



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Ερευνώντας περιπτώσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης
γλώσσας στην Ισπανία: Διδακτικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό
υλικό που χρησιμοποιείται και υπάρχουσες δυσκολίες

Δήμητρα Μαννάκη

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Ανδρουλάκης

Ρόδος, Ιανουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής της διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δε σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέως/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.

Ερευνώντας περιπτώσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης
γλώσσας στην Ισπανία: Διδακτικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό
υλικό που χρησιμοποιείται και υπάρχουσες δυσκολίες

Δήμητρα Μαννάκη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Γεώργιος Ανδρουλάκης

Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Δημοκρίτειο
Πανεπιστήμιο Θράκης

Ρόδος, Ιανουάριος 2025

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ υπό την επίβλεψη του καθηγητή κ. Γεώργιου Ανδρουλάκη.

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή και επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας μου κ. Γεώργιο Ανδρουλάκη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και για την καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την συν-επιβλέπουσα επίκουρη καθηγήτρια κ. Χριστίνα Μαλιγκούδη για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις που μου έκανε επί του συνόλου της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τους συμμετέχοντες στην έρευνα για την άψογη συνεργασία που είχαμε και για τη συμβολή τους στην πραγματοποίηση της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Μολονότι η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (ΞΓ) αποτελεί αληθινή πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους αντίστοιχα, ωστόσο η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (ΞΓ) στην Ισπανία και συγκεκριμένα στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης, σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι οι διδάσκοντες αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν κυρίως δικό τους εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να καλύψουν τις διδακτικές αλλά και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους καθώς δεν υπάρχει υλικό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ομάδων στόχου στις οποίες απευθύνονται. Αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης κατά τη διδασκαλία δίνοντας περισσότερη έμφαση στην επιτυχή μεταβίβαση των νοημάτων. Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς την εκμάθηση κάποιων γραμματικών φαινομένων τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής και χρήσης. Αναδεικνύεται επίσης η αναγκαιότητα της ύπαρξης στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και της δημιουργίας μιας διαδικτυακής κοινότητας όπου θα μπορούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να ανταλλάσσουν εμπειρίες, γνώσεις, υλικό και καλές πρακτικές.

Λέξεις – Κλειδιά

διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, διδακτικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό υλικό, λάθη ισπανόφωνων μαθητών

Investigating cases of teaching Greek as a foreign language in Spain: Teaching approaches, educational materials used and existing difficulties

Dimitra Mannaki

Abstract

Although teaching and learning Greek as foreign language is real challenge for both teachers and learners, research in this field is limited. This thesis aims to investigate issues related to the teaching and learning of Greek as a foreign language in Spain and specifically in the Center for Modern Languages of the University of Zaragoza (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) and the Department of Greek Language and Culture (T.E.G.) of Madrid, in terms of teaching approaches and educational materials used as well as the difficulties in language teaching and learning. The questionnaire and the interview were used as data collection tools. Data analysis revealed that the instructors primarily develop and use their own instructional materials to meet both their teaching and students' learning needs, as there is no available material that adequately addresses the needs of the target groups, they are teaching. They make extensive use of elements of the communicative approach in their teaching, placing greater emphasis on the successful transmission of meaning. Students encounter difficulties in learning certain grammatical phenomena both in terms of comprehension and in terms of production and usage. The necessity of targeted training programs that meet the demands of teaching Greek as a foreign language is also highlighted, along with the creation of an online community where participating educators can exchange experiences, knowledge, materials, and best practices.

Keywords

teaching Greek as a foreign language, teaching approaches, instructional materials, errors of Spanish-speaking students

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Περίληψη | 5 |
| Abstract | 6 |
| Κατάλογος Σχημάτων | 11 |
| Κατάλογος Πινάκων | 12 |
| Συντομογραφίες & Ακρωνύμια..... | 13 |
| 1. Κεφάλαιο: Εισαγωγή..... | 1 |
| 1.1. Οριοθέτηση του προβλήματος και αναγκαιότητα της εργασίας | 1 |
| 1.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα | 2 |
| 1.3. Σημασία της εργασίας | 3 |
| 1.4. Δομή της εργασίας..... | 4 |
| 1.5. Ανακεφαλαίωση | 5 |
| 2. Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο..... | 6 |
| 2.1. Εισαγωγή..... | 6 |
| 2.2. Γλώσσα: Πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα-Διγλωσσία | 6 |
| 2.2.1. Η πρώτη και η δεύτερη/ξένη γλώσσα..... | 6 |
| 2.2.2. Η Διγλωσσία | 9 |
| 2.3. Η ελληνική ως ξένη γλώσσα στη διασπορά..... | 10 |
| 2.3.1. Διασπορά. Έλληνες της διασποράς | 10 |
| 2.3.2. Φορείς και μορφές εκπαίδευσης στη διασπορά..... | 10 |
| 2.4. Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας | 12 |
| 2.4.1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες..... | 12 |
| 2.4.2. Διδακτικές προσεγγίσεις, τεχνικές και μέσα για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας..... | 15 |
| 2.4.3. Το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό..... | 19 |
| 2.4.4. Τα γλωσσικά λάθη στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας..... | 22 |

| | |
|---|----|
| 2.5. Θεωρητικές επισημάνσεις σε γραμματικά φαινόμενα -συνήθη λάθη των μαθητών | 25 |
| 2.5.1. Η ρηματική όψη..... | 25 |
| 2.5.2. Οι συμπληρωματικοί δείκτες..... | 27 |
| 2.5.3. Πτώσεις..... | 28 |
| 3. Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική επισκόπηση..... | 29 |
| 3.1. Εισαγωγή..... | 29 |
| 3.2. Ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων | 29 |
| 3.3. Ζητήματα που σχετίζονται με τα λάθη των μαθητών | 30 |
| 3.4. Ζητήματα που σχετίζονται με το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. εγχειρίδια) | 32 |
| 3.5. Σχολιασμός αποτελεσμάτων και τεκμηρίωση της πρωτοτυπίας της εργασίας | 34 |
| 3.6. Ανακεφαλαίωση | 35 |
| 4. Κεφάλαιο: Μεθοδολογία | 36 |
| 4.1. Εισαγωγή..... | 36 |
| 4.2. Ερευνητική διαδικασία..... | 36 |
| 4.3. Δείγμα..... | 37 |
| 4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων | 38 |
| 4.4.1. Ερωτηματολόγιο..... | 38 |
| 4.4.2. Συνέντευξη | 39 |
| 4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων | 41 |
| 4.6. Ανακεφαλαίωση | 47 |
| 5. Κεφάλαιο: Αποτελέσματα | 48 |
| 5.1. Εισαγωγή..... | 48 |
| 5.2. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και πώς στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης . | 49 |
| 5.2.1. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας | 49 |

| | |
|---|----|
| 5.2.2. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης | 54 |
| 5.3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης | 57 |
| 5.3.1. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας | 57 |
| 5.3.2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης | 63 |
| 5.4. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες..... | 68 |
| 5.4.1. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες | 68 |
| 5.4.2. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες | 71 |
| 5.5. Ανακεφαλαίωση | 73 |
| 6. Κεφάλαιο: Συμπεράσματα..... | 74 |
| 6.1. Εισαγωγή..... | 74 |
| 6.2. Κύρια ευρήματα και σχολιασμός τους..... | 75 |
| 6.2.1. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και πώς στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης | 75 |
| 6.2.2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης..... | 77 |

| | |
|---|-----|
| 6.2.3. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης αντίστοιχα. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες. | 80 |
| 6.3. Περιορισμοί της εργασίας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 82 |
| 6.4. Ανακεφαλαίωση | 83 |
| Βιβλιογραφία | 84 |
| Παράρτημα..... | 91 |
| Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο..... | 91 |
| Παράρτημα Β: Συνέντευξη | 98 |
| Παράρτημα Γ: Φόρμα συγκατάθεσης | 106 |

Κατάλογος Σχημάτων

| | |
|--|----|
| Σχήμα 2-1 Κοινά επίπεδα Αναφοράς (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.) | 14 |
| Σχήμα 4-1 Ενδεικτικό παράδειγμα μετάβασης από κωδικούς σε θέματα | 46 |
| Σχήμα 5-1 Θεματικός χάρτης πλαισίου διεξαγωγής μαθημάτων στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας | 50 |
| Σχήμα 5-2 Θεματικός χάρτης τρόπων προσέγγισης διδασκαλίας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας | 51 |
| Σχήμα 5-3 Θεματικός χάρτης πλαισίου διεξαγωγής μαθημάτων στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης..... | 54 |
| Σχήμα 5-4 Θεματικός χάρτης τρόπων προσέγγισης διδασκαλίας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης | 56 |
| Σχήμα 5-5 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των εκπαιδευτικών στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας | 58 |
| Σχήμα 5-6 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των μαθητών στο κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας | 61 |
| Σχήμα 5-7 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των εκπαιδευτικών στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης..... | 64 |
| Σχήμα 5-8 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των μαθητών στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης..... | 66 |
| Σχήμα 5-9 Θεματικός χάρτης για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την κάλυψη των διδακτικών και μαθησιακών αναγκών στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας | 69 |
| Σχήμα 5-10 Θεματικός χάρτης για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την κάλυψη των διδακτικών και μαθησιακών αναγκών στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης..... | 71 |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 4-1 Συγκρότηση ερωτηματολογίου | 39 |
| Πίνακας 4-2 Σύμβολα μετεγγραφής | 41 |
| Πίνακας 4-3 Ενδεικτικά παραδείγματα εντοπισμού και συγκέντρωσης αποσπασμάτων ενδιαφέροντος από τη συνέντευξη με το Σ1 | 42 |
| Πίνακας 4-4 Ενδεικτικά παραδείγματα εντοπισμού και συγκέντρωσης αποσπασμάτων ενδιαφέροντος από τη συνέντευξη με τη Σ2 | 43 |
| Πίνακας 4-5 Κωδικοί και σχετικά αποσπάσματα | 46 |

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

| | |
|----------|--|
| Γ1 | Πρώτη γλώσσα |
| Γ2 | Δεύτερη γλώσσα |
| Κ.Ε.Π.Α. | Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα |
| ΞΓ | Ξένη γλώσσα |
| ΣΔ | Συμπληρωματικοί Δείκτες |
| Σ1 | Συνεντευξιαζόμενος 1 |
| Σ2 | Συνεντευξιαζόμενος 2 |
| Τ.Ε.Γ. | Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού |

1. Κεφάλαιο: Εισαγωγή

1.1. Οριοθέτηση του προβλήματος και αναγκαιότητα της εργασίας

Καθώς η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα με πλούσια ιστορική, πολιτισμική κληρονομιά και ένα πολυσύνθετο γραμματικό σύστημα, η διδασκαλία και η εκμάθησή της ως ξένης γλώσσας (ΞΓ) αποτελεί αληθινή πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους αντίστοιχα. Η πολυπλοκότητα της μορφολογίας, του συστήματος κλίσης και της σύνταξης που χαρακτηρίζουν την ελληνική γραμματική έχει ως αποτέλεσμα αρκετοί εκπαιδευόμενοι να δυσκολεύονται στην εκμάθησή της, ιδιαίτερα εκείνοι των οποίων οι πρώτες γλώσσες διαφέρουν δομικά. Αυτές οι προκλήσεις υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών για την ενίσχυση των γραμματικών ικανοτήτων των μαθητών τους (Richards & Farrell, 2005).

Μολονότι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) αποτελεί ένα νέο σχετικά ερευνητικό πεδίο (Moschonas, 2017), τις τελευταίες δεκαετίες έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών λόγω της ζωτικής σημασίας της, αφενός στην ένταξη μεταναστών/προσφύγων (Arvaniti, 2024) αλλά και στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των Ελλήνων της διασποράς (Δαμανάκης, 2007). Τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της εστίασης σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων (Αγαθοπούλου κ.ά., 2013; Παπαδοπούλου κ.ά., 2010), την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2) (Κολιαδήμου κ.ά., 2024; Arvaniti, 2024) και την ανάπτυξη πόρων για την υποστήριξη εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων (Moschonas, 2017; Xydopoulos et al., 2014). Η διερεύνηση των υπάρχουσών αναγκών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) για συγκεκριμένες ομάδες στόχου μπορεί να συμβάλλει στην ενημέρωση της έρευνας του συγκεκριμένου πεδίου για τη βέλτιστη αξιοποίηση των

ερευνητικών πορισμάτων προκειμένου η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας να καταστεί αποτελεσματικότερη.

Αν και έχει υποστηριχθεί η αναγκαιότητα της ύπαρξης και χρήσης εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκάστοτε ομάδων στόχου, από τη διερεύνηση της συναφούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι δεν εντοπίζονται έρευνες που να μελετούν εκπαιδευτικό υλικό εστιασμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ομογενών της Ισπανίας ή/και ισπανόφωνων φυσικών ομιλητών. Επιπλέον ελάχιστα έχουν διερευνηθεί ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε δομές του εξωτερικού και ειδικότερα για την περίπτωση της Ισπανίας.

Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη της πραγματοποίησης μιας έρευνας που να εστιάζεται στη διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην Ισπανία σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας.

1.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή της τρέχουσας πραγματικότητας αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην Ισπανία σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας.

Ειδικότερα θα διερευνηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και πώς στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και ποιες οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario

de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης αντίστοιχα; Καλύπτει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες;

1.3. Σημασία της εργασίας

Έρευνες δείχνουν την αναγκαιότητα της αναθεώρησης του εκπαιδευτικού υλικού των εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται με βάση τις σύγχρονες τάσεις της γλωσσολογίας (Moschonas, 2017; Xydopoulos κ.ά., 2014) και της ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ομάδων στόχων (Papadopoulou, 2018). Επιπλέον η παροχή υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα καταδεικνύεται ως επιτακτική ανάγκη (Κολιαδήμου κ.ά., 2024; Arvaniti, 2024).

Τα πορίσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο διδακτικής πράξης. Σε επίπεδο έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένο στη συγκεκριμένη ομάδα στόχου (ομογενείς Ισπανίας και ισπανόφωνους φυσικούς ομιλητές). Σε επίπεδο διδακτικής πράξης η εργασία ενδεχομένως να συμβάλλει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών τους στην εκμάθηση της γλώσσας ή/και την υιοθέτηση πιθανόν καλών πρακτικών.

1.4. Δομή της εργασίας

Η εργασία δομείται στα ακόλουθα 6 κεφάλαια:

Στο 1^ο κεφάλαιο αρχικά συζητείται η αναγκαιότητα της εργασίας και παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια συζητείται η σημασία της εργασίας και παρουσιάζεται η δομή της.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Προσεγγίζονται έννοιες που σχετίζονται με την πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα και τη διγλωσσία. Γίνεται αναφορά στην έννοια της διασποράς, τους φορείς και τις μορφές στις οποίες οργανώνεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Στη συνέχεια αναλύονται θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία γενικότερα της δεύτερης/ξένης γλώσσας όπως το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (Κ.Ε.ΠΑ.), διδακτικές προσεγγίσεις, τεχνικές και μέσα διδασκαλίας, το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό και τα γλωσσικά λάθη στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος, παρουσιάζονται θεωρητικές επισημάνσεις σε γραμματικά φαινόμενα-συνήθη λάθη των μαθητών.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και τεκμηριώνεται η πρωτοτυπία της εργασίας.

Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που πρόκειται να διενεργηθεί (ερευνητική διαδικασία, εργαλεία συλλογής δεδομένων και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων).

Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο 6^ο κεφάλαιο συζητούνται τα συμπεράσματα που προκύπτουν, οι περιορισμοί της έρευνας που διενεργήθηκε και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος παρατίθενται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.

1.5. Ανακεφαλαίωση

Αντικείμενο της εργασίας είναι η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (ΞΓ) στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης σε επίπεδο διερεύνησης διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας. Τα πορίσματα της εργασίας αναμένεται να υπάρξει δυνατότητα να αξιοποιηθούν τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και διδακτικής πράξης.

2. Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίζονται θέματα που σχετίζονται με την πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα και την έννοια της διγλωσσίας. Γίνεται αναφορά στην έννοια της διασποράς, τους φορείς και τις μορφές στις οποίες οργανώνεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Στη συνέχεια αναλύονται θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία γενικότερα της δεύτερης/ξένης γλώσσας όπως το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α.), διδακτικές προσεγγίσεις, τεχνικές και μέσα διδασκαλίας, γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό και τα γλωσσικά λάθη στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος, παρουσιάζονται θεωρητικές επισημάνσεις σε γραμματικά φαινόμενα-συνήθη λάθη των μαθητών.

2.2. Γλώσσα: Πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα-Διγλωσσία

2.2.1. Η πρώτη και η δεύτερη/ξένη γλώσσα

Η «πρώτη γλώσσα» (Γ1) είναι εκείνη που κατακτάται από τη βρεφική ηλικία, αρχικά εμπειρικά από τη συναναστροφή του ατόμου με το εξωτερικό του περιβάλλον (Μπέλλα, 2011) μέσω μιας φυσικής και βιολογικής διαδικασίας (Cole & Cole, 2011).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «μητρική γλώσσα» τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο «πρώτη γλώσσα» καθώς δεν ταυτίζονται πάντα (Γαλαντόμος, 2012; Τριάρχη-Herrmann, 2000). Η μητρική γλώσσα, όπως προδίδει και ο όρος, είναι η γλώσσα που μαθαίνει το παιδί από τη μητέρα του αλλά δε συμπίπτει πάντα με την πρώτη (Μήτσης & Μήτση, 2007). Η πρώτη γλώσσα είναι εκείνη που καθορίζει την κοινωνικο-πολιτισμική

ταυτότητα του ατόμου (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004). Είναι η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ένα άτομο.

Η δεύτερη γλώσσα (Γ2) είναι εκείνη που μαθαίνεται δεύτερη, όπως προδίδει και η ονομασία της, και χρησιμοποιείται λιγότερο από την πρώτη (Σκούρτου, 2011; Τριάρχη-Herrmann, 2000; Baker, 2001), χωρίς αυτό να είναι απόλυτο για όλες τις περιόδους της ζωής ενός ατόμου. Η βασική διαφορά με την πρώτη γλώσσα είναι ότι η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται αφού έχει ολοκληρωθεί, ή εν μέρει επιτευχθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Σκούρτου, 2011). Υπάρχουν και περιπτώσεις που η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα μαθαίνονται ταυτόχρονα (Σκούρτου, 2011). Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί είτε φυσικά, με την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Τριάρχη-Herrmann, 2000) είτε μέσα σε θεσμικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συμβάλλει λιγότερο στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας σε σχέση με την πρώτη γλώσσα (Klein, 1986), αποτελεί συνήθως μια πιο συνειδητή επιλογή ή και αναγκαιότητα που είναι αποτέλεσμα είτε εσωτερικών κινήτρων όπως για παράδειγμα οικογενειακή καταγωγή, είτε κοινωνικών αναγκών που οφείλονται σε μετανάστευση (Μήτσης, 1998).

Μιλώντας για τη δεύτερη γλώσσα κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνιστούν μερικοί όροι που σχετίζονται με αυτήν (Μπέλλα, 2011). Μια από τις βασικές διαφορές της πρώτης/μητρικής με τη δεύτερη γλώσσα είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνονται. Ο όρος «γλωσσική κατάκτηση» (acquisition) αφορά στην πρώτη/μητρική γλώσσα, σχετίζεται με τη φυσική και βιολογική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο μαθαίνει τη γλώσσα η οποία ομιλείται στο φυσικό του περιβάλλον και πρόκειται για μια κυρίως υποσυνείδητη διαδικασία. (Krashen, 1982). Σε αντίθεση, ο όρος «εκμάθηση» (learning) αφορά στη συνειδητή και συστηματική διαδικασία. Η διάκριση των όρων αυτών δεν είναι τόσο αυστηρή καθώς σύμφωνα με τη Μπέλλα (2011) ο όρος «κατάκτηση» χρησιμοποιείται και στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας όταν αυτή μαθαίνεται υποσυνείδητα σε φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν και τους δυο όρους χωρίς την προαναφερόμενη διάκριση. Κατά τον Chomsky (1965) υπάρχει η καθολική γραμματική η οποία αποτελεί μια εσωτερική γραμματική του ατόμου που κατασκευάζεται με τέτοιον τρόπο ώστε να μπορεί να κατανοηθεί η μορφοσυντακτική δομή μιας γλώσσας. Πρόκειται για νοητικές αναπαραστάσεις οι οποίες εξοπλίζουν το άτομο με τη «γλωσσική ικανότητα» (competence) να ανταποκρίνεται με επιτυχία στην κατανόηση και την παραγωγή αναρίθμητων μορφοσυντακτικών δομών στη μητρική του γλώσσα. Η «γλωσσική πραγμάτωση» σχετίζεται με το κατά πόσον αυτή η γνώση ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα λαμβάνοντας υπόψιν

τους βιολογικούς παράγοντες του ατόμου που μπορεί να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη, όπως είναι η μνήμη, οι κοινωνικές συμβάσεις, οι ψυχολογικοί παράγοντες κ.ά.

Σύμφωνα με το Selinker (1972) ο όρος «διαγλώσσα» (inter language) σχετίζεται με τη δεύτερη γλώσσα. Κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας το άτομο σχηματίζει μια ενδιάμεση γλώσσα η οποία βασίζεται κατά ένα μέρος στη γνώση της μητρικής αλλά διαμορφώνεται και τροποποιείται σταδιακά με τη γνώση της δεύτερης μέχρι αυτή να τελειοποιηθεί.

Το «γλωσσικό εισαγόμενο» (language input) είναι όλα τα γλωσσικά στοιχεία στα οποία εκτίθεται το άτομο. Λόγω της φύσης του ανθρώπου δεν αφομοιώνονται όλα, αλλά μέρος αυτών και αποτελούν το «αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο» (intake) (S. P. Corder, 1967). Τα στοιχεία αυτά που τελικά χρησιμοποιούνται και παράγονται από το άτομο αποτελούν το «γλωσσικό εξαγόμενο» (output). Αρκετά σημαντική κατά τη γλωσσική εκμάθηση είναι η επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές (Gass & Madden, 1985). Εξίσου σημαντικό είναι το άτομο να κατανοεί τη γραμματική δομή της γλώσσας για να μπορεί να τη χρησιμοποιεί κατά την παραγωγή ορθά.

Ο όρος «παρεμβολή/μεταφορά» (language interference/transfer) αφορά στην περίπτωση που το άτομο στρέφεται αποκλειστικά στη μητρική του γλώσσα για να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία που δε γνωρίζει ακόμα στη δεύτερη γλώσσα/γλώσσα στόχο (Gass & Selinker, 1993). Πρόκειται για μια επικοινωνιακή στρατηγική. Αν επιτευχθεί επιτυχία στην επικοινωνία τα στοιχεία αυτά ενσωματώνονται στη διαγλώσσα.

Η «ρητή» (explicit) γνώση είναι εκείνη που μπορεί να ερμηνευθεί και κατανοείται από το μαθητή ενώ η «μη ρητή» (implicit) είναι εκείνη η γνώση που είναι ασυνείδητη και δεν μπορεί να ερμηνευθεί ακριβώς από το μαθητή (Αμπάτη, 2009).

Η ξένη γλώσσα (ΞΓ) τείνει να διαχωρίζεται ως προς τη δεύτερη γλώσσα καθώς διαφέρουν ως προς τη διαδικασία εκμάθησης αλλά και ως προς τα κίνητρα για την εκμάθησή της. Είναι μια επιπλέον γνώση η οποία συνήθως δε χρησιμοποιείται για να καλύψει βασικές επικοινωνιακές ανάγκες (Σκούρτου, 2011). Δε μαθαίνεται με φυσικό τρόπο κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Μπέλλα, 2011) αλλά διδάσκεται με τυπικό τρόπο σε διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Τα κίνητρα για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι κατά κύριο λόγο προσωπικά και η επαφή με φυσικούς ομιλητές δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθησή της (Αμπάτη, 2009). Πρόκειται κυρίως για περιπτώσεις όπου στόχος είναι η επαγγελματική ανέλιξη, η διαμονή για ένα διάστημα στη χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα αυτή, ή η απόκτηση

ενός επιπλέον τυπικού προσόντος (Σκούρτου, 1997) ή ακόμα και το απλό ενδιαφέρον για μια άλλη γλώσσα και κουλτούρα. Για την επίτευξη μιας ουσιαστικής γνώσης μιας γλώσσας είναι απαραίτητη η κατανόηση και η αφομοίωση της μορφο-συντακτικής δομής της (Μπαμπινιώτης κ.ά., 2003).

2.2.2. Η Διγλωσσία

Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που έχει εξετασθεί μέσα από ποικίλες θεωρίες. Σύμφωνα με την αρχική θεώρηση η διγλωσσία αφορά στο φαινόμενο κατά το οποίο ένα άτομο μιλάει δύο τουλάχιστον γλώσσες σε επίπεδο φυσικού ομιλητή (Baker, 2001). Ο ορισμός αυτός αποτελεί μια απλή μορφή του φαινομένου χωρίς να λαμβάνει υπόψιν την πολυπλοκότητά του. Μια από τις θεωρίες υποστηρίζει πως οι γλώσσες αναπτύσσονται χωριστά («Χωριστή Υποκειμενική Γλωσσική Ικανότητα») (Cummins, 2001), η μια εις βάρος της άλλης με αποτέλεσμα καμία από τις δύο να μη φτάνει σε κάποιον ικανοποιητικό βαθμό. Η θεωρία της Κοινής Υποκειμενικής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 2001) είναι εκείνη που υπερισχύει περισσότερο καθώς σύμφωνα με αυτήν οι δύο γλώσσες δεν αποτελούν εμπόδιο η μια για την άλλη αλλά αλληλοϋποστηρίζονται (Αρχή αλληλεξάρτησης γλωσσών) (Cummins, 1999), ενώ παράλληλα οι γνωστικές δεξιότητες της μιας γλώσσας μπορούν να μεταφερθούν στην άλλη (Σκούρτου, 2002).

Η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και χωρίζεται σε διάφορες μορφές ανάλογα με το χρόνο, τον τόπο καθώς και το επίπεδο της κατάκτησης των γλωσσών αλλά και ανάλογα με τους κοινωνικο-ιδεολογικούς παράγοντες (Τσοκαλίδου, 2012). Σύμφωνα με τους Leontaridi & Gómez Laguna (2018) τα δίγλωσσα παιδιά περνούν από διάφορα στάδια μέχρι να κατακτήσουν και τις δύο γλώσσες. Αρχικά, έχουν ένα κοινό λεξικο-σημασιολογικό απόθεμα αποθηκεύοντας λέξεις και από τις δύο γλώσσες. Αργότερα αυτό διαχωρίζεται για κάθε μια γλώσσα ξεχωριστά, όμως το γραμματικό σύστημα αναπτύσσεται ως κοινό αρχικά. Στη συνέχεια ξεκαθαρίζονται οι μορφο-συντακτικοί κανόνες για κάθε γλώσσα ξεχωριστά. Σε ιδανικές συνθήκες τα παιδιά έχουν κατακτήσει ισόβαθμα τις δύο γλώσσες μέχρι τα 6 έτη.

2.3. Η ελληνική ως ξένη γλώσσα στη διασπορά

2.3.1. Διασπορά. Έλληνες της διασποράς

Γενικότερα, με τον όρο διασπορά δηλώνεται η εθνική ομάδα που έχει διασκορπιστεί γεωγραφικά έξω από τα κρατικά της όρια (Δαμανάκης, 2007; Νιώτης, 2005) αλλά διατηρεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της και προσπαθεί να διατηρήσει σχέσεις με τη χώρα καταγωγής είτε σε συλλογικά είτε σε ατομικά πλαίσια (Χατζηωάννου, 2014). Αν και βρίσκεται στα πλαίσια διαφορετικών πολιτισμικών κοινωνιών δεν είναι απαραίτητα αποκομμένη από τον εθνοτικό κορμό (Δαμανάκης, 2007). Η ταυτότητα των μελών της διαμορφώνεται κάτω από ξεχωριστές περιστάσεις καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε δυο πολιτισμικά διαφορετικά συστήματα.

Αρκετές είναι οι χώρες στις οποίες εκτείνεται η ελληνική διασπορά (Χατζηδάκη, 2015). Μπορεί να απαρτίζεται από Έλληνες δεύτερης και τρίτης γενιάς (Δαμανάκης, 2010) αλλά και από Έλληνες που μετακόμισαν πρόσφατα στο εξωτερικό. Η ελληνική γλώσσα καθώς και η κοινή πολιτισμική καταγωγή είναι στοιχεία που τους ενώνουν. Οργάνονται σε συλλόγους και προσπαθούν να κρατήσουν ζωντανή τη σύνδεση με την Ελλάδα (Διαλεκτόπουλος, 2016). Φυσικά αυτό δεν ισχύει καθολικά, καθώς υπάρχουν και άτομα με ελληνική καταγωγή που ενσωματώνονται πλήρως στη νέα πατρίδα αποκόβοντας κάθε σύνδεση με την καταγωγή τους.

2.3.2. Φορείς και μορφές εκπαίδευσης στη διασπορά

Το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους Έλληνες της διασποράς είναι αρκετό (Χατζηδάκη, 2015) καθώς η ελληνική γλώσσα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η αρωγή του ελληνικού κράτους για τη λειτουργία διαφόρων εκπαιδευτικών δομών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό είναι σημαντική. Υπάρχει ποικιλία ως προς τη μορφή των δομών αλλά και των φορέων που παρέχουν εκπαίδευση στους Έλληνες του εξωτερικού (*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση*, χ.χ.). Η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους, η ιστορική εξέλιξη της παρουσίας των Ελλήνων στις χώρες υποδοχής/διαμονής αλλά και οι εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών υποδοχής/διαμονής έναντι των εθνοτικών ομάδων που υπάρχουν στην επικράτειά τους είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που καθορίζουν την

ταυτότητα των φορέων και τις μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Χατζηδάκη, 2015).

Αναφορικά με τους φορείς οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά αυτοί διακρίνονται στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

- εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής/διαμονής
- εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης
- εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται από τις παροικίες ή/και την εκκλησία (Χατζηδάκη, 2015).

Σύμφωνα με το νόμο υπ' αριθμ. 4415/2016 ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 (2016) οι επίσημες μορφές που οργανώνεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι:

- Σχολικές μονάδες που ανήκουν σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα με ελληνόγλωσσο ή δίγλωσσο πρόγραμμα.
- Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) που είναι ενταγμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών, ή που δεν είναι ενταγμένα σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ή ακόμα που είναι ενταγμένα σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής τα οποία προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Ελληνικά τμήματα των Ευρωπαϊκών Σχολείων και των σχολείων διεθνών οργανισμών που ακολουθούν τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων αυτών.
- Τμήματα Ελληνικών Σπουδών ή άλλες μορφές οργάνωσης ελληνικών σπουδών, καθώς και θεολογικές σχολές ή μονάδες θεολογικής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ξένων χωρών.

Ειδικότερα τα Τ.Ε.Γ., σύμφωνα με τη σελίδα της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο εξωτερικό (*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, χ.χ.*), αποτελούν Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο εξωτερικό και έχουν δημιουργηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Πρόκειται για μονάδες εκπαίδευσης που λειτουργούν ανεξάρτητα από την τυπική εκπαίδευση της εκάστοτε χώρας. Τα μαθήματα γίνονται κυρίως τα απογεύματα και τα σαββατοκύριακα και απευθύνονται συνήθως σε μαθητές με ελληνική καταγωγή. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτά είναι αποσπασμένοι από την Ελλάδα (Νόμος Υπ' αριθμ. 4415/2016 ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016, 2016). Διεξάγονται και μαθήματα για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

Ειδικότερα για την περίπτωση της Ισπανίας, σύμφωνα με την επίσημη σελίδα της Ελληνικής Δημοκρατίας: «Η Ελλάδα στη Ισπανία» (2023) βρίσκονται σε λειτουργία δύο Τμήματα της Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) στη Μαδρίτη και στη Βαρκελώνη. Επιπλέον μαθήματα ελληνικών προσφέρονται διαδικτυακά στο πανεπιστήμιο της Σαραγόσα σε ένα ευρύτερο κοινό (<https://culm.unizar.es/secciones/griego/seccion-de-griego>).

