



**Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών**  
**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Σύγχρονες τάσεις στη**  
**γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς**

**Διπλωματική Εργασία**  
**«Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου**  
**Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: μια μελέτη περίπτωσης»**

**Βασιλική Μπαλλά**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα. Ελευθερία Ζάγκα**

**Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2025**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους 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 δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/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 του συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου  
Θεσσαλονίκης: μια μελέτη περίπτωσης

Βασιλική Μπαλλά

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελευθερία Ζάγκα  
«Καθηγήτρια ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κάντζου Βασιλική  
«Καθηγήτρια ΕΑΠ»

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2025

*«Στα παιδιά μου»*

## Ευχαριστίες

Τις πιο θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ελευθερία Ζάγκα, για την πολύπλευρη επιστημονική στήριξη της κατά την εκπόνηση της εργασίας αυτής. Οι εύστοχες συμβουλές και γνώσεις της, καθώς και η καθοριστική της βοήθεια στην υλοποίηση της έρευνας αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες επιτυχούς πραγματοποίησης της.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Κάντζου για τις σημαντικές επισημάνσεις της, τον Πρόεδρο του μεταπτυχιακού προγράμματος, κύριο Ξυδόπουλο, όπως και όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που είχα την τιμή να παρακολουθήσω τα χρόνια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Πρόεδρο του ΣΝΕΓ που ενέκρινε την υλοποίηση της έρευνας. Ιδιαίτερος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την εκπρόσωπο του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ για τις συμβουλές της, καθώς και όσες διδάσκουσες του ΣΝΕΓ συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη γραμματεία του ΣΝΕΓ για την παροχή πληροφοριών σχετικά με τους σπουδαστές του Σχολείου, αλλά και για την προώθηση του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για το χρόνο που μου αφιέρωσε για να ολοκληρώσω με επιτυχία την έρευνά μου.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας και την συνεισφορά του στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Αρχικά, έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας με αναφορές σε ζητήματα ορολογίας που αφορούν το πεδίο. Αναφέρθηκαν όροι όπως μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, ξένη γλώσσα, διγλωσσία, διαγλώσσα και διαγλωσσικότητα. Έγινε επίσης ιδιαίτερη αφορά στο θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και στη γλωσσική διδασκαλία ενηλίκων σπουδαστών. Αναφέρθηκαν ακόμη διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν τον κλάδο της εκμάθησης/ κατάκτησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, αλλά και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες και τα επίπεδα γλωσσομάθειας που ορίζει. Το ερευνητικό μέρος αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης στο συγκεκριμένο φορέα και συνδυάζει ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων του διδακτικού προσωπικού και παράλληλα μέσω ερωτηματολογίων προς τους σπουδαστές. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ο σπουδαίος ρόλος του Σχολείου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης και η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευομένων.

## Λέξεις – Κλειδιά

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Η Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, διγλωσσία/πολυγλωσσία

## **Abstract**

This paper focused on the School of Modern Greek Language and its contribution to the field of Greek language teaching. At first, a bibliographic review of the topic of bilingualism and multilingualism was conducted with references to terminology issues related to the field. Terms such as mother tongue, second language, foreign language, bilingualism, interlanguage and interlingualism were mentioned. Special attention was also given to the issue of teaching Greek as a second or foreign language and to the language teaching of adult students. Teaching approaches relating to the field of learning/ acquiring a second/ foreign language were also mentioned, as well as the Common European Framework of Reference for Languages and the levels of language proficiency it defines. The research part is a case study in this institution and combines qualitative and quantitative methodology. More specifically, the research data were collected through interviews with the teaching staff and in parallel through questionnaires to the students and a lot of important information was collected. The research established the important role of the School in the teaching of Greek as a second/foreign language and the positive response of the students.

## **Keywords**

School of Modern Greek Language, Greek Language as a foreign/second language, bilingualism/multilingualism

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Περιεχόμενα.....	viii
Συντομογραφίες.....	x
Εισαγωγή.....	σ.1
1. Διγλωσσία/ πολυγλωσσία.....	σ.3
1.1. Η διγλωσσία/ πολυγλωσσία στην ιστορία.....	σ.3
1.2. Διγλωσσία/ πολυγλωσσία στη σύγχρονη εποχή.....	σ.4
1.3. Η διγλωσσία/πολυγλωσσία σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ζητήματα ορολογίας.....	σ.5
2. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Επίπεδα γλωσσομάθειας ..	σ.7
3. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.....	σ.9
3.1. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	σ.10
3.2. Διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές.....	σ.10
4. Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε ενήλικους σπουδαστές.....	σ.13
4.1. Οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της Γ2 στους ενήλικους σπουδαστές.....	σ.13
5. Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο παρελθόν και σήμερα .....	σ.15
6. Ερευνητικό μέρος. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικές υποθέσεις .....	σ.18
6.1. Μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία .....	σ.19
6.1.1. Οι συνεντεύξεις.....	σ.21
6.1.2. Ερωτηματολόγια.....	σ.22
7. Ανάλυση συνεντεύξεων.....	σ.25
8. Απαντήσεις ερωτηματολογίων και ανάλυση δεδομένων.....	σ.36
8.1.Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων.....	σ.36
9. Συμπεράσματα.....	σ.49
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	σ.52
Ιστοσελίδες που χρησιμοποιήθηκαν ως ηλεκτρονικές πηγές.....	σ.56
Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης.....	σ.57



Παράρτημα Β: Το ερωτηματολόγιο.....	σ.59
Παράρτημα Γ: Στατιστικά στοιχεία σπουδαστών/ σπουδαστριών στο ΣΝΕΓ .....	σ.63
Παράρτημα Δ: Απαντήσεις ερωτηματολογίων και στατιστικά ανά τύπο ερωτηματολογίου.....	σ.64
Α. Ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα.....	σ.64
Β. Ερωτηματολόγιο στην αγγλική γλώσσα.....	σ.70

## Συντομογραφίες

ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΑΠΘ	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γ1	Μητρική Γλώσσα
Γ2	Δεύτερη Γλώσσα
ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΚΕΠΑ	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕ	Πτυχιακή Εργασία
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΝΕΓ	Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας
ΤΥ	Τάξεις Υποδοχής

## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή οι ανάγκες της κοινωνίας επιβάλλουν την καλύτερη ενημέρωση στο χώρο της εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διγλωσσίας. Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης έχει να προσφέρει σε όποιον την εξετάζει πολύτιμες πληροφορίες για ζητήματα θεωρίας, ορολογίας, αλλά και πρακτικών.

Στην παρούσα εργασία μελετάται η βιβλιογραφία γύρω από το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης, καθώς και ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως επίσημου φορέα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης. Η εργασία αυτή, επίσης, καλείται να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Ποια είναι η κύρια προσφορά του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας; Υπάρχει ανταπόκριση από τους εκπαιδευόμενους αντίστοιχη των προσδοκιών και εκτιμήσεων του φορέα; Υπάρχει εξέλιξη στο έργο του φορέα διαχρονικά; Υπάρχουν καινοτομίες που έχει εισάγει ο φορέας στον τομέα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής και ποιοι οι πιθανοί τομείς βελτίωσης του; Ποιες είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις του διδακτικού προσωπικού, πού βασίζονται και ποιος ο ρόλος της μητρικής γλώσσας μέσα στην τάξη; Ακολουθούνται οι διεθνείς προδιαγραφές διδασκαλίας και πιστοποίησης και λαμβάνονται υπόψη οι σύγχρονες γλωσσολογικές τάσεις που αφορούν την διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων;

Αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας και η ιστορική πορεία της γλωσσικής διδασκαλίας δεύτερων/ ξένων γλωσσών αφού είναι φαινόμενο που συναντάται ήδη από την αρχαιότητα. Στην πορεία εξετάζεται η διγλωσσία/ πολυγλωσσία στη σύγχρονη εποχή και η ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική των νεότερων χρόνων με τις κατευθύνσεις που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση στον τομέα αυτό. Εν συνεχεία, εξετάζονται ζητήματα ορολογίας, όπως τι είναι η δεύτερη και τι η ξένη γλώσσα, τι είναι μητρική γλώσσα, τι διγλωσσία, διαγλωσσικότητα και διαγλώσσα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Γίνεται αναφορά στο ότι στοχεύει στην εξέταση της πολυγλωσσίας μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Επιπλέον, αναλύονται τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας που ορίζει.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται θεωρητικά στοιχεία του κλάδου της κατάκτησης/ εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, όπως είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση μιας γλώσσας. Αναφέρονται επίσης κάποιες γλωσσολογικές διαπιστώσεις ειδικών. Γίνεται ακόμη ειδικότερη αναφορά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, καθώς και στις διδακτικές προσεγγίσεις μεθόδους και τεχνικές στον τομέα αυτό. Ιδιαίτερα γίνεται λόγος για την επικοινωνιακή μέθοδο που επικρατεί σήμερα σε συνδυασμό με παλαιότερες μεθόδους.

Το τέταρτο κεφάλαιο σχετίζεται με τη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και στις ιδιαιτερότητες που αυτή παρουσιάζει, ενώ γίνεται λόγος και για τους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση μιας Γ2.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αναφέρονται στοιχεία που αφορούν τη λειτουργία του φορέα, όπως εγχειρίδια, προσεγγίσεις και ηλεκτρονικές πλατφόρμες.

Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας και τα αρχικά ερωτήματα. Δίνονται ακόμη θεωρητικές πληροφορίες για την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα. Επίσης, αναφέρονται βιβλιογραφικά στοιχεία για την έρευνα της μελέτης περίπτωσης, αλλά και για τα ερευνητικά εργαλεία, τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθεται η ανάλυση των συνεντεύξεων που μαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθως απομαγνητοφωνήθηκαν. Οι συνεντεύξεις των διδασκουσών του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας έδωσαν πλήθος πληροφοριών για τον τρόπο λειτουργίας του Σχολείου και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης.

Στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι σπουδαστές του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η ανάλυσή τους. Υπάρχουν επίσης απεικονίσεις των αποτελεσμάτων σε στατιστικά γραφήματα.

Στο ένατο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και αφορούν στη σημασία του Σχολείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης.

Η εργασία κλείνει με τη βιβλιογραφία και τα παραθέματα που περιλαμβάνουν τον οδηγό της συνέντευξης, τα ερωτηματολόγια (στα ελληνικά και στα αγγλικά), τα στατιστικά στοιχεία για τους σπουδαστές του ΣΝΕΓ όπως τα παραχώρησε ο ίδιος ο φορέας και τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων ανά τύπο ερωτηματολογίου.

## 1. Διγλωσσία/ πολυγλωσσία

Η γλωσσική ετερότητα, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία αφορούν στη συνύπαρξη γλωσσών στο ίδιο μέρος και στη χρήση πολλών γλωσσών από ένα άτομο κάτι που είναι θετικό σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Σκούρτου, 2011, σ.111). Η γλώσσα αποτελεί πηγή εμπλουτισμού και για αυτό από τη διγλωσσία μπορούν να προκύψουν οφέλη, όπως είναι η κοινωνική ενότητα (ό.π., σ.113).

Στο πλαίσιο των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της Ευρώπης, η Ελλάδα<sup>1</sup> μετατράπηκε σε πολύμορφη γλωσσικά και πολιτισμικά χώρα (Κοψίδου, 2007, σ.412). Κρίθηκε επομένως αναγκαία η εύρεση νέων τρόπων προσέγγισης του πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικού (ό.π.).

Στη διαπολιτισμική ξενόγλωσση διδασκαλία γίνεται σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού, σύγκριση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού- στόχου και πρώτης γλώσσας-πολιτισμού, ενώ η διαπολιτισμική διερεύνηση, δηλαδή η ανάπτυξη ενός κοινού τόπου επαφής των δύο γλωσσών και πολιτισμών επιτρέπει την βίωση της ετερότητας (Γκαϊνταρτζή κ.ά., 2007, σ.147).

### 1.1. Η διγλωσσία/ πολυγλωσσία στην ιστορία

Η ανάγκη επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων που δε μιλούν την ίδια γλώσσα είναι κάτι που συναντάται από την αρχή του ανθρώπινου γένους (Παπαδόπουλος, 2021, σ.9). Κατά την περίοδο της προϊστορίας, υπήρχε άμεση επαφή και επικοινωνία μεταξύ αλλόγλωσσων πληθυσμών για συναλλαγές αγαθών και άλλους λόγους και η εκμάθηση βασιζόταν στη φυσική μέθοδο, δηλαδή μια διαδικασία αυτοεκμάθησης μέσα από την προφορική επικοινωνία και τη μίμηση (Παπαδόπουλος, 2021, σ.13). Το αρχαιότερο διασωζόμενο από γραπτές μαρτυρίες δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφεται στο Βασίλειο των Σουμερίων, το 3000 π.Χ., όπου οι Ακκάδιοι κατακτώντας το Βασίλειο αυτό υιοθέτησαν και το σύστημα γραφής των Σουμερίων, δημιουργώντας ταυτόχρονα τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά (ό.π., σ.16). Επιπλέον, στη φαραωνική Αίγυπτο οι Αιγύπτιοι γραφείς γνώριζαν ξένες γλώσσες (ό.π., σ.19). Οι Έλληνες υιοθέτησαν το φοινικικό αλφάβητο (ό.π., σ.22) στο οποίο έγιναν τροποποιήσεις, ώστε να δημιουργηθεί το αντίστοιχο ελληνικό. Επίσης, στην ελληνιστική εποχή τα ελληνικά έγιναν μια διεθνής γλώσσα και μάλιστα η πρώτη ξένη γλώσσα που διδασκόταν συστηματικά (ό.π., σ.25). Αργότερα, στο ρωμαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατούσε το δίγλωσσο μοντέλο.

Την περίοδο της Αναγέννησης η εκπαίδευση αποτελούσε προνόμιο κυρίως της ελίτ που επέλεγε την οικοδιδασκαλία (ό.π., σ.45). Οι ξένες γλώσσες διδάσκονταν με τη διπλή μετάφραση (λατινικά-αγγλικά και αγγλικά-λατινικά), αλλά και με τη μίμηση (ό.π., σ.46). Ο

<sup>1</sup> Στην Ελλάδα, μετά το μεγάλο προσφυγικό ρεύμα επανήλθε το θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης όλων όσων δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική (Kantzou, et al. 2017, σ.18)

φιλόσοφος Michel de Montaigne πρότεινε τη φυσική μέθοδο εκμάθησης μέσω της συναναστροφής και της άμεσης επικοινωνίας ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο (ό.π.).

Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος στο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών κατά την περίοδο της Αναγέννησης υπήρξε ο Κομένιος με το έργο του *Didactica Magna* (1638) το οποίο έχει οδηγίες που απευθύνονται σε καθηγητές ξένων γλωσσών (ό.π., σ.49). Ήταν μάλιστα ο πρώτος που μίλησε στον 17<sup>ο</sup> αιώνα για πολυγλωσσία, ως ανάγκη όλων των ανθρώπων, καθώς θεωρούσε ότι η γλώσσα είναι ένα θεϊκό αγαθό (ό.π.).

Από την Αναγέννηση ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα επικράτησαν δύο τύποι ξενόγλωσσης εκπαίδευσης: η αναγνωστική-μεταφραστική που βασίζεται σε αυθεντικά κείμενα και η γραμματικό-μεταφραστική που είναι παραδοσιακή μέθοδος (ό.π., σ.53). Ακολούθησε η άμεση μέθοδος, τα προγράμματα γλωσσικής εμβάπτισης, διάφορες οπτικοακουστικές μέθοδοι, ενώ στα τέλη της δεκαετίας του '60 εμφανίζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση (ό.π., σ.75) στη Μεγάλη Βρετανία. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι ως ένα σύνολο δομών, αλλά ως ένα μέσο επικοινωνίας, ενώ το μάθημα επικεντρώνεται στο μαθητή (Παπαδόπουλος, 2021, σ.77).

## 1.2. Διγλωσσία/ πολυγλωσσία στη σύγχρονη εποχή

Ιστορικοί λόγοι στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα φέρνουν αλλαγές στο σύγχρονο κόσμο και αυτό επηρεάζει την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη Συνθήκη του Μάαστριχ το 1992 καθώς και η δημιουργία διεθνούς οικονομικής αγοράς δημιουργούν την ανάγκη ταχύτερης εκμάθησης μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών (ό.π., σ.82).

Η ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική εξελίσσεται σταδιακά και το 1976 δημοσιεύεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης το Κατώφλι Επιπέδου για τις Γλώσσες (Threshold Level), το οποίο είναι ένα διδακτικό τεχνικό εργαλείο βασισμένο στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση, το οποίο δίνει οδηγίες για το βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών ξένων γλωσσών (ό.π., σ.84).

Τα έτη μεταξύ 1971 και 1982 το Συμβούλιο της Ευρώπης κατευθύνει το Σχέδιο για τις Ζωντανές Γλώσσες που σκοπεύει στον εκσυγχρονισμό της ξενόγλωσσης διδασκαλίας (ό.π., σ.84). Στόχος γίνεται πλέον η επικοινωνιακή, γλωσσική και πολιτισμική ικανότητα. Στο άρθρο 126 της Συνθήκης του Μάαστριχ στρέφεται η προσοχή των μελών κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ευρωπαϊκή διάσταση των κρατών (ό.π., σ.85).

