναγνωρίσουν την πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας μας. Τέλος, η επικοινωνία στα αγγλικά τους επιτρέπει να

συγκρίνουν την ελληνική γλώσσα με τη μητρική τους γλώσσα και να αναγνωρίσουν τα κοινά και τις διαφορές μεταξύ τους.

Ερευνήτρια: Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και τις πληροφορίες που μου δώσατε!

Εκπαιδευτικός: Παρακαλώ, είμαι εδώ για οποιαδήποτε άλλη ερώτηση ή διευκρίνιση χρειαστείτε.