Σημαντικό επίσης ρόλο στη διάδοση της ελληνικής κουλτούρας και της γλώσσας, με τα μαθήματα της ελληνικής που προσφέρουν, διαδραματίζουν και οι ακόλουθοι σύλλογοι – κοινότητες που υπάρχουν σε όλη την Ισπανία καθώς και η ελληνορθόδοξη μητρόπολη της Ισπανίας:

- Ο πολιτιστικός σύλλογος Ελληνο-Ισπανικών οικογενειών στη Μαδρίτη (<https://grema.org.es>)
- Η Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας (<https://comgregacat.net/gr/>)
- Η Ελληνική Κοινότητα Αλικάντε (<https://griegosenalicante.wordpress.com/>)
- Ο Ελληνο-Αραγονέζικος Πολιτιστικός Σύλλογος «Πανσέληνος» (<https://sites.google.com/site/asociacionpanselinos/home>).
- Η Ελληνορθόδοξη Μητρόπολη Ισπανίας-Πορτογαλίας που εδρεύει στη Μαδρίτη (<https://www.metropoliespo.com>)

2.4. Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

2.4.1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (Κ.Ε.Π.Α.) αποτελεί πρότυπο για την περιγραφή γλωσσικών ικανοτήτων κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Δίνει έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Παρέχει έναν κοινό κορμό με βάση τον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν διάφορα προγράμματα διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και αποτελεί οδηγό για διάφορα προγράμματα εξετάσεων και αξιολογήσεων αλλά και σύνταξης διδακτικών εγχειριδίων (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Δίνει τη δυνατότητα σε όλους όσους ασχολούνται με τον τομέα της διδασκαλίας γλωσσών να αναθεωρήσουν τις πρακτικές προσέγγισής τους ώστε να

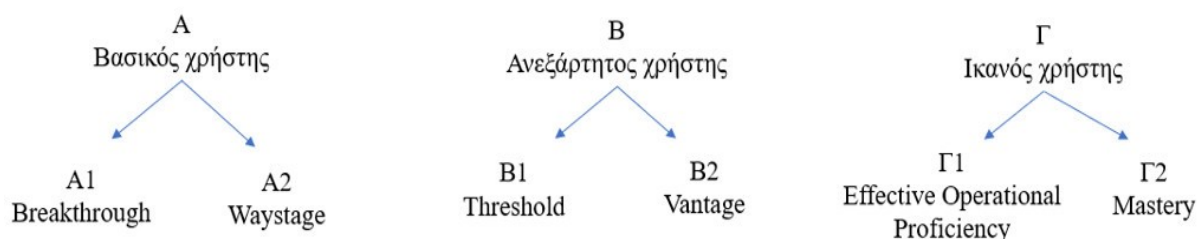
υπάρχει μια συντονισμένη προσπάθεια με απώτερο σκοπό να εξασφαλίσουν την κάλυψη των πραγματικών αναγκών των μαθητών τους (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ).

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της ανθρώπινης γλώσσας αντιμετωπίζεται με την κατηγοριοποίηση της γλωσσικής ικανότητας σε ξεχωριστούς τομείς (γλωσσικές, κοινωνιογλωσσικές, πραγματολογικές ικανότητες). Γενικά οι ομιλητές χρησιμοποιούν τις ικανότητες που έχουν για να ανταποκριθούν σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες εμπλεκόμενοι σε διάφορες γλωσσικές διαδικασίες όπως είναι η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου κ.ά. (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Η γλωσσική ικανότητα διακρίνεται σε λεξιλογική, γραμματική, σημασιολογική, φωνολογική, ορθογραφική και ορθοφωνική ικανότητα (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ακολουθεί τις κοινωνικές συμβάσεις για επιτυχή επικοινωνία. Η πραγματολογική σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ορθά τη γλώσσα και να κατανοεί τη λειτουργία της (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα καλλιεργείται με την πραγματοποίηση γλωσσικών δραστηριοτήτων, προφορικού ή γραπτού λόγου, που εμπεριέχουν διεργασίες αντίληψης/κατανόησης, παραγωγής, συνδιαλλαγής και διαμεσολάβησης (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Σε δραστηριότητες συνδιαλλαγής οι συμμετέχοντες πρέπει να κατανοούν αλλά και να παράγουν λόγο. Οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης απαιτούν αντίληψη και παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου. Πρόκειται για τη συμμετοχή ενός ατόμου σε μια κατάσταση επικοινωνίας όπου το άτομο καλείται να μεταφέρει, να μεταφράσει, να παραφράσει, ή και να διερμηνεύσει στο συνομιλητή του κάποια πληροφορία που έχει λάβει από κάποιο τρίτο άτομο (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ).

Όσο οριοθετημένοι κι αν είναι οι τομείς η μοναδικότητα και πολυσυνθετότητα του ανθρώπινου χαρακτήρα διαπλέκει τα όρια (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, ως βασικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η συμβολή της στην ολοκλήρωση της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της ταυτότητας του εκάστοτε μαθητή (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ).

Σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ) υπάρχουν 3 βασικά επίπεδα στα οποία οργανώνεται η γλωσσική εκμάθηση αλλά και η «δημόσια αναγνώριση επίδοσης» του μαθητή- χρήστη της γλώσσας (α) ο βασικός, (β) ο ανεξάρτητος και (γ) ο ικανός χρήστης, το καθένα από τα οποία χωρίζεται σε δύο άλλα επίπεδα ανάλογα με το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας (Breakthrough και Waystage,

Threshold και Vantage, Effective Operational Proficiency και Mastery αντίστοιχα) (Σχήμα 2-1).



Σχήμα 2-1 Κοινά επίπεδα Αναφοράς (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.)

Το πρώτο επίπεδο (A1) είναι αυτό όπου ο μαθητής μαθαίνει να επικοινωνεί με τον πιο απλό τρόπο και να παρουσιάζει κάποιες πληροφορίες για εκείνον, καλύπτει ένα βασικό λεξιλόγιο και πολύ απλά γραμματικά φαινόμενα (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.).

Στο δεύτερο επίπεδο (A2) μαθαίνει να επικοινωνεί ζητώντας και δίνοντας πληροφορίες με απλό λεξιλόγιο. Μαθαίνει να κάνει τις βασικές κοινωνικές συναναστροφές στη γλώσσα στόχο μαθαίνοντας τη βασική γραμματική της (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.).

Στο τρίτο επίπεδο (B1) κατανοεί ολόκληρες συζητήσεις αν είναι διατυπωμένες στη πρότυπη γλώσσα και η ομιλία δεν είναι αρκετά γρήγορη. Μπορεί να συμμετέχει σε κάποιες συζητήσεις με μια μικρή δυσκολία. Μπορεί να εκφέρει τη δική του γνώμη σε απλά θέματα. Η γραμματική και το λεξιλόγιο διευρύνονται σταδιακά όπως προχωράει στα επίπεδα (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.).

Το τέταρτο επίπεδο (B2) αποτελεί ορόσημο στην εκμάθηση της γλώσσας. Ο μαθητής αρχίζει να αποκτά μια πιο σφαιρική εικόνα για τη γλώσσα. Έχει μια μικρή ευχέρεια στο λόγο μπορεί να διατυπώνει πιο ξεκάθαρα την άποψή του και να χρησιμοποιεί πιο σύνθετες δομές τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Έχει ολοκληρώσει τη βασική γραμματική της γλώσσας στόχου (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.).

Στο επόμενο επίπεδο (Γ1) έχει αρκετά καλή γνώση της γλώσσας. Μπορεί να μιλήσει αυθόρμητα και έχει αρκετά μεγάλη ευχέρεια. Το λεξιλόγιο που κατέχει είναι αρκετά διευρυμένο. Αρχίζει να μαθαίνει πιο περίπλοκες φράσεις και ιδιωτισμούς της γλώσσας. Έχει κατακτήσει επίσης πιο περίπλοκες γραμματικές και συντακτικές δομές. Το επίπεδο αυτό ονομάζεται και «Αποτελεσματική Λειτουργική Ικανότητα» (*Effective Operational Proficiency*) (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ.).

Το επόμενο επίπεδο (Γ2) ονομάζεται «*Τέλεια Γνώση*» (Mastery). Δεν μπορεί φυσικά να είναι τέλεια ούτε και να φτάσει την ικανότητα ενός φυσικού ομιλητή ή μιας φυσικής ομιλήτριας αντίστοιχα. Όμως έχει μια ευχέρεια που μοιάζει με αυτήν των φυσικών ομιλητών. Το λεξιλόγιο καλύπτει πιο επιστημονικούς όρους και γνωρίζει πλέον αρκετούς ιδιωτισμούς της γλώσσας. Το επικοινωνιακό επίπεδο είναι αρκετά υψηλό και μπορεί να διαχωρίσει καταστάσεις με μεγαλύτερη ευκολία (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ).

Γενικότερα, το Κ.Ε.Π.Α δίνει βαρύτητα στην επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας, που επικεντρώνεται στη «δράση», στο κατά πόσο δηλαδή οι χρήστες και οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση, σε ένα συγκεκριμένο πραγματικό περιβάλλον (Συμβούλιο της Ευρώπης, χ.χ). Το νόημα και ο στόχος των δραστηριοτήτων μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα όταν ενσωματώνονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Η πιστοποίηση επάρκειας της ελληνικής γλώσσας παρέχεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΝΠΙΔ του ΥΠΟΠΑ) που πραγματώνεται με τη μορφή εξετάσεων (*Πιστοποίηση Ελληνομάθειας. Υποστήριξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης.*, χ.χ.). Οι εξετάσεις γίνονται κάθε χρόνο σε εξεταστικά κέντρα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

2.4.2. Διδακτικές προσεγγίσεις, τεχνικές και μέσα για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Κατά καιρούς διατυπώνονται και εφαρμόζονται ποικίλες θεωρίες σχετικά με τη μάθηση αλλά και τις διδακτικές προσεγγίσεις. Όταν κατακτάται η μητρική γλώσσα αυτό γίνεται σε βάθος χρόνου και έτσι τα γλωσσικά εισαγόμενα μπορούν να αφομοιωθούν χωρίς κάποια ιδιαίτερη πίεση από το περιβάλλον (Αγαθοπούλου, χ.χ.). Δεν ισχύει όμως το ίδιο και στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, όταν δεν κυριαρχεί στο περιβάλλον. Σε αυτήν την περίπτωση ο χρόνος είναι πιο περιορισμένος και η διαδικασία πιο συστηματική. Έτσι η διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στην πιο αποτελεσματική μέθοδο για να αφομοιωθεί το εισαγόμενο. Φυσικά δεν πρόκειται για μια εύκολη διαδικασία, και κάθε φορά προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και διεξάγεται η διδασκαλία αλλά και το ρόλο που διαδραματίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι. Στην

πράξη στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός προσεγγίσεων και όχι η χρήση αποκλειστικά μιας μεθόδου. Μια από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που έχαιρε μεγάλης απήχησης μέχρι το 1960 είναι η «Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος» (grammar-translation method). Η μέθοδος αυτή επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων μέσω της διαδικασίας της απομνημόνευσης χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας. Εστιάζεται κυρίως στο γραπτό λόγο και οι δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται είναι μηχανιστικού και μεταφραστικού τύπου (Μπέλλα, 2011; Χατζηδάκη, 2020; Baker, 2001). Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας γίνεται κατά αντιστοιχία με την πρώτη γλώσσα (Μήτσης, 1998).

Η «Εστίαση στους Τύπους» είναι επίσης μια παραδοσιακή προσέγγιση που επικεντρώνεται στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων εκτός γλωσσικού περικειμένου (Παναγόπουλος, 2022).

Εξίσου παραδοσιακή χαρακτηρίζεται η λεγόμενη «Οπτικο-ακουστική μέθοδος» (audiolingual method), η οποία ανήκει στις συμπεριφοριστικές θεωρίες αναφορικά με την εκμάθηση της γλώσσας (Αγαθοπούλου, χ.χ.). Αν και στη συγκεκριμένη δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο, ωστόσο αυτός διεξάγεται εκτός επικοινωνιακού πλαισίου, δεν ανταποκρίνεται δηλαδή σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Η εκμάθηση γίνεται με γρήγορο σχετικά ρυθμό υιοθετώντας στρατηγικές απομνημόνευσης για τη διδασκαλία του λεξιλογίου καθώς και στρατηγικές της στείρας αναπαραγωγής προτάσεων (Χατζηδάκη, 2020). Τα λάθη διορθώνονται άμεσα και κατά τη διδασκαλία δε χρησιμοποιείται καθόλου η πρώτη γλώσσα (Αγαθοπούλου, χ.χ.). Οι παραδοσιακές αυτές προσεγγίσεις είναι κατά κανόνα δασκαλοκεντρικές.

Μια από τις νεότερες και πρωτοποριακές προσεγγίσεις είναι η «Επικοινωνιακή Προσέγγιση» ή «Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας» (Communicative Approach / Communicative Language Teaching) (Chomsky, 1965). Πρόκειται για ομάδα προσεγγίσεων που λαμβάνουν υπόψιν πτυχές τις γλώσσας που παραλείπουν οι παραδοσιακές. Εστιάζουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο με δραστηριότητες περισσότερο διαδραστικές, προσαρμοσμένες στην κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών. Προάγουν την ταυτόχρονη ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, που αφορά στην επιτυχημένη προσαρμογή και χρήση του λόγου στο εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον, και της γλωσσικής ικανότητας που αφορά στην ορθή χρήση του γλωσσικού συστήματος (Αϊδίνη, 2012). Δίνουν περισσότερη έμφαση στο νόημα που μεταδίδεται και όχι τόσο στη δομή. Κύριος στόχος είναι μια επιτυχής επικοινωνία ακόμη και αν υπάρχουν γλωσσικά λάθη (Χατζηδάκη, 2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

είναι κυρίως υποστηρικτικός και βοηθητικός και το κέντρο βάρους μετατοπίζεται προς το μαθητή (μαθητοκεντρική προσέγγιση).

Σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2001) τα κύρια σημεία της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι τα εξής:

- «Καταλληλότητα»: ο μαθητής είναι σε θέση να αναγνωρίζει το επικοινωνιακό πλαίσιο και την περίσταση ώστε να κάνει ορθή γλωσσική χρήση σύμφωνα με τις εκάστοτε περιστάσεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δραστηριότητες ανάληψης ρόλων (role play) και προσομοίωσης καταστάσεων (simulation).
- «Εστίαση στο μήνυμα»: ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοεί και να παράγει κάποιο μήνυμα. Οι δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται είναι κυρίως «ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών» και «ασκήσεις πληροφοριακού κενού».
- «Ψυχογλωσσική επεξεργασία»: Οι γνωστικές και οι ψυχολογικές διεργασίες των μαθητών κατά την εκμάθηση της Γ2 παίζουν σημαντικό ρόλο. Ο μαθητής όταν καλείται να κατανοήσει τον προφορικό και γραπτό λόγο στη γλώσσα στόχο εστιάζει σε ορισμένα γλωσσικά στοιχεία τα οποία είναι αυτά που θα το βοηθήσουν να εκπληρώσει τον επικοινωνιακό του σκοπό.
- «Διακινδύνευση»: Τα λάθη στη διαδικασία εκμάθησης θεωρούνται μέρος της διαδικασίας. Δε μαρκάρονται αρνητικά αλλά αποτελούν στάδιο της διαδικασίας εκμάθησης. Όσο δεν υπάρχει αλλοίωση στο νόημα είναι επιτρεπτά. Ο λόγος για τον οποίο εμφανίζονται θα πρέπει να μελετηθεί από τον εκπαιδευτικό για να κατανοήσει περισσότερο το μαθητή του.
- «Ελεύθερη εξάσκηση»: Η φύση των δραστηριοτήτων προάγει την ταυτόχρονη ανάπτυξη και εξάσκηση ποικίλων δεξιοτήτων. Η χρήση αυθεντικού γλωσσικού υλικού υποστηρίζει την αρμονική ανάπτυξή τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής επιτυγχάνει την απόκτηση της γλωσσικής ευχέρειας.

Μια ακόμη προσέγγιση που ανήκει στην ομάδα της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η «Εστίαση στον τύπο» (Focus on form) (Long, 1991). Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η μετατόπιση της προσοχής των μαθητών στους γλωσσικούς τύπους μέσα από την επικοινωνιακή εξάσκηση. Με άλλα λόγια επικεντρώνεται στην εκμάθηση γραμματικών φαινομένων χρησιμοποιώντας επικοινωνιακές δραστηριότητες. Τα φαινόμενα που μελετώνται δεν προκαθορίζονται εξ αρχής αλλά προκύπτουν από τα λάθη που διαπράττουν οι μαθητές (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014). Η προσέγγιση αυτή είναι βασισμένη στην

«Υπόθεση Εντοπισμού» του Schmidt (1990) που υποστηρίζει πως ο μαθητής πρέπει να εστιάσει σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο για να επιτευχθεί η εκμάθησή του σε μια Γ2.

Στις επικοινωνιακές προσεγγίσεις ανήκει και η «Φυσική προσέγγιση». Σε αυτήν σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γλωσσικό εισαγόμενο, το οποίο πρέπει να έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα και να παρουσιάζει ενδιαφέρον για το μαθητή. Στην αρχή ο μαθητής απλά εκτίθεται σε αυτό με σκοπό να το αφομοιώσει. Αργότερα προβαίνει στην παραγωγή λόγου. Τα λάθη συνήθως δε διορθώνονται από το διδάσκοντα, ωστόσο στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διορθώσεις αυτό γίνεται διακριτικά και η διόρθωση αυτή χαρακτηρίζεται ως θετικού τύπου ανατροφοδότηση. Δε συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία γραμματικών φαινομένων. Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να αναπτυχθούν ικανότητες λόγου για την κάλυψη των καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών.

Μια ακόμη προσέγγιση είναι η «Διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας». Και σε αυτήν το γλωσσικό εισαγόμενο παίζει σημαντικό ρόλο αλλά επικεντρώνεται σε γραμματικά φαινόμενα. Αποτελεί μια αρκετά σύγχρονη μέθοδο. Λειτουργεί κατά παρόμοιο τρόπο με την προηγούμενη, δηλαδή ο μαθητής μετατρέπει κάποια από τα εισαγόμενα στοιχεία σε αφομοιωμένα και στη συνέχεια κατασκευάζεται η διαγλώσσα, μια νοητική γραμματική με τελικό σκοπό την ορθή αναπαραγωγή από το μαθητή (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014). Αξιοποιούνται επικοινωνιακά στοιχεία βέβαια, αλλά με απώτερο στόχο την εκμάθηση γραμματικών φαινομένων (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014).

Κατά τη γλωσσική διδασκαλία χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι και διάφορες τεχνικές σε συνδυασμό με εποπτικά μέσα. Σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (1986) τα εποπτικά μέσα μπορούν να διαχωριστούν ως ακολούθως:

- Αυτά που έχουν ως βάση τα διδακτικά εγχειρίδια:

Ως προς τα εγχειρίδια, διακρίνονται σε παραδοσιακά και επικοινωνιακά με την κάθε κατηγορία να εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της γλώσσας (Μήτσης, 1998). Στα παραδοσιακά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται πιο παραδοσιακές τεχνικές και δομικές μέθοδοι της διδασκαλίας της γλώσσας. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο γραπτό λόγο και προάγεται η στείρα απομνημόνευση του λεξιλογίου και των γραμματικο-συντακτικών κανόνων. Χαρακτηρίζονται από ρητές παρουσιάσεις γραμματικών φαινομένων και περισσότερες μηχανιστικές δραστηριότητες. Αντιθέτως τα επικοινωνιακά εγχειρίδια εστιάζουν περισσότερο στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Προάγουν πιο δημιουργικές

δραστηριότητες που εστιάζουν στην επικοινωνία αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους.

- Αυτά που έχουν ως βάση δραστηριότητες (task-based material):

Αυτή η κατηγορία εποπτικών μέσων (task-based material) αφορά στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Είναι ποικίλες διαδραστικές δραστηριότητες που προσομοιώνουν πραγματικές καταστάσεις με στόχο τη βελτίωση του προφορικού λόγου. Τέτοιες δραστηριότητες είναι για παράδειγμα διάφορα «παιχνίδια» (games) και «παιχνίδια ρόλων» (role play), «δραστηριότητες προσομοίωσης (simulation), «δραστηριότητες πληροφοριακού κενού» (information gap activities) κ.ά. (Χανοπούλου, 2017).

- Αυτά που είναι αυθεντικά αντικείμενα προερχόμενα από την καθημερινή ζωή (realia) (Χανοπούλου, 2017):

Η τρίτη κατηγορία εποπτικών μέσων (realia) περιέχει «αυθεντικό υλικό», υλικό δηλαδή που αντλείται από την καθημερινότητα όπως εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις κ.ά. (Χανοπούλου, 2017). Με τη χρήση του υλικού αυτού επιτυγχάνεται η σύνδεση της δεύτερης γλώσσας με την πραγματικότητα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα την κουλτούρα και τον πολιτισμό της γλώσσας στόχου.

2.4.3. Το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό

Σύμφωνα με τον Tomlinson (2012) ο όρος «γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό» (materials for language learning) αντιστοιχεί σε όλα εκείνα τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση μιας γλώσσας όπως για παράδειγμα τα διδακτικά βιβλία/εγχειρίδια (course books), βίντεο, εκπαιδευτικές κάρτες (flashcards), παιχνίδια, ιστότοποι και γενικότερα η χρήση του κινητού και του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το υλικό μπορεί να προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς με τη μορφή για παράδειγμα ποικίλων εντύπων (handouts) αλλά και από εκδοτικούς οίκους με τη μορφή διδακτικών εγχειριδίων (Harwood, 2010). Ένα ολοκληρωμένο γλωσσικό υλικό κατά τον Tomlinson (2012) θα πρέπει να παρέχει πληροφορίες στο μαθητή σχετικά με τη γλώσσα στόχο, να προωθεί την εξάσκηση με διάφορες δραστηριότητες γραπτές/προφορικές/ακουστικές, να παρέχει εμπειρικό υλικό, να του παρέχει κίνητρα για να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και να τον παροτρύνει να ανακαλύπτει πράγματα για αυτήν.

Η επίσημη ανάπτυξη πρωτότυπων υλικών (materials development) (Tomlinson, 2012) απαιτεί μια σειρά από διαδικασίες οι οποίες δε θα αναφερθούν σε αυτήν την εργασία καθώς δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης της. Ωστόσο κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν ορισμένες παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού που εστιάζεται στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης.

Σύμφωνα με το Σταφίδα (2020), οι βασικές παράμετροι οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη δημιουργία διδακτικού υλικού και οι οποίες έχουν προκύψει από τη μελέτη παλαιότερων ερευνών είναι οι εξής:

- «Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»:

Το υλικό δηλαδή θα πρέπει να περιέχει διαπολιτισμικά στοιχεία και να μην αναπαράγει σε καμία περίπτωση στερεοτυπικές αντιλήψεις. Το ελληνικό στοιχείο και η κουλτούρα θα πρέπει να αναδεικνύονται χωρίς όμως να παραβλέπονται πολιτισμικά στοιχεία άλλων χωρών. Θα ήταν ωφέλιμο τα σύγχρονα εγχειρίδια να υιοθετούν μεθόδους της επικοινωνιακής προσέγγισης, δηλαδή θα πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Η χρήση αυθεντικών κειμένων είναι εξίσου σημαντική καθώς φέρνει το μαθητή αντιμέτωπο με την πραγματικότητα. Θα ήταν καλό η διδασκαλία της γραμματικής να ακολουθεί τις συμβάσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης. Επίσης η σύνταξη γλωσσάριων απευθείας στη μητρική γλώσσα των μαθητών θα ήταν βοηθητική.

- «Ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών»:

Το υλικό πρέπει να είναι συγχρονισμένο με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής, με το γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών αλλά και με τη συναισθηματική και ηθική τους ανάπτυξη. Επίσης πρέπει να διακατέχεται από επιστημονική εγκυρότητα.

- «Διδακτική εγκυρότητα»:

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το υλικό που επικεντρώνεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων όπως αναπτύσσονται στο Κ.Ε.Π.Α. Κατά συνέπεια πρέπει να περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων όσο το δυνατόν ισόβαθμα.

- «Αξιολόγηση»:

Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο ελέγχου που μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αλλά και για τις δυσκολίες που μπορεί να

αντιμετωπίζει ο μαθητής. Μπορεί να έχει τη μορφή άτυπης αξιολόγησης ή και με τη χρήση τεστ.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο τρόπος παρουσίασης του υλικού. Αν πρόκειται για έντυπο υλικό η εξωτερική εμφάνιση η ευχρηστία και η ποιότητα έχουν σημασία. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι πληροφορίες, τα χρώματα, το μέγεθος της γραμματοσειράς και γενικότερα ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η πληροφορία παίζει σημαντικό ρόλο (Σταφίδας, 2020). Επιπροσθέτως, μεγάλη σημασία έχει και το συνοδευτικό υλικό των εγχειριδίων. Θα ήταν συνετό τα εγχειρίδια να συνοδεύονται από βιβλίο δασκάλου, βιβλίο ασκήσεων, γλωσσάρι και CD για ακουστικές δραστηριότητες (Σταφίδας, 2020). Τα ακουστικά μέσα βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και εξάσκηση του προφορικού λόγου. Θα πρέπει να ηχογραφούνται με φωνές ομιλητών της ελληνικής ως μητρικής και να ανταποκρίνονται σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες (Σταφίδας, 2020).

Κρίσιμα ερωτήματα που θα πρέπει να απασχολούν τους δημιουργούς-συγγραφείς εκπαιδευτικού υλικού είναι «σε ποιους απευθύνεται αυτό το υλικό;» και «ποιες είναι οι ανάγκες της ομάδας στόχου;» Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας οι ομάδες στόχου μπορεί να είναι ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι πρώτης δεύτερης αλλά και τρίτης γενιάς, ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής καθώς στην οικογένειά τους δεν επικοινωνούν πια στα ελληνικά αλλά υπάρχει ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής, αλλά και αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι (Χατζηδάκη, 2015). Πρόκειται για άτομα που τους αρέσει ο ελληνικός πολιτισμός και ενδιαφέρονται να μάθουν τη γλώσσα παρακολουθώντας μαθήματα σε φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Έχει υποστηριχθεί ότι για να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία δε γίνεται να βασιστεί κανείς σε ένα μόνο υλικό για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών, καθώς δεν έχει δημιουργηθεί υλικό που να προβλέπει όλες τις ανάγκες (Allwright, 1981; Hutchinson & Torres, 1994; O'Neill, 1982). Επομένως σε κάθε περίπτωση απαιτείται μια σχετική προσαρμογή στις εκάστοτε ανάγκες.

Ενδεικτικά προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στις ανάγκες διαφόρων ομάδων μαθητών (Χατζηδάκη, 2015) που καλύπτουν τα επίπεδα γλωσσομάθειας από A1 έως B2 προσφέρονται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Το υλικό διατίθεται διαδικτυακά στη σελίδα του Εργαστηρίου και μπορεί να αξιοποιηθεί είτε συμπληρωματικά

σε σχολεία, ΤΕΓ, είτε ως βάση οργάνωσης για κάποιον εκπαιδευτικό, είτε ως οδηγός για μεμονωμένους μαθητές (Χατζηδάκη, 2015).

Πρέπει να σημειωθεί πως για την εκμάθηση ελληνικών από ισπανόφωνους δεν υπάρχουν πολλά εγχειρίδια που είναι γραμμένα και στις δύο γλώσσες με αποτέλεσμα οι διδάσκοντες να χρησιμοποιούν κυρίως υλικό γραμμένο μόνο στα ελληνικά. Από τη σχετική έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εντοπίστηκαν τα ακόλουθα εγχειρίδια:

- *Griego Moderno para filólogos clásicos. Gramática del Griego Moderno. Diccionarios Griego Moderno Español, Español Griego Moderno*. Ediciones Nefeli. Universidad de Creta. Universidad del País Vasco.1999: Πρόκειται για εγχειρίδιο γραμματικής που εμπεριέχει και λεξιλόγιο.
- *La Gramática griega. La gramática griega moderna adecuada para hispanohablantes* των Theodoros e Ioannis Vasilopoulos.2023: Είναι εγχειρίδιο γραμματικής.
- *Gramática del Griego Moderno* του Victor Valls José.2023: Πρόκειται για εγχειρίδιο γραμματικής το οποίο υπάρχει μεταφρασμένο και στα καταλανικά (*Gramática del Grec Modern*).
- *Griego Moderno. Metodo Intensivo y autodidactico*.Ediciones Clásicas Madrid των S.Stanitsas & G.Núñez.1993: Εγχειρίδιο το οποίο όμως, σύμφωνα με τον εκδοτικό οίκο, δεν κυκλοφορεί πλέον.
- *Griego para vosotros*: Το εγχειρίδιο αυτό αποτελεί δίγλωσση (Ελληνικά-Ισπανικά) έκδοση του επιπέδου A1 της σειράς εγχειριδίων «Ελληνικά για εσάς» των Ε. Γεωργαντζή, Ε. Ραφτοπούλου, Λ. Βάσκα-Παϊδούση μεταφρασμένο από την Dra. Olga Omatos, Εκδόσεις NEOHEL, το οποίο, όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, ακολουθεί τις σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας.

2.4.4. Τα γλωσσικά λάθη στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Τα λάθη κατά τη διαδικασία εκμάθησης είναι αδύνατον να αποφευχθούν και αποτελούν δείκτες της πορείας προόδου του μαθητή (Corder, 1975). Παλαιότερα καθώς η δασκαλοκεντρική διδασκαλία έχρηζε μεγάλης αναγνωρισιμότητας το λάθος αντιμετωπιζόταν με επικριτικό τρόπο και έπρεπε να διορθωθεί άμεσα ώστε να αποφευχθεί η επανάληψή του στο μέλλον. Στη συνέχεια στις σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση καθώς το κέντρο βάρους

μετατοπίστηκε στο μαθητή η έννοια του λάθους αναθεωρήθηκε (Corder, 1975). Στις θεωρήσεις αυτές η έννοια του λάθους αντιμετωπίζεται θετικά ως μια πηγή πληροφοριών για τη διαδικασία εκμάθησης (Barbasan Ortuño, 2017). Ως λάθος, θεωρείται ό,τι δε συγκλίνει με τη νόρμα που διαμορφώνεται από κοινωνικές και γλωσσικές επιταγές (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001; Anson, 2000). Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το λάθος ένας εκπαιδευτικός καθορίζει και την εκπαιδευτική διαδικασία (Bermudez & Padron, 1988).

Τα λάθη διαχωρίζονται σε σφάλματα ή γλωσσικά ολισθήματα/παραδρομές (mistakes) και σε συστηματικά λάθη/λάθη (errors) (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2007; Brown, 1973). Τα γλωσσικά ολισθήματα/παραδρομές αφορούν στα λάθη που γίνονται τυχαία κατά τη χρήση της γλώσσας κυρίως λόγω απροσεξίας (Brown, 1973; S. P. Corder, 1967) και μπορούν να πραγματοποιηθούν από μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας αλλά και από φυσικούς ομιλητές (Brown, 1973). Ο χρήστης είναι σε θέση να διορθώσει το λάθος του χωρίς υπόδειξη ή διόρθωση (Brown, 1973; James, 1998). Τα συστηματικά λάθη/λάθη αφορούν στην έλλειψη ή ανεπαρκή γνώση της γλώσσας στόχου (Ellis, 1994). Πρόκειται κυρίως για λάθη μη φυσικών ομιλητών χωρίς φυσικά αυτό να είναι απόλυτο. Τα λάθη αυτά σύμφωνα με τη Μπέλλα (2011) μπορεί να είναι:

- Λάθη αρνητικής παρεμβολής (interlingual-transfer error), δηλαδή λάθη που συντελούνται εξαιτίας της αντιστοιχίας των δομών της Γ1 με της Γ2.
- Ενδογλωσσικά (intralingual errors), δηλαδή λάθη που οφείλονται στην πολυπλοκότητα και γενικότερα στα χαρακτηριστικά της γλώσσας στόχου και μπορεί να προκύψουν από υπεργενίκευση των γλωσσικών κανόνων, ή από την έλλειψη εφαρμογής τους, από την παντελή άγνοιά τους ή από υπερδιόρθωση (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, χ.χ.).
- Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication strategy), που προκύπτουν από την επιλογή εσφαλμένων κωδίκων επικοινωνίας.
- Συνεπαγωγικά λάθη (induced) που προκύπτουν από ανεπάρκεια διδακτικού υλικού (Corder, 1975) ή από εσφαλμένες διατυπώσεις των εκπαιδευτικών.

Ανατροφοδότηση λαθών- Αξιολόγηση

Η ανατροφοδότηση στη διδασκαλία της γλώσσας ανεξάρτητα από την προσέγγιση που υιοθετείται διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς αρχικά διασφαλίζει τη γλωσσική ακρίβεια αλλά και ενθαρρύνει το μαθητή, του δίνει κίνητρο να συνεχίσει (Ellis, 2009). Παρόλα αυτά η επιστημονική κοινότητα αρκετές φορές έχει διαφωνήσει ως προς το αν πρέπει τελικά να διορθώνονται οι μαθητές, τότε και με ποιον τρόπο. Γενικότερα η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Η θετική ανατροφοδότηση έχει ως σκοπό την επιβράβευση της ορθής χρήσης της γλώσσας και παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου ενώ η αρνητική υποδεικνύει τη λανθασμένη χρήση της γλώσσας στόχου (Ellis, 2009).

Κατά τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για τους όρους «ανατροφοδότηση» (feedback) και «διόρθωση» (correction). Σύμφωνα με τον James (1998) η ανατροφοδότηση αφορά αποκλειστικά στην υπόδειξη της λανθασμένης χρήσης της γλώσσας από το μαθητή ενώ η διόρθωση αφορά στην παροχή πληροφοριών στο μαθητή σχετικά με την ορθή χρήση των γλωσσικών τύπων. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι ερευνητές χρησιμοποιούν και τους δύο όρους για να αναφερθούν στη γενικότερη διαδικασία αντιμετώπισης των λαθών (Ellis, 2009; Lee, 2004). Έτσι προκύπτει η έννοια της «διορθωτικής ανατροφοδότησης» (corrective feedback) η οποία αποτελεί μια μορφή αρνητικής ανατροφοδότησης και αποτελείται από μια από τις παρακάτω διαδικασίες ή το συνδυασμό αυτών (Ellis, 2009):

- επισήμανση του λάθους
- υπόδειξη της ορθής χρήσης της γλώσσας
- παροχή μεταγλωσσικών πληροφοριών για τη φύση του λάθους

Ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση τα λάθη αποτελούν δείκτη για την επίτευξη ή όχι των μαθησιακών στόχων (Ράπτη, 2002). Παλαιότερα η αξιολόγηση είχε τη μορφή «κανονιστικής αξιολόγησης» (normative assessment) όπου δεν υπήρχαν ξεκάθαρα κριτήρια για αυτήν και η γλωσσική ικανότητα αφορούσε στις γραμματικές δομές (Fleming, 2006). Πιο σύγχρονες θεωρήσεις της αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία κάνουν τις εξής διακρίσεις (Ράπτη, 2002; Lee, 2004).