Στην ανώτατη εκπαίδευση τις δεκαετίες του '80 και του '90 δημιουργούνται διεθνή προγράμματα ανταλλαγών όπως το *Socrates* και το *Leonardo Da Vinci*, αλλά και το *Lingua* το 1991 που αφορά την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Αργότερα, στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης συστήνει στα κράτη-μέλη την ξένη γλώσσα ως υποχρεωτικό μάθημα στα σχολεία. Το 2001 ανακηρύχθηκε ευρωπαϊκό έτος γλωσσών και τα ακόλουθα χρόνια τα κράτη προσαρμόσαν τη γλωσσική πολιτική τους ανάλογα καθώς και τις διδακτικές τους μεθόδους με αποτέλεσμα το ευρωπαϊκό μοντέλο πολυγλωσσίας να αποτελεί παγκόσμια πρωτοτυπία. Τέλος, κατά την Ευρωπαϊκή πολιτική οι είκοσι μία

επίσημες γλώσσες αποτελούν και γλώσσες εργασίας και ο ρόλος της πολυγλωσσίας αναγνωρίστηκε ως ιδιαίτερης σημασίας σε κάθε τομέα (ό.π., σ.86-87). Η συνύπαρξη πολλών διαφορετικών γλωσσών σε επίπεδο ενός ομιλητή ή σε επίπεδο ολόκληρης κοινωνίας είναι επομένως ένα ακόλουθο των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών (Χατζηδάκη, 2020, σ.15).

Πολλές γλώσσες σήμερα λόγω της ευρείας χρήσης τους, χρησιμοποιούνται ως επίσημες γλώσσες πολλών κρατών ή ως διεθνείς γλώσσες (ό.π., σ.21). Ακόμη και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών έχει επιφέρει αλλαγές σε σχέση με την επικράτηση κάποιων γλωσσών (ό.π., σ.23).

### **1.3. Η διγλωσσία/ πολυγλωσσία σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ζητήματα ορολογίας**

Η διγλωσσία/ πολυγλωσσία σαφώς μπορεί να διευρύνει τις δυνατότητες ενός ανθρώπου, αλλά παράλληλα δημιουργούνται και ποικίλα προβλήματα, καθώς ένας κόσμος με πολλές γλώσσες είναι και ένας κόσμος με πολλά προβλήματα στην επικοινωνία των ανθρώπων για τα οποία πρέπει να βρεθούν λύσεις (Edwards, σ.10, 2013).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί όροι που αφορούν τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία και ζητήματα που σχετίζονται με την κατάκτηση και την εκμάθηση μιας γλώσσας.

Η κατανομή των γλωσσών είναι ένα σύνθετο ζήτημα, καθώς σε πολλές περιπτώσεις σε ένα πληθυσμιακό σύνολο χρησιμοποιούνται πάνω από ένας γλωσσικοί κώδικες. Έχουμε επίσης την περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας κατά την οποία ο Ferguson διαχωρίζει ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, την χαμηλή και την υψηλή, με την πρώτη να χρησιμοποιείται σε ανεπίσημες περιστάσεις, ενώ την δεύτερη σε επίσημες, αλλά και ως μέσο της εκπαίδευσης ενός κράτους (Χατζηδάκη, 2020, σ. 24-25). Ο Fishman πρότείνει τον όρο κοινωνική διγλωσσία που αφορά την επιλογή μιας γλωσσικής ποικιλίας ανάλογα με τη λειτουργικότητά της σε μια περίπτωση, ακόμη και αν δεν πρόκειται για μορφές της ίδιας γλώσσας (ό.π., 26-27). Σε ατομικό επίπεδο η διγλωσσία αφορά τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο (ό.π., σ.28).

Ο όρος κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας περιλαμβάνει την άτυπη εκμάθηση της Γ2, την τυπική εκμάθησή της ή τον συνδυασμό και των δύο (ό.π., σ.28-29). Υπάρχει η άποψη ότι δεύτερη αποκαλείται η γλώσσα όταν διδάσκεται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των ομιλητών ή όταν είναι η επίσημη γλώσσα ενός κράτους και η γλώσσα της εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2006, σ.7). Αντιθέτως, αν η γλώσσα χρησιμοποιείται μόνο στο μάθημα και δεν ανήκει στο καθημερινό περιβάλλον των μαθητών τότε γίνεται λόγος για ξένη γλώσσα (Σακελλαρίου, 2006, σ.7. Χατζηδάκη, 2020, σ.29).

Επιπλέον, ο όρος μητρική γλώσσα δεν είναι εύκολο να οριστεί σε μια δίγλωσση/πολύγλωσση κοινωνία όπως είναι σε μια μονογλωσσικά προσανατολισμένη κοινωνία. Ενώ στη δεύτερη περίπτωση η μητρική γλώσσα είναι αυτή που μαθαίνει κάποιος πρώτη και τον προσδιορίζει (Χατζηδάκη, 2020, σ.30) στην περίπτωση που επικρατεί η πολυγλωσσία η Skutnabb-Kangas προτείνει κάποια κριτήρια όπως είναι η καταγωγή, η



γλωσσική ικανότητα του ομιλητή, οι λειτουργίες που έχουν οι γλώσσες στη ζωή του ατόμου και η ταύτιση του ατόμου με τις γλώσσες αυτές. Με βάση αυτά τα κριτήρια, μητρική είναι η γλώσσα που έμαθε πρώτη, την γνωρίζει καλύτερα και ταυτίζεται με αυτή. Ωστόσο, στα διγλωσσία άτομα αυτά τα κριτήρια είναι πιο συγκεχυμένα (ό.π., σ.31). Επιπλέον, βιβλιογραφικά υποστηρίζεται ότι το πιο αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας είναι η μητρική γλώσσα (Χατζηδάκη, 2020, σ.33).

Για τον όρο διγλωσσία ο Bloomfield αναφέρει ότι πρόκειται για την άριστη γνώση και χρήση δύο γλωσσών κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί (ό.π., σ.36). Ο Weinreich αναφέρει ότι η ατομική διγλωσσία είναι «η πρακτική της χρήσης δύο γλωσσών εναλλάξ» (Χατζηδάκη, 2020, σ.37). Οι σύγχρονοι κοινωνιογλωσσολόγοι αναφέρονται περισσότερο σε επικοινωνιακές δεξιότητες των ομιλητών θεωρώντας τη διγλωσσία ως μια κατάσταση στην οποία το άτομο μπορεί να επικοινωνήσει με επάρκεια σε δύο ή περισσότερες γλώσσες σε μια σύντομη καθημερινή συζήτηση. Είναι επιπλέον μια ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από αυτή τη γλωσσική αλληλεπίδραση (ό.π., σ.38).

Στο πλαίσιο της μεταδομιστικής προσέγγισης της γλώσσας, η γλώσσα παύει να αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο. Αντιθέτως, αντιμετωπίζεται ως ενέργεια (ό.π., σ.93). Έτσι, η διαγλωσσικότητα (translanguaging) είναι η ενεργοποίηση ποικίλων γλωσσικών και σημειωτικών πόρων για την επιτέλεση διαφόρων κοινωνικών πράξεων και την παραγωγή νοημάτων (ό.π., σ.94).

Επίσης έχει προταθεί ο όρος διαγλώσσα που αφορά τη χρήση από τον ομιλητή ενός προσωπικού συστήματος κανόνων για τη γλώσσα στόχο, το οποίο μπορεί να προέρχεται από τη Γ1 ή τη Γ2, αλλά όχι απαραίτητα (ό.π., σ.127).

Ο Spolsky τέλος υποστηρίζει ότι η βιαστική εισαγωγή νέας ορολογίας μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και παρερμηνείες. Τονίζει τη σημασία των σαφών και συνεπών ορισμών για τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ ερευνητών και επαγγελματιών. Ο Spolsky αναφέρει ότι η ορολογική καινοτομία μπορεί να εμποδίσει την κατανόηση και την πρόοδο στη μελέτη της γλωσσικής επάρκειας και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Rivera, 2016, σ.60).



## **2. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: επίπεδα γλωσσομάθειας**

Τη δεκαετία του '80 διαπιστώθηκε ότι πρέπει να προσδιοριστούν τα κριτήρια της επικοινωνιακής ικανότητας σε σχέση με τη διδακτική προσέγγισή τους. Στις αρχές της δεκαετίας του '90 κατανοήθηκε επιπλέον η ανάγκη να υπάρχουν πιστοποιήσεις που να παραπέμπουν σε κοινό επίπεδο γλωσσομάθειας, ώστε να μπορούν να αναγνωριστούν ως ισότιμες (Παπαδόπουλος, 2021, σ.88-89). Στόχος είναι η κατάκτηση της πολλαπλογλωσσίας από ομιλητές που λειτουργούν ως κοινωνικά υποκείμενα που αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο πραγματικών περιστάσεων και κοινωνικών ή επικοινωνιακών αναγκών μιας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής πραγματικότητας. Ορίζονται τα επίπεδα της γλωσσικής κατάκτησης ως έξι και περιγράφονται με κοινό τρόπο για όλες τις γλώσσες. Παράλληλα, για πρώτη φορά γίνεται λόγος για διαπολιτισμική ικανότητα ενός ομιλητή (ό.π., σ.95).

Το ΚΕΠΑ εξυπηρετεί το σκοπό του Συμβουλίου της Ευρώπης για επίτευξη της ενότητας ανάμεσα στα μέλη του. Η δημιουργία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς είναι αναγκαία για την γλωσσομάθεια κάθε επιπέδου, καθώς επιτρέπει την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των χωρών, αποτελεί βάση για την αμοιβαιότητα στην αναγνώριση των πιστοποιητικών που αφορούν τις γλώσσες και βοηθά διδάσκοντες και σπουδαστές να οργανώσουν τη διδασκαλία και την μελέτη (ΚΕΠΑ, χ.χ., σ.6). Η πολυγλωσσία εξετάζεται μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες προβλέπονται τέσσερις τύποι προγραμμάτων εκμάθησης των γλωσσών και πιστοποίησής τους που είναι οι εξής: σφαιρικά (αυτά που βελτιώνουν το μαθητή από κάθε άποψη), τμηματικά (όταν προσανατολίζονται σε συγκεκριμένο σκοπό), ετεροβαρή (όταν στοχεύουν σε ανώτερη γνώση της γλώσσας σε κάποιο τομέα), επιμέρους (όταν στοχεύουν σε κάποιο τύπο δραστηριοτήτων). Το ΚΕΠΑ καλύπτει όλους τους προαναφερόμενους τύπους (ΚΕΠΑ, χ.χ., σελ.7).

Το Πλαίσιο επιδιώκει να είναι περιεκτικό και συνεκτικό, αλλά και ανοιχτό ως προς τις υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις (ΚΕΠΑ, χ.χ., σελ.21). Το γεγονός ότι προβλέπονται σημεία κοινής αναφοράς για τη διδασκαλία των γλωσσών δεν περιορίζει τη δυνατότητα διδακτικών επιλογών από κάθε εκπαιδευτικό φορέα (ό.π., σελ.27). Τα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι έξι και αφορούν τον ικανό χρήστη (Γ1-Γ2), τον ανεξάρτητο χρήστη (Β1-Β2) και τον βασικό χρήστη (Α1-Α2), (βλ. πίνακα 1, σ.8).

Αναλυτικότερα, στο Α επίπεδο επιδιώκεται ο ομιλητής μιας γλώσσας να μπορεί να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις και βασικό λεξιλόγιο, να μπορεί να επικοινωνεί σε καθημερινές περιστάσεις με τρόπο απλό. Στο δεύτερο επίπεδο ο ομιλητής μπορεί να κατανοήσει συχνόχρηστες εκφράσεις και μπορεί να επικοινωνήσει για τα καθημερινά του καθήκοντα.

Στο επίπεδο Β1 ο ομιλητής μπορεί να κατανοήσει τα κύρια σημεία του λόγου για θέματα που συναντά στην καθημερινότητά του (στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο κ.λ.π.). Μπορεί να παράγει απλό κείμενο για θέματα που γνωρίζει ή τον αφορούν προσωπικά. Μπορεί να περιγράψει εμπειρίες και γεγονότα.

Στο επίπεδο B2 ο ομιλητής μπορεί να κατανοήσει τις βασικές ιδέες ενός σύνθετου κειμένου για συγκεκριμένα ή αφηρημένα θέματα. Μπορεί επίσης να συνδιαλλαγεί άνετα και αυθόρμητα με φυσικούς ομιλητές. Μπορεί ακόμη να παράγει κείμενο με σαφήνεια και λεπτομέρεια για ένα πλήθος θεμάτων καθώς ακόμη και να εξηγήσει μια άποψη δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάποιων ζητημάτων.

Στο επίπεδο Γ1 ο ομιλητής είναι σε θέση να κατανοήσει μια μεγάλη κατηγορία θεμάτων και δύσκολα ή μεγάλα κείμενα. Εκφράζεται με μεγάλη φυσικότητα και χρησιμοποιεί τη γλώσσα για ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Μπορεί να παράγει κείμενα οργανωμένα και με συνοχή.

Στο επίπεδο Γ2 ο ομιλητής κατανοεί σχεδόν οτιδήποτε διαβάζει και ακούσει. Κάνει περιλήψεις, διαβάζει ποικίλες πηγές κειμένων. Εκφράζεται με φυσικότητα κάνοντας διαχωρισμό σε σημασιολογικές λεπτομέρειες ακόμη και σε σύνθετες περιστάσεις (ΚΕΠΑ, χ.χ., σ. 28-29).

Γ Αυτάρκης χρήστης	Γ2 Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery)
	Γ1 Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)
Β Ανεξάρτητος χρήστης	Β2 Επίπεδο Επάρκειας (vantage)
	Β1 Βασικό Επίπεδο (Threshold)
Α Αρχάριος χρήστης	Α2 Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage)
	Α1 Στοιχειώδες Επίπεδο (Breakthrough)

**Πίνακας 1: Τα επίπεδα γλωσσομάθειας (βλ. ΚΕΠΑ)**

### 3. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

Ο κλάδος της Κατάκτησης/ Εκμάθησης Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Acquisition Learning) είναι επιστημονικός κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας που δημιουργήθηκε το 1960 (Βαρλόκωστα κ.ά., 2003, σ.18). Σύμφωνα με τη γλωσσολογική προσέγγιση υπάρχει έμφυτος γλωσσικός μηχανισμός σε κάθε άνθρωπο ο οποίος του παρέχει τα απαιτούμενα εργαλεία για να κατακτήσει την μητρική του γλώσσα, όπως διατύπωσε ο Chomsky στη θεωρία του περί του Μηχανισμού γλωσσικής Κατάκτησης και στη Θεωρία για την Καθολική Γραμματική (ό.π.). Την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας όμως την επηρεάζουν πολλοί παράγοντες, όπως είναι η ταυτότητα του ομιλητή, δηλαδή η προσωπικότητά του, η μητρική γλώσσα, το μορφωτικό επίπεδο (ό.π., Cohen, 1998) το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό του υπόβαθρο. (ό.π., σ.17). Δεύτερος παράγοντας είναι η φύση της ανθρώπινης γλώσσας. Εδώ εξετάζεται το τι είναι η ανθρώπινη γλώσσα, τι κατέχει ως γνώση ένας ομιλητής όταν ξέρει μια γλώσσα και ποιες διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα. Ο τρίτος παράγοντας που εξετάζεται στον κλάδο αυτό είναι ο τρόπος που επιτυγχάνεται η κατάκτηση μιας γλώσσας (ό.π., σ. 18). Τέταρτος παράγοντας είναι η ηλικία, καθώς επηρεάζει σε πολλές περιπτώσεις την ταχύτητα εκμάθησης. Ο πέμπτος παράγοντας σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον και ο τελευταίος με τα κίνητρα μάθησης (ό.π.).

Κατά τον Cummins η ανάγκη για ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της γλωσσικής επάρκειας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών είναι σημαντική. Πραγματοποιεί τη διάκριση μεταξύ των βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (BICS) και της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας (CALP). Οι BICS αναφέρονται στη συνομιλιακή ευχέρεια σε μια γλώσσα, ενώ η CALP αφορά την ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε ακαδημαϊκά πλαίσια. Ο Cummins υποστηρίζει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συγχέουν αυτές τις δύο διαφορετικές πτυχές της γλωσσικής επάρκειας, οδηγώντας σε λανθασμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις. Υποστηρίζει ότι η σαφής διαφοροποίηση είναι ζωτικής σημασίας για την ακριβή αξιολόγηση των ικανοτήτων των δίγλωσσων μαθητών και για την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών (Rivera, 2016, σ.24).