- «τελική/αθροιστική αξιολόγηση» (summative assessment) όπου λαμβάνει χώρα κατά το τέλος μιας διδακτικής ενότητας/τριμήνου. Είναι κυρίως θεσμική καθώς από αυτήν μπορεί να εξαρτάται η προαγωγή του μαθητή στο επόμενο επίπεδο.

- «διαμορφωτική αξιολόγηση» (formative assessment) που γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με κύριο στόχο να δώσει πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (Ράπτη, 2002; Lee, 2004).

2.5. Θεωρητικές επισημάνσεις σε γραμματικά φαινόμενα -συνήθη λάθη των μαθητών

2.5.1. Η ρηματική όψη

Στην ελληνική γλώσσα η έννοια του χρόνου εκφράζεται μέσα από το γραμματικό χρόνο, την όψη και τις εγκλίσεις, που αποτελούν κατηγορίες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Ο γραμματικός χρόνος δηλώνει τη χρονική βαθμίδα στην οποία τοποθετείται το ρήμα (παρελθόν, παρόν, μέλλον), δηλαδή τη χρονική στιγμή που έγινε αυτό που περιγράφει το ρήμα (Τσαγγαλίδης, 2002; Holton κ.ά., 2022). Οι περισσότεροι ρηματικοί τύποι της νέας ελληνικής διακρίνονται σε εκείνους που σχηματίζονται με βάση το θέμα του ενεστώτα («μη παρελθοντικοί χρόνοι») και εκείνους που σχηματίζονται με βάση το θέμα του αορίστου («παρελθοντικοί χρόνοι») (Τζεβελέκου κ.ά., 2012; Τσαγγαλίδης, 2013).

Η όψη εκφράζει τη χρονική σύσταση των συμβάντων εσωτερικά. Υπάρχει μια διάκριση σε λεξική και γραμματική/ρηματική διάσταση της όψης. Είναι δύσκολο να οριοθετηθούν με ακρίβεια καθώς είναι διαστάσεις αλληλοσυμπληρωματικές (Δόση, 2016). Η λεξική όψη σχετίζεται με τις εγγενείς χρονικές πληροφορίες που λανθάνουν στην έννοια του ρήματος ως εσωτερικές ιδιότητες (Δόση, 2016). Πρόκειται για σημασιολογική κατηγορία που αφορά στο νόημα της λέξης, για παράδειγμα το ρήμα *συνεχίζω* υποδηλώνει μια χρονικότητα σημασιολογική. Η ρηματική όψη αποτυπώνεται μορφοφωνολογικά στο θέμα του ρήματος και αποτελεί την προσωπική σκοπιά του ομιλητή (Δόση, 2016). Με άλλα λόγια η γραμματική όψη δε σχετίζεται με τη χρονική βαθμίδα αλλά με τον τρόπο που ο ομιλητής βλέπει και αντιλαμβάνεται το γεγονός που εκφράζει το ρήμα (Τσαγγαλίδης, 2013). Εκφράζει την οπτική γωνία από την οποία ο ομιλητής επιλέγει να εκφωνήσει την πράξη που δηλώνει το ρήμα.

Κατά τον Comrie (1976) οι κατηγοριοποιήσεις της όψης (συνοπτική, μη συνοπτική)

αντανακλούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες για την εσωτερική χρονική οργάνωση ενός γεγονότος (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015; Leontaridi, 2011). Η συνοπτική (perfective/perfectivo) αντιλαμβάνεται το γεγονός που εκφράζει το ρήμα ως ένα σύνολο (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015; Holton κ.ά., 2022; Leontaridi, 2011). Αποτελεί μια συνοπτική σκοπιά χωρίς να επικεντρώνεται στα εσωτερικά συνθετικά χαρακτηριστικά του (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015; Τσαγγαλίδης, 2002). Κωδικοποιείται με το θέμα του αορίστου. Για παράδειγμα: «Ο Κώστας έβαψε τον τοίχο», «Δούλεψα σε εκείνο το κατάστημα». Η μη συνοπτική (imperfective/imperfectivo) αντιθέτως επικεντρώνεται στη διάρκεια του γεγονότος ή και στην επανάληψή του. Κωδικοποιείται με το ενεστωτικό θέμα. Για παράδειγμα: «Ο Κώστας έβαψε τον τοίχο». Ο Comrie (1976) κάνει δύο περαιτέρω διακρίσεις, το σύνθηες (habitual), όπου ο ομιλητής αντιλαμβάνεται το γεγονός ως μια συνήθεια, και το συνεχές (continuous/continuo) όπου ο ομιλητής το αντιλαμβάνεται ως γεγονός με περιοδικότητα (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015; Τσαγγαλίδης, 2013). Το τελευταίο υποδιαιρείται με τη σειρά του σε εξελισσόμενο (progressive/progresivo) και μη εξελισσόμενο (non progressive- no progresivo) (Comrie, 1976) καθώς ο ομιλητής το αντιλαμβάνεται ως εξελικτικό ή μη (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015; Τσαγγαλίδης, 2013). Το συνοπτικό και μη συνοπτικό θέμα είναι εμφανές σε παρελθοντικούς χρόνους, σε χρόνους του μέλλοντα, καθώς σε τύπους της οριστικής, της προστακτικής και της υποτακτικής (Holton κ.ά., 2022; Mirambel, 1988).

Όπως αναφέρει ο Τσαγγαλίδης (2013) κάποιοι γραμματικοί όροι δεν είναι εύκολο να περιγραφούν ξεκάθαρα εξαιτίας της έμφυτης πολυπλοκότητάς τους. Για αυτόν το λόγο ορισμένες φορές παρατηρούνται κάποιες ασάφειες ως προς την περιγραφή και παρουσίαση γραμματικών φαινομένων και κατηγοριών σε διάφορα διδακτικά εγχειρίδια και γραμματικές (Τσαγγαλίδης, 2013). Ειδικότερα η κατηγορία της ρηματικής όψης έχει αναφερθεί με ποικίλους τρόπους όπως «τρόπος του ρήματος», «ποιόν ενέργειας», «ρηματική όψη», «ρηματική άποψη» (Τζεβελέκου κ.ά., 2012; Τσαγγαλίδης, 2013). Σε πολλά εκπαιδευτικά εγχειρίδια γίνεται λόγος για «ποιόν ενέργειας», αν και ο όρος από αρκετούς γλωσσολόγους φαίνεται «προβληματικός» καθώς σχετίζεται περισσότερο με τη λεξική διάσταση της όψης (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015; Τζεβελέκου κ.ά., 2012). Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται όροι όπως «διαρκής», «στιγμιαίος» και «σύντομος» αναφορικά με τη συνοπτική και μη συνοπτική όψη, οι οποίοι δημιουργούν σύγχυση ως προς τι ακριβώς αποδίδουν (Comrie, 1976). Στις παλαιότερες γραμματικές και στα διδακτικά εγχειρίδια δε

γινόταν αναφορά στη ρηματική όψη (Ψάλτου-Joycey, 2012). Στα πιο σύγχρονα εγχειρίδια η ρηματική όψη αναφέρεται, ωστόσο δε δίνεται η δέουσα προσοχή σε όλες τις περιπτώσεις (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015; Ψάλτου-Joycey, 2012).

Στην ισπανική γλώσσα, η ρηματική όψη έχει κάποιους διακριτούς τύπους που δηλώνουν το εξελισσόμενο και μη, με αποτέλεσμα να είναι πιο ξεκάθαρη η χρήση τους στο μαθητή σε σχέση με την ελληνική γλώσσα που κωδικοποιείται σε ένα μόνο τύπο (Leontaridi, 2011). Το γεγονός αυτό πιθανόν να δημιουργεί δυσκολίες στην κατανόηση της ρηματικής όψης της ελληνικής γλώσσας στους ισπανόφωνους μαθητές της ελληνικής.

2.5.2. Οι συμπληρωματικοί δείκτες

Οι δευτερεύουσες προτάσεις χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τη λειτουργία που εξυπηρετούν και εισάγονται με διάφορα ειδικά μόρια (Holton κ.ά., 2022). Σε αυτές ανήκουν οι συμπληρωματικές προτάσεις, οι περισσότερες από τις οποίες εισάγονται με συνδέσμους που ονομάζονται συμπληρωματικοί δείκτες (ΣΔ) (Ρούσσου, 2022). Εξαρτώνται από ρήμα, επίθετο ή ουσιαστικό και λειτουργούν κυρίως ως αντικείμενα ή υποκείμενα και ως επεξηγήσεις για όρους της κύριας πρότασης.

Οι συμπληρωματικές προτάσεις που εξαρτώνται από ρήματα μπορεί να εισαχθούν με οριστική ή υποτακτική έγκλιση. Εκείνες που συντάσσονται με υποτακτική έγκλιση εισάγονται με το δείκτη υποτακτικής *να*. Εκείνες που συντάσσονται με οριστική εισάγονται με τους συμπληρωματικούς δείκτες *ότι/πως*, *αν*, *όπως* και *που* (Holton κ.ά., 2022). Οι δείκτες *ότι/πως* στις περισσότερες περιπτώσεις μπορούν να εναλλάσσονται ελεύθερα χωρίς να αλλάζει το νόημα *αν* και το *πως* συναντάται πιο συχνά στον καθημερινό λόγο (Ρούσσου, 2022). Τα ρήματα της κύριας πρότασης από τα οποία εξαρτώνται οι συμπληρωματικές προτάσεις μπορεί να είναι:

- λεκτικά, δοξαστικά, γνωστικά. Συντάσσονται με οριστική και ακολουθούνται από τους δείκτες *ότι/πως*.
- ρήματα που δηλώνουν ένα γεγονός (γεγονοτικά). Εκφέρονται με οριστική και η δευτερεύουσα εισάγεται με το δείκτη *που*.
- ρήματα που εκφράζουν ευχή, επιθυμία αίτηση, διαταγή και εκφέρονται με υποτακτική.
- ρήματα φόβου που εκφέρονται με οριστική και ακολουθούνται από το δείκτη *ότι* ή με υποτακτική όπου η δευτερεύουσα εισάγεται με το *να*.

- απρόσωπα ρήματα (είναι δυνατόν/απίθανο/καλό/δύσκολο κ.ά.) ή και αμετάβατα (με πειράζει, με ενοχλεί κ.ά.).

Σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (1953) οι συμπληρωματικές προτάσεις διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: τις ειδικές προτάσεις, τις βουλευτικές και τις πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις ολικής άγνοιας. Βάση σύγχρονων γλωσσολογικών ερευνών αυτή η διάκριση δεν μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις πιθανές περιπτώσεις χρήσης των συμπληρωματικών δεικτών (Ρούσσου, 2022) καθώς κάποιοι δείκτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με περισσότερες από μία κατηγορίες ρημάτων.

Αυτός ενδεχομένως είναι κι ένας από τους λόγους που οι μαθητές - μη φυσικοί ομιλητές δυσκολεύονται στη χρήση των συμπληρωματικών δεικτών.

2.5.3. Πτώσεις

Οι πτώσεις της νέας ελληνικής είναι οι εξής: ονομαστική, γενική, αιτιατική και κλητική. Όλες οι κλιτές λέξεις όπως τα ουσιαστικά, τα επίθετα, οι αντωνυμίες, τα άρθρα, και τα αριθμητικά κλίνονται. Σχεδόν όλα διαθέτουν διαφορετικούς τύπους για κάθε πτώση (Holton κ.ά., 2022).

Η ονομαστική θεωρείται η κύρια πτώση και σε αυτή βρίσκεται το υποκείμενο μιας πρότασης και το κατηγορούμενο υποκειμένου (Holton κ.ά., 2022).

Η γενική δηλώνει κυρίως το έμμεσο αντικείμενο της πρότασης, στις περιπτώσεις που εξαρτάται από ρήμα, ενώ στις περιπτώσεις που εξαρτάται από ουσιαστικό δηλώνει λειτουργίες αλλά και σχέσεις εξάρτησης όπως είναι η γενική κτητική, γενική της ιδιότητας, του μέτρου, του σκοπού, η γενική επεξηγηματική κ.ά. (Holton κ.ά., 2022).

Η αιτιατική χρησιμοποιείται για να δηλώσει το άμεσο αντικείμενο αλλά και το κατηγορούμενο του αντικειμένου. Η χρήση της όμως δεν περιορίζεται εκεί, αλλά καλύπτει ποικίλες λειτουργίες. Χρησιμοποιείται κυρίως μετά από προθέσεις, από επιρρηματικές λέξεις, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις έχει επιρρηματική λειτουργία και χρησιμοποιείται σε εκφράσεις που δηλώνουν χρόνο και τόπο (Holton κ.ά., 2022).

Η κλιτική δηλώνει το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται ο λόγος (Holton κ.ά., 2022).

3. Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική επισκόπηση

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που επικεντρώνονται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τα πορίσματα θα αναδείξουν την αναγκαιότητα εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση καλύπτει έρευνες που έχουν δημοσιευθεί σε διεθνή και εθνικά επιστημονικά περιοδικά καθώς και σε πρακτικά συνεδρίων από το 1985 και μετά. Επιπλέον αναζητήθηκαν έρευνες της συναφούς βιβλιογραφίας στο διαδίκτυο βάσει καταλόγου λέξεων κλειδιών. Οι έρευνες επιλέχθηκαν με τα ακόλουθα κριτήρια:

- έρευνες που αφορούν στη θεματική περιοχή (διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας)
- άρθρα που αφορούν σε εμπειρικές έρευνες

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τη θεματολογία των ερευνών στις ακόλουθες ενότητες:

- ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων
- ζητήματα που σχετίζονται με τα λάθη των μαθητών
- ζητήματα που σχετίζονται με το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. εγχειρίδια)

3.2. Ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων

Εντοπίζονται δυο έρευνες που εστιάζονται στην εφαρμογή δυο σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, της Εστίασης στον Τύπο (ΕΤ) και της Διδασκαλίας Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας (ΔΒΓΕ), για τη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της επίδρασής τους στην εκμάθηση συγκεκριμένα της

γραμματικής συμφωνίας ονόματος-επιθέτου (Παπαδοπούλου κ.ά., 2010) και της ρηματικής όψης αντίστοιχα (Αγαθοπούλου κ.ά., 2013). Οι έρευνες διεξήχθησαν στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και οι συμμετέχοντες ήταν αλλόγλωσσοι ενήλικες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι και οι δυο προσεγγίσεις ευνοούν τη μάθηση τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής (Αγαθοπούλου κ.ά., 2013; Παπαδοπούλου κ.ά., 2010).

Στην έρευνα των Κολιαδήμου κ.ά. (2024) αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) του Βελγίου αν και δε γίνεται σαφής αναφορά στις χρησιμοποιούμενες διδακτικές προσεγγίσεις ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας κρίνοντας ότι η ανάπτυξη των ικανοτήτων παραγωγής και επικοινωνίας νοημάτων από τους μαθητές είναι θεμελιώδους σημασίας.

3.3. Ζητήματα που σχετίζονται με τα λάθη των μαθητών

Η έρευνα για τη μελέτη των δυσκολιών στην εκμάθηση ποικίλων γραμματικών φαινομένων είναι αρκετά περιορισμένη (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, χ.χ.). Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι:

- Η ρηματική όψη είναι μια κατηγορία που δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την ορθή χρήση των τύπων της, ακόμη και σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας. Γενικά παρατηρείται μια υπεργένικευση του συνοπτικού τύπου και στη χρήση της στις να-συμπληρωματικές προτάσεις (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2010; Βαλετόπουλος, 2001; Δόση, 2016; Ματθαίουδάκη κ.ά., 2011; Μεσηνιώτη κ.ά., 2017; Νατσόπουλος & Παναγοπούλου, 1985; Παναγοπούλου & Γλούπα, 1995; Σακελλαρίου, 2000; Georgiou, 2020). Το οψιακό σύστημα στην ελληνική γλώσσα δυσκολεύει γενικότερα ακόμη και τους φυσικούς ομιλητές ως προς τη λειτουργία του αλλά και ως προς την πλήρη κατανόησή του. Η Παπαδοπούλου (2005) επισημαίνει την αναγκαιότητα της έμφασης που πρέπει να δοθεί στα χαρακτηριστικά της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης και κυρίως στο γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά της μη συνοπτικής όψης περιλαμβάνουν τόσο το συνεχές όσο και το σύνηθες.

- Η γραμματική συμφωνία μεταξύ ονόματος και επιθέτου επίσης δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2010; Μπάτσιου κ.ά., 2006; Τάντος κ.ά., 2015; Τσιμπλή, 2003; Dimitrakopoulou et al., 2006).
- Η χρήση συμπληρωματικών δεικτών δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αναφορικά με τη χρήση του εκάστοτε κατάλληλου συμπληρωματικού δείκτη (Νουχουτίδου, 2014; Παπαδοπούλου, 2005).

Ελάχιστα έχουν διερευνηθεί δυσκολίες εκμάθησης γραμματικών φαινομένων σε ισπανόφωνους μαθητές. Η έρευνα των Alexandri & Frantzi (2019) σε σώμα κειμένων ισπανόφωνων μαθητών της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας επιπέδου A1 και A2 αφορά στη διερεύνηση λαθών παρεμβολής. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι τα συχνότερα λάθη αφορούσαν κυρίως σε λάθη τονισμού (69,76%), υιοθετώντας τους αντίστοιχους κανόνες της πρώτης γλώσσας. Ένα σημαντικό ποσοστό (30%) αφορούσαν σε ορθογραφικά ή/και γραφολογικά λάθη, ενώ ένα 15% αφορούσε σε λάθη λεξιλογίου. Ένα μικρό ποσοστό 7% αφορούσε σε λάθη που αφορούσαν στη συμφωνία γένους, αριθμού και πτώσης.

Ελάχιστα επίσης έχει διερευνηθεί η παροχή προφορικής ανατροφοδότησης στα λάθη των μαθητών στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Ιοαννου & Tsagari, 2022). Αν και οι στρατηγικές προφορικής ανατροφοδότησης στα λάθη των μαθητών φαίνεται να επηρεάζονται από τη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζει ο διδάσκων και το είδος της εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης που έχει λάβει, ωστόσο η στρατηγική της αναδιαμόρφωσης των λεχθέντων των μαθητών παραλείποντας το λάθος τους (recast) είναι μια συνήθης στρατηγική που εφαρμόζεται (Ιοαννου & Tsagari, 2022).

Στην έρευνα των Ιοαννου & Tsagari (2022) επισημαίνεται η αναγκαιότητα κατάρτισης των διδασκόντων στην παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στα λάθη των μαθητών για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας. Σύμφωνα με τις Παπαδοπούλου και Αγαθοπούλου (2014) στρατηγικές ανατροφοδότησης όπως «η εκμαίευση της ορθής μορφής και η αρνητική ανατροφοδότηση, στην οποία επισημαίνεται το λάθος με χρήση μεταγλώσσας χωρίς να δοθεί ο ορθός τύπος» (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014:3) φαίνεται να συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση της γραμματικής.

3.4. Ζητήματα που σχετίζονται με το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. εγχειρίδια)

Από τη συστηματική ανασκόπηση του Moschona (2017) που αφορούσε σε έρευνες για εγχειρίδια και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας (Γ2) για την περίοδο 1985-2004 διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα εγχειρίδια εκείνης της περιόδου ακολουθούν τα πρότυπα, την ορολογία και την οργάνωση των παραδοσιακών γραμματικών της Νέας Ελληνικής, δίνοντας περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Κυριαρχεί η γραμματική ορολογία, ενώ απουσιάζουν πρακτικές εκμάθησης της χρήσης των γλωσσικών δομών. Κατά τον ερευνητή, λόγω απουσίας ερευνητικών δεδομένων, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού των εγχειριδίων βασίστηκε κυρίως στην ευρηματικότητα και την εμπειρία συγγραφέων και δασκάλων. Ελάχιστα εγχειρίδια της περιόδου αυτής, είναι κατάλληλα για αρχάριους ή παιδιά εφήβους που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη γραμματική ορολογία. Τα περισσότερα εγχειρίδια είναι βασισμένα σε παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδακτική προσέγγιση, καθώς δεν προτείνονται ούτε προσομοιώνονται επικοινωνιακές δραστηριότητες σε αυτά. Απουσιάζουν επίσης, οδηγίες για την παραγωγή προφορικού λόγου ή συμβουλές για τη διατήρηση μιας διαλογικής ανταλλαγής, ενώ οι πληροφορίες σχετικά με την προφορά είναι περιορισμένες και συγκεχυμένες. Μερικά μόνο εγχειρίδια που εκδόθηκαν το 2004 παρέχουν μια επισκόπηση της φωνολογίας της Νέας Ελληνικής, χωρίς όμως να αναφέρουν κανόνες. Τα περισσότερα από τα διαθέσιμα εγχειρίδια είναι γενικά, δεν απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, δε λαμβάνουν υπόψη τη μητρική γλώσσα των μαθητών και δεν αντισταθμίζουν τις παρεμβολές.

Με βάση την έρευνα της Αντωνοπούλου (2006) τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας για την περίοδο 1985-2004, διακρίνονται με βάση το κοινό στο οποίο απευθύνονται σε:

- 39 σε γενικό κοινό
- 11 σε αγγλόφωνους μαθητές
- 4 σε γαλλόφωνους,
- 15 σε γερμανόφωνους,
- τουλάχιστον 1 σε ρωσόφωνους

- 13 σε τουρκόφωνους Μουσουλμάνους
- 9 σε Έλληνες φοιτητές στην Αυστραλία
- 7 σε παιδιά και εφήβους

Οι πιο σημαντικές ομάδες στόχοι φαίνεται να είναι: ενήλικες, ομογενείς και παλιννοστούντες και η μουσουλμανική μειονότητα στην Ελλάδα.

Από τη συστηματική ανασκόπηση της Arvaniti (2024) σε έρευνες από το 2000 και μετά, που αφορούν στην εκμάθηση της ελληνικής από πρόσφυγες μετανάστες στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, διαπιστώνεται η ανεπάρκεια των εγχειριδίων καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζονται διορθώσεις (Νικολάου, 2000; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στις έρευνες που μελετήθηκαν υποστηρίζεται ότι το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι ποικίλο, επικαιροποιημένο με αρκετό απεικονιστικό υλικό, προσαρμοσμένο στις εκάστοτε ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να αφήνει χρόνο για εμπέδωση και να λαμβάνεται υπόψη ότι τις περισσότερες φορές αυτά τα εγχειρίδια χρησιμοποιούνται από παιδιά που δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.

Αν και επισημαίνεται η αναγκαιότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ωστόσο διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα του δείγματος των ερευνών χρησιμοποιούνται στοιχεία επικοινωνιακής και βιωματικής προσέγγισης, τόσο σε ανήλικους όσο και σε ενήλικους μαθητές, τα οποία εξυπηρετούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και συνάδουν με την αντίληψη ότι η γλώσσα είναι βασικό εργαλείο επικοινωνίας (Sklavou, 2011). Στις περισσότερες έρευνες υποστηρίχθηκε η αναγκαιότητα χρήσης βιωματικών παιχνιδιών που προάγουν τη συνεργασία, αναπαραστάσεων καθημερινής ζωής όπου οι μαθητές ενσαρκώνουν διάφορους ρόλους (παιχνίδια ρόλων), παντομίμας και οπτικοακουστικών μεθόδων προκειμένου να αυξάνονται τα κίνητρα για τη μάθηση, να ενισχύεται η θετική στάση των μαθητών και να αποφεύγεται η απογοήτευση που μπορεί να προκύψει από τις τυχόν δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές. Οι ίδιες τεχνικές κατάλληλα προσαρμοσμένες χρησιμοποιούνται και στους ενήλικες. Σε αρκετές έρευνες χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό με τραγούδια, διαλόγους, ταινίες. Ειδικά για την εκπαίδευση των ενηλίκων χρησιμοποιούνται αποσπάσματα ειδήσεων και εκπομπών. Επίσης, μελετώνται έντυπα, λογαριασμοί, αποσπάσματα από περιοδικά. Εκτός από ψηφιακό υλικό, σε όλες τις έρευνες έχει χρησιμοποιηθεί και παραδοσιακό υλικό, όπως πλαστικοποιημένες κάρτες. Σε μια έρευνα ο διδάσκων

χρησιμοποιεί πολύ χρώμα για να κρατήσει ζωντανό το τετράδιο, απτά υλικά, αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

Η αναγκαιότητα αναθεώρησης και ενημέρωσης των εγχειριδίων, που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας, με βάση τις σύγχρονες τάσεις της γλωσσολογίας (Xydopoulos et al., 2014) και η εστίαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ομάδων στόχων (Papadopoulou, 2018) επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές.

Από την έρευνα των Κολιαδήμου κ.ά. (2024) αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) του Βελγίου, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας και χρήζουν υποστήριξης στην επιλογή και χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού καθώς είναι αναγκαίο να επιλέγουν υλικό από πολλά εγχειρίδια ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους.

3.5. Σχολιασμός αποτελεσμάτων και τεκμηρίωση της πρωτοτυπίας της εργασίας

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που διενεργήθηκε, διαπιστώνεται ότι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ελάχιστα έχει διερευνηθεί η επίδραση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών αν και έχουν επισημανθεί τα οφέλη τους (Αγαθοπούλου κ.ά., 2013; Παπαδοπούλου κ.ά., 2010).

Το εκπαιδευτικό υλικό των εγχειριδίων φαίνεται να μην είναι επαρκές για την κάλυψη των διδακτικών και μαθησιακών αναγκών. Τα περισσότερα έχουν ένα γενικό προσανατολισμό, ενώ ελάχιστα εστιάζονται σε συγκεκριμένες ομάδες στόχου. Ειδικότερα για την περίπτωση των ομογενών της Ισπανίας ή/και ισπανόφωνων φυσικών ομιλητών, αν και υπάρχουν εγχειρίδια που είναι γραμμένα και στις δύο γλώσσες (βλ. υποενότητα 2.4.3.), ωστόσο δεν εντοπίζονται έρευνες που να μελετούν τα εν λόγω εγχειρίδια. Από τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα αφενός της αναθεώρησης του εκπαιδευτικού υλικού των εγχειριδίων με βάση τις σύγχρονες τάσεις της γλωσσολογίας (Moschonas, 2017; Xydopoulos et al., 2014) και αφετέρου της ανάπτυξης υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ομάδων στόχων (Aravossitas & Oikonomakou, 2020;

Papadopoulou, 2018). Επιπλέον έχει υποστηριχθεί από τους ερευνητές η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της υποστήριξής τους στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες της διδασκαλίας (Κολιαδήμου κ.ά., 2024; Arvaniti, 2024).

Ελάχιστα έχουν διερευνηθεί ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε δομές του εξωτερικού, ενώ δεν εντοπίζονται συναφείς έρευνες για την περίπτωση της Ισπανίας (Leontaridi & Gomez Laguna, 2018).

Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη της καταγραφής της τρέχουσας πραγματικότητας αναφορικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ισπανία, σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται, καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας, ζητήματα για τα οποία δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα. Σε αυτό έγκειται και η πρωτοτυπία της εργασίας.

3.6. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό κατεγράφησαν και σχολιάστηκαν τα βασικά συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που εστιάζονται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος καταδείχθηκε η πρωτοτυπία της εργασίας.

4. Κεφάλαιο: Μεθοδολογία

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία (ενότητα 4.2.), το δείγμα της έρευνας (ενότητα 4.3.), η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (ενότητες 4.4. και 4.5. αντίστοιχα).

4.2. Ερευνητική διαδικασία

Στην εργασία αυτή επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση ως μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση καθώς είναι μια ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης που προσφέρει τη δυνατότητα να αναγνωρισθούν εκείνα τα μοτίβα νοήματος, εντός των δεδομένων, που είναι κατάλληλα για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018).

Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη σε τέσσερις φάσεις:

- Στην πρώτη φάση (πιλοτική έρευνα) συγκροτήθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο με σκοπό να ανιχνευθούν ζητήματα, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας που έχρηζαν περαιτέρω διερεύνησης και εμβάθυνσης, προκειμένου να διαμορφωθούν τα υποερωτήματα των συνεντεύξεων που επρόκειτο να ακολουθήσουν. Για τον έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας το αρχικό αυτό ερωτηματολόγιο δόθηκε σε έναν ερευνητή της διδακτικής των γλωσσών προκειμένου να διορθωθούν τυχόν ασάφειες ή ελλείψεις. Έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και η τελική μορφή του ερωτηματολογίου εστάλη μέσω email στους συμμετέχοντες στην έρευνα και αφού συμπληρώθηκε από αυτούς παρήλφθη από την ερευνήτρια μέσω email .
- Στη δεύτερη φάση συλλέχθηκαν τα δεδομένα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και αφού μελετήθηκαν προσεκτικά αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό μιας ημιδομημένης συνέντευξης για την οποία διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες και τα ερωτήματα. Όπως και στην περίπτωση του ερωτηματολογίου, για τη διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας οι

θεματικοί άξονες και τα ερωτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης συζητήθηκαν με έναν ερευνητή της διδακτικής των γλωσσών και έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις προκειμένου τα ερωτήματα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της έρευνας.

- Στην τρίτη φάση (κύρια έρευνα) διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις κατόπιν συνεννόησης με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και συλλέχθηκαν τα δεδομένα με χρήση ενός καταγραφέα ήχου. Λόγω αδυναμίας φυσικής συνύπαρξης ερευνήτριας και ερωτώμενων στον ίδιο τόπο οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσω διαδικτυακής συνάντησης (skype).
- Στην τέταρτη φάση ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία με την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

4.3. Δείγμα

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με κριτήριο το ότι αποτελούν «τυπικές περιπτώσεις», είναι δηλαδή αντιπροσωπευτικά δείγματα (Κεδράκα, 2008) καθώς είναι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ο πρώτος εκπαιδευτικός που αποτυπώνεται στη συνέντευξη ως Σ1 διδάσκει το αντικείμενο της ελληνικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα (ΞΓ) στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) από το 1991. Την ισπανική γλώσσα την έμαθε κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της διαμονής του στην Ισπανία, κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Η δεύτερη εκπαιδευτικός που αποτυπώνεται στη συνέντευξη ως Σ2 διδάσκει το αντικείμενο της ελληνικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης για δύο έτη. Την ισπανική γλώσσα τη γνώριζε ήδη πριν πάει στην Ισπανία. Στα συγκεκριμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας δε διδάσκουν άλλοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο επικουρικά στο έργο των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών συνεισφέρουν κάποιοι φοιτητές από την Ελλάδα που βρίσκονται στην Ισπανία στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης τους μέσω του προγράμματος Erasmus. Καθότι οι φοιτητές αυτοί δεν εργάζονται στους συγκεκριμένους φορείς σε μόνιμη βάση δε συμπεριελήφθησαν στο δείγμα.

Στο δείγμα δε συμπεριλαμβάνονται επίσης εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα σε άλλους φορείς στην Ισπανία είτε λόγω αδυναμίας επικοινωνίας με τους

φορείς είτε λόγω μη λειτουργίας των τμημάτων, για το τρέχον έτος, εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος εκμάθησης της ελληνικής.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό και το περιεχόμενο της εργασίας συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να ηχογραφηθούν οι συνεντεύξεις τους προκειμένου το παραγόμενο υλικό να χρησιμοποιηθεί για τους σκοπούς της έρευνας υπογράφοντας σχετική φόρμα συγκατάθεσης (Παράρτημα Γ).

4.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

4.4.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που συγκροτήθηκε για την πρώτη φάση της έρευνας (πιλοτική) (Παράρτημα Α), στην τελική του μορφή περιλαμβάνει:

- Ένα εισαγωγικό σημείωμα της ερευνήτριας που έχει ως στόχο να ενημερώσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα για την ταυτότητά της, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας καθώς και τη σημαντικότητα της έρευνας. Επισημαίνεται η διατήρηση της ανωνυμίας και η αξιοποίηση των απαντήσεων αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.
- Το μέρος Α που αφορά σε δημογραφικά στοιχεία τόσο των συμμετεχόντων στην έρευνα όσο και των μαθητών τους (τόπος καταγωγής και διαμονής, επαγγελματική εμπειρία ως εκπαιδευτικοί γενικά αλλά και ειδικότερα στο χώρο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, φορέας εργασίας, καταγωγή και ηλικία μαθητών, σύνολο εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας).
- Το μέρος Β που αφορά στο κυρίως σώμα του ερωτηματολογίου. Είναι δομημένο σε τρεις ενότητες (Β1, Β2, Β3). Για τη συγκρότησή του επιλέχθηκαν ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και χρήζουν διερεύνησης, όπως προέκυψαν από την επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας, λαμβάνοντας υπόψιν και τα ερευνητικά ερωτήματα (Πίνακας 4-1). Οι ερωτήσεις οργανώνονται σε ενότητες. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν:

- το βαθμό στον οποίο προβαίνουν σε κάποιες ενέργειες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (ενότητα B1)
- το βαθμό στον οποίο έρχονται αντιμέτωποι με κάποιες καταστάσεις κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από τους μαθητές (ενότητα B2)
- το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν το περιεχόμενο συγκεκριμένων εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (ενότητα B3.1.)
- το βαθμό στον οποίο τα εγχειρίδια που δήλωσαν ικανοποιούν τις διδακτικές ανάγκες (ενότητα B3.2.)
- το βαθμό στον οποίο προβαίνουν σε κάποιες εναλλακτικές ενέργειες για την κάλυψη των διδακτικών αλλά και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών (ενότητα B3.3.).

| Ζητήματα προς διερεύνηση | Ενότητες ερωτηματολογίου |
|---|------------------------------|
| Διδακτικές προσεγγίσεις, τεχνικές και μέσα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας | Ενότητα B1 |
| Δυσκολίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων | Ενότητα B2 |
| Χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό για την κάλυψη διδακτικών και μαθησιακών αναγκών | Ενότητες B3.1., B3.2., B3.3. |

Πίνακας 4-1 Συγκρότηση ερωτηματολογίου

4.4.2. Συνέντευξη

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την κύρια έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς παρέχει τη δυνατότητα παραγωγής ενός πλούσιου ερευνητικού υλικού. Μέσω της συνέντευξης προσφέρεται η ευκαιρία να αναδειχθεί η «φωνή» και ο λόγος των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα, να μιλήσουν για τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις τους, ή και τις σκέψεις τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2010), ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα αυτός ο τύπος συνέντευξης παρέχει την ευελιξία στον ερευνητή να τροποποιεί το πλήθος, το

περιεχόμενο ή το βαθμό εμβάθυνσης των ερωτημάτων, ανάλογα με τον ερωτώμενο, καθώς και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η συνέντευξη σχεδιάστηκε με κριτήριο τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας τα οποία καθόρισαν και τους θεματικούς άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκε το περιεχόμενο των κεντρικών ερωτημάτων της συνέντευξης (Κεδράκα, 2008). Τα υποερωτήματα διαμορφώθηκαν και διαφοροποιήθηκαν με τα ακόλουθα κριτήρια (Παράρτημα Β):

- τις απαντήσεις των ερωτώμενων στο ερωτηματολόγιο
- την πορεία της ίδιας της συνέντευξης βάσει των απαντήσεων των ερωτώμενων

Οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκαν τα ερωτήματα της συνέντευξης είναι οι ακόλουθοι:

- Α Θεματικός Άξονας: *«Εισαγωγικές ερωτήσεις - Υπόβαθρο εκπαιδευτικών και μαθητών-Πλαίσιο διεξαγωγής μαθημάτων»*. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει εισαγωγικές ερωτήσεις για να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και το πλαίσιο διεξαγωγής των μαθημάτων. Επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση σχετικά με το θέμα προκειμένου οι συνεντευξιζόμενοι να αισθανθούν άνετα.
- Β Θεματικός Άξονας: *«1ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και πώς στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης»*. Τα ερωτήματα αυτού του άξονα αποσκοπούν στη διερεύνηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος που αφορά σε ζητήματα που σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας-εφαρμοζόμενες διδακτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούμενες τεχνικές και μέσα διδασκαλίας.
- Γ Θεματικός Άξονας: *«2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και ποιες οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης»*. Τα ερωτήματα του τρίτου θεματικού άξονα αποσκοπούν στη διερεύνηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος για ζητήματα που σχετίζονται με τις δυσκολίες που συναντούν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι.

- Δ Θεματικός Άξονας: «3ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης αντίστοιχα; Καλύπτει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες;» Τα ερωτήματα του τέταρτου άξονα αποσκοπούν στη διερεύνηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος και αφορούν σε ζητήματα που σχετίζονται με το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό και την επάρκειά του στην κάλυψη των διδακτικών αλλά και των μαθησιακών αναγκών των ομάδων στόχου.

4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων (του υλικού των ηχογραφημένων συνεντεύξεων) ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα βήματα έτσι όπως καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Τσιώλης, 2018; Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Βήμα 1^ο: Μετεγγραφή (απομαγνητοφώνηση-[transcription]): Αρχικά το ηχογραφημένο υλικό μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο με τρόπο που να αποδίδεται με ακρίβεια ο λόγος τόσο της συνεντεύκτριας-ερευνήτριας όσο και των συνεντευξιαζόμενων προκειμένου να γίνεται σαφής η αντιστοιχία ερώτησης απάντησης.

| Σύμβολα | Επεξήγηση |
|--------------------|---|
| <u>Υπογράμμιση</u> | Ανύψωση του τόνου της φωνής ή της έντασής της |
| (...) | Παύση |
| [γέλιο] | Πληροφορία, μη σχετική με τη συνομιλία, που αναφέρεται από την ερευνήτρια |

Πίνακας 4-2 Σύμβολα μετεγγραφής

Επίσης κατεγράφησαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά παραγλωσσικών εκδηλώσεων (π.χ. έντονος τονισμός, παύσεις, γέλιο) (Πίνακας 4-2), καθώς στη θεματική ανάλυση δίνεται έμφαση κυρίως στο περιεχόμενο των λεχθέντων (Τσιώλης, 2018).

Βήμα 2^ο: Προσεκτική ανάγνωση, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων ενδιαφέροντος: Τα μετεγγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων διαβάστηκαν προσεκτικά αρκετές φορές για την εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπίστηκαν και απομονώθηκαν τα αποσπάσματα που παρείχαν πληροφορίες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα. Τα αποσπάσματα αυτά ομαδοποιήθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους και κατεγράφησαν σε ξεχωριστό αρχείο. Μέσω αυτής της διαδικασίας επιδιώχθηκε η αναγνώριση κοινών νοηματικών μοτίβων ή διαφοροποιήσεων. Στους Πίνακες 4-3 και 4-4 αντίστοιχα παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα από τη διαδικασία του εντοπισμού και της συγκέντρωσης των αποσπασμάτων ενδιαφέροντος των συνεντεύξεων.

Ε: Στο ερωτηματολόγιο είχατε αναφέρει ότι δίνετε έμφαση σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας, στην καλλιέργεια δηλαδή της δεξιότητας του να ανταπεξέρχονται οι μαθητές σας με επιτυχία σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίπτωση. Πώς επιτυγχάνεται αυτό μέσω της πλατφόρμας;

Σ1. Αυτό γίνεται κυρίως μέσα από τις πρακτικές συνομιλίας. Επίσης στην πλατφόρμα υπάρχουν πολλές δραστηριότητες audio, δηλαδή συζητήσεις. Πολλές καταστάσεις καθημερινής ζωής(...) για παράδειγμα αν βρεθούν σε μια ταβέρνα, στο ξενοδοχείο, μια συζήτηση στο τουριστικό γραφείο. Μελετούν τα παραδείγματα στο αντίστοιχο μάθημα και μετά προσομοιώνουν αυτές τις καταστάσεις με τον *assistente de lengua*, (...) τον επιμελητή γλώσσας, δηλαδή με τους Έλληνες φοιτητές που έρχονται εδώ *erasmus* (**Σ1**).

Ε. Θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που να σχετίζεται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας; Σε ποιους ακριβώς τομείς θα θέλατε να επικεντρώνεται;

Σ1. Γενικά χρειάζεται να κάνει κάτι η πολιτεία (...) μέσω internet τώρα είναι εύκολο. (...) Δηλαδή να κάνει κάτι που να φέρει σε επαφή όλους τους καθηγητές που είναι στο εξωτερικό, ή (...) όσους θέλουν τουλάχιστον να συμμετέχουν σε αυτό, και για επιμορφώσεις, και για υλικό και για πολλά άλλα (...) να ανταλλάσσουν ιδέες για παράδειγμα (**Σ1**).

Πίνακας 4-3 Ενδεικτικά παραδείγματα εντοπισμού και συγκέντρωσης αποσπασμάτων ενδιαφέροντος από τη συνέντευξη με το Σ1

Ε: Στο ερωτηματολόγιο είχατε αναφέρει ότι δίνετε έμφαση σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας, στην καλλιέργεια δηλαδή της δεξιότητας του να ανταπεξέρχονται οι μαθητές σας με επιτυχία σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίπτωση. Πώς επιτυγχάνεται αυτό;

Σ2. Ναι, αυτό γίνεται με δραστηριότητες στις οποίες προσπαθούμε να προσομοιώσουμε διάφορες καταστάσεις καθημερινής ζωής όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο (..) Για παράδειγμα τις προάλλες κάναμε ότι ήμασταν σε μια ταβέρνα, οπότε κάποιοι έκαναν τους σερβιτόρους, άλλος το μάγειρα κ.ά. χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που είχαν μάθει μέσα από παιγνιώδη τρόπο (..) με παιχνίδια ρόλων. (...) ... Ακόμα και όταν χρειάζεται να γράψουν, όσο είναι δυνατόν, προσπαθούμε αυτό να γίνεται για κάποιον πραγματικό λόγο. Για παράδειγμα υπάρχουν δύο σχολεία από την Ελλάδα, με τα οποία επικοινωνούμε και τα παιδιά ανταλλάσσουν email. Έτσι, θα γράψουν, θα απαντήσουν στις ερωτήσεις των παιδιών, θα κάνουν ερωτήσεις δικές τους και με αυτόν τον τρόπο προσπαθούμε να τους ενθαρρύνουμε να γράψουν γραπτό κείμενο επικοινωνώντας με άλλα παιδιά. ... εστιάζουμε στην κοινωνική διάσταση περισσότερο για να υπάρχει κίνητρο. Γιατί τα παιδιά έρχονται μετά το σχολείο και είναι ήδη κουρασμένα. **(Σ2).**

Ε. Παρέχεται η δυνατότητα αυτό-αξιολόγησης στους μαθητές σας με κάποιες δραστηριότητες; Μπορείτε να μας πείτε κάποιο παράδειγμα;

Σ2. Αυτοαξιολόγηση όχι, αλλά κάνουμε (...) ανταλλαγή των τετραδίων όπου ο ένας βοηθάει τον άλλον. Υπάρχουν και φορές που ο ένας όντως βοηθάει τον άλλον (...) γίνεται δηλαδή βοηθός του άλλου γιατί κάποιος είναι πιο καλός για παράδειγμα, οπότε βοηθάει και τον άλλον. Και υπάρχουν και κάποια παιδιά που ηλικιακά είναι λίγο μεγαλύτερα, οπότε γνωρίζουν περισσότερα και μπορούν να παίρνουν αυτόν τον ρόλο του βοηθού **(Σ2).**

Πίνακας 4-4 Ενδεικτικά παραδείγματα εντοπισμού και συγκέντρωσης αποσπασμάτων ενδιαφέροντος από τη συνέντευξη με τη Σ2

Βήμα 3^ο: Κωδικοποίηση: Τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν και αποδόθηκαν σε αυτά εννοιολογικοί προσδιορισμοί (κωδικοί). Κάθε κωδικός αντιστοιχεί σε μια μονάδα νοήματος-ένα χαρακτηριστικό- που είναι σημαντικό προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο ίδιο απόσπασμα αποδόθηκαν περισσότεροι από έναν κωδικοί ενώ

παράλληλα ένας κωδικός αποδόθηκε και σε άλλο απόσπασμα καθώς σε αυτό αναγνωρίστηκε το ίδιο περιεχόμενο νοήματος. Οι κωδικοί που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως ερμηνευτικού τύπου καθώς προέκυψαν από την ερμηνεία των δεδομένων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα κωδικών που προέκυψαν από τη διαδικασία της κωδικοποίησης (Πίνακας 4-5).

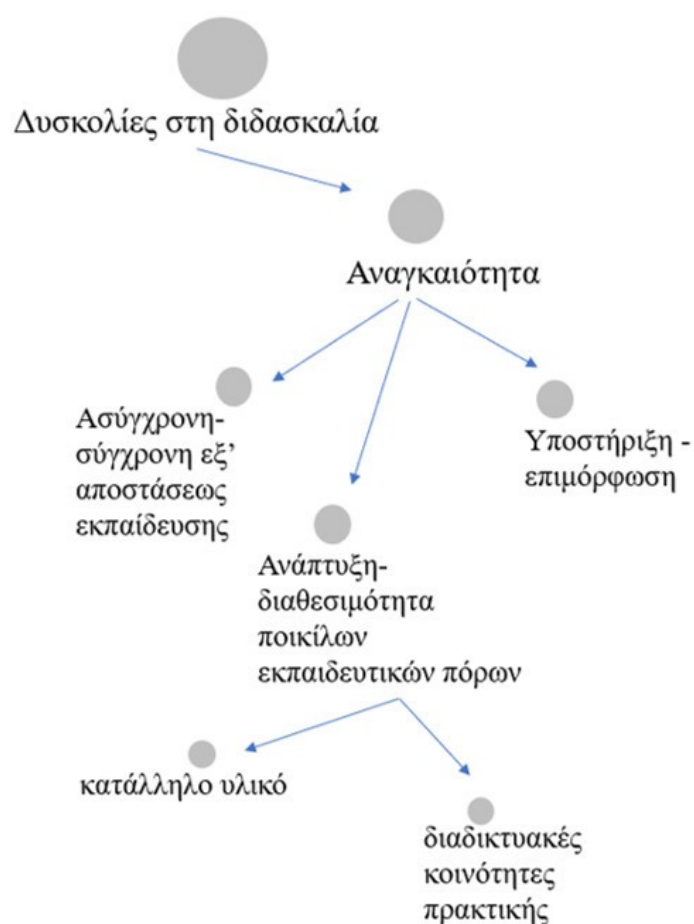
| Αποσπάσματα | Κωδικοί |
|---|---|
| Σ1. Βέβαια στην Ελλάδα έχει αρκετά φροντιστήρια που διδάσκουν τα νέα ελληνικά. Εγώ συνεργάστηκα με κάποια από αυτά κάποιες χρονιές, και στο πλαίσιο των μαθημάτων που κάναμε το καλοκαίρι, πήγαμε με τους μαθητές στην Ελλάδα και κάναμε κάποια μαθήματα ελληνικής γλώσσας (Σ1). | Τεχνικές και μέσα διδασκαλίας Αυθεντικές εμπειρίες μάθησης |
| Σ1... είναι δύσκολο να χρησιμοποιούν, τις πτώσεις γιατί (...) εντάζει η κλητική είναι όταν φωνάζεις κάποιον, αυτό το καταλαβαίνουν. Για την ονομαστική, εντάζει, και αυτό είναι το υποκείμενο ή το κατηγορημα στα ελληνικά, αλλά η γενική και η αιτιατική έχει πάρα πολλές χρήσεις. Εκεί γίνεται χαμός. Το παλεύουν όμως (Σ1). | Λάθη μαθητών |
| Σ1: Επίσης να πω, το υλικό το φτιάχναμε με τα παιδιά του erasmus Ήταν δύο ομάδες όπου η κάθε μία αναλάμβανε να φτιάξει ένα μάθημα. Και ανάλογα με το χαρακτήρα του κάθε ατόμου αλλά και από το πεδίο εξειδίκευσής τους, άλλοι κάνανε δύσκολα μαθήματα, με εκφράσεις και λέξεις πιο δύσκολες γιατί ας πούμε ήταν φιλόλογοι ενώ άλλοι(...) οι δάσκαλοι για παράδειγμα κάνανε πιο εύκολα μαθήματα, (...) το βλέπανε | Ο ρόλος της οπτικής του δημιουργού |

| | |
|--|--|
| <p>διαφορετικά το πράγμα.</p> <p>Δημιουργήθηκαν έτσι μερικά μαθήματα πιο δύσκολα και μερικά πιο εύκολα. Και έτσι βγήκε το υλικό, γιατί σας λέω το κάναμε μια ομάδα ατόμων που δεν είμαστε ειδικοί. Τους καθοδηγούσα φυσικά αλλά εκείνοι έφτιαχναν <u>αυτό που ήξεραν και που μπορούσαν</u>. Ήταν δύσκολο, δεν είναι εύκολο να τα κάνεις με μια ομάδα (...) <u>ήμασταν μόνοι μας</u>. <u>Κανένας δεν είχε εξειδικευτεί σε αυτό</u>, να γράψει δηλαδή ένα βιβλίο και να δημιουργήσει υλικό. Για να κάνεις ένα καλό υλικό, πρέπει να γνωρίζεις αρκετά πράγματα, <u>να είσαι επαγγελματίας</u>. Εμείς δεν είμαστε (Σ1).</p> | <p>Διαφοροποίηση στο βαθμό δυσκολίας</p> <p>Δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού από μη ειδικούς</p> <p>Έλλειψη θεσμικής υποστήριξης</p> |
| <p>Σ2: ...Στο e-class μου εκεί κάνω ουσιαστικά την περιγραφή του μαθήματος και ανεβάζω και το υλικό που έχουμε δουλέψει. Οι μαθητές μπορούν να μπαίνουν εκεί με την καθοδήγηση των γονέων τους ή μόνοι τους και να μελετούν το υλικό ή ακόμα και στην περίπτωση που κάποιος λείπει από το μάθημα να μπορεί να δει τι κάναμε ή τι εργασία έχουν για το σπίτι (Σ2).</p> | <p>Παροχή υποστήριξης</p> |
| <p>Σ2: ...για τα παιδιά «δε δουλεύει» το Κλικ. (...)εντάξει, λίγο μας δυσκολεύει. Είναι κυρίως για τους ενήλικες. Έχει πολύ καλό λεξιλόγιο, ωραία κείμενα, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Η γραμματική, λίγο τους δυσκολεύει. ... εγώ από το υποστηρικτικό υλικό του Πανεπιστημίου της Μούρθια χρησιμοποιώ τη γραμματική κυρίως... είναι Ισπανικά-Ελληνικά και τη βρήκα πολύ χρήσιμη... είναι απλά δοσμένη. Είναι πολύ απλή. Οι μαθητές αποκρίνονται. Και είναι πολύ βασικό</p> | <p>Χρήση υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες της ομάδας στόχου</p> |

αυτό (Σ2).

Πίνακας 4-5 Κωδικοί και σχετικά αποσπάσματα

Βήμα 4^ο: Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα: Στο βήμα αυτό οι κωδικοί συνδυάστηκαν αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα στα δεδομένα. Τα θέματα διαμορφώθηκαν έχοντας ως κύρια επιδίωξη να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά δεδομένα. Κάποιοι κωδικοί τροποποιήθηκαν ή συγχωνεύτηκαν και λειτούργησαν ως υποκατηγορίες των θεμάτων.



Σχήμα 4-1 Ενδεικτικό παράδειγμα μετάβασης από κωδικούς σε θέματα

4.6. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα παρουσιάστηκαν η ερευνητική διαδικασία, το δείγμα, τα εργαλεία και ο τρόπος συλλογής δεδομένων καθώς και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.

5. Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

5.1. Εισαγωγή

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων οργανώνεται σε τρεις άξονες. Στον πρώτο άξονα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στη διερεύνηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και πώς στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης.

Στο δεύτερο άξονα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στη διερεύνηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης.

Στον τρίτο άξονα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στη διερεύνηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης αντίστοιχα. Και στο κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες.

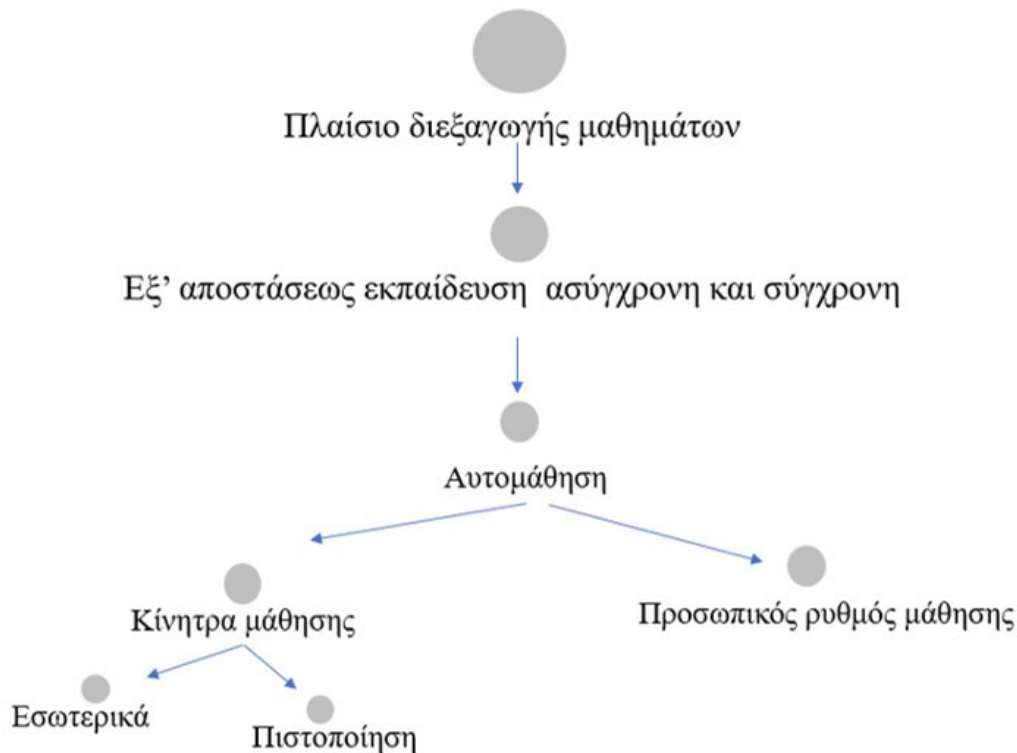
Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τα θέματα έτσι όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τη διαδικασία της ανάλυσης. Λόγω δε, της διαφοροποίησης του πλαισίου διεξαγωγής των μαθημάτων της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στους δυο φορείς (Κέντρο Μοντέρνων γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας, Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης) τα αποτελέσματα παρουσιάζονται χωριστά για κάθε φορέα.

5.2. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και πώς στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

5.2.1. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

Αναφορικά με το πλαίσιο διεξαγωγής των μαθημάτων, αυτά διεξάγονται στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας το οποίο υποστηρίζει τη διδασκαλία 10 γλωσσών, μια από τις οποίες είναι τα νέα ελληνικά. Τα ελληνικά εντάχθηκαν στο πρόγραμμα από το 1987 και αρχικά πραγματοποιούνταν δια ζώσης. Από το 2016 μέχρι και σήμερα τα μαθήματα πραγματοποιούνται μέσω μιας πλατφόρμας (Moodle). Το γεγονός πως οι μαθητές ήταν ενήλικες και δεν ήταν συνεπείς ως προς την παρακολούθηση των μαθημάτων σε πραγματική τάξη, λόγω των απαιτητικών ρυθμών της ενήλικης ζωής, δημιούργησε την ιδέα για την κατασκευή της πλατφόρμας προσφέροντας τη δυνατότητα στον καθένα να παρακολουθεί τα μαθήματα με το δικό του ρυθμό και από όποιο σημείο ήθελε εκείνος (Σχήμα 5-1). (Σ1: «..γενικά οι μαθητές μπορούν να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό. Αν κάποιος ολοκληρώσει ταχύτερα την ύλη, μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο πιο γρήγορα. Αν κάποιος μαθητής καθυστερήσει ή θέλει να επαναλάβει μια ενότητα, έχει την ελευθερία να το κάνει..»). Τα μαθήματα πλέον διεξάγονται στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης μέσω της πλατφόρμας. Την κύρια ευθύνη για την κατασκευή και λειτουργία της πλατφόρμας την έχει ο ίδιος ο καθηγητής (Σ1) που διδάσκει τα ελληνικά λαμβάνοντας κατά καιρούς επιμέρους βοήθεια κυρίως από Έλληνες φοιτητές που βρίσκονται εκεί κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης τους στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus (επιμελητές).

Η πλατφόρμα προάγει την αυτομάθηση με την υποστήριξη όμως του καθηγητή (Σ1) και των επιμελητών του.



Σχήμα 5-1 Θεματικός χάρτης πλαισίου διεξαγωγής μαθημάτων στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

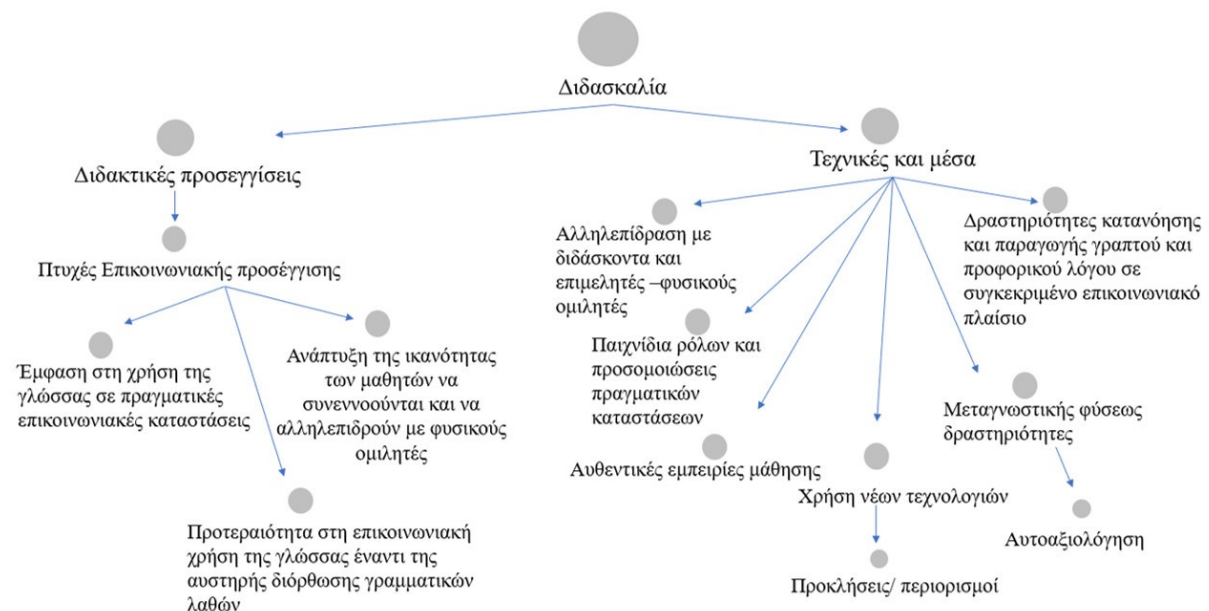
Το ηλικιακό φάσμα των μαθητών είναι διευρυνμένο από 18 έως και 70 ετών. Οι μαθητές είναι ισπανόφωνοι και δεν έχουν κάποια καταγωγή από Ελλάδα. Η πλειοψηφία των μαθητών ωθείται από προσωπικά κίνητρα για την εκμάθηση της γλώσσας όπως για παράδειγμα είτε από το ενδιαφέρον τους για την ελληνική κουλτούρα και τον πολιτισμό, είτε από ενδιαφέρον να επικοινωνούν καλύτερα με άτομα του περιβάλλοντός τους που μιλάνε ελληνικά, είτε γιατί οι ίδιοι διδάσκουν αρχαία ελληνικά κ.ά. Η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται με χαλαρούς ρυθμούς και αποτελεί κάτι σαν χόμπι για εκείνους. Λίγοι είναι οι μαθητές που ενδιαφέρονται να πάρουν κάποια πιστοποίηση.

Ο κανονικός κύκλος μαθημάτων ξεκινά κάθε Σεπτέμβριο και ολοκληρώνεται το Μάιο. Τα μαθήματα υποστηρίζουν τα ακόλουθα επίπεδα:

- Επίπεδο A1 (που ολοκληρώνεται σε δυο ακαδημαϊκούς κύκλους)
- Επίπεδο A2 (που ολοκληρώνεται σε έναν ακαδημαϊκό κύκλο)
- Επίπεδα B1 έως B2 (που ολοκληρώνεται σε δυο ακαδημαϊκούς κύκλους)

Υπάρχει η δυνατότητα επιλογής εντατικών μαθημάτων που γίνονται κάθε άνοιξη, καλοκαίρι και φθινόπωρο. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στους κανονικούς κύκλους παρακολουθούν ελληνικά περίπου 45 μαθητές ενώ το πλήθος των μαθητών στα εντατικά τμήματα ποικίλει.

Αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Σχήμα 5-2) αυτή προσεγγίζεται από επικοινωνιακή κυρίως σκοπιά. Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ικανότητα του μαθητή να μπορεί να επικοινωνεί σε ένα πραγματικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενσωματώνεται μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων, σε κάποιες από τις οποίες οι μαθητές εκτίθενται σε αυθεντικό ακουστικό υλικό το οποίο έχει ηχογραφηθεί από τους επιμελητές (φυσικούς ομιλητές).



Σχήμα 5-2 Θεματικός χάρτης τρόπων προσέγγισης διδασκαλίας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

Επίσης προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανταλλαγής πληροφοριών ή/και παιχνίδια ρόλων όπου υιοθετούν κάποιο ρόλο για παράδειγμα υποδύονται πως είναι υπάλληλοι σε ένα τουριστικό γραφείο κ.ά. Δίνεται έμφαση δηλαδή στη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις προσομοιώνοντας επικοινωνιακές πράξεις της καθημερινής ζωής. Παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να συνομιλούν με φυσικούς ομιλητές (Σ1: «... γίνονται δύο συναντήσεις κάθε εβδομάδα(...) δύο μισά ώρα, σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες με Έλληνες φοιτητές erasmus που έρχονται εδώ από την Ελλάδα και κάνουν την πρακτική συνομιλία...»), μιλώντας για

θέματα που έχουν ήδη προετοιμαστεί για αυτά και οι δυο ομάδες αντίστοιχα (μαθητές και επιμελητές) ώστε η συζήτηση να είναι σχετικά ελεγχόμενη και γύρω από το λεξιλόγιο της εβδομάδας. Δίνεται περισσότερη έμφαση στην επιτυχημένη έκβαση μιας πράξης επικοινωνίας και όχι τόσο στην ορθή χρήση των γλωσσικών στοιχείων (Σ1: «... οπότε, εντάξει, εμένα με ενδιαφέρει να μπορούν να συνομιλούν, να συνεννοούνται, να μιλάνε, να ενθουσιάζονται, να αγαπάνε τα ελληνικά και να πηγαίνουν και στην Ελλάδα, εκεί να κάνουν σεμινάρια, διακοπές. Τώρα να τους διορθώνω επειδή δεν είπαν καλά την αιτιατική, τη γενική.... .»).

Στη διδασκαλία συμπεριλαμβάνονται επίσης δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών για τις πρακτικές συνομιλίας. Συντάσσουν εργασίες- εκθέσεις γραμμένες με στυλό σε χαρτί αλλά και άλλες που τις πληκτρολογούν, με διάφορα θέματα από την καθημερινότητα αναπαράγοντας υποθετικούς διαλόγους, για παράδειγμα διάλογος σε μια ταβέρνα για παραγγελία, στο σούπερ μάρκετ κ.ά. τα οποία εν συνεχεία οι μαθητές τα διαβάζουν, τα μαγνητοφωνούν και ανεβάζουν τα αρχεία (γραπτό και ακουστικό) στη πλατφόρμα.(Σ1: «... τους δίνεται το θέμα, παράδειγμα ψώνια στο σούπερ μάρκετ ή πάω-διακοπές, προετοιμάζονται, μαθαίνουν συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Πώς ακριβώς γίνεται αυτό; Κάθε μάθημα έχει την *comprensión*. δηλαδή, την κατανόηση. Λοιπόν, η κατανόηση έχει διάφορες υποενότητες. Οπότε κάθε υποενότητα έχει και την αντίστοιχη πρακτική συνομιλίας. Για παράδειγμα σε μια υποενότητα έχουμε τα φρούτα που αγοράζουμε από το μανάβη. Έχουμε τα πράγματα που αγοράζουμε από το σούπερ μάρκετ. Έχουμε και κάνα δύο συζητήσεις με το μανάβη και με το ταμείο στο σούπερ μάρκετ (..) ή οτιδήποτε άλλο.» «... Ο μαθητής ξέρει ότι πρέπει να διαβάσει τις υποενότητες της κατανόησης κάθε φορά. Οπότε πριν κάνει την πρακτική συνομιλίας, έχει μια εικόνα του τι θα κάνει στην πρακτική συνομιλία. (...) προετοιμάζεται δηλαδή για αυτό που θα κάνει. ...» «...ας πούμε, τους ζητάω να κάνουν μια εργασία-έκθεση, ένα παιχνίδι ρόλων στο τουριστικό γραφείο για ένα ταξίδι που θέλει να κάνει κάποιος στην Ισπανία....», «.....γράφουν το διάλογο στο τετράδιό τους και μετά τους λέω να το μαγνητοφωνούν. (...) Αυτό τους λέω να το κάνουν με έμφαση. ... και ανεβάζουν και τα δύο αρχεία στην πλατφόρμα, και το γραπτό το οποίο είναι με το χέρι τους και το ακουστικό...»). Παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης μεταγλωσσικών ικανοτήτων στους μαθητές με δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης στις οποίες ελέγχουν μόνοι τους την ορθότητα των απαντήσεών τους.