Ο Canale διερευνά διάφορα θεωρητικά μοντέλα που σχετίζονται με τη γλωσσική επάρκεια, συμβάλλοντας στον ευρύτερο διάλογο για τον τρόπο με τον οποίο εννοιολογούνται και αξιολογούνται οι γλωσσικές δεξιότητες. Συζητά το μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας, το οποίο περιλαμβάνει γραμματικές, κοινωνιογλωσσικές και στρατηγικές ικανότητες. Ο Canale υποστηρίζει ότι μια ολοκληρωμένη κατανόηση της γλωσσικής επάρκειας πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλες αυτές τις συνιστώσες (Rivera, 2016, σ.30). Εξετάζει επίσης τις επιπτώσεις των διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων για τις γλωσσικές εξετάσεις και τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, τονίζοντας τη σημασία της ευθυγράμμισης των πρακτικών αξιολόγησης με την πολύπλευρη φύση της γλωσσικής επάρκειας (ό.π.).

Η Troike εμβαθύνει στις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της γλωσσικής επάρκειας, τονίζοντας πως οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας. Παρουσιάζει το SCALP, το οποίο σημαίνει Social and Cultural Aspects of Language Proficiency (Κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές της γλωσσικής επάρκειας). Υποστηρίζει

ότι η γλωσσική επάρκεια δε μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή χωρίς να ληφθούν υπόψη τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία χρησιμοποιείται η γλώσσα και οι πολιτισμικές νόρμες που διαμορφώνουν την επικοινωνία. Συζητά πώς παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι συμπεριφορές της κοινότητας επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (ό.π., 2016, σ.44-45).

### 3.1. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερη γλώσσας τα τελευταία χρόνια έχει αυξητική τάση. Αναφέρεται στην εκμάθηση της γλώσσας από αλλοδαπούς, μετανάστες στην Ελλάδα ή όχι (Κατσιμαλή, σ.321). Κάθε διδακτική προσέγγιση της γλώσσας βασίζεται υπόρρητα σε κάποιες βασικές αρχές που αφορούν τη φύση της γλώσσας, τη γλώσσα σε σχέση με την κοινωνία, τις θεωρίες μάθησης και τους διάφορους διδακτικούς τρόπους (ό.π.). Ο γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να δημιουργήσει επαρκείς χρήστες της γλώσσας στόχου σε επίπεδο προφορικής και γραπτής επικοινωνίας (ό.π.).

Η γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών όπως αναφέρθηκε πιο πάνω κατά τον Cummins έχει τρεις όψεις οι οποίες είναι η συνομιλιακή ευχέρεια, οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Αναλυτικότερα, η συνομιλιακή ευχέρεια είναι η ικανότητα φυσικής συνομιλίας με κάποιο άλλο ομιλητή. Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, γνώσεις γραφής και ανάγνωσης (Χατζηδάκη, 2014, σ.3). Η τελευταία όψη αφορά τη γνώση του λιγότερο γνωστού λεξιλογίου και η ικανότητα παραγωγής πιο σύνθετου προφορικού και γραπτού λόγου (ό.π.).

Σύμφωνα με τον Weinreich η εξέταση της γλωσσικής παρεμβολής (Interference) είναι επίσης πολύ σημαντική γλωσσολογικά, γιατί έτσι μπορεί να φανεί η επιρροή στη δομή των γραμματικών συστημάτων (Ρεβυθιάδου, 2014, σ.13). Από μελέτες προκύπτει ότι υπάρχουν λάθη γλωσσικής παρεμβολής στη φωνολογία κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας ή λάθη από παράλληλα γραμματικά συστήματα όταν τυπολογικά χαρακτηριστικά και των δύο γλωσσών συνυπάρχουν (ό.π., σ.44).

### 3.2. Διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές

Όταν κάποιος χρησιμοποιεί τον όρο προσέγγιση αναφέρεται συνήθως σε κάποια θεωρία για τη φύση της γλώσσας και της μάθησης (Χατζηδάκη, 2020, σ.155). Η μέθοδος είναι η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη μέσα από την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας, αλλά και των δεξιοτήτων που θα καλλιεργηθούν. Τέλος, οι τεχνικές αφορούν κυρίως τα μέσα και τις στρατηγικές μάθησης.

Κατά τον Baker υπάρχουν τρεις θεωρίες για τη φύση της γλώσσας, η δομική, η λειτουργική και η αλληλεπιδραστική (ό.π., σ.156). Στην πρώτη περίπτωση η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύστημα σημείων, στη δεύτερη ως το μέσο της έκφρασης ενός λειτουργικού νοήματος και στην τρίτη περίπτωση η γλώσσα είναι το μέσο για να πραγματοποιηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις (ό.π., σ.157). Από την επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης διαμορφώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) και το πρόγραμμα σπουδών (syllabus).

Υπάρχουν μέθοδοι όπως η οπτικο-ακουστική ή η προφορικο-ακουστική που οι μαθητές<sup>2</sup> αποστηθίζουν διαλόγους, καθώς και η επικοινωνιακή προσέγγιση που οι μαθητές κάνουν πολλές συνεργατικές εργασίες προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα (ό.π., σ.161). Στην τελευταία προσέγγιση η προσοχή στρέφεται προς τις ανάγκες των μαθητών και στοχεύει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την επίτευξη διαπροσωπικών σχέσεων επικοινωνίας μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (ό.π., σ.171).

Αναλυτικότερα, βασικές αρχές της μεθοδολογίας διδακτικής ξένων γλωσσών είναι με χρονική σειρά εμφάνισής τους οι εξής: η παραδοσιακή που είναι ένα σύνολο οδηγιών και τεχνικών. Από την μεσαιωνική παράδοση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής γλώσσας η διδασκαλία αρχίζει να αφορά ζωντανές γλώσσες (Σακελλαρίου, 2006, σ.13). Η παραδοσιακή μέθοδος βασίζεται στη μετάφραση, στη γραμματική και στο λεξιλόγιο. Η ακρόαση και η ομιλία θεωρούνται ότι προκύπτουν από τα προηγούμενα. Στην πορεία των χρόνων η παραδοσιακή μέθοδος αμφισβητήθηκε και στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα επικράτησε η μέθοδος της άμεσης προσέγγισης (ό.π., σ.14), η οποία είναι μια τεχνική παρουσίασης που έχει βάση την ανάγνωση και η οποία δεν θεωρεί τη διδασκαλία της μετάφρασης εφικτή για κάθε μαθητή, αλλά υποστηρίζει ότι η γραμματική δεν πρέπει να διδάσκεται ως κανόνες, αλλά να προκύπτει επαγωγικά (ό.π.).

Άλλες δύο μέθοδοι που ακολουθούν χρονικά είναι οι δομιστικές προσεγγίσεις. Ο δομισμός βασίζεται στη θεωρία του Saussure περί διαχρονίας και συγχρονίας προκρίνοντας τη συγχρονία. Σύμφωνα με τον Saussure, η γλώσσα αποτελεί σύστημα σημείων και κάθε στοιχείο αξίζει να μελετηθεί σε σχέση με τα υπόλοιπα (ό.π., σ.15). Επισήμανε επίσης ότι η σχέση μεταξύ σημαινόμενου και σημαίνοντος είναι αυθαίρετη, ενώ διέκρινε τη γλώσσα (langue) ως σύστημα που γνωρίζει όλη η κοινότητα των ομιλητών μιας γλώσσας από το λόγο ή ομιλία (language) δηλαδή την πραγμάτωση του συστήματος στη χρήση (ό.π., σ.15-16).

Ο Bloomfield βασιζόμενος στα διδάγματα του Saussure θεμελίωσε τον δομισμό, όπου η γλώσσα εκλαμβάνεται ως ένα συνεχές υποκατάστατων αντιδράσεων (ό.π.). Επιπλέον, στην προσέγγιση του Bloomfield στηρίζεται ο αμερικάνικος δομισμός που προβάλλει την προφορικοακουστική μέθοδο για να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα, η οποία είναι αυστηρά προκαθορισμένη και δεν επιτρέπει πρωτοβουλίες κατά τη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα, ο ευρωπαϊκός δομισμός προτείνει την οπτικο-ακουστική μέθοδο. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για περιστάσεις επικοινωνίας (ό.π., σ.16-17). Αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις ωστόσο, παραγκωνίζουν το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας. Έτσι, στην πορεία εκφράζονται αντιδράσεις από τον Chomsky, που είναι επίσης δομιστής, αλλά στηριγμένος στην γνωστική ψυχολογία προτείνει τη γενετική- μετασχηματιστική γραμματική.

Ο Chomsky θεωρεί ότι οι αυτοματισμοί δε φέρνουν και την απαραίτητη κατανόηση που χρειάζεται για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Επομένως, προτείνει την χρήση προφορικού και γραπτού λόγου κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας, τη χρησιμοποίηση σχημάτων, τις τροπές προτάσεων σε ισοδύναμες, τη χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων και τη χρήση της μητρικής γλώσσας (ό.π., σ.18).

---

<sup>2</sup> Στην παρούσα εργασία η χρήση του αρσενικού γένους χρησιμοποιείται για λόγους οικονομίας αντί και των δύο γενών.



Με τις κοινωνικές αλλαγές που ακολουθούν, την κριτική του Chomsky και την άνθιση της κοινωνιογλωσσολογίας προκύπτει η επικοινωνιακή μέθοδος κατά την οποία η κατάσταση επικοινωνίας νοηματοδοτεί τα εκφωνήματα (ό.π., σ.18-19). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές κατακτούν τη γλώσσα μέσα από τη δημιουργία αληθοφανών περιστάσεων επικοινωνίας. Επιδίωξη της μεθόδου είναι η μέγιστη συμμετοχή των μαθητών και η αυτενέργειά τους (ό.π., σ.20). Δίνεται επίσης έμφαση στην ανάλυση του λάθους, καθώς αυτό σχετίζεται με τη διαγλώσσα που είναι το ενδιάμεσο στάδιο κατά το οποίο ο μαθητής κάνει υποθέσεις για το σύστημα της γλώσσας που μαθαίνει (ό.π.). Στην επικοινωνιακή μέθοδο ο δάσκαλος καθοδηγεί χωρίς να αποτελεί αυθεντία.

Σήμερα επικρατεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο συνδυασμός μεθόδων, όπως είναι η μετάφραση για τους προχωρημένους μαθητές, οι τυποποιημένες ασκήσεις του δομισμού περισσότερο για αρχάριους μαθητές. Όμως, στο επίκεντρο βρίσκεται η επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή η επικοινωνία ανά περίπτωση παράλληλα με την παραγωγή γραμματικά ορθών προτάσεων και η γνώση των σχέσεων μεταξύ των όρων κάθε περιόδου λόγου (ό.π., σ.21). Η Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία προωθεί την ενεργό μάθηση, ενώ ενδιαφέρεται να εξοικειώσει τον μαθητή με πραγματικές χρήσεις της γλώσσας (Γαβριηλίδου, 2006, σ.114). Σύμφωνα με τον Hymes χρησιμοποιείται ο όρος επικοινωνιακή ικανότητα για να περιγράψει την ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (ό.π., σ.115).

Επίσης, πολύ βασικό ρόλο παίζει κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κάτι που αφορά την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε απαιτητικές γλωσσικά περιστάσεις επικοινωνίας, καθώς σε αυτές τις περιστάσεις συνήθως το γλωσσικό μήνυμα δεν υποστηρίζεται από τα συμφραζόμενα (Ζάγκα κ.ά., 2006, σ.603).

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας είχε υποδεέστερη σημασία στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας, ενώ στις νεότερες προσεγγίσεις ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός. Οι νεότερες έρευνες έχουν δημιουργήσει ένα λεξιλογικό αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ στο παρελθόν η γραμματική διδασκόταν ως κυριότερος τομέας από αυτό του λεξιλογίου (Γούτσος, 2018, σ.22-23).

Ένας ακόμη δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας του λεξιλογίου και εν γένει της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης είναι επίσης μέσα από την διδασκαλία παροιμιών και γνωμικών που εντοπίζονται σε αυθεντικά καθημερινά κείμενα, αλλά και μέσα από λογοτεχνικά είδη κειμένων. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας της γνώσης μπορεί να γίνει πιο ολοκληρωμένα στα πιο προχωρημένα επίπεδα σπουδαστών (Γαβριηλίδου, 2007, σ.144).

Η προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μέσα από διδακτικό υλικό από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Ζάγκα, σ.8). Σημαντική είναι η χρήση στρατηγικών, όπως είναι οι μεταγνωστικές (ο μαθητής σχεδιάζει τη μάθηση), (ό.π., σ.12), οι γνωστικές (ο μαθητής αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης) και οι κοινωνικές-συναισθηματικές (ο μαθητής συνεργάζεται με ένα άλλο πρόσωπο), (ό.π., σ.12-13).

## 4. Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε ενήλικους σπουδαστές

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διαδικασία δια βίου μάθησης με σκοπό την αυτοβελτίωση και τη συμβολή στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Σιδηρόπουλος, χ.χ., σ.3). Σύμφωνα με τον Dewey καταδεικνύεται η σημαντικότητα των αρχών του αυτοπροσδιορισμού, της αυτορρύθμισης, της συνυπευθυνότητας, της αξιοποίησης των εμπειριών των εκπαιδευομένων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτή και της ομάδας. Ο Dewey θεωρεί την εκπαίδευση κατά βάση μια κοινωνική διαδικασία, ανάπτυξη και ζωή. Όλες αυτές οι αρχές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν πρόκειται για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικες (ό.π., σ.5).

Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας από ενήλικες σπουδαστές αφορά άτομα που γνωρίζουν ήδη μια γλώσσα σε βαθμό ικανοποιητικό και έχουν ήδη ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Μέσα από την εκπαίδευσή τους στη μητρική τους γλώσσα έχουν αποκτήσει language awareness και language learning awareness που σημαίνει ότι αναγνωρίζουν και κατανοούν τις γλωσσικές δομές, τη φωνολογία, τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα (Ψάλτου- Joyce, 2001, σ.14).

Έχει επίσης αποδειχθεί ερευνητικά ότι η μητρική γλώσσα επιδρά στη διαδικασία πρόσληψης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Ρουσουλιώτη, 2006, σ.441). Η παρεμβολή μάλιστα της μητρικής γλώσσας θεωρείται αναπόφευκτη κατά τη διδακτική διαδικασία, ιδίως στα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας (ό.π., σ.444).

Τέλος, με βάση την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών εκφράζεται ότι ανεξάρτητα με ποιο τρόπο και σε ποια ηλικία διδάσκεται με δεύτερη/ ξένη γλώσσα έχει κοινή εννοιολογική βάση με όλες τις άλλες γλώσσες και το άτομο μπορεί να αναπτύξει κάθε γλώσσα στο βαθμό που έχει αναπτυχθεί η πρώτη του γλώσσα (Σκούρτου, 2011, σ.132).

### 4.1. Οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της Γ2 στους ενήλικους σπουδαστές

Υπάρχουν πολλοί ατομικοί λόγοι που επηρεάζουν τη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας, αλλά και το βαθμό στον οποίο θα κατακτηθεί (Χατζηδάκη, 2020, σ.136). Σύμφωνα με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου, υπάρχει ηλικιακό όριο μεταξύ των πέντε και δεκαπέντε ετών του ομιλητή που φαίνεται να κατακτάται καλύτερα η Γ2, κυρίως σε επίπεδο προφοράς. Αυτή η υπόθεση ωστόσο έχει δεχθεί επικρίσεις (ό.π., σ.138).

Επιπλέον, υπάρχουν και άλλοι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της Γ2. Τέτοιοι είναι γνωστικοί όπως η έφεση, συναισθηματικοί όπως το άγχος και παρωθητικοί, όπως τα κίνητρα και οι στάσεις (ό.π., σ.141). Η έφεση αφορά την έμφυτη δυνατότητα κάποιων ομιλητών να μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Επίσης, το γλωσσικό άγχος αφορά ένα τύπο άγχους κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη. Σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργεί ανασταλτικά, αλλά σε κάποιες μπορεί να αποτελεί μια ώθηση θετικής εξέλιξης του μαθητή (ό.π.). Τα κίνητρα και οι στάσεις παίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Τα κίνητρα μπορεί να είναι ενταξιακά ή εργαλειακά/χρηστικά. Στην πρώτη περίπτωση, ο σπουδαστής μαθαίνει για να ενταχθεί σε ένα σύνολο και να μπορεί να

επικοινωνήσει μαζί τους, ενώ στη δεύτερη περίπτωση για να διεκδικήσει μια θέση εργασίας ή για να μπορέσει να σπουδάσει σε άλλη χώρα (Χατζηδάκη, 2020, σ.145).

Ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και η μάθηση του εξαρτάται από παράγοντες γνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς. Πολλοί είναι επομένως οι λόγοι που επιδρούν στην πορεία εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Μπέλλα, 2011, σ.25), όπως είναι η ηλικία, η γλωσσική έφεση, ο χαρακτήρας, τα κίνητρα (εξωτερικά ή εσωτερικά) και η στάση προς τη γλώσσα στόχο, δηλαδή η διαμορφωμένη άποψη που έχει ο σπουδαστής μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Η κατάκτηση της μητρικής, αλλά και των ξένων γλωσσών διέπεται διαγλωσσικά από καθολικούς κανόνες και περιορισμούς, άρα υπάρχουν κοινές αρχές μεταξύ των γλωσσών και αυτό διευκολύνει την εκμάθησή τους (Τζακώστα, 2014, σ.72). Η ενδιάμεση μορφή γλώσσας που δεν είναι ούτε της μητρικής ούτε της γλώσσας- στόχου, ονομάζεται διαγλώσσα (interlanguage). Η διαγλώσσα οριοθετείται από τις αρχές της καθολικής γραμματικής (ό.π., σ.76).