Επιπλέον χρησιμοποιούνται ποικίλες διαδραστικές ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου για την ανάπτυξη των οποίων χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά όπως είναι το Quiz Let, το Word Wall και το H5P. Στη διδασκαλία επιχειρήθηκε, για την εξυπηρέτηση των δραστηριοτήτων των πρακτικών συνομιλίας αλλά και δραστηριοτήτων ελέγχου ορθής χρήσης γραμματικών φαινομένων, να ενσωματωθεί και το ChatGPT χρησιμοποιώντας το ως συνομιλητή σε διαλόγους με τους μαθητές (Σ1:..... Έχουμε κάνει μερικά (...), μερικά GPT, για να κάνω την πρακτική συνομιλίας με τους μαθητές και με κείμενο, δηλαδή με Chat, και με λόγια-φωνή..). Ωστόσο όπως υποστηρίζει ο Σ1 διαπιστώθηκαν ζητήματα αναγκαιότητας καθοδήγησης στη χρήση του, προκειμένου να ανταποκρίνεται στο επίπεδο του μαθητή και σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνιακής πράξης (Σ1: «...από την εμπειρία μας ωστόσο είδα ότι μερικές φορές δεν είναι και τόσο αποτελεσματική γιατί η συζήτηση δεν επικεντρώνεται σε αυτό που εστιάζουμε εμείς. Ο σκοπός δηλαδή είναι να συνομιλεί ο μαθητής με το Chat GPT αλλά να υπάρχει μια ουσιαστική αλληλεπίδραση στα ελληνικά. Να μπορεί ο μαθητής να μιλάει με την τεχνική νοημοσύνη πάνω σε αυτά που πρέπει να μιλάει σε κάθε μήνυμα, όχι σε άσχετα πράγματα. Υπάρχουν στην αγορά προγράμματα για να κάνεις μια συνομιλία, αλλά ένας μαθητής που σπουδάζει ελληνικά ειδικά στο πρώτο έτος δεν μπορεί να μιλήσει με αυτό, γιατί τι θα πει. Είναι σαν να έχει πάει στην Ελλάδα και ξέρει μόνο να πει καλημέρα τι κάνεις,...) ή πόσο κάνει αυτό (...), και ο άλλος αρχίζει και του μιλάει γρήγορα. (...) δεν καταλαβαίνει. (..) Δε γίνεται.(...) Θέλει μια καθοδήγηση. Πάντα θα θέλει καθοδήγηση...»).

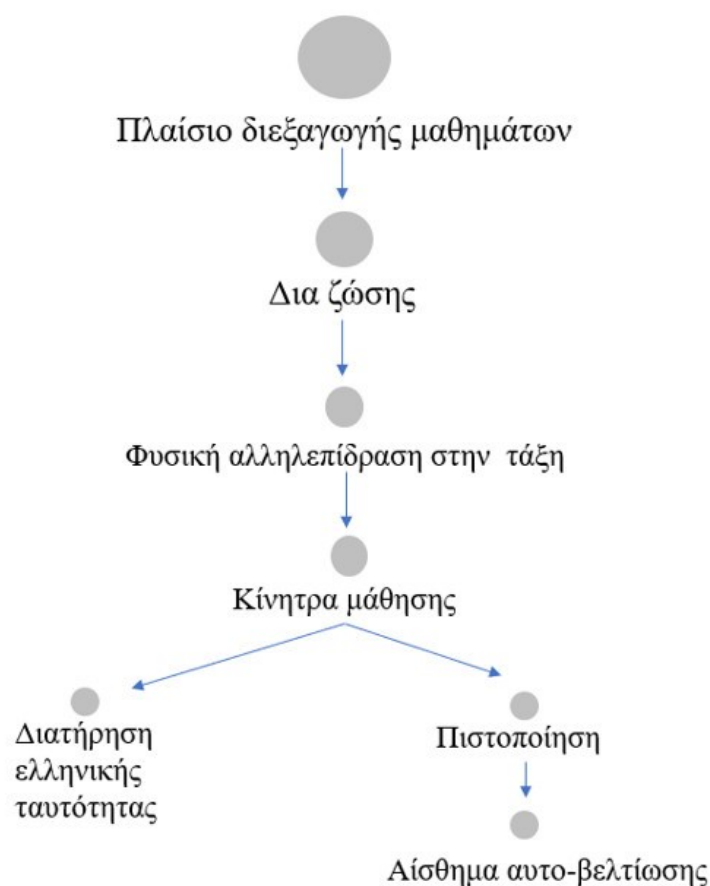
Όπως αναφέρει ο Σ1 κύριος στόχος του είναι να φέρει το μαθητή αφενός σε επαφή με την ελληνική κουλτούρα και τον πολιτισμό (Σ1: « Το κάθε μάθημα συνοδεύεται από δύο τραγουδάκια δικής μου επιλογής. Και τους λέω [γέλιο] θα αγκωθείτε με τόση άσκηση οπότε με τα τραγουδάκια θα χαλαρώσετε. ...γενικά στην πλατφόρμα έχω αρκετό υλικό που προβάλλει την κουλτούρα και τον πολιτισμό της Ελλάδας..»). και αφετέρου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται με επιτυχία σε μια επικοινωνιακή περίσταση της καθημερινής ζωής ακόμα και αν δε μιλάει τέλεια την ελληνική γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρεί να προσφέρει στους μαθητές αυθεντικές εμπειρίες μάθησης συνεργαζόμενος με φροντιστηριακούς φορείς στην Ελλάδα που διδάσκουν ελληνικά. Οι μαθητές συνοδευόμενοι από τον ίδιο κάνουν κάποιες μέρες διακοπές στην Ελλάδα συνδυάζοντάς τες με ενισχυτικά μαθήματα από αυτούς τους φορείς (Σ1: «..βέβαια στην Ελλάδα έχει αρκετά φροντιστήρια που διδάσκουν τα νέα ελληνικά. Εγώ συνεργάστηκα με κάποια από αυτά κάποιες χρονιές, και στο πλαίσιο των

μαθημάτων που κάναμε το καλοκαίρι, πήγαμε με τους μαθητές στην Ελλάδα και κάναμε κάποια μαθήματα ελληνικής γλώσσας.»).

5.2.2. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Τ.Ε.Γ.

Μαδρίτης

Αναφορικά με το πλαίσιο διεξαγωγής των μαθημάτων, αυτά διεξάγονται στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης το οποίο είναι ένα σχετικά πρόσφατο τμήμα καθώς είναι ο τέταρτος χρόνος λειτουργίας του. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται διά ζώσης (Σχήμα 5-3) σε αίθουσα του συλλόγου των ελληνο-ισπανικών οικογενειών της Μαδρίτης που έχει παραχωρηθεί για αυτόν τον σκοπό.



Σχήμα 5-3 Θεματικός χάρτης πλαισίου διεξαγωγής μαθημάτων στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Την κύρια ευθύνη για τη διεξαγωγή των μαθημάτων την έχει η ίδια η εκπαιδευτικός (Σ2) που διδάσκει τα ελληνικά λαμβάνοντας κατά καιρούς επιμέρους βοήθεια κυρίως από Ελληνίδες φοιτήτριες που βρίσκονται εκεί κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης τους στο πλαίσιο

του προγράμματος Erasmus. Ο ρόλος των φοιτητριών είναι υποστηρικτικός κυρίως για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην εκμάθηση, ενώ παράλληλα αναλαμβάνουν κάποιες επιμέρους δραστηριότητες ή ενίοτε και ολόκληρο μάθημα.

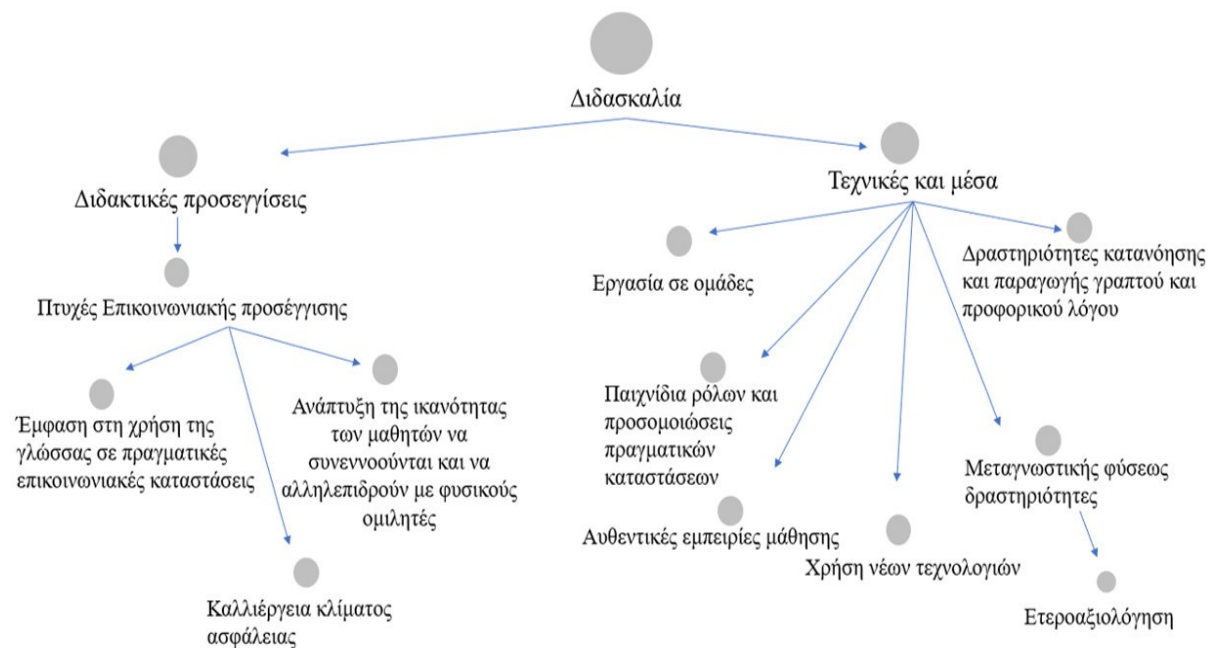
Σχετικά με το μαθητικό δυναμικό, όλοι οι μαθητές έχουν κάποια σχέση με την Ελλάδα. Είτε προέρχονται από μεικτές οικογένειες, με τον έναν από τους δυο γονείς να έχει ελληνική καταγωγή ή οικογένειες με τους δύο γονείς να είναι Έλληνες οι οποίοι ζουν και εργάζονται στην Ισπανία (Σ2: «Όλοι έχουν κάποια καταγωγή από Ελλάδα (...) το 80% των παιδιών είναι μεικτών οικογενειών.... και έχουμε και κάποια παιδιά λιγότερα, πολύ λιγότερα, που είναι και οι δυο γονείς τους από την Ελλάδα»). Συνολικά οι μαθητές είναι περίπου 60. Τα ηλικιακό εύρος κυμαίνεται από τη νηπιακή ηλικία μέχρι και τη μετεφηβική ηλικία. Οι ενήλικες είναι λίγοι σε αριθμό (Σ2: «Αυτή τη στιγμή έχουμε από 58 έως 60 άτομα.. Οι περισσότεροι είναι παιδιά από νήπια έως 20 χρονών... υπάρχουν και λίγοι ενήλικες»). Το κάθε τμήμα απαρτίζεται από περίπου 8 παιδιά (Σ2: «...τα τμήματα πρέπει να είναι από 8 παιδιά και πάνω. Οπότε πάνω κάτω τόσα έχουμε στα τμήματα»).

Τα τμήματα χωρίζονται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Τα μαθήματα διεξάγονται κυρίως το απόγευμα σε καθημερινή βάση και η διάρκεια του κάθε μαθήματος είναι μιάμιση ώρα (Σ2: «Τα μαθήματα γίνονται από Τρίτη ως Παρασκευή απογεύματα και Σάββατο από το πρωί ως μεσημέρι.... Η διάρκεια του μαθήματος είναι μιάμιση ώρα»).

Η διά ζώσης διδασκαλία επιτρέπει τη φυσική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών ή/και μεταξύ των μαθητών. Κίνητρο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τους περισσότερους μαθητές αποτελεί η επιδίωξη επαφής με την ελληνική γλώσσα αλλά και την κουλτούρα για τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητάς τους. (Σ2: «Η πλειοψηφία θέλει μια επαφή να μιλάμε έστω μια-δύο φορές την εβδομάδα ελληνικά. Δηλαδή οι περισσότεροι αυτό θέλουν»). Κάποιοι από τους μαθητές, κυρίως οι έφηβοι, εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης βλέποντάς το ως μια ευκαιρία βελτίωσης αλλά και επιβεβαίωσης των γνώσεών τους (Σ2: «Έχει κάποιους που ενδιαφέρονται να δώσουν τις εξετάσεις πιστοποίησης (...)πέρυσι είχαμε συμμετοχή από τα παιδιά που είναι κυρίως στην εφηβεία, και φέτος πάλι θα δώσουν κάποια(...) έχουμε ξεκινήσει προετοιμασία..... Δηλαδή είναι κίνητρο για αυτούς η διαδικασία (...)να μπορέσουν να μάθουν τη γλώσσα πιο ολοκληρωμένα, πιο συστηματικά (...) μάλλον και η βαθμολογία είναι κίνητρο»).

Αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Σχήμα 5-4) αυτή έχει κυρίως επικοινωνιακό χαρακτήρα. Δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές

επικοινωνιακές καταστάσεις. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με φυσικούς ομιλητές, στο περιβάλλον της τάξης, την εκπαιδευτικό και τις φοιτήτριες του προγράμματος Erasmus. Επιδιώκεται η καλλιέργεια ενός κλίματος ασφάλειας στην τάξη προκειμένου οι μαθητές να αισθάνονται ικανοποίηση καθώς μαθαίνουν μέσα από παιγνιώδη τρόπο (Σ2: «...προσπαθούμε να τους προσφέρουμε ένα περιβάλλον που να νιώθουν ασφάλεια. Να είναι εδώ και να τους αρέσει. Να μαθαίνουν παίζοντας αποφεύγοντας την αυστηρή δομή διδασκαλίας»).



Σχήμα 5-4 Θεματικός χάρτης τρόπων προσέγγισης διδασκαλίας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

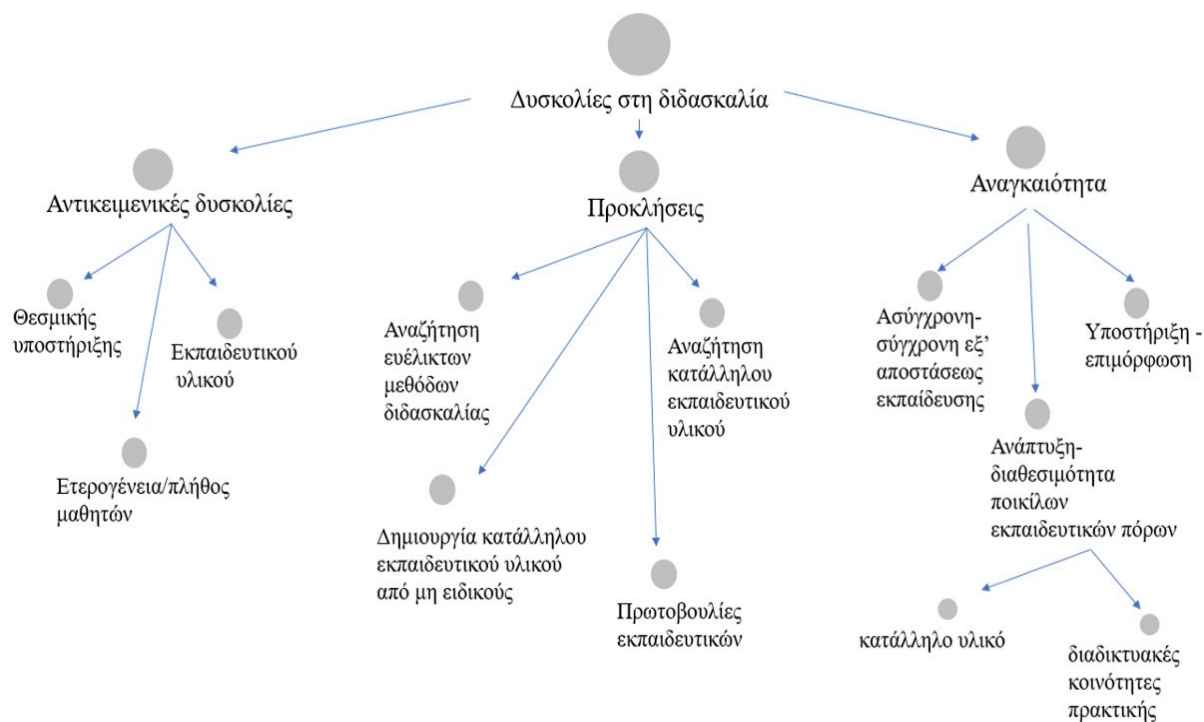
Χρησιμοποιούνται πολλές δραστηριότητες με σκοπό την επικοινωνία με θέματα γύρω από καταστάσεις της καθημερινότητας, δραστηριότητες που ενσωματώνουν παιχνίδια ρόλων, ή/και προσομοιώνουν καταστάσεις καθημερινής ζωής (Σ2: «...ναι, αυτό γίνεται με δραστηριότητες στις οποίες προσπαθούμε να προσομοιώσουμε διάφορες καταστάσεις καθημερινής ζωής όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο (...) για παράδειγμα τις προάλλες κάναμε ότι ήμασταν σε μια ταβέρνα οπότε κάποιοι έκαναν τους σερβιτόρους, άλλος το μάγειρα κ.ά. χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που είχαν μάθει μέσα από παιγνιώδη τρόπο (..) με παιχνίδια ρόλων»). Στη διδασκαλία συμπεριλαμβάνονται και δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες (Σ2: «...δουλεύουν μαζί σε ομάδες... τώρα ετοιμάζουμε επιτραπέζια, παιχνίδια με καρτούλες, παιχνίδια με quiz...»). Παρέχονται ευκαιρίες για αυθεντικές εμπειρίες μάθησης (επικοινωνία σε πραγματικές συνθήκες) καθώς οι μαθητές

αλληλογραφούν μέσω email με συνομήλικούς τους, φυσικούς ομιλητές από την Ελλάδα (Σ2: «Ακόμα και όταν χρειάζεται να γράψουν, όσο είναι δυνατόν, προσπαθούμε αυτό να γίνεται για κάποιον πραγματικό λόγο. Για παράδειγμα υπάρχουν δύο σχολεία από την Ελλάδα, με τα οποία επικοινωνούμε και τα παιδιά ανταλλάσσουν email. Έτσι, θα γράψουν, θα απαντήσουν στις ερωτήσεις των παιδιών, θα κάνουν ερωτήσεις δικές τους και με αυτόν τον τρόπο προσπαθούμε να τους ενθαρρύνουμε να γράψουν γραπτό κείμενο επικοινωνώντας με άλλα παιδιά. ...»). Χρησιμοποιούνται επίσης δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου μέσω των χρησιμοποιούμενων εγχειριδίων. Αξιοποιείται η τεχνική της ετεροαξιολόγησης στους μαθητές με την ανταλλαγή των γραπτών τους και τις διορθωτικές παρεμβάσεις ο ένας στο γραπτό του άλλου (Σ2: «...αλλά κάνουμε (...) ανταλλαγή των τετραδίων όπου ο ένας βοηθάει τον άλλον...»). Χρησιμοποιούνται διαδικτυακές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (e-class) για τη διάθεση του χρησιμοποιούμενου υλικού στην τάξη σε όλους τους μαθητές ακόμη και στους απόντες (Σ2: «....έχω και το e-class μου που ανεβάζω κάθε φορά τι γίνεται....»).

5.3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο T.E.F. Μαδρίτης

5.3.1. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

Αναφορικά με τις δυσκολίες των διδασκόντων στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας κατεγράφησαν αντικειμενικές δυσκολίες οι οποίες έφεραν το διδάσκοντα Σ1 αντιμέτωπο με προκλήσεις στις οποίες έπρεπε να ανταπεξέλθει (Σχήμα 5-5).



Σχήμα 5-5 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των εκπαιδευτικών στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

Σχετικά με τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας του στο συγκεκριμένο τμήμα ο Σ1 αναφέρει πως τα εγχειρίδια και το υλικό γενικότερα που είχε στη διάθεσή του ήταν ελάχιστο. Εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας δεν υπήρχε. Δεν υπήρχε γενικότερα υλικό για τη διδασκαλία της (Σ1: «Όταν πήγα εγώ στο γραφείο, ...υπήρχε στο γραφείο ένα βιβλίο «Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους» του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης....(...), ένα μικρό λεξικό ισπανο-ελληνικό και δύο βιβλιαράκια με ελληνικές εκφράσεις, μια έκδοση παλιά. Αυτό ήταν, δεν είχε τίποτα άλλο»).

Με πρωτοβουλία του Σ1 το διαθέσιμο υλικό για τη διδασκαλία των ελληνικών εμπλουτίστηκε με ιδίους πόρους (Σ1: «...εγώ άρχισα να αγοράζω με δική μου πρωτοβουλία, και ιδίως όταν ήμουν στη διεύθυνση, αγόραζα ό,τι έβρισκα. Πήγαινα στην Ελλάδα το καλοκαίρι και έψαχνα, αν έβρισκα κάτι καινούργιο το αγόραζα. Έχω όλες τις μεθόδους. Δηλαδή, ό,τι κυκλοφορεί εκτός κι αν είναι κάποια μέθοδος στα αγγλικά, που είναι όλα τα βιβλία της στα αγγλικά,...) έχει κάνα δύο έτσι εκδόσεις, όλες τις άλλες τις έχω αγοράσει. Και πολλά βιβλία με τα ουσιαστικά, με τα ρήματα»).

Δεν υπήρχε συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών ή/και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από κάποιο θεσμοθετημένο φορέα και γενικότερα δεν υπήρχε υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους από οποιονδήποτε φορέα. (Σ1: «...Όχι, κανένας δεν μας είπε τίποτα, ούτε μας έδωσαν κάποια περιεχόμενα όχι μόνο για τη διδασκαλία των ελληνικών αλλά και των άλλων γλωσσών που υποστήριζε το κέντρο»). Αρχικά ζητήθηκε από τους ίδιους τους διδάσκοντες να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο διδασκαλίας. Αργότερα βασίστηκαν στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α) και στη συνέχεια με πρωτοβουλία του Σ1 βασίστηκαν στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδος σε ό,τι αφορά στον προσδιορισμό των επιπέδων. (Σ2: «..... στην αρχή μας ζήτησαν να κάνουμε εμείς ένα πλαίσιο,(..) ξεκινήσαμε να το κάνουμε, (...) μετά βγήκε αυτό το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, που είναι γενικό και σε αυτό βασίστηκε και το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.» «..οπότε εγώ μίλησα με το διευθυντή και με τους άλλους συναδέλφους, και πρότεινα τουλάχιστον για τα ελληνικά να ακολουθήσουμε ό,τι λέει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδος τουλάχιστον για τα επίπεδα. Αυτοί είναι μια ολόκληρη ομάδα, σίγουρα με περισσότερη εξειδίκευση.....,(...) οπότε ακολουθώ αυτό το πρόγραμμα όσον αφορά στα επίπεδα»). Με πρωτοβουλία του πανεπιστημίου της Σαραγόσας διεξήχθησαν κάποια σεμινάρια σχετικά με τρόπους διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας γενικότερα (Σ1: «...εκείνα τα χρόνια, τα πρώτα χρόνια, το 1991, ας πούμε, κάναμε πολλά σεμινάρια ... ήταν καλά, εντάξει, μάθαμε αρκετά πράγματα νομίζω, και τα μεταφέραμε (..) εγώ τουλάχιστον προσπάθησα να τα μεταφέρω στο μάθημα στην αίθουσα» « ..και αργότερα, ναι. (...) κάναμε σεμινάρια. Η διεύθυνση, οργάνωνε σεμινάρια για τους καθηγητές κατά καιρούς που επικεντρώνονταν περισσότερο στην επικοινωνιακή μέθοδο, πώς δηλαδή να κάνουμε τα μαθήματα, αλλά πάντα μέσα στην τάξη. Για μαθήματα που γίνονται στην αίθουσα, όχι για μαθήματα μέσω internet ή μέσω streaming»).

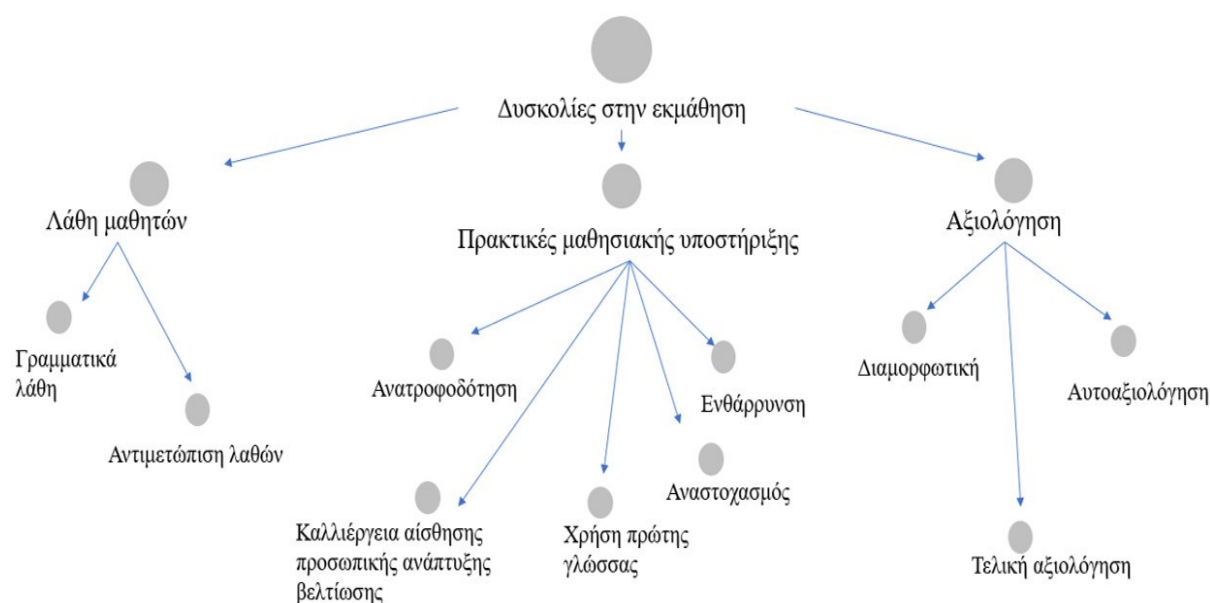
Επιπλέον εξαιτίας του μικρού μαθητικού δυναμικού και της ετερογένειάς του ως προς το ηλικιακό φάσμα αλλά και το μαθησιακό του επίπεδο, λόγω συχνών απουσιών των μαθητών, η δια ζώσης διδασκαλία στην τάξη ήταν δύσκολη έως πρακτικά αδύνατη (Σ1: «...αλλά το πρόβλημά μου εμένα ήταν ότι είχα λίγους μαθητές, ..επίσης όταν έλειπαν από τα μαθήματα γινόταν το εξής. Μία έλειπε ο ένας, την άλλη ο άλλος με αποτέλεσμα στο τέλος μετά από μερικούς δηλαδή μήνες στην τάξη να έχω λίγα άτομα, με διαφορετικό επίπεδο ο καθένας..» «....κατά πρώτον, ο κάθε μαθητής έχει τη δική του ταχύτητα.. Επίσης είχα μαθητές(...), ξέρω εγώ, εξήντα χρονών και άλλους μαθητές που ήταν νεότεροι (...) εσείς οι νέοι [γέλιο] μαθαίνετε

πιο γρήγορα από εμάς. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία λόγω περισσότερων υποχρεώσεων λειτουργούν με πιο αργούς ρυθμούς»).

Προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπισθούν ήταν η αναζήτηση νέων και πιο ευέλικτων τρόπων διδασκαλίας, εναλλακτικών μορφών μαθήματος προσαρμοσμένο στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών και ανάπτυξη - διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Με πρωτοβουλία της διεύθυνσης του τμήματος των ελληνικών και του διδάσκοντα Σ1 πάρθηκε η απόφαση για τη δημιουργία της πλατφόρμας Moodle το 2015.

Αυτό δημιούργησε την ανάγκη για δημιουργία κατάλληλου υλικού που να υποστηρίζεται από την πλατφόρμα και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Το υλικό δημιουργήθηκε από άτομα που δεν είχαν λάβει κάποιες σχετικές οδηγίες για το πώς θα πρέπει να διαμορφωθεί αυτό. Ο καθηγητής Σ1 με τη βοήθεια των επιμελητών κατασκεύασαν το υλικό με βάση την εμπειρία τους και τις γνώσεις τους. Αν και ο Σ1 παρακολούθησε κάποια σεμινάρια του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας σχετικά με τη χρήση εργαλείων για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, (Σ1: «....στην παραγωγή υλικού μέσω εργαλείων που σου παρέχει το Internet. Δηλαδή για παράδειγμα πώς θα βρεις ένα ακουστικό υλικό για να κάνεις την εξέταση. Γιατί τα υλικά πρέπει να είναι αυθεντικά.») ωστόσο όπως υποστηρίζει ο Σ1 η ανάπτυξη του κατάλληλου υλικού δεν είναι εύκολο, απαιτεί επαγγελματισμό (Σ1: «...κάποια στιγμή είχα δημιουργήσει κάποια video tutorial για να υποστηρίξω τους μαθητές. Αλλά ξέρετε, (...) Δεν είναι εύκολο πρέπει να είσαι πολύ επαγγελματίας για να κάνεις καλά βίντεο. Οπότε, κάποια στιγμή τα έβγαλα. Γιατί, εντάξει, είπα θα κάνω άλλα, καινούργια αλλά τελικά δεν το έκανα ποτέ..»). Ο ίδιος παρέχει υποστήριξη στους επιμελητές για τη διεξαγωγή των πρακτικών συνομιλίας που κάνουν με τους μαθητές (Σ1: «..να πούμε βέβαια ότι (...) οι επιμελητές έχουν ένα «σκονάκι», θα το έλεγα, μια βοήθεια-καθοδήγηση από εμένα σχετικά με τις ερωτήσεις που πρέπει να κάνουν και τον τρόπο διεξαγωγής της συνομιλίας με το μαθητή. Οπότε και οι Έλληνες που έρχονται εδώ στην αρχή, ακόμα και να μην ξέρουν πώς να το κάνουν, τους βοηθάει πάρα πολύ αυτό»). Αναφέρθηκε επίσης πως είναι σημαντικό να γίνουν κάποιες δράσεις από επίσημους φορείς της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για την παροχή αφενός υποστήριξης στο έργο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα ελληνικά στο εξωτερικό και αφετέρου για την πραγματοποίηση στοχευμένων επιμορφώσεων. Έγινε επίσης αναφορά και στην ανάγκη επαφής των εκπαιδευτικών του εξωτερικού, στη δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής όπου θα επιτρέπεται η ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, γνώσεων και υλικού (Σ1: «..γενικά χρειάζεται να κάνει κάτι η πολιτεία μέσω Internet τώρα

είναι εύκολο (...) δηλαδή να κάνει κάτι που να φέρει σε επαφή όλους τους καθηγητές που είναι στο εξωτερικό, ή όσους θέλουν τουλάχιστον να συμμετέχουν σε αυτό, για επιμορφώσεις για υλικό και για πολλά άλλα, να ανταλλάσσουν ιδέες για παράδειγμα.»).



Σχήμα 5-6 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των μαθητών στο κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

Αναφορικά με τα λάθη των μαθητών (Σχήμα 5-6) διαπιστώνεται ότι οι μαθητές κάνουν αρκετά λάθη. Εντοπίζονται λάθη σε γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα όπως για παράδειγμα στη χρήση του οριστικού άρθρου καθώς το ξεχνάνε ή χρησιμοποιούν το άρθρο έναντι του μηδενικού (Σ1: «...μετά είναι το άρθρο (.....) οι μαθητές το ξεχνάνε γιατί στη γλώσσα τους δε βάζουν οπότε αυτό για να το συνηθίσεις σε μια γλώσσα είναι πολύ δύσκολο»). Επίσης εντοπίζεται δυσκολία σχετικά με την ορθή επιλογή των συμπληρωματικών δεικτών στις δευτερεύουσες προτάσεις (Σ1: «Γενικά κάνουν λάθη ως προς τη χρήση των κατάλληλων συμπληρωματικών δεικτών»). Λάθη αναφέρθηκαν επίσης και στη χρήση μη συνοπτικού και κυρίως του συνοπτικού θέματος. Δυσκολίες σχετικά με τη ρηματική όψη αναφέρθηκαν και κατά τη χρήση της προστακτικής έγκλισης αλλά και του μέλλοντα. Αναφορά σε δυσκολίες έγινε και για ρήματα χρόνου αορίστου παθητικής φωνής (Σ1: «...εκεί την προστακτική, ιδίως την προστακτική, τη συνοπτική ή τη συνεχή προστακτική, και στο μέλλοντα». « Τα ρήματα (..) στην παθητική φωνή στον αόριστο τους μπερδεύουν πολύ»). Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση αλλά και τη χρήση των πτώσεων όχι τόσο στην ονομαστική και στην κλητική όσο στη γενική και στην αιτιατική (Σ1: «..είναι δύσκολο να χρησιμοποιούν, τις

πτώσεις γιατί (...) εντάζει η κλητική είναι όταν φωνάζεις κάποιον, αυτό το καταλαβαίνουν. Για την ονομαστική, εντάζει, και αυτό είναι το υποκείμενο ή το κατηγορήμα στα ελληνικά, αλλά η γενική και η αιτιατική έχει πάρα πολλές χρήσεις. Εκεί γίνεται χαμός.»).