Οι ενήλικες έχει διαπιστωθεί ερευνητικά τέλος ότι μαθαίνουν τις δεύτερες γλώσσες με μεγαλύτερη δυσκολία και σπανίως φτάνουν στο επίπεδο ενός φυσικού ομιλητή και αυτό σχετίζεται με τη θεωρία της καθολικής γραμματικής και της κρίσιμης περιόδου (ό.π., σ.77).

Τέλος, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται πληροφορίες για το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας που αφορούν τους σκοπούς της λειτουργίας του φορέα, καθώς και άλλες επιμέρους πληροφορίες σχετικά με το έργο του.



## 5. Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο παρελθόν και σήμερα

Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας ιδρύθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης υπό την εποπτεία της Φιλοσοφικής Σχολής το 1970. Με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 1051/1977 «Περί ιδρύσεως Σχολείου Νέας Ελληνικής γλώσσας και συστάσεων θέσεων προσωπικού εις το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης» ορίζονται οι σκοποί λειτουργίας του Σχολείου<sup>3</sup>.

Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι σκοπός του συγκεκριμένου φορέα είναι να διδάξει την νέα ελληνική γλώσσα σε αλλοδαπούς φοιτητές και σε φοιτητές ή πτυχιούχους των Ανώτερων και Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Παράλληλα, προσδιορίζεται ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος του φορέα είναι να διδαχθούν μαζί με την νέα ελληνική γλώσσα και στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού σε αλλοδαπούς απόφοιτους τουλάχιστον Μέσης Εκπαίδευσης. Επιπλέον, μπορούν να φοιτήσουν και ομογενείς αυτών των κατηγοριών που γνωρίζουν ελάχιστα ή καθόλου την ελληνική γλώσσα (Π.Δ. 1051/1977, σ.2). Την εποπτεία του Σχολείου ασκεί τριμελής επιτροπή τακτικών καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μαζί με τον/την Πρόεδρο. Σύμφωνα με το παραπάνω διάταγμα το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής περιλαμβάνει τρεις βαθμίδες: των αρχαίων, των προχωρημένων Α' έτους και των προχωρημένων Β' έτους. Τα μαθήματα αφορούν την ελληνική γλώσσα γενικά, δύο ώρες εβδομαδιαίως την ελληνική γλώσσα διδασκόμενη ανά κλάδους επιστημών και δύο ώρες την εβδομάδα την ελληνική επιστημονική ορολογία. Τα μαθήματα συμπληρώνονται με διαλέξεις και ξεναγήσεις με σκοπό οι σπουδαστές να γνωρίσουν και το περιβάλλον χρήσης της γλώσσας, αλλά και τα ήθη, τα έθιμα και τον πολιτισμό της χώρας. Στο Π.Δ. αναφέρεται επίσης ότι προβλέπονται θερινά εντατικά προγράμματα διδασκαλίας μεταξύ Ιουλίου και Σεπτεμβρίου με διδασκόμενα μαθήματα τα εξής: Νέα Ελληνική Γλώσσα, Σταθμοί Ελληνικής Ιστορίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Σταθμοί Ιστορίας Ελληνικής Τέχνης (ό.π., σ.3). Το Π.Δ. προσδιορίζει επιπλέον ότι προβλέπονται προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, γραπτές και προφορικές για τη χορήγηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας (ό.π., σ.4).

Σήμερα, το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας διατηρεί τους αρχικούς σκοπούς δημιουργίας του, όπως προκύπτει από τις πληροφορίες που δίνονται στην ηλεκτρονική σελίδα του φορέα. Επιπλέον, προσφέρει μαθήματα για ειδικούς σκοπούς και διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς. Δίνει έμφαση σε εξωδιδακτικές δράσεις και πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενώ το γεγονός ότι φιλοξενεί εκατοντάδες φοιτητές από όλο τον κόσμο τονίζει τον πολυπολιτισμικό του χαρακτήρα. Επιπλέον, συμμετέχει σε ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Αντίστοιχος φορέας διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας είναι το Διδασκαλείο Αθηνών. Ήδη από τη δεκαετία του 1950 υπήρξε μέριμνα από το πανεπιστήμιο αυτό για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. Το Φεβρουάριο του 2000 η Σύγκλητος ενέκρινε τη δημιουργία ειδικού χώρου για το ΔΝΕΓ και ξεκίνησε να λειτουργεί το 2014. Αποτελεί ανεξάρτητη και αυτοτελή ακαδημαϊκή μονάδα (βλ. <https://www.greekcourses.uoa.gr/>).

<sup>4</sup> <https://smg.web.auth.gr/el/%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%86%ce%af%ce%bb/>

Επιπρόσθετα, το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας συνεχίζει να εποπτεύεται από τριμελή επιτροπή καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και τον/την Πρόεδρό του<sup>5</sup>.

Ακόμη, το διδακτικό του προσωπικό αποτελείται από μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, από μόνιμο διδακτικό προσωπικό, από συνεργαζόμενο διδακτικό προσωπικό και μια αποσπασμένη εκπαιδευτικό.<sup>6</sup> Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένα προσόντα, εμπειρία και είναι εξειδικευμένοι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης (ό.π.). Επιπλέον, έχουν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Τέλος, υπάρχει το διοικητικό προσωπικό.

Επίσης, το διδακτικό έργο του Σχολείου βασίζεται σε μια σειρά βιβλίων που παρουσιάζονται αναλυτικά κατά επίπεδο στην ιστοσελίδα του φορέα. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας και τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα ακολουθούν τις προδιαγραφές του ΚΕΠΑ, ενώ τα εγχειρίδια επιλέγονται από τους διδάσκοντες με βάση τις ανάγκες του τμήματος. Παράλληλα, υπάρχει και ηλεκτρονικό διδακτικό υλικό.

Επιπλέον, στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας πραγματοποιούνται μαθήματα ετήσια, μικρότερης διάρκειας ή ταχύρρυθμα θερινά. Τα μαθήματα αυτά γίνονται δια ζώσης, αλλά και εξ αποστάσεως. Οι αλλοδαποί φοιτητές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης πραγματοποιούν υποχρεωτικά μαθήματα Ελληνικής. Επίσης, στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας πραγματοποιούνται εξετάσεις για Πιστοποίηση Ελληνομάθειας, αλλά και για Επάρκεια Ελληνομάθειας B2.

Ακόμη, σήμερα το ΣΝΕΓ διοργανώνει επιπλέον προγράμματα κατά παραγγελία για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ειδικού κοινού όπως είναι οι καθηγητές ελληνικής γλώσσας της Αυστραλίας, οι καθηγητές ελληνικών της Ουγγαρίας, οι υπάλληλοι της Τράπεζας Εμπορίου και Ανάπτυξης της Μαύρης Θάλασσας (Ματθαιουδάκη κ.ά., σ.3). Σημαντική είναι, επιπρόσθετα, η συμμετοχή του ΣΝΕΓ σε προγράμματα όπως το PAIDEIA Study Abroad, το Xenios Zeus και η διοργάνωση Παγκοσμίων Ολυμπιάδων Νεοελληνικής γλώσσας για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος της εκμάθησης της Ελληνικής (ό.π., σ.3).

Επιπρόσθετα, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ εξαιτίας των αλλαγών που επήλθαν στην κοινωνία με την έλευση πλήθους μεταναστών και προσφύγων (Κοκκινίδου, Τριανταφυλλίδου, 2020, σ.366). Αυτό οδήγησε στη συγγραφή πολλών διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης (ό.π., σ.367), τα οποία ακολουθούν τις νεότερες προσεγγίσεις, όπως είναι η επικοινωνιακή σε συνδυασμό με παλαιότερες δομικές. Παράλληλα, ακολουθούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως του κριτικού γραμματισμού και τον πολυγραμματισμό (ό.π., σ.367). Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού είναι ενημερωμένα και ακολουθούν όλες αυτές τις νέες συνθήκες και εξελίξεις, και αυτό καθορίζει τη συγγραφή σύγχρονων εγχειριδίων όπως τα *Στρατηγικές Ανάγνωσης, Καλώς κείμενα για Προχωρημένους, Εμβαθύνοντας στα Ελληνικά, Λοιπόν, τι λες;, Ορίστε, Ελληνικά στο Πι και Φι κ.ά.* (ό.π., σ. 369). Αυτά απευθύνονται στους ενήλικες σπουδαστές και φοιτητές του

<sup>5</sup> <https://smg.web.auth.gr/el/%ce%b5%cf%80%ce%b9%cf%84%cf%81%ce%bf%cf%80%ce%b7-%ce%b5%cf%80%ce%bf%cf%80%cf%84%ce%b5%ce%b9%ce%b1%cf%83/>

<sup>6</sup>

<https://smg.web.auth.gr/el/%ce%b4%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%bf%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%cf%89%cf%80%ce%b9%ce%ba%ce%bf/>

Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, βάσει των επιταγών του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις γλώσσες, σε συνδυασμό με τις ανάγκες των σπουδαστών, αλλά και του αναλυτικού προγράμματος και των syllabi του ΣΝΕΓ (ό.π., σ.370).

Επίσης, στο ΣΝΕΓ τα τμήματα χωρίζονται με κριτήριο το επίπεδο γλωσσομάθειας των σπουδαστών και για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί γλωσσικά τεστ κατάταξης (Τριανταφυλλίδου κ.ά., 2020, σ.391). Η δημιουργία των τεστ αποσκοπεί είτε στη διάγνωση, είτε στην κατάταξη, είτε στη βαθμολόγηση, είτε στην πιστοποίηση (ό.π.) και προϋποθέτει βαθιά μελέτη και προσεκτικό σχεδιασμό, καθώς η δυσκολία πηγάζει από το γεγονός ότι ελέγχεται «η γλώσσα μέσα από τη γλώσσα» (ό.π.). Τα μέλη του ΣΝΕΓ μέσα από συστηματική εργασία, μελέτη και συνεργασία έχουν δημιουργήσει και ηλεκτρονικής μορφής τεστ, αλλά και μια τράπεζα θεμάτων (ό.π., σ.399-400).

Ακόμη, ένας αποτελεσματικός χρήστης της ελληνικής, θα πρέπει σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσολογικές διαπιστώσεις να έχει πέρα από γνώση του λεξιλογίου, της μορφολογίας και της σύνταξης και επικοινωνιακή ικανότητα (Κοκκινίδου, Τριανταφυλλίδου, 2014, σ.1). Ο σπουδαστής στο επίπεδο της επάρκειας πρέπει να είναι αυτόνομος στην επικοινωνία του με φυσικούς ομιλητές (ό.π., σ.2). Θα πρέπει η συνομιλία του μαζί τους να γίνεται άκοπα και θα πρέπει ο ίδιος να καταλαβαίνει ένα μεγάλο συνεχή λόγο, καθώς και να αντιλαμβάνεται τις βασικές ιδέες ενός δύσκολου κειμένου με αφηρημένες έννοιες (ό.π.). Τέλος, θα πρέπει να μπορεί να γράφει δικό του κείμενο που αφορά ένα μεγάλο θεματολόγιο (ό.π., σ.3). Αυτά είναι πολύ σημαντικά, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των σπουδαστών του ΣΝΕΓ στοχεύει στην κατάκτηση αυτού του επιπέδου, είτε πιστοποιείται είτε όχι. Το ποσοστό ωστόσο αυτών που πιστοποιούν τη γλωσσομάθεια είναι υψηλό με βάση τα ποσοστά που αναφέρει η βιβλιογραφία (ό.π., σ.4).

Επιπρόσθετα, ο διαχωρισμός της γλωσσικής ικανότητας σε επίπεδα σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι κατασκευασμένος, αφού στην πραγματική χρήση της γλώσσας υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις από χρήστη σε χρήστη (Κοκκινίδου, Τριανταφυλλίδου, 2019, σ.82). Ισχύοντα προγράμματα γλωσσομάθειας εναρμονισμένα με το ΚΕΠΑ, όπως είναι αυτά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας ερμηνεύουν σε κάποια σημεία διαφορετικά το ΚΕΠΑ και αυτό οδηγεί σε διαφοροποίηση της διδασκαλία και στο διδακτικό υλικό (ό.π., σ.84). Οι διδάσκουσες στο ΣΝΕΓ προκρίνουν την επικοινωνιακή ικανότητα σε συνδυασμό με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως την κειμενοκεντρική, ενώ υπάρχουν και δομικές ασκήσεις (ό.π., σ.85). Παράλληλα, αξιοποιείται η δομή της σπειροειδούς διάταξης της ύλης στο αναλυτικό πρόγραμμα του Σχολείου (ό.π.). Η κατάκτηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου γίνεται παράλληλα με την ανάπτυξη γνωστικής επίγνωσης (λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη με περιορισμένη μεταγλώσσα), (ό.π., σ.86).

Ακόμη, στο ΣΝΕΓ λαμβάνονται υπόψη οι σύγχρονες ανάγκες και για αυτό γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Η πλατφόρμα Moodle χρησιμοποιείται ως ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης εξ αποστάσεως (Τριανταφυλλίδου, Κοκκινίδου, 2019, σ.220). Παράλληλα, μέσω αυτής της πλατφόρμας γίνεται και το κατατακτήριο τεστ εξυπηρετώντας τους σπουδαστές που μένουν μακριά από το Σχολείο. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται πέντε φορές ετησίως από τον φορέα (ό.π., σ.221). Το τεστ σχεδιάστηκε από μέλη του ΣΝΕΓ μετά από σχετική σεμιναριακή επιμόρφωση (ό.π., σ.223), είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και απευθύνεται σε όλους τους σπουδαστές του ΣΝΕΓ). (ό.π.)

## 6. Ερευνητικό μέρος. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικές υποθέσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί διεξοδικά ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο πλαίσιο λειτουργίας του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, αλλά και ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του φορέα. Επιπρόσθετα, η έρευνα στοχεύει στη γνωριμία με το διδακτικό προσωπικό, και παράλληλα στη διερεύνηση του προφίλ και των απόψεων των εκπαιδευομένων. Μέσα από τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο θα προκύψουν συμπεράσματα για τη γενικότερη λειτουργία του Σχολείου. Θα φανεί επιπλέον η διαχρονική συμβολή στη διδασκαλία της ελληνικής, αλλά και του ελληνικού πολιτισμού. Επίσης, θα προκύψουν συμπεράσματα για τη χρησιμότητα συγκεκριμένων πρακτικών μάθησης, αλλά και πιθανές καινοτομίες στον τομέα αυτό. Θα καταγραφούν, επίσης, ενδεχόμενοι μελλοντικοί στόχοι σε τομείς που ίσως χρειάζονται βελτίωση.

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας αυτής διερευνήθηκε η άποψη των διδασκουσών για τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η κύρια προσφορά του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσα και αν υπάρχει ανταπόκριση από τους εκπαιδευόμενους αντίστοιχη των προσδοκιών και εκτιμήσεων του φορέα;
2. Υπάρχει εξέλιξη στο έργο του φορέα διαχρονικά; Υπάρχουν καινοτομίες που έχει εισάγει ο φορέας στον τομέα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής και ποιοι οι πιθανοί τομείς βελτίωσης του;
3. Ποιες είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις του διδακτικού προσωπικού;
4. Ακολουθούνται οι διεθνείς προδιαγραφές διδασκαλίας και πιστοποίησης και λαμβάνονται υπόψη οι σύγχρονες γλωσσολογικές τάσεις που αφορούν τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων;

Σε ό, τι αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών, από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων αναμένεται να υπάρχει υψηλό ποσοστό θετικών εκτιμήσεων του διδακτικού έργου που επιτελείται στο ΣΝΕΓ λόγω της μακροχρόνιας εμπειρίας και προσφοράς του στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, αλλά και λόγω του διαρκώς αυξανόμενου αριθμού σπουδαστών. Η υπόθεση αυτή επίσης σχετίζεται με τον διαπιστωμένο εκσυγχρονισμό των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά, αλλά και από τις συνεντεύξεις των διδασκουσών που προηγήθηκαν των ερωτηματολογίων.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι δεν έχουν υλοποιηθεί παρόμοιες έρευνες στο ΣΝΕΓ, αλλά βιβλιογραφικά διαπιστώθηκε ότι έχουν μελετηθεί ζητήματα στάσεων των σπουδαστών, προκύπτοντας ότι οι περισσότεροι παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής, καθώς τους αρέσει η γλώσσα (Πασιά, 2006, σ.421). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων εδώ επιπλέον

οδηγούν στην υπόθεση ότι ίσως να υπάρχει διαφοροποίηση στα κίνητρα μάθησης της ελληνικής.