Για να αντιμετωπισθούν τα λάθη αυτά ο εκπαιδευτικός Σ1 αξιοποιεί τη διαμορφωτική αξιολόγηση καθώς λαμβάνοντας υπόψιν τα λάθη των μαθητών ανατρέχει στο υλικό του, εκεί που παρουσιάζει το φαινόμενο και αν κρίνει αναγκαίο προβαίνει σε διορθώσεις που θεωρεί ότι πρέπει να γίνουν ώστε να αναδιατυπωθεί η πληροφορία με έναν τρόπο πιο κατανοητό και ξεκάθαρο στο μαθητή. Έπειτα εστιάζει στα φαινόμενα αυτά παρέχοντάς τους περισσότερες δραστηριότητες για περισσότερη εξάσκηση. (Σ1: «Πάω στη γραμματική, που έχω στο online, πάω εκεί και το ξαναδιαβάζω το φαινόμενο να δω που έχω κάνει λάθος(..) [γέλιο] και δεν μπορούν να το καταλάβουν. Αμα χρειαστεί να βάλω κάτι καινούργιο, το βάζω. Κάνω κάποιες αλλαγές με την ελπίδα να τους υποστηρίξω περισσότερο. Τι άλλες αλλαγές (...)βάζω κάποιες ασκήσεις καινούργιες, και βασικά κάνουμε περισσότερη εφαρμογή.»).

Επιπλέον στους μαθητές παρέχεται η δυνατότητα να λύσουν απορίες ή να συζητήσουν θέματα που τους δυσκολεύουν μέσω προκαθορισμένων διαδικτυακών συναντήσεων με τον εκπαιδευτικό Σ1 που διεξάγονται μέσω της πλατφόρμας (Σ1: Στις συναντήσεις όταν λύνουμε απορίες μιλάω λίγο περισσότερο, με διάλογο, πάνω στα θέματα που τους δυσκολεύουν, προσπαθώ να τα εξηγήσω περισσότερο»). Αναφέρθηκε επίσης πως είναι πιο επιεικής στα λάθη του προφορικού λόγου καθώς ο στόχος είναι ο μαθητής να καταφέρει να επικοινωνήσει. Γίνεται προσπάθεια ενθάρρυνσης του μαθητή και όχι συνεχής υπενθύμιση των λαθών του. (Σ1: «Κοιτάζτε, είναι μερικά λάθη που εγώ τους αφήνω να τα κάνουν. Δηλαδή, τα επιτρέπω, (...) όχι τα επιτρέπω, (...)... Δεν μπορείς να διακόπτεις συνέχεια το μαθητή και να το διορθώνεις, ..., θα τους το εξηγήσω, αλλά ποτέ δεν θα πω ότι είναι μεγάλο λάθος. Θα τους ενθαρρύνω, πάντα τους ενθαρρύνω, δεν τους λέω επ! λάθος!!»). Ως προς τα λάθη του γραπτού λόγου εκεί ακολουθείται άλλη τακτική. Τα λάθη υποδεικνύονται και διορθώνονται όλα. Επιπλέον στις ηχογραφημένες ομιλίες που ανεβάζουν μπορεί να υπάρχουν σχόλια για λάθη σχετικά με την προφορά (Σ1: «Στις γραπτές εργασίες-εκθέσεις τους σημειώνουμε το λάθος και τους υποδεικνύουμε το σωστό... στο αρχείο ήχου που ανεβάζουν τους προτρέπουμε να προσέξουν τα σημεία που κάνουν λάθη και να τα διορθώσουν. Στον προφορικό λόγο αποφεύγουμε να διορθώνουμε λάθη. Επικεντρωνόμαστε κυρίως στην επικοινωνία κι ας κάνει γραμματικά λάθη ο μαθητής»). Στους μαθητές προσφέρεται η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης όπου μπορούν να δουν τα λάθη τους αλλά και τις ορθές

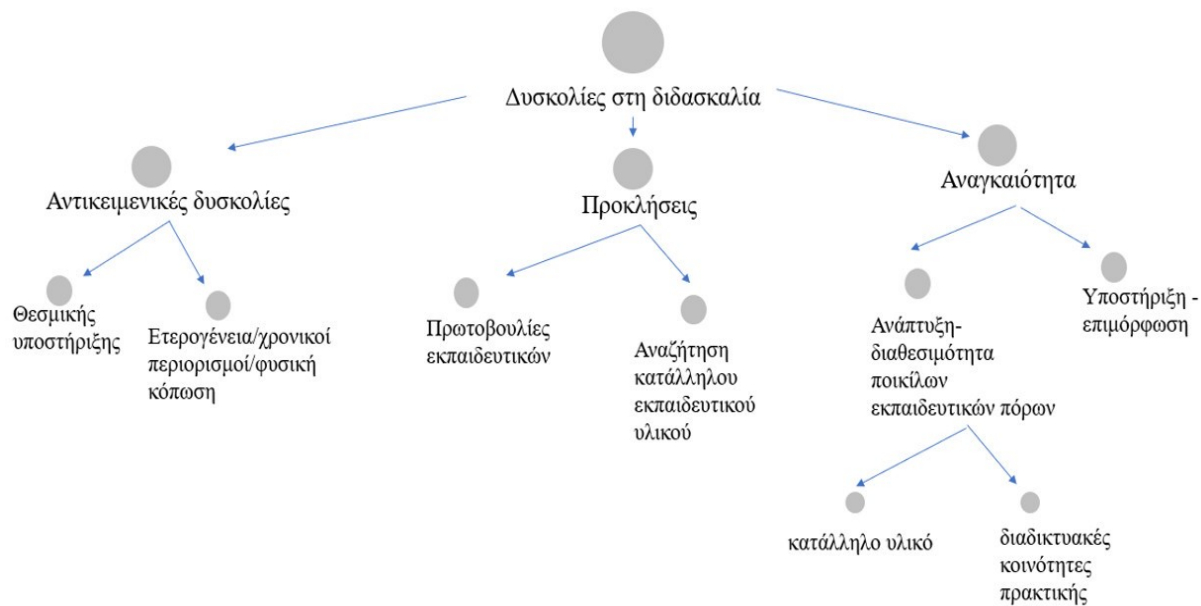
απαντήσεις. (Σ1: «Επιπλέον στις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που έχει η πλατφόρμα ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ελέγξει μόνος του τα λάθη και να δει ποιο είναι το σωστό»).

Η πρώτη γλώσσα (ισπανική) χρησιμοποιείται τόσο στο υλικό της πλατφόρμας όσο και από τον εκπαιδευτικό (Σ1) στην επίλυση αποριών.

Η μετάβαση του μαθητή από το ένα μάθημα στο άλλο κρίνεται με την τελική αξιολόγηση τη βαθμολογία δηλαδή που διαμορφώνεται από τρία μέρη στη πλατφόρμα. Από τις εργασίες-εκθέσεις, από την αυτοαξιολόγηση και από τις πρακτικές συνομιλίας με τους επιμελητές αλλά και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό Σ1. Αυτή η βαθμολογία παίζει καθοριστικό ρόλο γιατί από εκεί θα κριθεί αν ο μαθητής μπορεί να περάσει στο επόμενο μάθημα ή θα πρέπει να το επαναλάβει (Σ1: «...σε κάθε μάθημα ο μαθητής μπορεί να πάρει από τρία μέρη βαθμολογία. Από τις εκθέσεις, από την αυτοαξιολόγηση που είναι ενσωματωμένη στη πλατφόρμα, και από την προφορική διάδραση που κάνουμε μαζί και βγαίνει ένας μέσος όρος βαθμολογίας του μαθήματος που καθορίζει αν περνούν το μάθημα ή όχι. Στην περίπτωση που δεν περνούν το μάθημα το επαναλαμβάνουν»). Αναφέρθηκε ακόμα πως η βαθμολογία βοηθάει ψυχολογικά τους μαθητές, τους δίνει ευχαρίστηση και ενισχύει τη θέλησή τους για μεγαλύτερη πρόοδο. (Σ1: «Πολλοί μαθητές αναζητούν τη βαθμολογία, περιμένουν με αγωνία [γέλιο] να δουν τι έχουν πάρει. Επιζητούν την καλή βαθμολογία και χαίρονται όταν το καταφέρνουν»).

5.3.2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Οι σημαντικότερες αντικειμενικές δυσκολίες ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης (Σχήμα 5-7) αφορούν στην έλλειψη υποστήριξης από επίσημους φορείς σε επίπεδο επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών που καλούνται για πρώτη φορά να διδάξουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα (Σ2: «Ναι αυτό είναι ένα θέμα τώρα πολύ μεγάλο(...) δηλαδή (...) και νομίζω (...), να μιλήσω εγώ για τη δική μου περίπτωση(...)εγώ δεν είχα κάποια επιμόρφωση πριν ξεκινήσω...»).



Σχήμα 5-7 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των εκπαιδευτικών στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Με δική της πρωτοβουλία η εκπαιδευτικός Σ2 παρακολούθησε κάποια επιμόρφωση σχετική από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας πριν αναλάβει τη θέση (Σ2: «... λοιπόν εγώ έκανα την επιμόρφωση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας που δίνει και πιστοποίηση για διδασκαλία ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αυτό το έκανα εγώ με δική μου πρωτοβουλία...»).

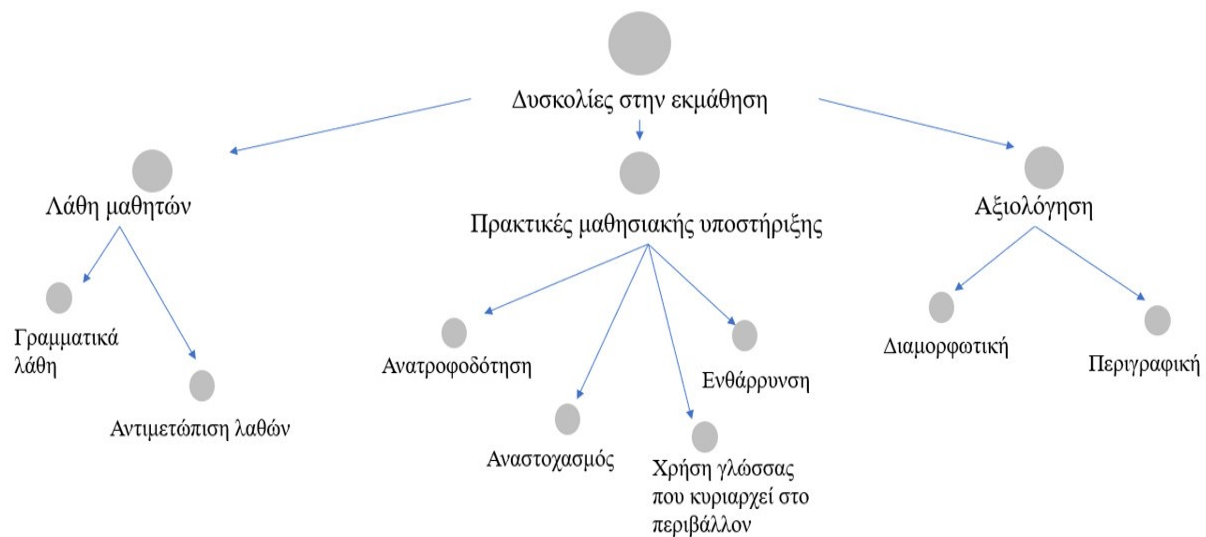
Δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Οι στόχοι και το υλικό επιλέγονται από τον εκάστοτε διδάσκοντα σύμφωνα με την εμπειρία του και τις ανάγκες των μαθητών (Σ2: «Εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι να επιλέξουμε το υλικό και το πρόγραμμα. Δεν υπάρχει επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ... Εγώ παρέλαβα ένα σύστημα το οποίο είχε ξεκινήσει ο προηγούμενος συνάδελφος(...)έχω κάνει κάποια τροποποίηση. βάζουμε τους στόχους μας, και χρησιμοποιούμε και το βιβλίο δηλαδή... αλλά δημιουργούμε και δικό μας υλικό θα πρέπει να κάνουμε προετοιμασία υλικού για πολλά διαφορετικά επίπεδα και ηλικίες...»).

Τα τμήματα αν και είναι χωρισμένα ανά επίπεδα και όχι με βάση την ηλικία παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Το κάθε παιδί επενδύει διαφορετικό χρόνο στην εκμάθηση την ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα κάποιος να γνωρίζει περισσότερα πράγματα και κάποιος λιγότερα. (Σ2: «Το πιο δύσκολο απ' όλα. (...) μάλλον είναι τα πολλά διαφορετικά επίπεδα. Η ανομοιογένεια μέσα στο ίδιο τμήμα γιατί (...) δεν κατατάσσονται βέβαια με βάση την ηλικία, αλλά υπάρχουν διαφορές, άλλο παιδί έχει μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου, άλλο δε μιλάει καθόλου, άλλο δυσκολεύεται ακόμα και στη βασική επικοινωνία, αλλά μπορεί να διαβάσει και να γράψει...»).

Μια ακόμη δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι ο περιορισμένος χρόνος που έχουν οι μαθητές. Τα μαθήματα έχουν διάρκεια μιάμιση ώρα. (Σ2: «Επίσης ο χρόνος είναι πρόβλημα (...) είναι λίγες οι ώρες που έρχονται τα παιδιά εδώ...», «Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει μεγάλος περιορισμός στο χρόνο καθώς η διάρκεια του μαθήματος είναι μιάμιση ώρα»). Επιπρόσθετα ένα άλλο θέμα είναι η φυσική κόπωση των μαθητών καθώς τα μαθήματα γίνονται τις απογευματινές ώρες μετά από το σχολείο (Σ2: «... γιατί τα παιδιά έρχονται μετά το σχολείο και είναι ήδη κουρασμένα.....»).

Η αναζήτηση ή/και η κατασκευή επιπλέον υλικού για τις ανάγκες όλων των μαθητών που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα είναι μια αναγκαιότητα (Σ2: Λόγω της ανομοιογένειας των τμημάτωνθα πρέπει να κάνουμε προετοιμασία υλικού για πολλά διαφορετικά επίπεδα και ηλικίες»). Επιπλέον η στοχευμένη επιμόρφωση που μπορεί να ενισχύσει το έργο των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών του εξωτερικού, για την ανταλλαγή εμπειριών, πρακτικών, γνώσεων και υλικού αποτελούν σημαντικές αναγκαιότητες (Σ2: «Φέτος ναι, έχει ξεκινήσει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι πολύ ευχάριστο και χρήσιμο και βασισμένο και στις ανάγκες μας ...γίνεται από το συντονιστικό γραφείο που υπάγεται το σχολείο. Καλύπτει θέματα πάνω στις ανάγκες των τμημάτων που υπάγονται στο συντονιστικό γραφείο». «Η αλήθεια είναι ότι από την πλευρά του Υπουργείου, έτσι θα ήταν πάρα πολύ βοηθητικό να κάνουμε μια επιμόρφωση πριν να αναλάβουμε. ...Νομίζω παλιά υπήρχε μια πλατφόρμα για τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν στο εξωτερικό ...ναι θα ήταν πολύ ωφέλιμο να υπάρξει κάτι, έτσι να επικοινωνούμε για ανταλλαγή καλών πρακτικών θα ήταν πολύ χρήσιμο για όλους μας.. αν και το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας δίνει κάποια χρήσιμα (...) υπάρχει μια καθοδήγησηυπάρχει αναγκαιότητα στήριξης από το ελληνικό κράτος ως προς την καθοδήγηση...»).

Αναφορικά με τα λάθη των μαθητών (Σχήμα 5-8) διαπιστώνεται ότι οι μαθητές κάνουν διάφορα λάθη σχετικά με τα γραμματικά φαινόμενα. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ2 παρατηρούνται δυσκολίες ως προς τη χρήση της γενικής και της αιτιατικής, τη χρήση των αντωνυμιών αλλά και ως προς τη συμφωνία γένους ουσιαστικού και επιθέτου. Επίσης οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα στο σχηματισμό του αορίστου αλλά και στη χρήση του τόνου (Σ2: «δυσκολεύονται στη χρήση της γενικής και της αιτιατικής στη συμφωνία γένους επιθέτου με ουσιαστικό και στη χρήση των τόνων (...) συνηθίζουν να μη βάζουν τόνους»). Τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές είναι λάθη παρεμβολής.



Σχήμα 5-8 Θεματικός χάρτης των δυσκολιών των μαθητών στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Τα λάθη αντιμετωπίζονται με την εφαρμογή περισσότερων ασκήσεων, με την εστίαση στο συγκεκριμένο φαινόμενο μέχρι να γίνει πιο κατανοητό ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται πως θα βγουν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα και το βιβλίο ειδικότερα για να εστιάσουν εκεί που χρειάζεται (Σ2: «Ναι. Θα γίνουν επιπλέον ασκήσεις, σίγουρα. Θα δουλέψουμε περισσότερο εδώ. Θα ασχοληθούμε πιο εντατικά με αυτό. Θα βγούμε από το βιβλίο, για παράδειγμα, και θα κάνουμε κάτι διαφορετικό εδώ.... Πέρυσι για παράδειγμα είχαμε ένα τμήμα που δυσκολευόταν πολύ με τον τονισμό. Κάναμε πολλές δραστηριότητες, τονίζαμε, χρωματίζαμε ...γενικά ό,τι δουλεύει κάθε φορά.... χρησιμοποιούμε οπτικοποίηση με χρήση καρτών και παιχνίδια ρόλων. Παράδειγμα στα ρήματα βγάζουμε τις καρτούλες και ο ένας θα κάνει διαφορετικό πρόσωπο. Άλλος το εγώ, άλλος το εσύ...μέσα από δράσεις δηλαδή παίζοντας, μετά με ασκήσεις και γραπτές και προφορικές...»). Γίνονται συχνές επαναλήψεις εστιάζοντας κυρίως στην κατανόηση και εκμάθηση των βασικών σημείων (Σ2: «...θα γίνουν επιπλέον ασκήσεις, σίγουρα. Θα δουλέψουμε περισσότερο εδώ..... για τις καταλήξεις, τα ρήματα, τα άρθρα. Επιμένουμε στα βασικά κάνοντας συχνές επαναλήψεις»).

Ως προς την ανατροφοδότηση των λαθών πολλές φορές δε διορθώνονται άμεσα τα λάθη ιδίως στο γραπτό λόγο. Η εκπαιδευτικός Σ2 τα υποδεικνύει και προτρέπει τους μαθητές να βρουν οι ίδιοι τη σωστή απάντηση (Σ2: «...πολλές φορές αντί να υπογραμμίσω τα λάθη αποφεύγω να γράφω πιο είναι το σωστό στη διόρθωση που κάνω γιατί δεν τους ωφελεί....τους προτρέπω να τα σκεφτούν. (...) Δηλαδή, για παράδειγμα στη δοκιμασία για τις εξετάσεις Ελληνομάθειας, που είναι γραπτός λόγος, στις ασκήσεις που κάνουμε στην προετοιμασία θα

επισημάνω τι πρέπει να προσέξουν, τους δίνω λίγο χρόνο για να διορθώσουν μόνοι τους και μετά ξαναπερνώ να δω τι έχουν κάνει»). Επιπλέον κάποιες φορές οι μαθητές ανταλλάσσουν τετράδια και υποδεικνύουν και διορθώνουν τα λάθη των συμμαθητών τους. Ο ένας βοηθάει τον άλλον και έτσι μπορεί να ξεπεραστεί και το πρόβλημα της ανομοιογένειας μέσα στο τμήμα καθώς ο μαθητής που γνωρίζει περισσότερα θα μεταλαμπαδεύσει τη γνώση του στο μαθητή που έχει κάποια κενά (Σ2: «...κάνουμε (...) ανταλλαγή των τετραδίων όπου ο ένας βοηθάει τον άλλον(...) γίνεται δηλαδή βοηθός του άλλου γιατί κάποιος είναι πιο καλός για παράδειγμα, οπότε βοηθάει και τον άλλον. Και υπάρχουν και κάποια παιδιά που ηλικιακά είναι λίγο μεγαλύτερα, οπότε γνωρίζουν περισσότερα και μπορούν να παίρνουν αυτόν το ρόλο του βοηθού»). Στον προφορικό λόγο η τακτική που εφαρμόζεται ποικίλει. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός Σ2 διορθώνει τα λάθη των μαθητών με την επανάληψη της φράσης με το σωστό τρόπο (Σ2: «...στον προφορικό λόγο τώρα εξαρτάται..(...) τώρα αυτό έχει να κάνει με την στιγμή(...) την αίσθηση, (...) αλλά κατά βάση εγώ θα το επαναλάβω με το σωστό τρόπο»).

Πολλές φορές η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ισπανική γλώσσα (την κυρίαρχη στο περιβάλλον γλώσσα) για να εξηγήσει κάποιο φαινόμενο (Σ2: «Ναι, τα ισπανικά τα χρησιμοποιώ (...) Θεωρώ ότι υπάρχουν παιδιά που νιώθουν ασφάλεια όταν τους δίνεις εξηγήσεις στα ισπανικά. Οπότε νομίζω(...) τους δίνει έτσι ένα πλαίσιο τους δίνει μια ασφάλεια [γέλιο], τα βοηθάει λίγο. Και επειδή υπάρχει και επικοινωνία. (...) είναι κάποια πράγματα που αν τα μεταφράσουμε στο ισπανικά, τους είναι πιο εύκολο (...) και στο κομμάτι της γραμματικής. ...απλά εγώ βλέπω εδώ ότι βοηθάει...»).

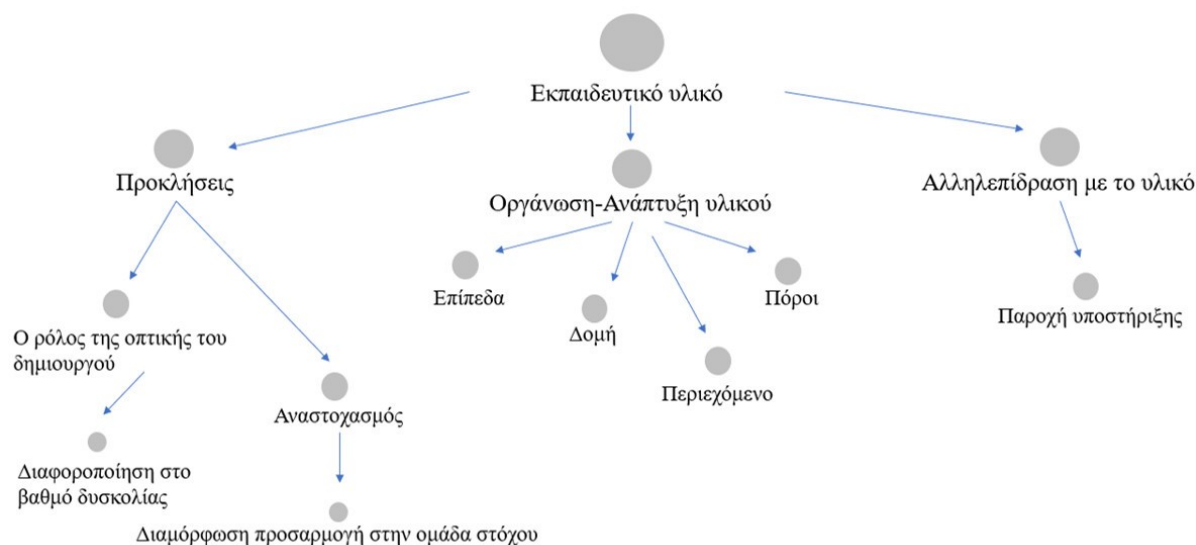
Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιείται ένα επαναληπτικό φύλλο εργασίας για τα μικρότερης ηλικίας παιδιά. Για τα μεγαλύτερα παιδιά κάθε Ιανουάριο γίνεται ένα τεστ σύμφωνα με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για τον έλεγχο του επιπέδου των μαθητών. Γενικότερα ο βαθμός αποφεύγεται, η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται κυρίως με περιγραφικό τρόπο και είναι κατά κύριο λόγο διαμορφωτική (Σ2: «στα παιδιά που δουλεύουν με τα «Μαργαρίτα» σε κάθε ενότητα κάνουν ένα επαναληπτικό φύλλο εργασίας. Από εκεί μπορείς να έχεις μια εικόνα. Τώρα στα παιδιά τα μεγαλύτερα εκεί περίπου στο Γενάρη κάνουμε ένα τεστάκι Ελληνομάθειας για να δούμε τα επίπεδα. Και μετά αναλόγως προχωράμε. Τώρα στα μικρότερα παιδιά, η αλήθεια είναι ότι δε βάζουμε τεστ. Εκεί όταν δουλεύουμε, (...) περισσότερο με διαμορφωτική αξιολόγηση.(...) Βαθμό δε βάζουμε γενικά η αξιολόγηση είναι περιγραφική»).

5.4. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες

5.4.1. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό (Σχήμα 5-9) αυτό αναπτύχθηκε εξ' ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό Σ1 με την αρωγή των φοιτητών του προγράμματος Erasmus (επιμελητών). Το υλικό παρουσιάζει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας του, λόγω των διαφορετικών ειδικοτήτων των επιμελητών καθώς αυτό καθόριζε και την οπτική από την οποία το έβλεπαν. (Σ1: «Επίσης να πω, το υλικό το φτιάχναμε με τα παιδιά του erasmus Ήταν δύο ομάδες όπου η κάθε μια αναλάμβανε να φτιάξει ένα μάθημα. Και ανάλογα με το χαρακτήρα του κάθε ατόμου αλλά και από το πεδίο εξειδίκευσής τους, άλλοι κάνανε δύσκολα μαθήματα, με εκφράσεις και λέξεις πιο δύσκολες γιατί ας πούμε ήταν φιλόλογοι ενώ άλλοι(...) οι δάσκαλοι για παράδειγμα κάνανε πιο εύκολα μαθήματα, (...) το βλέπανε διαφορετικά το πράγμα.»).

Για την κατασκευή της πλατφόρμας ο εκπαιδευτικός στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στο εγχειρίδιο «Κλικ στα ελληνικά» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Αν και συνέβαλε αρκετά στη δημιουργία του υλικού, τελικά λόγω του βαθμού δυσκολίας που παρατηρήθηκε στην πράξη, αναφορικά με τη χρήση του στους μαθητές της ομάδας στόχου, το υλικό της πλατφόρμας προσαρμόστηκε στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών (Σ1: «Το να βασιστώ αποκλειστικά στο εγχειρίδιο «Κλικ» , ήταν ένα από τα «λάθη» που έκανα. Γιατί το «Κλικ» ιδίως το Β1.....τουλάχιστον για μένα δεν κάνει, (...) δεν κάνει για τους μαθητές μου.γιατί έχει πάρα πολύ υλικό και έχει πάρα πολύ λεξιλόγιο, το οποίο λεξιλόγιο δεν μπορεί κάποιος ξένος μαθητής μου να το μάθει. Δηλαδή, να το αφομοιώσει. (...) Δεν υπάρχει περίπτωση να το μάθει. Μόνο μερικοί (....) μόνο οι πιο «φανατικοί». Στο Β1 αρχίζουν και κλωτσάνε. Γιατί είναι πολύ δύσκολο». (...) έχει πάρα πολλές λέξεις μου λένε. ... δυσκολεύονται πάρα πολύ. Και οι μαθητές μου είναι άτομα τα οποία μαθαίνουν τα ελληνικά για.(....)σαν χόμπι. Το κάνουν σπίτι τους. Θέλουν να τους είναι ευχάριστο..... να μαθαίνουν, συγχρόνως, αλλά και να ευχαριστιούνται και να προχωρούν»).



Σχήμα 5-9 Θεματικός χάρτης για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την κάλυψη των διδακτικών και μαθησιακών αναγκών στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

Το υλικό είναι χωρισμένο σε επίπεδα σύμφωνα με τον οδηγό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Τα επίπεδα που διδάσκονται είναι το επίπεδο A1 που χωρίζεται σε δύο μέρη A1.1 (πρώτο μέρος), A1(δεύτερο μέρος), το A2, και το B1 που επίσης χωρίζεται σε B1.1 (πρώτο μέρος), B1 (δεύτερο μέρος). Κάθε επίπεδο απαρτίζεται από κάποια κεφάλαια. Το καθένα με τη σειρά του περιέχει ενότητες όπως:

- τα «Περιεχόμενα» που αναφέρονται στο θέμα και το περιεχόμενο της ενότητας
- τη «Γραμματική» για αυτήν την ενότητα
- το «Γλωσσάριο» με το λεξιλόγιο της ενότητας και στις δύο γλώσσες
- την «Κατανόηση» που περιέχει κείμενα και εικόνες και διάφορες δραστηριότητες για την κατανόηση της γλώσσας
- τις «Πρακτικές συνομιλίες» που γίνονται με τους επιμελητές μισή ώρα, δύο φορές την εβδομάδα.

Μετά ακολουθούν οι υποενότητες με διάφορες δραστηριότητες:

- Ασκήσεις κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου
- Ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου (διάλογοι)

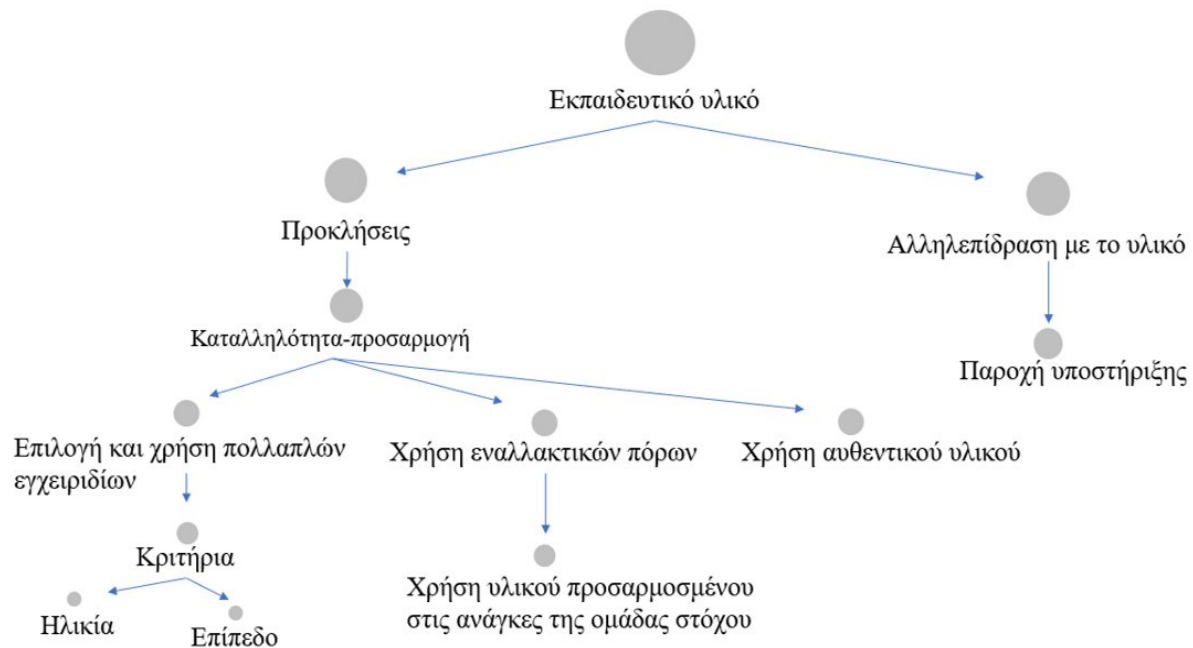
- Ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου «Χαρτί και μολύβι»
- Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης
- Διαδραστικές δραστηριότητες φτιαγμένες με διαδικτυακά εργαλεία όπως Quiz Let, World Wall, H5P και ChatGPT
- Ορθογραφία

Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν και δυο τραγούδια που τα επιλέγει ο εκπαιδευτικός για να τα ακούσουν οι μαθητές (Σ1: «Το κάθε μάθημα συνοδεύεται από δύο τραγουδάκιαέχω αρκετό υλικό που προβάλλει τη κουλτούρα και τον πολιτισμό της Ελλάδας»). Ανά τρία κεφάλαια υπάρχει μια ενότητα επανάληψης και στο τέλος παρέχονται επιπλέον ασκήσεις. Τέλος, υπάρχει αρκετό υλικό σχετικά με την ελληνική κουλτούρα όπως έθιμα, παραδοσιακές φορεσιές, μουσική και τραγούδια, αλλά και πληροφορίες για τη χώρα.

Κάθε νέος μαθητής που εγγράφεται στα μαθήματα υποστηρίζεται μέσω προσωπικής διαδικτυακής συνάντησης με τον καθηγητή Σ1 ο οποίος τον καλωσορίζει, και τον καθοδηγεί στο πώς να πλοηγηθεί στην πλατφόρμα εξηγώντας του ποια είναι η δομή της, τι περιλαμβάνει, πώς πρέπει να μελετά το υλικό και πώς βαθμολογείται. Υποστήριξη παρέχεται επίσης, μέσω μιας «εικονικής αίθουσας γλώσσας» (Aula Virtual) που περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για την ελληνική γλώσσα αλλά και για τα μαθήματα. Αναγράφονται αναλυτικά οι διδακτικοί στόχοι του κάθε επιπέδου σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, γενικές πληροφορίες σχετικά με την πλατφόρμα, αλλά και ειδικότερα σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο χρήσης της. Γίνεται αναφορά και στη διαδικτυακή γραμματική που έχει συνταχθεί για την ελληνική γλώσσα από τον ίδιο τον καθηγητή Σ1 και στην οποία υπάρχει η δυνατότητα της ελεύθερης πρόσβασης. Παρέχεται επίσης υποστήριξη τεχνικής φύσεως αναφορικά με τον τρόπο πρόσβασής τους στην πλατφόρμα και τη χρήση της, αλλά και τον τρόπο που διεξάγονται οι διαδικτυακές συναντήσεις. Επιπρόσθετα υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με διάφορες απορίες που θα μπορούσαν να έχουν οι μαθητές (Σ1: «...ναι «συχνές ερωτήσεις» για να ενημερώνονται για τυχόν απορίες που έχουν. Γιατί στην αρχή μου έστελναν αρκετές ερωτήσεις, οπότε κάποια στιγμή αποφάσισα ό,τι ερώτηση μου στέλνουν να την απαντάω στο πεδίο αυτό για να τους καλύπτω. Ε,(.) [γέλιο] τώρα δεν μου κάνει κανέναν ερώτηση»). Ο κάθε μαθητής εισέρχεται στην πλατφόρμα με το δικό του κωδικό.