## 6.1. Μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία

Βασική διάκριση στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες είναι η διάκριση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών. Η μέθοδος που επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση για τη συγγραφή του θεωρητικού πλαισίου και ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου για την πραγματοποίηση του ερευνητικού μέρους.

Αναλυτικότερα, όταν αναφερόμαστε στην ποσοτική μέθοδο εννοούμε την έρευνα κατά την οποία προσδιορίζεται ένα ερευνητικό πρόβλημα και διατυπώνονται υποθέσεις ή ένα πλαίσιο βασικών παραδοχών που οριοθετούν μια θεωρητική κατασκευή. Όλες οι εμπειρικές ιδιότητες, τα γεγονότα και οι έννοιες μεταφέρονται σε μετρήσιμα δεδομένα (Μακράκης, 1998, σ.19). Στην πορεία επιλέγονται μέθοδοι ανάλυσης και τα μέσα συλλογής των δεδομένων και γίνεται η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων με στατιστικές μεθόδους και τεχνικές για να επαληθευτούν ή όχι οι υποθέσεις. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης παρουσιάζονται ως γενικές διαπιστώσεις εφόσον υπάρχει τυχαία και αντιπροσωπευτική δειγματοληψία (ό.π.). Η ποσοτική έρευνα εφαρμόζει κλειστές μεθόδους και τεχνικές.

Οι ποσοτικές έρευνες ενδιαφέρονται για το γενικό και καθολικό των κοινωνικών φαινομένων. Στοχεύουν στην εξήγηση των αιτιών και τη διατύπωση καθολικών νόμων. Κύριο εργαλείο τους είναι η ποσοτική ανάλυση και μέτρηση (Ίσαρη κ.ά., 2015 σ.28). Η σχέση θεωρίας και έρευνας είναι αυστηρά δομημένη και οι φάσεις της έρευνας έχουν λογική αλληλουχία. Η φυσική αλληλεπίδραση ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας δεν θεωρείται απαραίτητη (ό.π., σ.31-32).

Από την άλλη μεριά, η ποιοτική έρευνα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι η έρευνα στην οποία απουσιάζουν οι αριθμοί και οι μαθηματικοί υπολογισμοί και που πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες (ό.π., σ.13). Οι ποιοτικοί ερευνητές ενδιαφέρονται για το νόημα και τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα. Στις ποιοτικές μεθόδους η σχέση θεωρίας και έρευνας είναι ανοιχτή και οι ερευνητικές υποθέσεις κατασκευάζονται καθώς προχωράει η έρευνα. Οι έννοιες είναι ανοιχτές, υπό κατασκευή και η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας είναι νατουραλιστική. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας είναι στενή και απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών τους (ό.π.).

Στην ποιοτική μέθοδο το πλαίσιο οριοθετείται γενικά, χωρίς αυστηρά προκαθορισμένες υποθέσεις ή ερωτήματα, όπως στην ποσοτική. Πιο αναλυτικά, στην ποιοτική έρευνα, αρχικά επιλέγεται ένα πρόβλημα και δίνεται γενικά το πλαίσιο του. Στην πορεία γίνεται μια πρώτη συλλογή δεδομένων, με την ανάλυση των οποίων ο ερευνητής επανακαθορίζει το πλαίσιο αναφοράς της έρευνας (Μακράκης, 1998, σ.19). Επομένως, η ερευνητική διαδικασία εξελίσσεται καθώς συλλέγονται και αναλύονται τα δεδομένα. Τα αποτελέσματα διατυπώνονται πιο περιγραφικά, ενώ στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιούνται στατιστικά εργαλεία και σχεδιαγράμματα (ό.π., σ.20). Και η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα αποτελούν εμπειρικές προσεγγίσεις, καθώς βασίζονται σε δεδομένα της εμπειρικής πραγματικότητας.



Ωστόσο, στην ποιοτική χρησιμοποιείται η ερμηνεία (ό.π., σ.21). Η δυνατότητα συνδυασμού των δύο αυτών τύπων έρευνας φαίνεται βιβλιογραφικά να μπορεί να δώσει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα στις κοινωνικές έρευνες (ό.π., σ.35). Ο συνδυασμός μεθόδων φαίνεται να έχει πολλά πλεονεκτήματα για την έρευνα, όπως είναι η μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Στη μελέτη περίπτωσης η έρευνα εστιάζει σε συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης με στόχο την απεικόνισή της συνθετότητάς του, τη σύλληψη της μοναδικότητάς του, την κατανόηση των δομών του, τη δράση του και την αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια (Μαγγόπουλος, 2014, σ.73). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τύποι μελέτης περίπτωσης και αυτό δείχνει την ευελιξία του χαρακτήρα της και την ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε διάφορα ερευνητικά πεδία (ό.π., σ.74). Ο Stake κάνει λόγο για εγγενή, εργαλειακή, συλλογική και πολλαπλή μελέτη περίπτωσης. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο παίζει η προέλευση του ενδιαφέροντος του ερευνητή και συνακόλουθα τα είδη των εξεταζόμενων ερωτημάτων. Η εγγενής μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, ομάδα, γεγονός ή οργανισμό. Ο ερευνητής σε αυτή την περίπτωση θέλει να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα για τη συγκεκριμένη περίπτωση (ό.π.). Στην εργαλειακή μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής σκοπεύει να αποκτήσει βαθιά κατανόηση μίας ή περισσότερων πτυχών που συναποτελούν την περίπτωση και τη λειτουργία της (ό.π., σ.75). Η συλλογική μελέτη περίπτωσης αφορά στη μελέτη πολλών περιπτώσεων είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά (ό.π.). Το όρια πολλές φορές ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές αλληλοεπικαλύπτονται.

Σύμφωνα με τον Yin η μελέτη περίπτωσης διακρίνεται σε τρία είδη: στη μελέτη που επιδιώκει να δημιουργήσει θεωρία ή να ελέγξει θεωρία (επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης), στη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο (περιγραφική μελέτη περίπτωσης) και τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες έρευνες (ό.π.). Η μελέτη περίπτωσης τέλος χρησιμοποιείται σε ένα πλήθος ερευνητικών πεδίων. Στη μελέτη περίπτωσης η συλλογή δεδομένων γίνεται μέσα από ποικίλες μεθόδους και τεχνικές.

Η παρούσα έρευνα στρέφεται γύρω από ένα συγκεκριμένο φορέα εκπαίδευσης, το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας και για αυτό συνιστά μελέτη περίπτωσης. Χαρακτηριστικό αυτού του τύπου έρευνας είναι ότι τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα, καθώς αφορούν μόνο το φορέα αυτό (Τσοπάνογλου, 2010, σ.27). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Burawoy, η διεγερμένη περιπτώσιολογική μέθοδος προϋποθέτει πολύ καλή μελέτη της βιβλιογραφικής θεωρίας πριν την παρατήρηση ώστε να γίνει σύγκριση επί της συγκεκριμένης θεωρητικής βάσης, κάτι που τηρήθηκε στην παρούσα έρευνα (Babbie, 2011, σ. 478).

Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν ως τα πλέον κατάλληλα για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη των διδασκουσών και το ερωτηματολόγιο προς τους φοιτητές/φοιτήτριες. Επιπλέον, σημειώνεται ότι τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση της έρευνας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, όπως ο σεβασμός προς τους συμμετέχοντες με τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της ιδιωτικότητάς τους και τη μη πρόκλησης βλάβης προς αυτούς, με την εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους και φυσικά με την απουσία οποιασδήποτε παραπλανητικής διαδικασίας (Bryman, 2017, σ.154).

### 6.1.1. Οι συνεντεύξεις

Η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου η οποία καθοδηγείται από τον πρώτο και σύμφωνα με το πλάνο των θεμάτων που αυτός πρέπει να καλύπτει, όχι με αυστηρή σειρά ερωτημάτων όπως συμβαίνει στο ερωτηματολόγιο. Ο χρόνος στη συνέντευξη καλύπτεται στο μεγαλύτερο ποσοστό από τις απαντήσεις του ερωτώμενου (Babbie, σ.494).

Επιπλέον, η συνέντευξη είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής και παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην κοινωνική έρευνα (Ισαρη κ.ά., 2015, σ.96). Βασίζεται στην πεποίθηση ότι η διάδραση μεταξύ των ανθρώπων προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι εμπειρίες τους και η ερμηνεία της πραγματικότητας είναι κυρίαρχη διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (ό.π.). Προϋποθέτει καλή προετοιμασία και σχεδιασμό, αλλά και δημιουργική εργασία (ό.π., σ.96). Ανάλογα με το βαθμό δόμησης και τυποποίησης της συνέντευξης διακρίνεται σε ημιδομημένη, σε μη δομημένη και σε πλήρως δομημένη συνέντευξη (ό.π., σ.97).

Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης εις βάθος που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη είναι ένα σύνολο προδιατυπωμένων ως ένα βαθμό ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται ως οδηγός στη συνέντευξη παρουσιάζοντας ευελιξία ως προς τη διαφοροποίηση των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και ως το βαθμό εμβάθυνσης σε πτυχές της συζήτησης και ως προς την προσθήκη ή την αφαίρεση θεμάτων (ό.π., σ.97).

Οι ερωτήσεις στην συνέντευξη πρέπει να παρέχουν πληροφορίες γύρω από το σκοπό της έρευνας, να είναι ανοιχτές και κατανοητές, να διέπονται από τις αρχές της δεοντολογίας της έρευνας και να προάγουν την επικοινωνία. Προς την κατεύθυνση αυτή εφαρμόζονται κάποιες από τις αρχές του «πρωτοκόλλου συνέντευξης» όπως η έναρξη της συνέντευξης με διαδικαστικές ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά προσωπικά στοιχεία του ομιλητή (Μικρός, 2017, σ.175).

Στη συγκεκριμένη έρευνα έχει επιλεγθεί η ημιδομημένη συνέντευξη ως ένα από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και πληροφοριών. Οι ερωτήσεις απευθύνθηκαν στα μέλη του διδακτικού προσωπικού του ΣΝΕΓ που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα και αφορούσαν στη γνωριμία μαζί τους και στο έργο που παρέχουν στο πλαίσιο του φορέα, καθώς και στις απόψεις τους για τη λειτουργία του ΣΝΕΓ και την προσφορά του.

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο χώρο του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας το Δεκέμβριο του 2024 μετά την έγκριση του αιτήματος για διενέργεια έρευνας προς την Επιτροπή Εποπτείας του Σχολείου. Σε πρώτο επίπεδο, με εντολή της Προέδρου του Σχολείου, έγινε επικοινωνία με την υπεύθυνη διδακτικού προσωπικού του Σχολείου και στην πορεία ορίστηκαν συναντήσεις με πέντε μέλη του διδακτικού προσωπικού (τρία μόνιμα μέλη και δύο ωρομίσθιες εκπαιδευτικούς) για να δοθούν οι συνεντεύξεις. Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού είναι κάτοχοι πτυχίων και μεταπτυχιακών σε τμήματα φιλολογίων, είτε ελληνικής φιλολογίας είτε άλλων γλωσσών, όπως είναι η αγγλική και η γαλλική, αλλά και συνδυαστικά. Οι περισσότερες διδάσκουσες είναι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων ελληνικών ή ξένων πανεπιστημίων. Η εμπειρία τους είναι πολυετής.

Από τις συνεντεύξεις αυτές προέκυψαν σημαντικές πληροφορίες για τη λειτουργία του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας και χρήσιμα συμπεράσματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης στο χώρο του συγκεκριμένου φορέα. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, στην πορεία απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθως αναλύθηκαν δίνοντας τις απαραίτητες απαντήσεις στις ερωτήσεις που έχουν διατυπωθεί στον οδηγό ημι-δομημένων συνεντεύξεων που συστάθηκε κατά το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας<sup>7</sup>, (Βλ. παράθεμα Α για τον οδηγό συνέντευξης).

Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη γνωριμία με το διδακτικό προσωπικό (σπουδές, εμπειρία), τη διαχρονική προσφορά του φορέα στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης και των στόχων του, τη γενική λειτουργία του όπως και ερωτήσεις για την επιλογή προσωπικού. Επιπλέον, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την περιγραφή του προφίλ και του γλωσσικού επιπέδου των σπουδαστών, σχετικά με τον τρόπο χωρισμού των τμημάτων και την κατάταξη των σπουδαστών σε επίπεδα. Ακόμη, υπάρχουν ερωτήσεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Προγράμματα Σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και τη μεθοδολογία διδακτικής που ακολουθείται. Επιπρόσθετα, υπάρχουν ερωτήσεις για το αν ακολουθούνται σύγχρονες διδακτικές ή γλωσσολογικές τάσεις, αν διδάσκουν ειδική ορολογία και αν ακολουθούνται οι προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες. Ακόμη, υπάρχουν ερωτήσεις για το αν υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές, αν χρησιμοποιούνται διδακτικές πρακτικές από τέχνες και άλλους τομείς, αν γίνεται χρήση *lingua franca*, της μητρικής γλώσσας και Νέων Τεχνολογιών. Υπάρχουν, επίσης, ερωτήσεις για τη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου, για πιθανές εξωδιδακτικές δράσεις, για το που εντοπίζουν οι σπουδαστές τις περισσότερες δυσκολίες και αντίστοιχα τι προτιμούν στο μάθημα. Επιπροσθέτως, υπάρχουν ερωτήσεις για τις προκλήσεις που συναντούν οι διδάσκουσες, για τις πιθανές βελτιώσεις που θα ήθελαν να συμβούν και για την εξέλιξή τους στο πέρασμα των ετών. Τέλος, υπάρχουν ερωτήσεις για το αν το στερεότυπο ότι η ελληνική είναι δύσκολη γλώσσα επηρεάζει τους σπουδαστές του Σχολείου, ποια είναι η γενικότερη αποτίμηση του έργου και αν θέλουν να προσθέσουν κάτι άλλο.

### 6.1.2. Ερωματολογία

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, σημασία πρέπει να δίνεται στη μορφή ενός ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης, ώστε οι ερωτήσεις να είναι όλες ευκρινείς (Babbie, 2011, σ.398) και να παρέχονται κατάλληλες οδηγίες συμπλήρωσης προς τους ερωτώμενους (ό.π., σ.399) σε ένα εισαγωγικό σημείωμα που θα συνοδεύει το ερωτηματολόγιο (ό.π., σ.416). Θα πρέπει επίσης να δίνεται προσοχή στη σειρά των ερωτήσεων, ώστε η διατύπωση των πρώτων ερωτήσεων να μην επηρεάζει τις απαντήσεις των επόμενων (ό.π., σ.403). Καλό είναι οι πρώτες ερωτήσεις να τραβούν το ενδιαφέρον των

---

<sup>7</sup> Τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων, καθώς και το αρχείο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων υπάρχουν στην κατοχή της γράφουσας και είναι διαθέσιμα, εφόσον ζητηθούν. Σημειώνεται, επίσης, ότι για τις απομαγνητοφωνήσεις λήφθηκαν υπόψη τα σύμβολα του corpus προφορικού λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (βλ. <http://corpus-ins.lit.auth.gr/corpus/about/symbols.html>) καθώς και το κάτωθι: Βασιλοπούλου, Α. 2014. «Ανάλυση Συνομιλίας: Η μελέτη της κοινωνικής δράσης μέσα από την διεπιδραστική ομιλία». Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος.



ερωτώμενων και τα δημογραφικά στοιχεία να έπονται (ό.π., σ.404). Αντιθέτως, στη συνέντευξη θα πρέπει να γίνει μια γνωριμία που θα εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη του προσώπου που απαντά οπότε προηγούνται οι ερωτήσεις γνωριμίας με το πρόσωπο αυτό (ό.π.). Αν υπάρχουν ενότητες στο ερωτηματολόγιο καλό είναι να υπάρχουν σύντομες εισαγωγικές παρατηρήσεις ή αντιπροσωπευτικοί τίτλοι που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους ερωτώμενους να τοποθετηθούν νοητικά στα κατάλληλο πλαίσιο πριν ξεκινήσουν να απαντούν.

Η γλώσσα στην οποία διατυπώνεται το ερωτηματολόγιο πρέπει επίσης να είναι προσεγμένη, ώστε να είναι σαφής και φυσικά να μην παραπλανά και να εξαναγκάζει τον ερωτώμενο προς συγκεκριμένες απαντήσεις (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2017, σ.324). Επιπλέον, πρέπει να επιλεγεί το κατάλληλο γλωσσικό επίπεδο ανάλογα με τον αποδέκτη (ό.π., σ.325).

Επιπρόσθετα, στην περίπτωση των ξενόγλωσσων ερωτώμενων που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ξένη πρέπει να προσεχθεί σε ποια γλώσσα θα διατυπωθούν οι ερωτήσεις ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, ώστε να είναι κατανοητό και να συμπληρωθεί σωστά.

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς είναι πιο εύκολος ο τρόπος διάθεσης των ερωτήσεων, αλλά και συλλογής των απαντήσεων. Διατυπώνεται σε δύο γλώσσες, στην ελληνική για τους προχωρημένους στη γλώσσα σπουδαστές και στην αγγλική για τους αρχάριους. Περιέχει ερωτήσεις σε υποενότητες με τίτλο στην κάθε ενότητα ερωτήσεων. Επιπλέον, συνδυάζει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, αλλά και διαβαθμισμένες με βάση την κλίμακα της απόλυτης συμφωνίας έως την απόλυτη αντίθεση. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται ο συνδυασμός των πλεονεκτημάτων των διαφόρων τύπων ερωτήσεων, καθώς στις ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι πιο εύκολη η απάντηση, αλλά και η εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι ερωτώμενοι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους πιο προσωπικά και έτσι ευνοείται η εξαγωγή περισσότερων ποιοτικών συμπερασμάτων και η διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας, απαραίτητης για τον ερευνητή.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα (βλ. παράρτημα Β) απαντήθηκε από 40 σπουδαστές του ΣΝΕΓ την περίοδο Δεκεμβρίου 2024-Ιανουαρίου 2025. Στις ερωτήσεις έχουν απαντήσει αντιπροσωπευτικά όλες οι κατηγορίες σπουδαστών στο ΣΝΕΓ, δηλαδή αρχάριοι και προχωρημένοι σπουδαστές, άντρες και γυναίκες όλου του ηλικιακού εύρους και επομένως προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα.

Τέλος, οι δημογραφικές ερωτήσεις δίνονται στην αρχή, καθώς θεωρήθηκαν ευκολότερες για τη συμπλήρωσή τους από ξενόγλωσσους ερωτώμενους. Για την ανάλυση των απαντήσεων χρειάστηκε να γίνει σύμπτυξη των απαντήσεων των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και των δύο τύπων (ελληνικής και αγγλικής γλώσσας) μέσω ειδικού προγραμματιστικού προγράμματος (R), καθώς η google forms εξήγαγε στατιστικά ανά ερωτηματολόγιο χωρίς να δίνει τη δυνατότητα ένωσης των απαντήσεων και εξαγωγής συνολικών συμπερασμάτων και απεικονίσεων.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια χωρίζονται σε ενότητες. Αρχικά, υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα με το πλαίσιο του ερωτηματολογίου. Στην συνέχεια, υπάρχει η πρώτη ενότητα που αφορά τα γενικά στοιχεία του σπουδαστή. Στην ενότητα αυτή υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν την ηλικία των σπουδαστών, το φύλο, την εθνικότητα,

τη μητρική τους γλώσσα, το επάγγελμά ή τη σχολή φοίτησής τους. Στη δεύτερη ενότητα που αφορά την εμπειρία στην εκμάθηση της ελληνικής και τη σχέση των σπουδαστών με το ΣΝΕΓ διερευνάται το γλωσσικό προφίλ τους μέσα από ερωτήσεις που αφορούν το χρονικό διάστημα διαμονής τους στην Ελλάδα, τον χρόνο που διδάσκονται ελληνικά, τα κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας, το πως έμαθαν για το Σχολείο, το αν έχουν διδαχθεί άλλες γλώσσες και ποιο είναι το πρόγραμμα εκμάθησης που ακολουθούν. Στην τρίτη ενότητα διερευνώνται οι προτιμήσεις και οι δυσκολίες των σπουδαστών. Οι ερωτήσεις εδώ αφορούν στο τι αρέσει στους σπουδαστές περισσότερο σε ό, τι αφορά την εκμάθηση της ελληνικής (ασκήσεις ακρόασης, η ανάγνωση, η παραγωγή λόγου) και αντίστοιχα τι τους δυσκολεύει περισσότερο. Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορά την αποτίμηση των μαθημάτων. Ειδικότερα, μέσα από τις αντίστοιχες ερωτήσεις εξετάζεται πόσο αρέσει στους σπουδαστές τι υλικό διδασκαλίας, ο τρόπος διδασκαλίας, οι δραστηριότητες και πώς αξιολογούν τον ρυθμό διδασκαλίας με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες. Στην προτελευταία ενότητα εξετάζεται η χρήση της γλώσσας και η πρακτική της μέσα από ερωτήσεις όπως πόσο συχνά χρησιμοποιούν τα ελληνικά εκτός τάξης και τι τρόπους χρησιμοποιούν για την εξάσκησή της, πάλι εκτός τάξης. Τέλος, διερευνώνται τα μελλοντικά σχέδια των σπουδαστών, όπως για παράδειγμα, αν σκοπεύουν να συνεχίσουν τα μαθήματα ή σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι θα τους φανούν τα ελληνικά χρήσιμα στο μέλλον. Παράλληλα, παρακινούνται να προσθέσουν οτιδήποτε άλλο θεωρούν σημαντικό και δεν αναφέρθηκε μέσω των προηγούμενων ερωτήσεων

## 7. Ανάλυση συνεντεύξεων

Αρχικά, από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι διδάσκουσες θεωρούν το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ως ένα φορέα με πολύ σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης, πρωτοπόρο και με ξεχωριστό έργο στον τομέα του στην πόλη όπου εδράζεται (*«είναι ο μοναδικός φορέας που υπάρχει στη Θεσσαλονίκη, επίσημος φορέας και αναγνωρισμένος για τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας», «Το Σχολείο είναι πρωτοπόρο με την έννοια ότι ξεκίνησε να κάνει ελληνικά σε ξένους σε μια εποχή που δεν υπήρχαν άλλοι φορείς στην Ελλάδα»*). Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις το έργο του Σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά αφορά και την σύνδεση των σπουδαστών με τον ελληνικό πολιτισμό, τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα των Ελλήνων (*«Αρα, λοιπόν μαθαίνω μια γλώσσα δε σημαίνει μόνο να μαθαίνω τη γραμματική της και το λεξιλόγιο της και το τονίζω κάθε φορά. Μαθαίνω και για τον πολιτισμό της, μαθαίνω λίγο για την ιστορία της, κυρίως για την ιστορία της Θεσσαλονίκης...»*). Μέσω της επαφής σπουδαστών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα προβάλλεται σύμφωνα με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της γνώσης (*«Για πιο αρχάρια επίπεδα μαθαίνουμε που βρίσκεται η χώρα τους, γιατί πολλοί δεν ξέρουν... που βρίσκεται το Κιργιστάν, Ουζμπεκιστάν... Οκ, τώρα, ας πούμε που έρχονται Χριστούγεννα, κάποιοι βέβαια γιορτάζουν, τι γιορτές ...τι τρώτε, τι πίνετε, τι λέτε. Είναι οποιαδήποτε ευκαιρία για ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων»*).

Εν συνεχεία, από τις εισαγωγικές ερωτήσεις που είχαν στόχο τη γνωριμία με τις διδάσκουσες, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το επίπεδο προσόντων του διδακτικού προσωπικού είναι πολύ υψηλό, ενώ συνυπάρχει εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Διαχρονικά, σχετικά με το διδακτικό προσωπικό, αναφέρθηκε ότι από τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του Σχολείου υπήρχαν καταρτισμένες διδάσκουσες που εφάρμοσαν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, το πολύ υψηλό επίπεδο προσόντων που πρέπει να έχει κάποιος σήμερα για να διδάξει στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, φαίνεται και από την σχετική προκήρυξη που υπάρχει στο site του Σχολείου, όπως αναφέρεται στις συνεντεύξεις, αλλά και από το σύνολο των βιογραφικών των μελών του διδακτικού προσωπικού που υπάρχουν αναρτημένα στην ιστοσελίδα του ΣΝΕΓ. Η επιλογή του προσωπικού γίνεται από δύο μέλη του διδακτικού προσωπικού και από την Πρόεδρο της Επιτροπής Εποπτείας.

Επιπρόσθετα, μέσα από τις απαντήσεις των διδασκουσών προκύπτει ότι πέρα από το διδακτικό έργο, υπάρχει σημαντικό συγγραφικό έργο, καθώς τα μέλη σε συνεργασία, έχουν συγγράψει διδακτικά εγχειρίδια για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης τα οποία χρησιμοποιούν για να διδάξουν στους σπουδαστές του Σχολείου (*«Ναι, υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που πρέπει να καλυφθεί. Από κει και πέρα, ο κάθε διδάσκων έχει το δικαίωμα να διαλέξει όποιο εγχειρίδιο από τα υπάρχοντα στην αγορά θεωρεί το καταλληλότερο για το τμήμα του. Εμείς επιλέγουμε εγχειρίδια που έχει γράψει το προσωπικό το δικό μας, εδώ. Το Ελληνικά στο Πι και Φι, το Εμβαθύνοντας, τα Καλώς Κείμενα»*). Τα εγχειρίδια είναι αποτέλεσμα μελέτης, παρατήρησης, αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του διδακτικού κοινού. Δίνεται, επίσης, η πληροφορία ότι βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

συνέγραψαν και οι πρώτες διδάσκουσες του Σχολείου, ήδη από τη δεκαετία του '70 και αυτό ήταν πρωτοποριακό, σύμφωνα με τη γνώμη των διδασκουσών, καθώς η ελληνική ως ξένη γλώσσα δεν είναι από τις πιο διαδεδομένες παγκοσμίως («Το Σχολείο...ήταν το πρώτο που έβγαλε ένα εγχειρίδιο για τα ελληνικά ως ξένη/ δεύτερη γλώσσα. Δεν υπήρχε τίποτα άλλο στην αγορά. Και βέβαια οι δασκάλες, όπως τις λέγανε τότε, που ήταν εδώ δεν ήταν εξειδικευμένες στη διδασκαλία της ελληνικής. Ήταν φιλόλογοι, είχαν τελειώσει την Φιλοσοφική Σχολή. Νομίζω ήταν δέκα άτομα και ... θεωρώ ότι προσέφεραν πάρα πολύ. Δεν υπήρχε τίποτα άλλο εκείνη την εποχή στην Ελλάδα. Οπότε το Σχολείο ξεκίνησε αυτή την μακρά παράδοση, το να διδάσκονται τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα και εξελίχθηκε μέσα στα χρόνια. Με πιο εξειδικευμένο προσωπικό, που έχει εκδώσει και πολλά εγχειρίδια»). Παρόλα αυτά, υπήρχε η ανάγκη διδασκαλίας της για τους ξένους φοιτητές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ήδη από τη δεκαετία του '70. Επιπλέον, παρέχεται η πληροφορία ότι ο κατάλογος των βιβλίων που συμβουλευόταν είναι ανοιχτός και είναι εφικτό να χρησιμοποιήσουν νέα εγχειρίδια όταν θεωρήσουν ότι αυτά εξυπηρετούν τις διδακτικές ανάγκες.

Σχετικά με την ίδρυση του ΣΝΕΓ αναφέρθηκε ότι οι διδάσκουσες θεωρούν ότι είναι το μόνο από τα υπάρχοντα ως τώρα σχολεία που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη που είναι ιδρυμένο με ΦΕΚ και όχι με απόφαση Συγκλήτου. Το Σχολείο έχει μια πολύ σημαντική προσφορά στο χώρο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης. Έχει ιδρυθεί με ΦΕΚ του 1977, το οποίο έχουν γίνει ενέργειες για να επικαιροποιηθεί, αλλά λόγω του ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, δεν έχει επιτευχθεί ακόμη η αλλαγή του. Το Σχολείο, επίσης, αναφέρθηκε ότι δημιουργήθηκε αρχικά για να καλυφθούν γλωσσικά ξένοι φοιτητές του ΑΠΘ.

Για τη διαμόρφωση των τμημάτων, επιπρόσθετα, οι διδάσκουσες αναφέρουν ότι το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας προσφέρει μαθήματα τόσο σε σπουδαστές όλων των γλωσσικών επιπέδων, δηλαδή από το Α1 ως και το επίπεδο Γ2. Επιπλέον, οι σπουδαστές διακρίνονται από τους φοιτητές του ΑΠΘ οι οποίοι παρακολουθούν τόσα εξάμηνα όσα προβλέπει ο Οδηγός Σπουδών της Σχολής τους (ως έξι εξάμηνα). Κάποιες διδάσκουσες απευθύνονται σε προχωρημένους σπουδαστές (Γ1-Γ2), κάποιες ξεκινούν με σπουδαστές από αρχάριο επίπεδο προκειμένου να τους κατευθύνουν μέχρι την απόκτηση της Επάρκειας (Β2) και κάποιες έχουν αναλάβει όλα τα επίπεδα μέσα στα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας. Το βασικό κριτήριο διαμόρφωσης των τμημάτων είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας των σπουδαστών. Επίσης, στην περίπτωση των φοιτητών, το κριτήριο είναι η σχολή. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής θα διδαχθούν πιο προσαρμοσμένο λεξιλόγιο ανάλογα με τις ανάγκες του επαγγέλματός τους. Ως γενική αρχή, ωστόσο, ισχύει ότι όλοι οι σπουδαστές και οι φοιτητές διδάσκονται γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, ενώ το ειδικό είναι μέριμνα της κάθε σχολής. Ένα βασικό ακόμη κριτήριο ένταξης σε τμήμα είναι οι γλωσσικές ανάγκες των σπουδαστών. Όσοι επιθυμούν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο τείνουν να παρακολουθούν τα εντατικά εικοσάωρα προγράμματα διδασκαλίας που αφορούν τέσσερις ώρες διδασκαλίας ανά ημέρα για ένα ακαδημαϊκό έτος. Αντιθέτως, όσοι θέλουν να μάθουν τη γλώσσα για άλλους λόγους τείνουν να επιλέγουν λιγότερο εντατικά προγράμματα εκμάθησης, όπως είναι τα δεκάωρα ετήσια προγράμματα. Επίσης, σημειώνεται ότι οι διδάσκουσες έχουν δημιουργήσει ένα κατατακτήριο τεστ σε ηλεκτρονική μορφή.

Στο ερώτημα αν είναι εύκολη και σαφής η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο, διατυπώθηκε ότι το κατατακτήριο τεστ, θεωρούν ότι δίνει αξιόπιστο αποτέλεσμα, εφόσον

ο φοιτητής το συμπληρώσει χωρίς τη βοήθεια τρίτου ή κάποιας έντυπης ή ηλεκτρονικής πηγής, και δεν προϋποθέτει ο φοιτητής να έρθει πριν την έναρξη του εξαμήνου στην Ελλάδα, καθώς γίνεται ηλεκτρονικά. Όμως, υπάρχει εν συνεχεία μια αξιολόγηση εκ των πραγμάτων και ο διδάσκων μπορεί να κατεβάσει ή να ανεβάσει επίπεδο κάποιον σπουδαστή αν δεν συμβαδίζει εν τέλει με το επίπεδο στο οποίο κατατάχθηκε.

Επίσης, το διδακτικό προσωπικό, έχει διάφορες σχέσεις συνεργασίας με το ΣΝΕΓ και από εκεί απορρέουν οι διδακτικές και άλλες υποχρεώσεις του. Οι μόνιμοι είναι ελάχιστοι και επιτελούν και ερευνητικό έργο. Υπάρχει παράλληλα και ωρομίσθιο εκπαιδευτικό προσωπικό, που σε πολλές περιπτώσεις αναλαμβάνει ρόλους πέραν των όσων προβλέπει η σύμβαση του, γιατί επιθυμεί να παρέχει ένα άρτιο διδακτικό έργο, αλλά και γιατί το προσωπικό του Σχολείου θεωρείται ότι δεν επαρκεί αριθμητικά («Το Σχολείο όμως έχει είκοσι. Λοιπόν, είμαστε πέντε ΕΕΠ, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, που είναι η βασική μόνιμη θέση. Από κει και μετά έχουμε τέσσερα άτομα που είναι οι ΙΔΑΧ και δεκαπέντε άτομα ή παραπάνω που είναι ωρομίσθιο προσωπικό, οι οποίοι ανά δύο χρόνια περίπου προστίθενται στο Σχολείο»).

Ακόμη, οι σπουδαστές είναι διαφόρων ηλικιών και εθνικών προελεύσεων, με την πλειοψηφία τους να αποτελούν φοιτητές από σλαβόφωνες χώρες («Είναι υποχρεωτικό όλοι να έχουν πάρει απολυτήριο. Να έχουν τελειώσει ας πούμε το λύκειο το δικό τους. Αυτό είναι υποχρεωτικό. Άλλος στα 16, στα 17, στα 18. Ανάλογα από ποια χώρα έρχονται. Αυτοί που έρχονται από Ρωσία συνήθως 16 χρονών έρχονται εδώ, τελειώνουν γρήγορα το σχολείο. Να υπάρχει βασική εκπαίδευση. Από κει και πέρα, το μεγαλύτερο μέρος των σπουδαστών μας, είναι αυτοί που θέλουν να σπουδάσουν να κάνουν τις πρώτες τους σπουδές στην Ελλάδα, οπότε είναι 17, 18, 19, 20 μέχρι 25 χρονών. Υπάρχουν κάποιοι που έρχονται για μεταπτυχιακές σπουδές, άρα είναι από 24-25 και πάνω. Άλλοι που έρχονται για διδακτορικές σπουδές, κυρίως θεολόγοι, οπότε ανεβαίνει η ηλικία. Ωστόσο, έχουμε και κάποιες σπουδάστριες 40, 45 που ζουν στην Ελλάδα, γιατί ο άντρας τους είναι Έλληνας (κυρίως είναι γυναίκες), οπότε χρειάζονται ελληνικά για να μπορέσουν να επιβιώσουν ...», «Κυρίως έρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οι περισσότεροι είναι ρωσόφωνοι για να μην πω σχεδόν όλοι και αραβόφωνοι. Αυτά είναι τα δύο βασικά ακροατήρια που έχουμε. Οι ρωσόφωνοι είναι από Ρωσία, μπορεί να είναι και από Ουκρανία. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση από Καζακστάν, Κιργιστάν, Ουζμπεκιστάν που ήταν χώρες τελείως άγνωστες για εμάς. Βαλκάνια, Βουλγαρία, ορθόδοξες χώρες που έρχονται για να σπουδάσουν θεολογία. Ρουμανία, Σκόπια, Σερβία και έχουμε και Άραβες από Ιορδανία. Έχει πέσει το ποσοστό, παλιά είχαμε μεγαλύτερο. Λίβανο, Συρία, Παλαιστίνη και όλοι οι υπόλοιποι είναι ρωσόφωνοι, μια Τουρκάλα και μια Σερβίδα»).