5.4.2. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό (Σχήμα 5-10) που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης οι εκπαιδευτικοί γενικά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν εκείνοι το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν. Η εκπαιδευτικός Σ2 χρησιμοποιεί κυρίως το εγχειρίδιο «Μαργαρίτα» για τα πιο μικρά παιδιά. Για τα πιο μεγάλα παιδιά αλλά και κυρίως για τους ενήλικες χρησιμοποιεί το «Κλικ στα Ελληνικά», και συγκεκριμένα τα επίπεδα Α1 και Β1.(Σ2: «Τώρα από εγχειρίδια χρησιμοποιώ τη «Μαργαρίτα» για τα πιο μικρά παιδιά, το «Κλικ» για τους μεγαλύτερους... επίπεδα Α1 και Β1, περισσότερο με τους ενήλικες όχι με τα παιδιά»).



Σχήμα 5-10 Θεματικός χάρτης για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την κάλυψη των διδακτικών και μαθησιακών αναγκών στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Επιπρόσθετα ως εναλλακτικοί πόροι χρησιμοποιούνται το βιβλίο της Γλώσσας (Α' τεύχος) από το πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου αλλά και άλλα εγχειρίδια όπως βιβλία της Γεωγραφίας και της Ιστορίας (Σ2: «... τη Γλώσσα Α' τεύχος από το κανονικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου ... αλλά και την Ιστορία ή τη Γεωγραφία (...) ανάλογα ό,τι βολεύει κάθε φορά, για παράδειγμα τη Γεωγραφία τη χρησιμοποιήσαμε τις προάλλες που

αναφερθήκαμε στα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας...»). Γενικότερα υπάρχει η αναγκαιότητα για αναζήτηση, διαμόρφωση και προσαρμογή του υλικού στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών (Σ2: «Πέρυσι ξεκίνησα και με το Β' τεύχος της Γλώσσας της πρώτης δημοτικού. Φέτος το έχω καταργήσει. Το δουλεύω διαφορετικά. Θεωρώ ότι έτσι όπως πάνε τα πράγματα (...) [γέλιο] και το βιβλίο της πρώτης τάξης του οργανισμού ίσως του χρόνου να μην το χρησιμοποιήσω γιατί ενώ είναι πολύ ωραίο βιβλίο ο ρυθμός θεωρώ είναι αργός (...) θα μπορούσαμε να προχωράμε και με διαφορετικό ρυθμό. ...πιο γρήγορα δηλαδή. Το σύστημα ανάγνωσης και γραφής εδώ το κατέχουν οι μαθητές. Είναι αυτή η μεταφορά που λέγαμε... Είναι άλλες οι ανάγκες εδώ πέρα...». «Αλλά ναι, (...) θεωρώ ότι θέλει δικό μας υλικό εδώ πέρα να δουλεύει πολύ...αναζητούμε και φτιάχνουμε και δικό μας υλικό ας πούμε για παράδειγμα τώρα ασχολούμαστε με τους πλανήτες...»). Στο ίδιο πλαίσιο της αναγκαιότητας επιλογής ή/και προσαρμογής του υλικού στις ομάδες στόχου χρησιμοποιείται υλικό και από άλλες πηγές όπως για παράδειγμα το υλικό για τη γραμματική που είναι μεταφρασμένο στην ισπανική γλώσσα από το Πανεπιστήμιο της Μούρθια (Σ2: «...εγώ από το υποστηρικτικό υλικό του Πανεπιστημίου της Μούρθια χρησιμοποιώ τη γραμματική κυρίως... είναι Ισπανικά-Ελληνικά και τη βρήκα πολύ χρήσιμη... είναι απλά δοσμένη. Είναι πολύ απλή. Οι μαθητές ανταποκρίνονται. Και είναι πολύ βασικό αυτό...»).

Γίνεται γενικότερα χρήση αυθεντικού υλικού όπως λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια, παραμύθια, συνταγές, αγγελίες κ.ά. (Σ2: «με τους μεγαλύτερους μετά χρησιμοποιούμε και υλικό (...) αυθεντικά κείμενα για παράδειγμα φέτος έχουμε πάρει και ένα βιβλίο λογοτεχνίας, απλοποιημένο και με τα παιδιά ή και τους ενήλικες δουλεύουμε κάποια κομμάτια από τα κείμενα...», «επίσης τραγούδια και παραμύθια ναιπιο πολύ για τα πιο μικρά παιδιά κυρίως.... Το υλικό χρησιμοποιείται υπό συνθήκες ..ανάλογα (..) τι δουλεύει σε κάθε ηλικία» ...για παράδειγμα οι ταινίες θα μπορούσαν να είναι ωραίο εργαλείο με τους ενήλικες το έχουμε κουβεντιάσει (...) να δουν την ταινία στο σπίτι και να την επεξεργαστούμε εδώ μετά. Δε το έχουμε όμως κάνει ακόμα.... Όμως υπάρχει πρόταση από το σύλλογο να κάνει προβολή ταινιών και για παιδιά και για ενήλικες»).

Επιπλέον χρησιμοποιείται η πλατφόρμα e-class στην οποία η εκπαιδευτικός ανεβάζει πληροφορίες για το τι έκανε στην τάξη αλλά και επιπρόσθετο υλικό και δραστηριότητες που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές (Σ2: «Στο e-class μου εκεί κάνω ουσιαστικά την περιγραφή του μαθήματος καιαν κάποιος μαθητής λείπει από το μάθημα εκεί μπορεί να δει τι κάναμε, ή τι εργασία έχουν για το σπίτι»).

5.5. Ανακεφαλαίωση

Η ανάλυση των συνεντεύξεων επέτρεψε την ανάδειξη του έργου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης. Ανέδειξε επίσης και ζητήματα όπως την αναγκαιότητα παροχής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους με στοχευμένες επιμορφώσεις, την ανάπτυξη ποικίλων πόρων και τη δυνατότητα διαθεσιμότητάς τους στους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους, προσαρμοσμένων στις συγκεκριμένες ομάδες στόχου.

6. Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

6.1. Εισαγωγή

Η έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι περιορισμένη (Moschonas, 2017). Ωστόσο από τα ελάχιστα ευρήματα της συναφούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης αναφορικά με τη συμβολή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Αγαθοπούλου κ.ά., 2013; Παπαδοπούλου κ.ά., 2010), την ύπαρξη ή/και τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών πόρων προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ομάδων στόχων (Aravossitas & Oikonomakou, 2020; Papadopoulou, 2018), την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους (Κολιαδήμου κ.ά., 2024; Arvaniti, 2024). Ελάχιστα δε, έχουν διερευνηθεί ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε δομές του εξωτερικού ενώ δεν εντοπίζονται συναφείς έρευνες για την περίπτωση της Ισπανίας (Leontaridi & Gomez Laguna, 2018).

Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη της πραγματοποίησης έρευνας εστιασμένης προς σε αυτήν την κατεύθυνση. Με την παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκεται η καταγραφή της τρέχουσας πραγματικότητας αναφορικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση φορέων της Ισπανίας σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας, ζητήματα για τα οποία δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα. Ως ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν τα ακόλουθα:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και πώς στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και ποιες οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario

de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης αντίστοιχα; Καλύπτει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες;

Το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη αποτέλεσαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για τις ανάγκες της έρευνας. Το δείγμα περιορίστηκε σε δυο εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αντίστοιχα στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα κύρια ευρήματα της εργασίας, στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

6.2. Κύρια ευρήματα και σχολιασμός τους

6.2.1. Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και πώς στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Το πλαίσιο διεξαγωγής των μαθημάτων διαφοροποιείται. Στην περίπτωση του Κέντρου Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας τα μαθήματα διεξάγονται στο πλαίσιο της ασύγχρονης/σύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (μέσω της πλατφόρμας Moodle) όπου ο κάθε μαθητής μαθαίνει στο χρόνο που επιθυμεί ο ίδιος και με το δικό του προσωπικό ρυθμό μάθησης, ενώ παράλληλα αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό και τους επιμελητές ή/και δέχεται υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό μέσω των σύγχρονων συζητήσεων. Στην περίπτωση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης τα μαθήματα διεξάγονται στο οριοθετημένο πλαίσιο της δια ζώσης εκπαίδευσης

σε καθημερινή βάση σε χώρο του συλλόγου των ελληνο-ισπανικών οικογενειών της Μαδρίτης.

Και στις δύο περιπτώσεις την κύρια ευθύνη των μαθημάτων την έχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Στο έργο του επικουρικά συμβάλλουν οι φοιτητές του προγράμματος erasmus στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Τα επίπεδα που διδάσκονται και στους δυο φορείς είναι από Α1 έως και Β2.

Το μαθητικό δυναμικό επίσης διαφοροποιείται όπως και τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Στην περίπτωση του Κέντρου Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας οι 45 μαθητές που συμμετέχουν στους κανονικούς κύκλους μαθημάτων δεν έχουν καταγωγή από Ελλάδα ούτε προηγούμενη γνώση της γλώσσας και το ηλικιακό τους φάσμα κυμαίνεται από 18 έως 70 χρονών. Τα κίνητρα για την εκμάθηση είναι προσωπικά κυρίως από ενδιαφέρον για την ελληνική κουλτούρα, ενώ ελάχιστοι είναι οι συμμετέχοντες σε εξετάσεις πιστοποίησης. Στην περίπτωση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης οι μαθητές είναι περισσότεροι σε αριθμό, περίπου 60. Το ηλικιακό φάσμα κυμαίνεται από τη νηπιακή ηλικία έως και τη μετεφηβική ενώ γενικότερα οι ενήλικες είναι λίγοι σε αριθμό. Όλοι οι μαθητές έχουν κάποια καταγωγή από την Ελλάδα. Ο κύριος λόγος που κάνουν μαθήματα είναι γιατί θέλουν να διατηρήσουν μια επαφή με την ελληνική γλώσσα και την κουλτούρα-επαφή με την ελληνική ταυτότητά τους. Κάποιοι μαθητές ενδιαφέρονται να δώσουν εξετάσεις πιστοποίησης.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας τόσο στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Σαραγόσας όσο και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Οι δραστηριότητες που επιλέγονται για την κατανόηση και την παραγωγή τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου συντελούνται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια ενώ παράλληλα «επιτρέπεται» στο μαθητή να κάνει κάποια γλωσσικά λάθη με την προϋπόθεση ότι δεν αλλοιώνεται το περιεχόμενο του μηνύματος. Αυτές οι διαπιστώσεις συνάδουν με χαρακτηριστικά της θεωρίας της επικοινωνιακής προσέγγισης σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία εστιάζεται κυρίως στο επικοινωνιακό πλαίσιο με δραστηριότητες διαδραστικές που είναι προσαρμοσμένες στην κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών (Αϊδίνης, 2012). Επικεντρώνονται στη ταυτόχρονη ανάπτυξη της επικοινωνιακής και της γλωσσικής ικανότητας με απώτερο στόχο την επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας επικοινωνιακής πράξης ακόμη και αν συντελούνται γλωσσικά λάθη (Χατζηδάκη, 2020). Και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιούνται δραστηριότητες που ενσωματώνουν παιχνίδια ρόλων ή

προσομοιώνουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές επιδιώκεται να κάνουν ορθή γλωσσική χρήση αναγνωρίζοντας το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο (σούπερ μάρκετ, ταβέρνα, τουριστικό γραφείο) (Richards & Rodgers, 2001). Και στις δύο περιπτώσεις υιοθετείται μια πιο χαλαρή αντιμετώπιση των λαθών καθώς ο απώτερος σκοπός είναι η επικοινωνία. Τα λάθη αναγνωρίζονται ως μέρος της εκμάθησης και αποτελούν πηγή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να διαμορφώσει το υλικό που χρησιμοποιεί ή τις διδακτικές πρακτικές του. Αυτό επίσης αποτελεί άλλο ένα χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής προσέγγισης καθώς σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2001) στην επικοινωνιακή προσέγγιση τα λάθη δε μαρκάρονται αρνητικά αλλά αποτελούν μέρος της διαδικασίας εκμάθησης. Επιπρόσθετα, και στις δύο περιπτώσεις αξιοποιείται αυθεντικό υλικό όπως η χρήση τραγουδιών, συνταγών αγγελιών κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η γλωσσική ευχέρεια αλλά και η σύνδεση της δεύτερης γλώσσας με την πραγματικότητα (Χανοπούλου, 2017). Επιπλέον και στις δύο περιπτώσεις επιχειρείται η επαφή με την Ελλάδα (οι μαθητές από το Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών της Σαραγόσας έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν την Ελλάδα κάνοντας και κάποια ενισχυτικά μαθήματα για τη γλώσσα και οι μαθητές του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας της Μαδρίτης αλληλογραφούν με μαθητές ελληνικών σχολείων). Ακόμα, και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιούνται δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου που εστιάζουν όμως σε κάποιο γραμματικό φαινόμενο. Σύμφωνα με το Long (1991) η προσέγγιση αυτή ονομάζεται «Εστίαση στον τύπο» όπου μέσα από την επικοινωνιακή εξάσκηση μετατοπίζεται η προσοχή των μαθητών σε γλωσσικά φαινόμενα.

6.2.2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τόσο στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών της Σαραγόσας αλλά και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας της Μαδρίτης είναι αρκετές. Αν και η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας διεξάγεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ωστόσο τα ευρήματα αναδεικνύουν κάποιες κοινές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Η απουσία κάποιου επίσημου αναλυτικού προγράμματος καθώς και σχετικών οδηγιών για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου από κάποιον επίσημο φορέα αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν

πρωτοβουλίες σε ό,τι αφορά στον καθορισμό του διδακτικού περιεχομένου, των αντίστοιχων στόχων και γενικότερα της οργάνωσης των μαθημάτων. Και οι δύο εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δημιουργήσουν ή να επιλέξουν ή/και να προσαρμόσουν το υλικό διδασκαλίας, καθώς δεν υπήρχε κάποιο έτοιμο θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών. Η έλλειψη ενός κατευθυντήριου τέτοιου πλαισίου ενδεχομένως να δυσχεραίνει τη διδασκαλία και να δημιουργεί διαφοροποιήσεις στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Η έλλειψη υποστήριξης από επίσημους φορείς σε επίπεδο καθοδήγησης και επιμόρφωσης αποτελεί μια ακόμη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι επιμορφώσεις τις οποίες έλαβαν ήταν αποτέλεσμα προσωπικών πρωτοβουλιών των ιδίων αισθανόμενοι ενδεχομένως οι ίδιοι την ανάγκη συμμετοχής τους σε αυτές προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο ρόλο που κλήθηκαν να υπηρετήσουν. Τα ευρήματα αυτά που συνάδουν με ευρήματα άλλων ερευνών (Κολιαδήμου κ.ά., 2024; Arvaniti, 2024) υπογραμμίζουν την ανάγκη ύπαρξης δομημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Και οι δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη δημιουργίας μιας διαδικτυακής κοινότητας όπου θα μπορούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να ανταλλάσσουν εμπειρίες, γνώσεις, υλικό και καλές πρακτικές.

Η ανομοιογένεια στο μαθησιακό επίπεδο και στην ηλικία των μαθητών αποτελεί μια σημαντική παράμετρο δυσκολίας και στις δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση (Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας) η παράμετρος αυτή εξομαλύνθηκε με τη δημιουργία της πλατφόρμας όπου ο κάθε μαθητής συμμετέχει στα μαθήματα και προοδεύει με δικό του ρυθμό, ενώ στη δεύτερη περίπτωση (Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης) δημιουργήθηκε η ανάγκη για κατασκευή ή/ και εύρεση επιπρόσθετου υλικού προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών της ομάδας στόχου.

Οι μαθητές από τη μεριά τους τόσο στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών της Σαραγόσας αλλά και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας της Μαδρίτης αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Όπως είναι φυσιολογικό κάνουν λάθη στη χρήση της γλώσσας. Άλλωστε όπως υποστηρίζεται τα λάθη αποτελούν δείκτες για την πρόοδο των μαθητών αλλά και για τις ελλείψεις τους και δεν είναι δυνατόν να αποφευχθούν (S. Corder, 1975). Αποτελούν μια πηγή πληροφοριών και είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της εκμάθησης (Barbasan Ortuño, 2017). Πολλά λάθη σχετίζονται με τη ρηματική όψη, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται ως προς τη χρήση του συνοπτικού και μη

συνοπτικού τύπου. Όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πρόκειται για ένα γλωσσικό φαινόμενο που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο που βρίσκονται (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2010; Βαλετόπουλος, 2001; Δόση, 2016b; Ματθαίουδάκη κ.ά., 2011; Μεσηνιώτη κ.ά., 2017; Νατσόπουλος & Παναγοπούλου, 1985; Παναγοπούλου & Τλούπα, 1995; Σακελλαρίου, 2000; Georgiou, 2020; Leontaridi, 2011). Όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2005) μια λεπτομερής αναφορά αλλά και η περισσότερη εξάσκηση βοηθά αρκετά τους μαθητές να μειώσουν τα λάθη σε αυτό το γραμματικό φαινόμενο, πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί.

Στις παρούσες περιπτώσεις έγιναν αναφορές και σε άλλα λάθη που έκαναν οι μαθητές όπως στη χρήση των συμπληρωματικών δεικτών, στη χρήση της γενικής και αιτιατικής πτώσης, στον τονισμό και στις αντωνυμίες. Αυτές οι διαπιστώσεις συμφωνούν και με ευρήματα άλλων ερευνών (Νουχουτίδου, 2014; Παπαδοπούλου, 2005). Κάποια από αυτά είναι λάθη αρνητικής παρεμβολής καθώς η ταυτόχρονη ανάπτυξη της ισπανικής γλώσσας ή η γνώση της γενικότερα μπορεί να μπερδεύει το μαθητή, ο οποίος συμπληρώνει τα κενά της διαγλώσσας κατά τη διαδικασία της μάθησης με τη γνώση που έχει από την πρώτη γλώσσα (Μπέλλα, 2011). Ως προς τα λάθη που γίνονται σε σχέση με τους συμπληρωματικούς δείκτες μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός πως κάποιοι συμπληρωματικοί δείκτες μπορούν να συνδυαστούν με περισσότερες από μια κατηγορίες ρημάτων και αυτό να δημιουργεί σύγχυση. Σύγχυση μπορεί επίσης να προκαλείται και στη χρήση της γενικής και αιτιατικής πτώσης καθώς είναι αρκετά περίπλοκο να κατανοηθεί τότε και που ακριβώς χρησιμοποιείται η εκάστοτε πτώση καθώς υπάρχουν αρκετές διαφορετικές περιπτώσεις.

Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παρόμοιους τρόπους αντιμετώπισης των λαθών. Αρχικά ανατρέχουν στην περιγραφή των φαινομένων για εντοπίσουν τυχόν ασάφειες και έπειτα εστιάζουν στο φαινόμενο κάνοντας περισσότερες ασκήσεις. Και οι δύο εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια πιο θετική στάση απέναντι στα λάθη και ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνεχίσουν. Είναι περισσότερο επιεικείς με τα λάθη στον προφορικό λόγο ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο διόρθωσης σε κάθε περίπτωση. Στην περίπτωση του Κέντρου Μοντέρνων Γλωσσών της Σαραγόσας κάποιες φορές χρησιμοποιείται η «διορθωτική ανατροφοδότηση» (corrective feedback) όπου επισημαίνεται το λάθος στο γραπτό λόγο, υποδεικνύεται η ορθή χρήση της γλώσσας και παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη φύση του λάθους (Ellis, 2009). Ως προς την

αξιολόγηση υιοθετείται η «τελική/αθροιστική αξιολόγηση» (summative assessment) όπου γίνεται στο τέλος κάθε μαθήματος. Έχει και θεσμικό χαρακτήρα καθώς από αυτή θα καθοριστεί αν ο μαθητής είναι έτοιμος να συνεχίσει στο επόμενο μάθημα (Ράπτη, 2002; Lee, 2004). Στην περίπτωση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας της Μαδρίτης στις περισσότερες των περιπτώσεων στον προφορικό λόγο η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ορθή απάντηση. Ως προς την αξιολόγηση είναι κυρίως «διαμορφωτική» (formative assessment) και γίνεται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνοντας πληροφορίες στο μαθητή σχετικά με τις επιδόσεις του αλλά και τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί από την εκπαιδευτικό (Ράπτη, 2002; Lee, 2004).

6.2.3. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης αντίστοιχα. Κατά πόσον αυτό καλύπτει τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες.

Τόσο στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών της Σαραγόσας όσο και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας της Μαδρίτης δεν υπήρξε κάποια επίσημη οδηγία ως προς το υλικό που πρέπει να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι κλήθηκαν να κατασκευάσουν ή/και να επιλέξουν μόνοι τους το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των μαθητών τους. Αν και από το Πανεπιστήμιο της Σαραγόσας υπήρξαν κάποια σεμινάρια σχετικά με την κατασκευή υλικού για τη διδασκαλία μιας οποιασδήποτε ξένης γλώσσας δεν υπήρξε κάτι πιο συγκεκριμένο για τα ελληνικά που να προσφέρεται είτε από το πανεπιστήμιο της Σαραγόσας είτε από κάποιον επίσημο φορέα του Ελληνικού κράτους. Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση του Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης όπου δεν υπάρχει κάποια σχετική ενημέρωση και καθοδήγηση για το πώς θα πρέπει να επιλέγεται ή/και να κατασκευάζεται το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, αν και το Συντονιστικό γραφείο στο οποίο υπάγεται το Τ.Ε.Γ. προσφέρει τη δυνατότητα σχετικής επιμόρφωσης προσαρμοσμένης στις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες. Αυτές οι διαπιστώσεις συμφωνούν και με τις διαπιστώσεις άλλων ερευνών όπως της έρευνας των Κολιαδήμου κ.ά. (2024) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Βέλγιο σε αντίστοιχα τμήματα όπως αυτό της Μαδρίτης δεν έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση για τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένη γλώσσα ούτε και για το υλικό που θα πρέπει να χρησιμοποιούν και

χρειάζονται υποστήριξη ως προς την επιλογή του κατάλληλου υλικού καθώς αυτό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους.

Στην περίπτωση του Κέντρου Μοντέρνων Γλωσσών της Σαραγόσας ο εκπαιδευτικός κατασκεύασε το υλικό της πλατφόρμας με τη βοήθεια των επιμελητών του. Βασίστηκε σε κάποια εγχειρίδια για τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένη γλώσσα λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες των μαθητών του και προχώρησε στην κατασκευή της πλατφόρμας. Το περιεχόμενο της πλατφόρμας περιλαμβάνει γλωσσικό υλικό που συγκλίνει με τις απόψεις του Tomlinson (2012) σύμφωνα με τις οποίες το γλωσσικό υλικό πρέπει να περιέχει πληροφορίες στο μαθητή σχετικά με τη γλώσσα στόχο, ποικίλες δραστηριότητες (ακουστικές, προφορικές και γραπτές), αυθεντικό υλικό αλλά και κίνητρα για να παροτρύνει το μαθητή να μάθει περισσότερα. Στο περιεχόμενο της πλατφόρμας συμπεριλαμβάνεται επίσης γλωσσάρι για κάθε μάθημα το οποίο αποτελεί σημαντικό συνοδευτικό υλικό (Σταφίδας, 2020).

Στη περίπτωση του Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης χρησιμοποιούνται κάποια εγχειρίδια κατάλληλα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης με επιπρόσθετο υλικό που αναπτύσσει η εκπαιδευτικός προκειμένου να καλύψει της ανάγκες των μαθητών της. Σύμφωνα με το Χατζηδάκη (2015) είναι πολύ σημαντικό στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψιν τα άτομα στα οποία απευθύνεται αλλά και τις ανάγκες τους. Όπως αναφέρεται στους Allwright (1981), Hutchinson & Torres (1994) και O'Neill (1982) για μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία είναι αδύνατον να βασιστεί κανείς σε ένα υλικό καθώς δεν έχει δημιουργηθεί υλικό που να προβλέπει όλες τις ανάγκες όλων των μαθητών. Ωστόσο σύμφωνα με την Andria (2024) είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί υλικό που να καλύπτει εξίσου όλα τα επίπεδα αλλά και να ανταποκρίνεται σε όλο το ηλικιακό φάσμα των μαθητών.

Και στις δύο περιπτώσεις διδασκαλίας γίνεται χρήση αυθεντικού υλικού αλλά και ποικίλων δραστηριοτήτων που προάγουν την επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας λαμβάνοντας υπόψιν και την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας. Τέλος, και στις δύο περιπτώσεις παρέχεται μια ηλεκτρονική σελίδα ενημέρωσης και παροχής υποστήριξης προς τους μαθητές. Στην περίπτωση του Κέντρου Μοντέρνων Γλωσσών της Σαραγόσας δίνονται, μέσω αυτής, περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το υλικό της πλατφόρμας και τον τρόπο χρήσης του.

Στην περίπτωση του Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης δίνονται πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά και υλικό για επιπρόσθετη εξάσκηση.

6.3. Περιορισμοί της εργασίας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από τους φορείς που προσφέρουν μαθήματα ελληνικών ως ξένη γλώσσα στην Ισπανία επιτεύχθηκε επικοινωνία μόνο με τους δύο φορείς, το Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας και το Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα περιορίστηκε μόνο σε αυτούς τους δύο φορείς. Αυτό αποτελεί περιορισμό στα ευρήματα της έρευνας, καθώς αυτά αποτυπώνουν μέρος της τρέχουσας πραγματικότητας αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην Ισπανία σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας. Μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα θα απαιτούσε τη συμπερίληψη και άλλων φορέων που προσφέρουν μαθήματα ελληνικών στην Ισπανία, ωστόσο αυτό δεν ήταν δυνατόν είτε λόγω αδυναμίας επικοινωνίας με τους φορείς είτε λόγω μη πραγματοποίησης μαθημάτων εξ αιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος από μαθητές.

Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψιν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα που διενεργήθηκε διαμορφώνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι ακόλουθες:

- Η μελέτη και η καταγραφή της τρέχουσας πραγματικότητας αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε επίπεδο διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται καθώς και των δυσκολιών σε επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας σε φορείς που προσφέρουν μαθήματα ελληνικών ως ξένη γλώσσα στην Ισπανία και δε συμπεριελήφθησαν στην έρευνα.
- Η μελέτη αυθεντικών γραπτών κειμένων ισπανόφωνων μαθητών της ελληνικής γλώσσας για τη συστηματική διερεύνηση των λαθών που σημειώνουν οι μαθητές.

6.4. Ανακεφαλαίωση

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας ενδεχομένως να φωτίσουν πτυχές της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας στην Ισπανία. Οι περιορισμοί της εργασίας αναδεικνύουν ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαθοπούλου, Ε. (χ.χ.). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2. *Κέντρο ελληνικής γλώσσας*.
- Αγαθοπούλου, Ε., Παπαδοπούλου, Δ., Αναγνωστάκη, Ε., & Zmijanjac, K. (2013). *Η ρηματική όψη στην Ελληνική ως Γ2: Διερευνώντας την επίδραση δύο διδακτικών παρεμβάσεων*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στην 34η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στη πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αμπάτη, Α. (2009). *Στρατηγικές Μάθησης της Ελληνικής γλώσσας: Ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση*. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών] Ανακτήθηκε από Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης & ηλεκτρονικού περιεχομένου (ΕΚΤ) (DOI 10.12681/eadd/17982).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιακή, Μ., Μποζονέλος, Β., & Χούμα, Β. (2010). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου 2008. Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*, 597–612.
- Αντωνοπούλου, Ν. (Επιμ.). (2006). *Σχολιασμένη βιβλιογραφία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση* (Μ. Δαμανάκης, Επιμ.; Α. Αλεξανδροπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλετόπουλος, Φ. (2001). Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο Μ. Βαμβούκα & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 59–69). Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cole, M., & Cole, S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Μ. Σόλμαν, Μτφ.). Αθήνα: Τυποθήτω.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Ε. Σκούρτου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2016). Ελληνική γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά. *Ερω*, 21, 65–71.
- Δόση, Ι. (2016). *Η ρηματική όψη σε δίγλωσσα παιδιά: η επίδραση γλωσσικών γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] Ανακτήθηκε από Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης & ηλεκτρονικού περιεχομένου (ΕΚΤ) (DOI 10.12681/eadd/38009)
- Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση*. (χ.χ.). Hellenic Education Office Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Βόρεια Ευρώπη. Ανακτήθηκε από <https://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/>

- Holton, D., Mackridge, P., & Φιλιππάκη-Warburton, E. (2022). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (Β. Σπυρόπουλος, Μτφ.; 6η). Αθήνα: Πατάκη.
- Θεοδωροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Το γλωσσικό λάθος. Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_d11/d_11_thema.htm
- Ιακώβου, Μ., & Μαγγανά, Α. (2014). Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.), *Γραμματική* (σσ. 197–215). Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Κανελλοπούλου, Ε., & Φραγκιαδάκης, Γ. (2015). Η εκμάθηση και η διδασκαλία της ρηματικής όψης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.) *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. (σσ.99-142). Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.).
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. www.adulteduc.gr/
- Κολιαδήμου, Σ., Κήττα, Ν., & Ρουσουλιώτη, Θ. (2024). Διερεύνηση των γλωσσικών αναγκών στην ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Βέλγιο: Ιστορική ανασκόπηση και έρευνα πεδίου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 43, 337–349.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2007). *Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης* ΚΕΕ, Αθήνα, 1-2 Νοεμβρίου, 172-187.
- Ματθαίουδάκη, Μ., Κίτσου, Ι., & Τζιμώκας, Δ. (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: Πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 30, 317–328.
- Μεσσηνιώτη, Π., Πούλιου, Κ., & Σουγανίδης, Χ. (2017). Μορφοσυντακτικά λάθη μαθητών τάξεων υποδοχής που διδάσκονται την ελληνική ως Γ2. Στο Τ. Georgakopoulos & Τ. S. Pavlidou (Επιμ.), *Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας* (σσ. 741–757).
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή (Ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν., & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός Οδηγός (σσ. 83–108). Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.
- Mirambel, A. (1988). *Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση* (Σ. Καρατζάς, Μτφ.). Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Μορφωτικές, Πολιτιστικές Σχέσεις και Απόδημος Ελληνισμός*. (2023). Ελληνική Δημοκρατία: Η Ελλάδα στην Ισπανία. <https://www.mfa.gr/spain/ellada/ellada-kai-ispania/morphotikes-politistik-eskheseis-kai-apodem-os-ellenismos.html>
- Μπαμπινιώτης, Γ., Αναγνωστοπούλου, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλύβα, Μ., & Μήτση, Ν. (2003). *Ελληνική Γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (3η). Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.

- Μπάτσιου, Β., Οικονόμου, Σ., & Σιδηροπούλου, Π. (2006). Προβλήματα στη συμφωνία επιθέτου–ουσιαστικού σε πομακόφωνους μαθητές: Ανάλυση λαθών και διδακτικές προτάσεις. Στο Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Ε. Σεχίδου (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη: Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της* (σσ. 335–351). University Studio Press.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Νατσόπουλος, Δ., & Παναγοπούλου, Ε. (1985). Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: Εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 5, 185–200.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νιώτης, Γ. (2005). *Η συγκρότηση των θεσμικών, επιχειρηματικών, μορφωτικών και επικοινωνιακών δικτύων του ελληνισμού στον παγκόσμιο χώρο και η ανάπτυξη και αξιοποίηση τους*. [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών] Ανακτήθηκε από Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης & ηλεκτρονικού περιεχομένου (ΕΚΤ) (DOI 10.12681/eadd/14430)
- Νόμος Υπ' αριθμ. 4415/2016 ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016. (2016). Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εθνικό τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>
- Νουχουτίδου, Ε. (2014). Δείκτες εισαγωγής συμπληρωματικών προτάσεων στη Νέα Ελληνική ως Γ2: Πειραματική προσέγγιση με ρωσόφωνους μαθητές. Στο Ν. Lavidas, Τ. Alexiou, & Α.-Μ. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3* (pp. 285–300). De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/doi:10.2478/9788376560915>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγόπουλος, Π. (2022). Διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές διδασκαλίας γραμματικής στην Ελληνική ως Γ2: Η εστίαση στον τύπο και η εστίαση στους τύπους. Στο Δ., Κοτοπούλης (Επιμ.), *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Φοιτητών και Υποψηφίων Διδασκόντων του Τμήματος Φιλολογίας ΕΚΠΑ* (σσ. 169–176).
- Παναγοπούλου, Ε., & Τλούπα, Σ. (1995). «Αγαπούσα – αγάπησα, θα/να αγαπώ – θα/να αγαπήσω, αγάπα αγάπησε... Η ρηματική όψη (Verbal Aspect). *Γλωσσικές εφαρμογές 1*, 9–11.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics: Annual publication of the Greek Applied Linguistics Association*, 21, 39–54.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Αγαθοπούλου, Ε. (2014). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Β* (σσ. 397–418). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Τζιμώκας, Δ. (χ.χ.). Λάθη: Είδη αντιμετώπισης τους. *Κέντρο ελληνικής γλώσσας*.
- Παπαδοπούλου, Δ., Zmijanac, K., & Αγαθοπούλου, Ε. (2010). Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού–επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 30, 487–502.
- Πιστοποίηση Ελληνομάθειας. Υποστήριξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης/δεύτερης*. (χ.χ.). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Μέλος της Ευρωπαϊκής

- ομοσπονδίας εθνικών ιδρυμάτων για τη γλώσσα (EFNIL). <https://www.greek-language.gr/certification/index.html>
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα Λάθη των μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούσσου, Α. (2022). *Συμπληρωματικοί δείκτες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.; 2η). Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 12-22
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταφίδας, Δ. (2020). *Παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1012–1028. <https://doi.org/10.12681/edusc.2748>
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (χ.χ). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf
- Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλιου, Κ., Σαββίδου, Π., & Φωτιάδου, Γ. (2015). Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): Πρώτα ευρήματα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 719–732.
- Τζάρτζανος, Α. (1953). *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής): τ. Β' (2η)*. ΟΕΣΒ.
- Τζεβελέκου, Μ., Τσαγγαλίδης, Α., & Ψάλτου-Joycey, Α. (2012). *Το χρονικό σύστημα της νέας ελληνικής: Μελέτες από τη σκοπιά της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στη παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2002). Για τους χρόνους του νεοελληνικού ρήματος. *Της 22ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2013). Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής: Ζητήματα ορολογίας και περιγραφής. *Κέντρο ελληνικής γλώσσας*.
- Τσιμπλή, Ι. Μ. (2003). Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη, & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (Επιμ.), *Το γένος* (σσ. 168–189). Πατάκης.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Ε.Α.Π.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες :Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97–125). Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ζυγός.
- Χανοπούλου, Ε. Δ. (2017). *Διδασκαλία και Στρατηγικές Εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η περίπτωση μεταναστριών αλβανικής καταγωγής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά— Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 70–95).

- Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6346/3/15523-Skourtou-KOY.pdf>
 Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
 Χατζηωάννου, Ε. (2014). *Η Ελληνική Διασπορά*. Ελληνική γνώμη. <http://www.elliniki-gnomi.eu/i-elliniki-diaspora>
 Ψάλτου-Joycey, Α. (2012). Οι συντελικοί χρόνοι της Νέας Ελληνικής. Στο Μ. Τζεβελέκου, Α. Τσαγγαλίδης, & Α. Ψάλτου-Joycey (Επιμ.), *Το Χρονικό Σύστημα της Νέας Ελληνικής: Μελέτες από τη Σκοπιά της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (σσ. 11–42). Πατάκης.

Ξενογλώσση

- Alexandri, K., & Frantzi, K. T. (2019). Exploring the negative interference in written productions by Spanish learners of Modern Greek with the use of Learner Corpora. In T. Markopoulos, C. Vlachos, A. Archakis, D. Papazachariou, A. Roussou, & G. J. Xydopoulos (Eds.), *Proceedings of 14th International Conference on Greek Linguistics* (pp 10–24).
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for?1. *ELT Journal*, 36(1), 5–18. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5>
- Andria, M. (2024). Learning Modern Greek as foreign language in Barcelona, Spain. In M. Mattheoudakis, & C. Maligkoudi (Eds.) *Exploring Modern Greek as a second, foreign, and heritage language: In Greece and beyond* (pp.145-161). Routledge.
- Anson, C. M. (2000). Response and the social construction of error. *Assessing Writing*, 7(1), 5–21. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00015-5](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00015-5)
- Aravossitas, T., & Oikonomakou, M. (2020). New Directions for Greek Education in the Diaspora: Teaching Heritage Language Learners in Canada. In E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, & P. P. Trifonas (Eds.), *Language Diversity in Greece* (Vol. 36, pp 235–253). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28396-4_18
- Arvaniti, F. (2024). The impact of greek language learning in immigrants and refugees' social inclusion. *knowledge - International Journal*, 66(1), 141–148.
- Barbasan Ortuño, I. (2017). El error y su consideración en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. In M. Celma Valero P., S. Heikel, & C. Morán Rodríguez (Eds.), *Actas del LI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE): Celebrado en Valencia (España)* (pp 112–121). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_11.pdf
- Bermudez, A., & Padron, Y. (1988). *Teachers' perceptions of errors in second language learning and acquisition* In L. Malave, (Ed.), *Selected Papers from the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education Theory, Research and Applications* (pp 115–126). State University of New York.

- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.
- Corder, S. (1975). *Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition*. 8, 201–218.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170. <https://doi.org/doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association of Bilingual Education.
- Dimitrakopoulou, M., Fotiadou, G., Roussou, A., & Tsimpli, I. M. (2006). Features and agree relations in L2 Greek. In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. Di Domenico, & I. Ferrari (Eds.), *Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2005* (pp 161–166). Cambridge Scholars Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *eScholarship Repository*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/12.v1i1.9054>
- Fleming, M. (2006). *Evaluation and Assessment. Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Strasbourg.
- Gass, S., & Madden, C. (1985). *Input in second language acquisition*. Newbury House Publishers.
- Gass, S., & Selinker, L. (1993). Language Transfer in Language Learning. *John Benjamins Publishing Company*, 5(1), 236. <https://doi.org/10.5070/L451005176>
- Georgiou, G. (2020). The Language Errors of a Swiss German Speaker of Greek as an L2: A Case Study. *Athens Journal of Philology*, 7(2), 115–124.
- Harwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315–328. <https://doi.org/10.1093/elt/48.4.315>
- Ioannou, S., & Tsagari, D. (2022). Interactional Corrective Feedback in beginner level classrooms of Greek as a second language: Teachers' Practices. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 12(1), 7–25.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lee, I. (2004). *Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong*. 13(4), 285–312.
- Leontaridi, E. (2011). Funciones modo-temporales de la forma (O–V) o V en español y griego: Imperfecto / co-pretérito vs. Paratatikós (παρατατικός) / tafto-parelzontikós (ταυτο-παρελθοντικός). *Universidad Aristóteles de Salónica*, 17, 179–242.
- Leontaridi, E., & Gomez Laguna, I. (2018). Criando niños bilingües: Sobre la adquisición simultánea de español y griego como segunda L1. *Universidad de Valladolid*, 23, 69–95.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in Cross-Cultural perspectives* (pp 39–52). John Benjamins.

- Moschonas, S. (2017). The discovery of Modern Greek as a second language. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 27–50. <https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.5970>
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36(2), 104–111. <https://doi.org/10.1093/elt/36.2.104>
- Papadopoulou, S. (2018). *Teaching approaches of greek as a foreign language at the greek language center of the university of Ioannina: Dynamics of the greek language regarding foreign scholars of iky (State Scholarships Foundation), As Well As Free Students*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1213277>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Major language trends in twentieth-century language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). *The role of consciousness in second language learning*, 11, 129–158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–232. <https://doi.org/doi:10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sklavou, K. (2011). The social integration of immigrants in Greece: Theoretical approaches and empirical findings. In A. Mousidis & D. B. Papadopoulou (Eds.), *The social integration of immigrants in Greece: Work, education, identities* (pp 150–153). Scientific Library.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Xydopoulos, G. J., Tsangalidis, A., & Prountzou, A. (2014). Linguistics textbooks in greek: publication practices in the last three decades. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, Vol 20, 431–454 Pages. <https://doi.org/10.26262/ISTAL.V20I3.5849>

Παράρτημα

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγικό σημείωμα

Αγαπητοί/ Αγαπητές διδάσκοντες/ουσες,

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου έχω αναλάβει να μελετήσω πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία των ελληνικών σε δύο διαφορετικούς φορείς στην Ισπανία, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες αλλά και οι μαθητές καθώς και το υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία. Η επιλογή του θέματος γίνεται με σκοπό την ανάδειξη αυτών των προσπαθειών αλλά και των τυχόν ζητημάτων που προβληματίζουν τους διδάσκοντες ή και τους μαθητές.

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας μου και συντάχθηκε υπό την επίβλεψη του Καθηγητή Γεώργιου Ανδρουλάκη. Η συμπλήρωσή του είναι απαραίτητη για τις ανάγκες της έρευνας. Υπό αυτό το πρίσμα θα σας ήμασταν ευγνώμονες αν αφιερώνατε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να το συμπληρώσετε.

Αξίζει να τονίσουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί αποκλειστικά ερευνητικούς στόχους. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Εκείνο που πρέπει να κάνετε είναι αφού διαβάσετε τις ερωτήσεις να απαντήσετε σε αυτές με τρόπο που να εκφράζει περισσότερο την άποψή σας.

Η έρευνα αυτή θα ήταν αδύνατη, χωρίς τη δική σας βοήθεια για την οποία και σας ευχαριστούμε θερμά εκ των προτέρων.

Δήμητρα Μαννάκη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ε.Α.Π.

Μέρος Α

*Μερικές πληροφορίες για εσάς και τους μαθητές σας: Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια επιλογές όπου χρειάζεται.

| | | | | | | |
|---|---|--|--|--|-----------------------------------|--|
| Χώρα καταγωγής σας | Ελλάδα <input type="checkbox"/> | Ισπανία <input type="checkbox"/> | | | | |
| Τόπος διαμονής και δράσης σας | Μαδρίτη <input type="checkbox"/> | Σαραγόσα <input type="checkbox"/> | Βαρκελώνη <input type="checkbox"/> | Μούρθια <input type="checkbox"/> | | |
| Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση | 5-10 <input type="checkbox"/> | 11-20 <input type="checkbox"/> | 21 και άνω <input type="checkbox"/> | | | |
| Χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας | 0-5 <input type="checkbox"/> | 6-12 <input type="checkbox"/> | 12 και άνω <input type="checkbox"/> | | | |
| Φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό | Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ.) <input type="checkbox"/> | | Τμήμα Νεοελληνικών σπουδών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση <input type="checkbox"/> | | | |
| Καταγωγή μαθητών | από Ισπανία <input type="checkbox"/> | από Ελλάδα <input type="checkbox"/> | Με διπλή καταγωγή (ένας γονέας από Ισπανία και ο άλλος από Ελλάδα) <input type="checkbox"/> | | | |
| Ηλικία μαθητών | 4-5 <input type="checkbox"/> | 6-11 <input type="checkbox"/> | 12-15 <input type="checkbox"/> | 16-20 <input type="checkbox"/> | 21-31 <input type="checkbox"/> | 31 και άνω <input type="checkbox"/> |
| Σύνολο εβδομαδιαίων ωρών του μαθήματος | 1-2 <input type="checkbox"/> | 3-4 <input type="checkbox"/> | 5-6 <input type="checkbox"/> | | | |
| Χρόνια διαμονής σας στη Ισπανία | 1-2 <input type="checkbox"/> | 2-5 <input type="checkbox"/> | 5-10 <input type="checkbox"/> | 11 και άνω <input type="checkbox"/> | | |

Μέρος Β

B1:

Σε ποιο βαθμό προβαίνετε στις ακόλουθες ενέργειες κατά τη διδασκαλία των νέων ελληνικών;

| Ενέργειες | Πολύ | Μέτρια | Λίγο | Καθόλου |
|---|------|--------|------|---------|
| Δίνετε έμφαση στην επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας, στην καλλιέργεια δηλαδή της δεξιότητας των μαθητών να ανταπεξέρχονται με επιτυχία σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίσταση | | | | |
| Κατά τη διδασκαλία εστιάζετε περισσότερο στην επιτυχή μεταβίβαση του νοήματος | | | | |
| Κατά τη διδασκαλία εστιάζετε περισσότερο στην ορθότερη χρήση της γλώσσας | | | | |
| Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες όπου οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες των 2-3 ατόμων | | | | |
| Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες προφορικού λόγου που εστιάζουν στην επίτευξη κάποιου πραγματικού επικοινωνιακού σκοπού (όπως: χαιρετισμός, συγγνώμη, πληροφόρηση, πρόσκληση, επίλυση προβλήματος, γενικότερα προσομοιώσεις τις πραγματικότητας) | | | | |
| Κατά την παραγωγή ασκήσεων χρησιμοποιείτε τυπογραφικές τεχνικές όπως για παράδειγμα <u>υπογράμμιση</u> , <u>χρήση έντονων</u> , <u>πλάγιων</u> ή <u>ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ</u> γραμμάτων, <u>χρήση γραμμάτων άλλου χρώματος</u> | | | | |
| Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες που ενσωματώνουν παιχνίδια με επικοινωνιακούς στόχους | | | | |
| Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες που ενσωματώνουν παιχνίδια ρόλων | | | | |
| Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες ανταλλαγής πληροφοριών | | | | |
| Χρησιμοποιείτε δραστηριότητες που ενσωματώνουν κατηγοριοποίηση και σύγκριση | | | | |
| Αξιοποιείτε θέματα συζήτησης που ανταποκρίνονται στις εμπειρίες των μαθητών, σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή, την οικογένεια την κατοικία, τη διασκέδαση κ.ά. | | | | |
| Προτρέπετε τους μαθητές να αποστηθίζουν τους κανόνες γραμματικής/συντακτικού/λεξιλογίου | | | | |
| Κατά τη διδασκαλία εστιάζετε περισσότερο σε δεξιότητες γραπτού λόγου | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Εκθέτετε τους μαθητές σε οπτικό-ακουστικό υλικό για να μπορέσουν αργότερα να μιμηθούν τον τρόπο ομιλίας ενός φυσικού ομιλητή της ελληνικής γλώσσας | | | | |
| Εφοδιάζετε τους μαθητές με «τυποποιημένες φράσεις» και γενικότερα λέξεις οι οποίες βοηθούν και υποστηρίζουν το λόγο δίνοντας την αίσθηση ενός φυσικού ομιλητή | | | | |
| Ενθαρρύνετε τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με φυσικούς ομιλητές (πέρα από αυτούς του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, αν υπάρχουν) | | | | |
| Η απόδοση των γραμματικών όρων από εσάς στην ισπανική γλώσσα είναι σχετικά εύκολη | | | | |
| Συμπεριλαμβάνετε δραστηριότητες διαμεσολάβησης όπου οι μαθητές πρέπει να μεταφέρουν ή και να μεταφράσουν σε τρίτο άτομο κάποια πληροφορία που έχουν λάβει; | | | | |

B2:

Σε ποιο βαθμό συναντάτε τις ακόλουθες καταστάσεις κατά την εκμάθηση των νέων ελληνικών;

| Καταστάσεις | Πολύ | Μέτρια | Λίγο | Καθόλου |
|--|------|--------|------|---------|
| Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς την έκφραση των φωνημάτων | | | | |
| Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς τη χρήση της άρνησης | | | | |
| Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς τη χρήση των πτώσεων μέσα στη πρόταση | | | | |
| Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς την κατανόηση και χρήση της ρηματικής όψης | | | | |
| Οι μαθητές τείνουν να προτιμούν τη χρήση του συνοπτικού τύπου σε σχέση με το μη συνοπτικό | | | | |
| Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς τη χρήση των συμπληρωματικών δεικτών | | | | |
| Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς την επιλογή του σωστού συμπληρωματικού δείκτη (ότι, που, πως, να) όπου η δευτερεύουσα πρόταση εξαρτάται από ένα ρήμα λεκτικό, δοξαστικό, απωθήσεως ή ψυχικού πάθους | | | | |
| Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες ως προς τη συμφωνία γένους μέσα σε μια ονοματική φράση (κυρίως μεταξύ ουσιαστικού και επιθετικού προσδιορισμού) | | | | |

B3.1:

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το περιεχόμενο των ακόλουθων εγχειριδίων ως εκπαιδευτικό υλικό κατά τη διδασκαλία των νέων ελληνικών;

| Εγχειρίδια | Πολύ | Μέτρια | Λίγο | Καθόλου |
|---|------|--------|------|---------|
| Μαργαρίτα | | | | |
| Κλικ στα ελληνικά | | | | |
| Βιβλίο γλώσσας διαφόρων τάξεων του ελληνικού σχολείου | | | | |
| Τα νέα ελληνικά για ξένους | | | | |
| Griego moderno para filólogos clásicos | | | | |
| Ελληνικά Α | | | | |
| Ελληνικά Β | | | | |
| Griego para vosotros | | | | |

B3.2:

Σε ποιο βαθμό καλύπτουν τις διδακτικές ανάγκες σας για τη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων τα εκπαιδευτικά υλικά που δηλώσατε στο μέρος B3.1 του ερωτηματολογίου;

| Εκπαιδευτικό υλικό | Πολύ | Μέτρια | Λίγο | Καθόλου |
|---|------|--------|------|---------|
| Μαργαρίτα | | | | |
| Κλικ στα ελληνικά | | | | |
| Βιβλίο γλώσσας διαφόρων τάξεων του ελληνικού σχολείου | | | | |
| Τα νέα ελληνικά για ξένους | | | | |
| Griego moderno para filólogos clásicos | | | | |
| Ελληνικά Α | | | | |
| Ελληνικά Β | | | | |
| Griego para vosotros | | | | |

B3.3:

Σε ποιο βαθμό προβαίνετε στις ακόλουθες επιλογές για την κάλυψη των διδακτικών αλλά και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών σας;

| Επιλογές | Πολύ | Μέτρια | Λίγο | Καθόλου |
|--|------|--------|------|---------|
| Συνδυαστική χρήση διαφορετικών εγχειριδίων | | | | |
| Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού | | | | |
| Χρήση υλικού από εγχειρίδια του προγράμματος σπουδών των ελληνικών σχολείων | | | | |
| Χρήση αυθεντικού υλικού προσαρμοσμένο στο επίπεδο των μαθητών (κείμενα από εφημερίδες, τραγούδια κ.ά.,) | | | | |
| Χρήση διαδικτυακού υλικού | | | | |
| Χρήση υλικού από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης | | | | |

Παράρτημα Β: Συνέντευξη

Συνέντευξη για τον εκπαιδευτικό (Σ1) που διδάσκει την ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας

A Θεματικός Άξονας:

Εισαγωγικές ερωτήσεις - Υπόβαθρο εκπαιδευτικών και μαθητών-Πλαίσιο διεξαγωγής μαθημάτων:

1. Πώς βρεθήκατε στην Ισπανία; Γνωρίζατε τη γλώσσα;
2. Πώς λέγεται ο φορέας στον οποίο εργάζεστε; Πόσα χρόνια λειτουργεί; Πόσο καιρό διδάσκετε εσείς στο συγκεκριμένο φορέα;
3. Υπάρχουν και άλλοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για τον ίδιο σκοπό στο συγκεκριμένο φορέα;
4. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών στους οποίους προσφέρονται τα μαθήματα; Είναι χωρισμένοι ανά επίπεδα; Ποια επίπεδα διδάσκονται; Οι μαθητές είναι της ίδιας εθνικότητας με κοινή μητρική γλώσσα ή οι μητρικές γλώσσες των μαθητών ποικίλουν; Πόσοι παρακολουθούν;
5. Γνωρίζετε γιατί οι μαθητές σας θέλουν να μάθουν Ελληνικά; Έχουν κάποια βασική γνώση της γλώσσας ή ξεκινούν από μηδενική βάση;
6. Πώς προέκυψε η ανάγκη για να δημιουργηθούν τα μαθήματα αυτά;
7. Σε ποια μορφή προσφέρονται τα μαθήματα;
8. Υπάρχει ενδιαφέρον από τους μαθητές για συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης; Τους προσφέρετε σχετική προετοιμασία προκειμένου να συμμετάσχουν σε αυτές τις εξετάσεις;

B Θεματικός Άξονας:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και πώς στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

1. Στο ερωτηματολόγιο είχατε αναφέρει ότι δίνετε έμφαση σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας στην καλλιέργεια δηλαδή της δεξιότητας των μαθητών να

ανταπεξέρχονται με επιτυχία σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίσταση. Πώς επιτυγχάνεται αυτό μέσω της πλατφόρμας;

2. Μπορείτε να μας δώσετε παραδείγματα δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν παιχνίδια ρόλων ή ανταλλαγή πληροφοριών;

3. Μέσω της πλατφόρμας οι μαθητές αλληλεπιδρούν αποκλειστικά με το εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχεται ή υπάρχει δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και μεταξύ τους στο πλαίσιο κάποιων δραστηριοτήτων; Θέλετε να μας πείτε παραδείγματα;

4. Υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους διδάσκοντες μέσω της πλατφόρμας, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες επικοινωνιακού σκοπού;

5. Πώς χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία την τεχνολογία AI /ChatGPT; Τι δυνατότητες προσφέρει στους μαθητές;

6. Πώς προσεγγίζετε τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων που δυσκολεύουν περισσότερο τους μαθητές; Κάνετε ρητή αναφορά σε αυτά; Δίνετε παραδείγματα;

7. Δίνετε έμφαση στην κατανόηση των χαρακτηριστικών της συνοπτικής κι μη συνοπτικής όψης και κυρίως στο γεγονός πως τα χαρακτηριστικά της μη συνοπτικής όψης περιλαμβάνουν τόσο το συνεχές, το σύνηθες και το εξελισσόμενο;

Γ Θεματικός Άξονας:

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και ποιες οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

1. Ακολουθείτε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ή/και οδηγίες από κάποιον επίσημο φορέα της Ισπανίας ή της Ελλάδος;

2. Λαμβάνετε κάποια μορφή υποστήριξης στο έργο σας από κάποιον επίσημο φορέα;

3. Έχετε λάβει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετική με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας; αν ναι τι ακριβώς;

4. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που να σχετίζεται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας;

5. Θα θέλατε να παρακολουθήσετε; Σε ποιους ακριβώς τομείς θα θέλατε να επικεντρώνεται;

6. Με βάση την εμπειρία σας υπάρχει κάτι που δυσκολεύει την όλη διαδικασία (ίσως κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες);
7. Οι εξηγήσεις των φαινομένων στους μαθητές προσφέρονται στην ελληνική ή την ισπανική γλώσσα;
8. Στο ερωτηματολόγιο είχατε αναφέρει ότι οι μαθητές συναντούν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες ως προς συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα:
Αναφορικά με τη χρήση των πτώσεων στις προτάσεις τι δυσκολίες συναντούν;
Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε πάνω σε αυτό;
9. Αναφορικά με την κατανόηση και τη χρήση της ρηματικής όψης τι δυσκολίες συναντούν;
Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε πάνω σε αυτό;
10. Επίσης αναφέρατε ότι συναντούν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες ως προς τη χρήση συμπληρωματικών δεικτών. Τι ακριβώς δυσκολίες συναντούν εκεί; Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε;
11. Πώς ελέγχετε την πρόοδο των μαθητών σας;
12. Παρέχεται η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης στους μαθητές μέσω του υλικού της πλατφόρμας; Σε ποια μορφή;
13. Με ποιο τρόπο τους παρέχετε ανατροφοδότηση; Πώς λύνετε τις απορίες τους; Διορθώνετε άμεσα τα λάθη τους στις δραστηριότητες και τις εργασίες αξιολόγησης ή τους δίνετε τη δυνατότητα να προβούν οι ίδιοι σε διορθώσεις μέσω υποδείξεων ή προτροπών; Αυτό γίνεται στην ισπανική ή την ελληνική γλώσσα; Στις δραστηριότητες επικοινωνιακού σκοπού (με τους επιμελητές) πώς διορθώνονται τα λάθη των μαθητών;

Δ Θεματικός Άξονας:

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσα στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης αντίστοιχα; Καλύπτει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες;

1. Στο ερωτηματολόγιο είχατε αναφέρει ότι χρησιμοποιείτε αποκλειστικά το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται στην πλατφόρμα. Μπορείτε να μας πείτε περισσότερα γι' αυτό; Πώς δομείται το υλικό στην πλατφόρμα; Τι περιλαμβάνει; Υπάρχει κάποια καθοδήγηση για τον τρόπο χρήσης του από τους μαθητές;

2. Με ποιον τρόπο αναπτύχθηκε το υλικό; Ποιοι ανέπτυξαν το υλικό; Βασίσθηκαν σε κάποια συγκεκριμένα κριτήρια; Ποια είναι αυτά;
3. Είχατε υποστήριξη από κάποιον επίσημο φορέα στην ανάπτυξη του υλικού;
4. Τι λάβατε υπόψιν σας; Ποιες ανάγκες των μαθητών πιστεύατε ότι έπρεπε να καλύψετε;
5. Υπάρχουν δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου- κατανόησης και παραγωγής;
6. Προτείνετε στους μαθητές σας να ακούν ελληνική μουσική; Να βλέπουν ελληνικές ταινίες/σειρές;
7. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν μέσω του υλικού της πλατφόρμας στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας της Ελλάδας;

Συνέντευξη για την εκπαιδευτικό (Σ2) που διδάσκει την ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Τ.Ε.Γ. Μαδρίτης

Α Θεματικός Άξονας:

Εισαγωγικές ερωτήσεις - Υπόβαθρο εκπαιδευτικών και μαθητών-Πλαίσιο διεξαγωγής μαθημάτων:

1. Πώς βρεθήκατε στην Ισπανία; Γνωρίζατε τη γλώσσα;
2. Πώς λέγεται ο φορέας στον οποίο εργάζεστε; Πόσα χρόνια λειτουργεί; Πόσο καιρό διδάσκετε εσείς στο συγκεκριμένο φορέα;
3. Υπάρχουν και άλλοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για τον ίδιο σκοπό στο συγκεκριμένο φορέα;
4. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών στους οποίους προσφέρονται τα μαθήματα; Είναι χωρισμένοι ανά επίπεδα; Ποια επίπεδα διδάσκονται; Οι μαθητές είναι της ίδιας εθνικότητας με κοινή μητρική γλώσσα ή οι μητρικές γλώσσες των μαθητών ποικίλουν; Πόσα τμήματα υπάρχουν; Πόσοι μαθητές είναι σε κάθε τμήμα; Πόσοι παρακολουθούν συνολικά;
5. Γνωρίζετε γιατί οι μαθητές σας θέλουν να μάθουν Ελληνικά; Έχουν κάποια βασική γνώση της γλώσσας ή ξεκινούν από μηδενική βάση;
6. Υπάρχει ενδιαφέρον από τους μαθητές για συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης; Τους προσφέρετε σχετική προετοιμασία προκειμένου να συμμετάσχουν σε αυτές τις εξετάσεις;
7. Πότε και πού γίνονται τα μαθήματα;

8. Έχετε κάποια βοήθεια από άλλα άτομα για τη διεξαγωγή του μαθήματος αλλά και για ό,τι άλλο χρειάζεται σχετικά με αυτό;

Β Θεματικός Άξονας:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς προσεγγίζεται η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και πώς στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

1. Στο ερωτηματολόγιο είχατε αναφέρει ότι δίνετε έμφαση σε μεγάλο βαθμό στην επικοινωνιακή πτυχή της γλώσσας στην καλλιέργεια δηλαδή της δεξιότητας των μαθητών να ανταπεξέρχονται με επιτυχία σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίπτωση. Πώς επιτυγχάνεται αυτό κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
2. Μπορείτε να μας δώσετε παραδείγματα δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν παιχνίδια ρόλων ή ανταλλαγή πληροφοριών;
3. Σε τι είδους δραστηριότητες οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες; Θέλετε να μας πείτε παραδείγματα;
4. Πώς προσεγγίζετε τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων που δυσκολεύουν περισσότερο τους μαθητές; Κάνετε ρητή αναφορά σε αυτά; Δίνετε παραδείγματα;
5. Οι σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της ρηματικής όψης και στο διαχωρισμό της από το χρόνο. Εσείς δίνετε έμφαση στην κατανόηση των χαρακτηριστικών της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης και κυρίως στο γεγονός πως τα χαρακτηριστικά της μη συνοπτικής όψης περιλαμβάνουν τόσο το συνεχές, το σύνηθες και το εξελισσόμενο;

Γ Θεματικός Άξονας:

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και ποιες οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία και την εκμάθηση αντίστοιχα της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης;

1. Ακολουθείτε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ή/και οδηγίες από κάποιον επίσημο φορέα της Ισπανίας ή της Ελλάδος;
2. Λαμβάνετε κάποια μορφή υποστήριξης στο έργο σας από κάποιον επίσημο φορέα;
3. Έχετε λάβει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση σχετική με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας; αν ναι τι ακριβώς;
4. Με βάση την εμπειρία σας υπάρχει κάτι που δυσκολεύει την όλη διαδικασία (ίσως κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες);
5. Οι εξηγήσεις των φαινομένων στους μαθητές προσφέρονται στην ελληνική ή την ισπανική γλώσσα; Στο ερωτηματολόγιο αναφέρατε πως υπάρχει μια δυσκολία στην απόδοση των γραμματικών όρων. Θέλετε να μας πείτε περισσότερα για αυτό;
6. Στο ερωτηματολόγιο είχατε αναφέρει ότι οι μαθητές συναντούν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες ως προς συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα:
7. Αναφορικά με τη χρήση των πτώσεων στις προτάσεις τι δυσκολίες συναντούν;
- Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε πάνω σε αυτό;
8. Αναφορικά με την κατανόηση και τη χρήση της ρηματικής όψης τι δυσκολίες συναντούν;
- Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε πάνω σε αυτό;
9. Επίσης αναφέρατε ότι συναντούν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες ως προς τη χρήση συμπληρωματικών δεικτών. Τι ακριβώς δυσκολίες συναντούν εκεί; Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε;
10. Πώς ελέγχετε την πρόοδο των μαθητών σας;
11. Παρέχεται η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης στους μαθητές σας με κάποιες δραστηριότητες; Μπορείτε να μας πείτε κάποιο παράδειγμα;
12. Με ποιον τρόπο τους παρέχετε ανατροφοδότηση; Διορθώνετε άμεσα τα λάθη τους στις δραστηριότητες και τις εργασίες αξιολόγησης ή τους δίνετε τη δυνατότητα να προβούν οι ίδιοι σε διορθώσεις μέσω υποδείξεων ή προτροπών; Αυτό γίνεται στην ισπανική ή την ελληνική γλώσσα; Στις δραστηριότητες επικοινωνιακού σκοπού πώς διορθώνονται τα λάθη των μαθητών;

Δ Θεματικός Άξονας:

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Σαραγόσας (Centro Universitario de Lenguas Modernas, Universidad Zaragoza) και στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Τ.Ε.Γ) της Μαδρίτης αντίστοιχα; Καλύπτει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες;

1. Γνωρίζετε το υποστηρικτικό υλικό, που έχει εκδοθεί από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για τη διδασκαλία της ελληνικής στα Τ.Ε.Γ εξωτερικού;
2. Μου αναφέρατε πως χρησιμοποιείτε υλικό από το πανεπιστήμιο της Murcia. Πώς ανακαλύψατε το υλικό αυτό; Θέλετε να μας πείτε περισσότερες λεπτομέρειες για αυτό; Τι περιλαμβάνει; Πώς το χρησιμοποιείτε;
3. Ποια έκδοση του Κλικ στα Ελληνικά χρησιμοποιείτε;
4. Αναφέρατε πως χρησιμοποιείτε και βιβλία γλώσσας των ελληνικών σχολείων. Ποια είναι αυτά; Πώς τα χρησιμοποιείτε;
5. Χρησιμοποιείτε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό υλικό / εγχειρίδιο το οποίο δεν έχει αναφερθεί στο ερωτηματολόγιο;
6. Από το ερωτηματολόγιο προκύπτει πως τα συγκεκριμένα βιβλία που χρησιμοποιείτε δεν καλύπτουν πλήρως τις διδακτικές ανάγκες σας. Πού παρατηρείτε έλλειμμα σε αυτά τα βιβλία; Πώς το καλύπτετε;
7. Γνωρίζετε ότι υπάρχουν τα εξής βιβλία που είναι γραμμένα στην ελληνική και την ισπανική γλώσσα;

Griego Moderno para filólogos clásicos. Gramática del Griego Moderno. Diccionarios

Grammática del Griego Moderno

La Gramática griega. La gramática griega moderna adecuada para hispanohablantes

Griego para vosotros

Τα χρησιμοποιείτε καθόλου; Πιστεύετε πως θα βοηθούσε τους μαθητές το γεγονός ότι γράφονται και στις δύο γλώσσες;

8. Προτείνετε στους μαθητές σας να ακούν ελληνική μουσική; Να βλέπουν ελληνικές ταινίες/σειρές ;

Παράρτημα Γ: Φόρμα συγκατάθεσης

Φόρμα συγκατάθεσης

Η φοιτήτρια Μαννάκη Δήμητρα του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» του ΕΑΠ, στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας της, διενεργεί συλλογή γλωσσικού υλικού (ηχογράφηση συνεντεύξεων). Το υλικό που θα συγκεντρωθεί θα χρησιμοποιηθεί ανώνυμα για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας της που αφορά στη μελέτη ζητημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία των ελληνικών στην Ισπανία-διδακτικές προσεγγίσεις, δυσκολίες διδασκόντων ή/και μαθητών, χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό-και πιθανόν για περαιτέρω ερευνητικούς σκοπούς.

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|--|-----|-----|
| Λάβατε τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τη συλλογή γλωσσικού υλικού και το σκοπό χρήσης των πληροφοριών που θα συλλεχθούν; | | |
| Κατανοείτε ότι έχετε το δικαίωμα να αποσυρθείτε από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να χρειαστεί να δώσετε λόγο για την απόσυρσή σας; | | |
| Κατανοείτε ότι δε θα έρθετε σε μειονεκτική θέση με κανέναν τρόπο ασχέτως εάν συμμετέχετε ή όχι στην έρευνα; | | |
| Δίνετε τη συγκατάθεσή σας να ηχογραφηθείτε στο πλαίσιο συλλογής γλωσσικού υλικού το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας και ίσως για περαιτέρω ερευνητικούς σκοπούς; | | |

Παρακαλώ συμπληρώστε:

Ονοματεπώνυμο:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.