Πέρα από όσους παρακολουθούν μαθήματα, γιατί θέλουν να φοιτήσουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο ή αποτελούν ήδη φοιτητές εδώ, υπάρχουν και σπουδαστές που μένουν στην Ελλάδα, έχουν παντρευτεί ή εργάζονται εδώ και θέλουν να καλυτερεύσουν τα ελληνικά τους για να διευκολυνθεί η επικοινωνία τους, πολλές φορές χωρίς να χρειάζονται πιστοποίηση («Οι κυριότεροι λόγοι είναι οι σπουδές, επειδή θέλουν να σπουδάσουν στην Ελλάδα. Από κει και πέρα είναι μικρότερο το ποσοστό των ανθρώπων που θέλουν για οικογενειακούς λόγους. Έχουν συγγενείς, οικογένεια, είναι παντρεμένοι εδώ ή γιατί είναι Έλληνες του εξωτερικού, αλλά επειδή έχουν οικογένειες στην Ελλάδα ή κατάγονται από την Ελλάδα θέλουν να καλυτερεύσουν τα ελληνικά τους... Και υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που μαθαίνουν ελληνικά για δικούς τους προσωπικούς λόγους, τους αρέσει η Ελλάδα, ο πολιτισμός, η γλώσσα. Αυτοί είναι το μικρότερο ποσοστό. Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι



άνθρωποι οι οποίοι θέλουν να σπουδάσουν»). Υπάρχουν επίσης σπουδαστές πρόσφυγες, για τους οποίους υπάρχει ειδική μέριμνα από το ΣΝΕΓ.

Σε ό,τι αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Προγράμματα Σπουδών (Syllabi) και τις διδακτικές προσεγγίσεις, διατυπώθηκε από τις διδάσκουσες ότι όλα είναι εναρμονισμένα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες και στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των σπουδαστών σε συνδυασμό με παραδοσιακότερες δομικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα προγράμματα σπουδών χαρακτηρίστηκαν ευέλικτα, με μόνο περιορισμό τις προδιαγραφές του ΚΕΠΑ. Τα syllabi είναι σε αρμονία με αυτό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, αλλά και με άλλα προγράμματα σπουδών άλλων πανεπιστημίων, όπως του Διδασκαλείου Αθηνών. Επίσης, ανταποκρίνονται πλήρως στο πως εξελίσσονται τα επίπεδα, τι πρέπει να παρουσιαστεί στο επίπεδο του λεξιλογίου, της μορφολογίας, της σύνταξης σε κάθε γλωσσικό επίπεδο και των γλωσσικών πράξεων που πρέπει να μπορεί να επιτελεί ο σπουδαστής του κάθε επιπέδου. Στα προγράμματα σπουδών περιγράφονται όλες οι πληροφορίες με ακρίβεια, αλλά όχι δεσμευτικά. Υπάρχει, όμως, η υποχρέωση να ολοκληρώνεται ένα γλωσσικό επίπεδο σε συγκεκριμένο αριθμό ωρών. Υπάρχει επομένως τυποποίηση των σπουδών, ώστε να γνωρίζει εκ των προτέρων ο σπουδαστής το χρόνο που χρειάζεται να τις ολοκληρώσει.

Πιο συγκεκριμένα, για τις διδακτικές προσεγγίσεις αναφέρθηκε ότι η γλώσσα διδάσκεται μέσα από τη χρήση της πρώτα («Κάνουν δραστηριότητες μέσα από μικρούς διαλόγους, παίζουν θέατρο...», «κάνουν προσομοίωση καθημερινών καταστάσεων», «Οι γενικές αρχές είναι να το συνδέουμε πάντα όσο μπορούμε με τη ζωή, με την καθημερινότητα. Γιατί έτσι τα παιδιά έχουν την αίσθηση ότι κάνουν κάτι που έχει χρησιμότητα και έχει βάρος. Στα επίπεδα Α που είναι πολύ διαφορετικά από τα Β επίπεδα και τα Γ, στο επίπεδο Α μπορεί να αρχίσει ένα μάθημα ρωτώντας τους τι έκαναν /τι έκανες το προηγούμενο απόγευμα. Έτσι ώστε να χρησιμοποιήσει τον αόριστο. Δεν του λες, ξέρεις τον αόριστο, πες τον αόριστο. Ποτέ. Δεν γίνεται αυτό»). Επιπλέον, όμως, οι ενήλικοι σπουδαστές ενδιαφέρονται να μάθουν και με ρητό τρόπο τη γλώσσα, μορφοσυντακτικά («Μορφοσυντακτικά, ναι. Και από 'κει και πέρα, αφού μάθουν κάποιο γραμματικό φαινόμενο με εστίαση στον τύπο το εντάσσουμε σε επικοινωνιακές καταστάσεις. Που θα το χρησιμοποιήσουμε και πως. Για μένα είναι πολύ σημαντικό, είναι πάρα πολύ σημαντικό και το κάνω συνέχεια. Ό,τι μαθαίνουμε να δούμε αυτό, γιατί το μαθαίνουμε, που θα το χρησιμοποιήσουμε και πως. Κι όχι απλώς μαθαίνουμε εκείνο το ρήμα και να φτιάχνουμε σωστά την πρόταση. Δεν είναι τόσο εύκολο, γιατί καθώς προέρχονται οι περισσότεροι ... έχουν μάθει σε ένα πολύ παραδοσιακό στυλ μάθησης και πιστεύουν ότι αν κάνουν όλες τις ασκήσεις, όλες τις δομικές ασκήσεις και αν μάθουν όλο το λεξιλόγιο θα μπορέσουν να μιλήσουν ελληνικά», «Συνδυασμούς, δηλαδή πλέον δεν μπορεί να πει κανείς ότι θα κάνει μόνο επικοινωνιακή μέθοδο. Γιατί όλοι κάνουμε και γραμματική. Υπάρχει ένας συνδυασμός και υπάρχει και μια εναλλαγή δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη»). Αναλυτικότερα, στο Α επίπεδο διδάσκονται θέματα που αφορούν στην καθημερινή ζωή, στο περιβάλλον και στα προσωπικά τους στοιχεία. Στο επίπεδο Β και Γ γίνονται πιο περίπλοκα τα θέματα και ο τρόπος χρήσης της γλώσσας. Ακόμη, οι διδάσκουσες αναφέρουν ότι είναι ενημερωμένες πάνω στις νεότερες γλωσσικές και διδακτικές προσεγγίσεις και ενδιαφέρονται ακόμη και για τεχνικές πολυγραμματισμού. Έχουν αναπτύξει ηλεκτρονικό υλικό και χρησιμοποιούν την αρχή του flip classroom, με σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία. Αυτό είναι μια καινοτομία του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις. Μετά την περίοδο της πανδημίας επιπλέον, μεταφέρθηκαν από την έντυπη μορφή σε

ηλεκτρονική κάποια past papers, δηλαδή παλιά θέματα εξετάσεων, ώστε να βοηθηθούν οι σπουδαστές κατά την προετοιμασία απόκτησης της Επάρκειας. Η προετοιμασία αυτή θεωρείται καίριας σημασίας, καθώς μόνο όσοι διαθέτουν Επάρκεια μπορούν να φοιτήσουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο με βάση τον κανονισμό του. Επιπλέον, διατυπώθηκε πως η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται μέσα από την αρχική προσέγγιση, μέσα από κείμενα ή διαλόγους, τα οποία έπειτα εστιάζουν στα φαινόμενα (*«Η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται μέσα από την προσέγγιση, την αρχική προσέγγιση... βλέπουμε τα φαινόμενα μέσα από ένα κείμενο ή έναν διάλογο στη χρήση τους και μετά εστιάζουμε στο φαινόμενο και συμπληρωματικά χρησιμοποιούμε και μεθόδους που είναι εφαρμοσμένες όπως το focus on form, που εστιάζουν εκεί που θέλουμε να κατακτηθεί κάτι»*).

Επίσης, εκφράστηκε ότι η διδασκαλία στρέφεται πρώτα στις χρησιμότερες εκδοχές της γλώσσας και στην κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου μέσα από ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου (*«Προσπαθούμε μέσα στο κείμενο να χρησιμοποιούμε τις πιο συχνόχρηστες λέξεις, όχι τη σπάνια. Τη λέξη που θα χρησιμοποιήσει, που χρειάζεται για να μιλήσει στην καθημερινή ζωή. Μετά την ζωή στο πανεπιστήμιο, λίγο για το σπίτι, γιατί τα σπίτια πάντα αποτελούν ένα θέμα»*). Βασικές θεματικές όπως το φαγητό δίνουν την ευκαιρία να επεκταθούν σε δραστηριότητες που προωθούν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της γνώσης στο Σχολείο (*«Φαγητό σίγουρα. Εδώ μέσα μπαίνει και μια ευκαιρία να κάνει κανείς διάφορα διαπολιτισμικά. Δηλαδή μπορεί να φέρουν συνταγές απ' την χώρα τους, να πουν τι φρούτα έχουν αυτοί, τι λαχανικά... Οπότε εδώ ζητάμε πάντα να ακουστούνε και πολιτισμικά στοιχεία από άλλες χώρες, είναι ωραίο πράγμα αυτό»*).

Επιπλέον, το λεξιλόγιο διατυπώθηκε ότι διδάσκεται πάντοτε μέσα από κείμενα και θεματικά. Βασικές θεματικές αναφέρθηκε ότι είναι η ζωή στο πανεπιστήμιο, το σπίτι, το φαγητό, ο αθλητισμός, κοινωνικά θέματα, όπως η εργασία, η οικολογία, ο ρατσισμός, η οικογένεια, η εκπαίδευση, θέματα για άτομα ΑμεΑ και η επικαιρότητα. Οι θεματικές επαναλαμβάνονται από επίπεδο σε επίπεδο σπειροειδώς με βαθύτερη εξέταση (*«Άρα, το λεξιλόγιο δεν μαθαίνεται όλο μαζί για κάθε θέμα, αλλά αναλόγως με τα επίπεδα ξαναγυρίζουμε στο ίδιο θέμα, αλλά πλέον με πιο πλούσιο λεξιλόγιο και πιο σύνθετες γραμματικές και συντακτικές δομές και τύπους. Εδώ πάλι έχουμε πανεπιστήμιο, αλλά το έχουμε με διαφορετικούς όρους»*). Το λεξιλόγιο διδάσκεται και μέσα από πολλές εικόνες, δηλαδή μέσω πολυτροπικών κειμένων και σε αυτό βοηθά ο εξοπλισμός όλων των τάξεων με υπολογιστή, προβολέα και καλή σύνδεση στο διαδίκτυο, κάτι που είναι πολύ σημαντικό ιδίως για τους αρχαίους. Σε ποιο προχωρημένο επίπεδο οι σπουδαστές διδάσκονται το λεξιλόγιο και μέσα από την εξέταση παραγωγής και σύνθεσης λέξεων (*«Άρα, το λεξιλόγιο πια, η διδασκαλία του λεξιλογίου, διευκολύνεται και με το να ξέρει κανείς παράγωγα ή να βρίσκει τη ρίζα. Το να βοηθάει στην παραγωγή λέξεων, στο να καταλάβει κάποιες λέξεις. Οπότε και η διδασκαλία του λεξιλογίου γίνεται πάντα με βάση κείμενο. Είτε με οπτικό υλικό στα μικρότερα επίπεδα είτε με κείμενα συγκεκριμένων θεματικών στα επόμενα και σίγουρα και με την βοήθεια των παραγώγων και των συνθέτων, σύνθεση- παραγωγή που είναι στα B1, B2, Γ1, Γ2»*). Στο Σχολείο, τέλος, διδάσκεται το γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο εν γένει και όχι ειδικό πλην ελαχίστων περιπτώσεων.

Οι πηγές των κειμένων, ακόμη, είναι ποικίλες και εξετάζονται διάφορα κειμενικά είδη, όπως άρθρα εφημερίδων, λογοτεχνικά κείμενα, καθώς ενδιαφέρει ο αυθεντικός λόγος και οι αυθεντικές πηγές παρά κατασκευασμένα κείμενα. Καθώς οι εξετάσεις πιστοποίησης περιλαμβάνουν άρθρα εφημερίδων, είτε έντυπου είτε ηλεκτρονικού τύπου, οι σπουδαστές προετοιμάζονται προς αυτή την κατεύθυνση. (*«Εδώ αν δείτε, είναι όλα από τύπο, από*

εφημερίδες. Όλα είναι από τύπο. Και σε αυτό το σημείο του τύπου είναι και οι εξετάσεις πιστοποίησης για το B2. Είναι με κείμενα που βρίσκουμε στον τύπο, στο ίντερνετ, στις εφημερίδες και τα οποία προσαρμόζονται για να μην έχουνε πολύ ειδικευμένους τύπους, να προσαρμόζονται στο επίπεδο B2, ώστε τα παιδιά να μπορούνε να λειτουργήσουν, να δώσουν εξετάσεις και να πιστοποιηθούνε πάνω σε πραγματικό, σε αυθεντικό ελληνικό κείμενο. Όχι σε φτιαχτά»).

Επιπρόσθετα, όπως επισημάνθηκε, μετά την περίοδο της πανδημίας έγινε συστηματικότερη η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και on line μαθήματων, κάτι που οδήγησε και σε αύξηση του αριθμού των σπουδαστών («Γιατί κάποιιοι έχουν προβλήματα γραφειοκρατικά, δεν μπορούν να πάρουν βίζα ή αργούν να πάρουν βίζα και πρέπει να περιμένουν. Έτσι, δεν χάνουν χρόνο και ξεκινάνε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως, προετοιμάζονται για να έρθουν εδώ»). Πιο ειδικά, χρησιμοποιείται η Zoom για τη σύγχρονη διδασκαλία και η Moodle για την ασύγχρονη που τις παρέχει το ΑΠΘ. Στη Moodle έχει αναπτυχθεί πολύ διδακτικό υλικό από το διδακτικό προσωπικό, όπως αναφέρθηκε. Το όφελος είναι διπλό για τους σπουδαστές, καθώς αυτή η τακτική συμβάλλει και στον ψηφιακό γραμματισμό τους. Όσοι απευθύνονται στο ΣΝΕΓ προκειμένου να εισαχθούν στο ελληνικό πανεπιστήμιο, έρχονται στο Σχολείο σε ένα προπαρασκευαστικό στάδιο και έτσι κατακτούν, εκτός από τη γλώσσα, και την ικανότητα να γράφουν σε ηλεκτρονικό περιβάλλον τις εργασίες τους («Δηλαδή το παιδί που θα έρθει εδώ πέρα στα μαθήματά μας θα κάνει δια ζώσης με εγχειρίδια κλπ., όμως θα έχει και ηλεκτρονικό υλικό στο σπίτι, ώστε να κάνει πολύ περισσότερη εξάσκηση. Αυτό είναι σημαντικό, γιατί συμβάλλει και στο ψηφιακό γραμματισμό των παιδιών, δηλαδή αυτά τα παιδιά θα μπου να σπουδάσουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο»). Επίσης, επισημάνθηκε ότι χρησιμοποιούν πολύ τον προτζέκτορα, cd για ακουστικό υλικό και παρουσιάσεις («Πρώτα απ' όλα, χρησιμοποιούμε σε κάθε μάθημα τον προτζέκτορα, μπορεί να προβάλουμε παρουσιάσεις δικές μας, βοηθητικό υλικό. Χρησιμοποιούμε πάρα πολύ την ακουστική κατανόηση που μπορεί να γίνει είτε με cd που μπορεί να είναι έτοιμες ασκήσεις (.) υλικό, βίντεο σε πιο προχωρημένα επίπεδα, τραγούδια από το πρώτο μάθημα. Που αυτά τα βρίσκουμε στο ίντερνετ. Χρησιμοποιούμε online test (.) κάνουν τεστ στην δική μας την πλατφόρμα, στο πανεπιστήμιο»). Υπάρχουν επίσης fora όπου οι φοιτητές ανεβάζουν εργασίες ή όπου γίνονται ανακοινώσεις («Μια χρήση του elearning είναι αυτή, μια άλλη είναι έχουμε...fora, που ανεβάζουνε εργασίες παρουσιάσεις μπορούμε να τους ειδοποιήσουμε για κάτι, να τους κάνουμε μια ανακοίνωση...οτιδήποτε»). Η διδασκαλία εξ αποστάσεως αξιολογείται από τις διδάσκουσες ως την βασικότερη καινοτομία του φορέα σε σχέση με άλλους («Τα on line θεωρώ ότι ήταν κάτι πολύ καινούριο και μοντέρνο, γιατί δώσαμε τη δυνατότητα σε ανθρώπους να δουλεύουν ένα υλικό που φτιάξαμε μόνοι τους και έτσι απευθυνόμαστε σε εργαζόμενους που δεν μπορούν να είναι δέκα ή είκοσι ώρες εδώ. Είτε αυτό είναι δια ζώσης είτε αυτό είναι στη zoom μετά τον κόβιντ και μπορούν να δουλεύουν το υλικό μόνοι τους και να συναντιούνται μία με δύο φορές τη βδομάδα με τον διδάσκοντα. Αυτό θεωρώ ότι είναι κάτι που πάει το Σχολείο πολύ μπροστά»).

Σε ό,τι αφορά τη χρήση ή μη μιας lingua franca, διατυπώθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις, κυρίως πιο αρχάριων φοιτητών, χρησιμοποιείται η αγγλική. Σε κάποιες περιπτώσεις ειπώθηκε ότι δεν χρησιμοποιείται καθόλου όμως, διότι το επίπεδο γλωσσομάθειας των σπουδαστών στην αγγλική δεν εξυπηρετεί, αλλά και γιατί δεν πρέπει να παραγκωνιστεί ο βασικός σκοπός που είναι η κατάκτηση της ελληνικής. Βοηθητικά στην επικοινωνία με μαθητές μικρής γλωσσομάθειας είναι η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και των Νέων Τεχνολογιών. Μερικές φορές ακόμη οι ίδιοι οι μαθητές μπορεί να επιτελέσουν το ρόλο του διερμηνέα. Παράλληλα, διαπιστώθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις ότι η μητρική γλώσσα



δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας, καθώς δεν υπάρχουν ομοιογενή τμήματα. Ωστόσο, πολλές φορές μπορεί να γίνουν δραστηριότητες γλωσσικής και πολιτισμικής σύγκρισης και να αναφερθούν λέξεις από τη μητρική γλώσσα των σπουδαστών και πολιτισμικά στοιχεία της κουλτούρας τους («*Ας πούμε στο φαγητό, στις συνήθειες, μπορεί να ακουστούνε λέξεις, πράγματα από άλλες γλώσσες. Φυσικά, είναι καλοδεχούμενα*»). Ακόμη, πραγματοποιούνται δραστηριότητες συμπερίληψης που κάνουν τους σπουδαστές να νιώθουν οικειότητα στο χώρο του μαθήματος («*Ναι, γενικά τους βοηθάει να έχουνε ένα safe place, νιώθουν ότι ανήκουν εδώ*»). Τέλος, ειπώθηκε ότι όσο προχωρά το επίπεδο γλωσσομάθειας των σπουδαστών, χρησιμοποιείται ως γλώσσα επικοινωνίας η ελληνική («*Αυτό που έχει πολύ ενδιαφέρον είναι ότι γύρω στο Φεβρουάριο, στο Μάρτιο, επειδή κάποιοι δεν μιλάν αγγλικά η γλώσσα επικοινωνίας γίνονται τα ελληνικά. Μόλις προχωρήσει και ανέβει το επίπεδο τους μιλάνε μεταξύ τους ελληνικά, ώστε να είναι μέσα στην ομάδα και αυτοί που δεν μιλούν αγγλικά*»).

Εν συνεχεία, εκφράστηκε η άποψη ότι και τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, αλλά και οι σπουδαστές προτιμούν τον συνδυασμό ατομικών, αλλά και ομαδικών εργασιών. Οι ατομικές εργασίες είναι οι πιο συχνές, αλλά σε περιπτώσεις που είναι εφικτή και επιθυμητή και από τους ίδιους τους σπουδαστές χρησιμοποιείται και η ομαδική εργασία. Τα project είναι σπανιότερα, καθώς ο διδακτικός χρόνος είναι πυκνός και τα προγράμματα αρκετά ταχύρρυθμα.

Στο ζητούμενο πού υπάρχουν οι περισσότερες δυσκολίες κατανόησης και κατάκτησης της γλώσσας, τα μέλη του διδακτικού προσωπικού απάντησαν ότι τα ζητήματα προφοράς αντιμετωπίζονται στο αρχάριο επίπεδο ικανοποιητικά, εκτός κάποιων δύσκολων περιπτώσεων, ιδίως αραβόφωνων σπουδαστών. Μορφολογικά και λεξιλογικά δυσκολεύονται αρκετοί σπουδαστές των οποίων η μητρική γλώσσα είναι απλούστερη («*Τώρα φυσικά και υπάρχουν δυσκολίες με την μορφολογία, την κλητική μορφολογία, ειδικά όσοι έχουνε πρώτη γλώσσα μια γλώσσα με πιο απλό κλητικό σύστημα, όχι με τόσους τύπους. Εντάξει, για έναν Ρώσο ή Γερμανό δεν είναι κάτι η γραμματική μας. Για ένα Σουηδό όμως ή έναν αγγλόφωνο είναι πρόβλημα*»). Αυτό αν και με την άνοδο του γλωσσικού επιπέδου αντιμετωπίζεται, ωστόσο, οι πολλοί τύποι δυσκολεύουν τους σπουδαστές. Τους δυσκολεύει η εσωτερική αύξηση, οι πολλές καταλήξεις, οι εγκλίσεις, οι τύποι των ουσιαστικών. Δυσκολίες προκύπτουν ακόμη και σε συσχετισμό με τις εμπειρίες των σπουδαστών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, αλλά και σε σχέση με την μητρική τους γλώσσα («*... εκτός του ότι έχει να κάνει με δικές τους εμπειρίες σε ξένη γλώσσα κατά πόσο ξέρουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες, γιατί κάποιοι πρώτη φορά μαθαίνουνε. Έχει να κάνει πάρα πολύ και με την πρώτη γλώσσα, για παράδειγμα οι αραβόφωνοι έχουν πρόβλημα με την προφορά, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το ε με το ι. Τους είναι ο ίδιος ήχος. Και οι ρωσόφωνοι με το φ και το θ. Είναι το ίδιο γι' αυτούς, ακούγεται το ίδιο, δεν μπορούν να καταλάβουν τη διαφορά φα φάω και θα φάω. Είναι το ίδιο. Άρα, η πρώτη γλώσσα παίζει πάρα πολύ ρόλο. Κάποιοι που μιλάνε λίγο καλά τα αγγλικά γίνεται μεταφορά, αυτό το transfer, μεταφέρουν λάθη στα ελληνικά «περιμένω για». Από 'κει και πέρα, εξαρτάται και από το πόσο πολύ το θέλουν, πόσο χρόνο αφιερώνουν. Σίγουρα όμως, ξέρω, αν έχω ένα ρωσόφωνο θα δυσκολευτεί στην προφορά, στην παρουσία ή απουσία άρθρων. Ένας αγγλόφωνος θα καταλάβει πολύ εύκολα τότε βάζουμε ή τότε δεν βάζουμε άρθρο, γιατί υπάρχει το αντίστοιχο στα αγγλικά. Ένας Κινέζος δεν μπορεί να προφέρει το ρο, γιατί δεν υπάρχει στο δικό του αλφάβητο και λέει λο. Μετά, πρέπει στους αραβόφωνους να δείξεις ότι γράφουμε από αριστερά προς τα δεξιά και όχι από δεξιά προς τα αριστερά. Και ότι το βιβλίο το ανοίγουμε έτσι και όχι ανάποδα. Δηλαδή παίζει ρόλο πάρα πολύ η πρώτη γλώσσα*»). Επομένως, η μητρική γλώσσα επηρεάζει με

πολλούς τρόπους την εκμάθηση της ελληνικής («Στην προφορά και στο να γράφουν, για παράδειγμα οι αραβόφωνοι δεν ξέρουν πως να χρησιμοποιούν την γραμμή και οι Κινέζοι το ίδιο που γράφουν κάθετα»). Επιπλέον, εκφράστηκε η άποψη ότι η πιο απαιτητική μορφή δραστηριοτήτων θεωρούν ότι είναι η παραγωγή λόγου, καθώς είναι χρονοβόρα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες σε οποιοδήποτε είδος άσκησης ανάλογα με το σπουδαστή.

Στην ερώτηση αν υπάρχουν περιπτώσεις δίγλωσσων σπουδαστών απαντήθηκε ότι δεν υπάρχουν, αν και στα πιο προχωρημένα επίπεδα ή μετά από χρόνια διαμονής στην Ελλάδα κάποιοι φτάνουν σε αυτό το πολύ υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας.

Σε ό,τι αφορά την εξέλιξη των διδασκουσών μέσα από την εμπειρία τους εκφράστηκε ότι παρόλο που σε κάθε περίπτωση οι διδάσκουσες ξεκίνησαν εφαρμόζοντας τις σύγχρονες προσεγγίσεις, η εμπειρία, εξέφρασαν, ότι τους ώθησε να εφαρμόσουν ακόμη πιο αποτελεσματικές διδακτικές προτάσεις («Άρχισα με τις ίδιες ιδέες, δηλαδή με την διδασκαλία με την επικοινωνία στο κέντρο, γιατί τα ήξερα και στη θεωρία από πριν. Οπότε ήμουν πεπεισμένη ότι αυτός ο είναι ο καλύτερος τρόπος. Στη συνέχεια, είναι προφανές, ότι όσο κανείς επαναλαμβάνει, ξαναδιδάσκει τα ίδια επίπεδα το κάνει καλύτερα με την έννοια του ότι βλέπει και τις αντιδράσεις των σπουδαστών και τον τρόπο που μαθαίνουν και σίγουρα κάποια πράγματα τα εξηγεί καλύτερα»). Οι διαρκείς επιμορφώσεις, όπως σεμινάρια για τον κριτικό γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς θεωρούν ότι βοηθούν στην ανάπτυξη άλλων δραστηριοτήτων. Η επιλογή ηλεκτρονικών πηγών, αλλά και η χρήση αυθεντικών κειμένων εξελίσσει αποτελεσματικά τη διδακτική πρακτική τους. Παράλληλα, η συνδιαλλαγή με σπουδαστές ποικίλου πολιτισμικού υπόβαθρου λειτουργεί ευεργετικά, καθώς είναι ενδιαφέρουσα. Το γεγονός, μάλιστα ότι οι περισσότεροι σπουδαστές είναι νεαρής ηλικίας στο ξεκίνημά τους («τα παιδιά είναι από δεκαοχτώ, από δεκαεφτά μάλλον, γιατί τα παιδιά που έρχονται από τις ανατολικές χώρες τελειώνουν λύκειο στα δεκαεφτά και δεκαεφτά μισό. Οπότε είναι πολύ μικρά») οι οποίοι διατηρούν μια διαχρονική επικοινωνία με τις διδάσκουσες, επιτρέπει σύμφωνα με τη γνώμη των διδασκουσών την διαπίστωση της γλωσσικής και επαγγελματικής εξέλιξής τους, κάτι που παρέχει ηθική ικανοποίηση για τον παρεχόμενο διδακτικό κόπο.

Σε ό,τι αφορά τις εξωδιδακτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που παρέχουν ευκαιρίες εξάσκησης της γλώσσας, διατυπώθηκε ότι οι σπουδαστές ανταποκρίνονται θετικά. Το ΣΝΕΓ διοργανώνει πολιτιστικούς περιπάτους μέσα στην πόλη με ξεναγούς και οι γνώσεις που αποκομίζουν γίνονται αφορμή δραστηριοτήτων παραγωγής λόγου («Μπορεί να πάμε όχι μόνο στη Ροτόντα και στο Λευκό Πύργο, πηγαίνουμε και βόλτες, ας πούμε, στις παραδοσιακές αγορές στο Καπάνι, στο Μοδιάνο, οπότε γνωρίζουν την πόλη και πολιτιστικά και αυτό δίνει και τροφή, ας πούμε, για συζητήσεις μέσα στην τάξη, παραγωγή κειμένων»). Παράλληλα, αυτό προσφέρει κατά την άποψη των διδασκουσών στην κατάκτηση λεξιλογίου που σχετίζεται με τον πολιτισμό. Υπάρχει επιπλέον ένα on line ηλεκτρονικό περιοδικό, στο οποίο οι σπουδαστές καλούνται να γράψουν και να παρουσιάσουν κάτι, οργανώνονται γιορτές και εκδρομές οι οποίες μετά την πανδημία περιορίστηκαν. Υπάρχει ακόμη συμμετοχή στη μέρα πολυγλωσσίας και συμμετοχή σε πολλά διεθνή συνέδρια («Πέρσι το Σχολείο Νέας Ελληνικής είχε ένα ολόκληρο session στο διεθνές συνέδριο που είχε γίνει εδώ πέρα, το αγγλικό τμήμα που το οργανώνει κάθε χρόνο και το γλωσσολογικό», «Και κατά καιρούς έχουμε διάφορες συνεργασίες, δηλαδή πανεπιστήμια της Αμερικής που έρχονται εδώ για ένα διάστημα, ένα πανεπιστήμιο έχουμε τώρα εδώ από το Λίβανο»). Γενικότερα, επώθηκε ότι από τη μεριά του Σχολείου υπάρχει ενθάρρυνση ανάλογα με τα

ενδιαφέροντα των σπουδαστών να βγουν έξω στην πόλη και να είναι ανοιχτοί προς την κοινωνία και τις κοινωνικές δράσεις (*«Γενικά, τους ενθαρρύνουμε και να βγούνε έξω στην πόλη και να κάνουν πράγματα. Δηλαδή τους λέμε που μπορούν να βρουν πληροφορίες για το τι γίνεται, οπότε αναλόγως με το τι αγαπούν, αν αγαπούν την κλασική μουσική τους ενθαρρύνουμε να πηγαίνουν στις συναυλίες που γίνονται εδώ στο ΑΠΘ. Τους ενημερώνουμε για θεατρικές ομάδες. Γενικά φροντίζουμε να τους ανοίξουμε πόρτες για να βγουν όσο το δυνατόν περισσότερο και να εκμεταλλευτούν την παρουσία τους εδώ, ας πούμε. Για να κερδίσουν ό,τι μπορούν»*).

Επιπλέον, σχετικά με το αν χρησιμοποιούνται τεχνικές που προέρχονται από άλλους τομείς της επιστήμης και της τέχνης, απαντήθηκε ότι χρησιμοποιούν σίγουρα από το θέατρο το παιχνίδι ρόλων και από τη λογοτεχνία τη δημιουργική γραφή (*«Το να παίζουν ρόλο, κάποιος αναλαμβάνει ένα ρόλο κάποιος αναλαμβάνει άλλο ρόλο... Ένα ακόμη που χρησιμοποιούμε είναι η δημιουργική γραφή. Μια από τις εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, αναλόγως πώς θέλουμε να το χρησιμοποιήσουμε, εγώ το 'χω κάνει και στα δύο. Παρουσιάζεται μια ιστορία και τους ζητάμε το τέλος. Οπότε εκεί μπορεί η κάθε ομάδα να δώσει το δικό της τέλος, ή ο κάθε σπουδαστής»*).

Ακόμη, σε σχέση με το αν υπάρχει μεγαλύτερη διδακτική δυσκολία σε κάποιο συγκεκριμένο γλωσσικό επίπεδο, ειπώθηκε ότι όλα τα επίπεδα έχουν τις δικές τους προκλήσεις, όπως είναι για παράδειγμα στο επίπεδο των αρχαρίων η επίτευξη της επικοινωνίας. Έτσι, δεν μπορεί να υπάρξει σύγκριση. Εκφράστηκε επίσης η άποψη ότι τη δυσκολία τη δημιουργεί σε κάθε επίπεδο η ανεπαρκής προετοιμασία ενός σπουδαστή και όχι το επίπεδο γλωσσομάθειας.

Σχετικά με την ερώτηση που αφορά το αν δυσκολεύει τη διδακτική πράξη το γεγονός ότι οι σπουδαστές είναι ενήλικοι, δόθηκε η απάντηση πως αυτό ξεπερνιέται στην αρχή με τη σωστή επιλογή του προγράμματος σπουδών που θέλουν να ακολουθήσουν, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Ωστόσο, υπάρχουν δυσκολίες που αφορούν την καθημερινότητά τους, αν έχουν οικογενειακές ή επαγγελματικές υποχρεώσεις (*«Λοιπόν, αυτό συμβαίνει με τις πιο μεγάλες ηλικίες που έχουν και άλλες υποχρεώσεις, οικογενειακές υποχρεώσεις και παιδιά. Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν, γι' αυτό και επιλέγουν τα δεκάωρα προγράμματα που έχουν λιγότερες υποχρεώσεις. Αυτοί που είναι για σπουδές προλαβαίνουν, ακολουθούν το εικοσάωρο, τέσσερις ώρες την ημέρα και γενικά ανταποκρίνονται»*). Ωστόσο, τονίστηκε η συνειδητότητα που συνοδεύει την ενήλικη ηλικία των σπουδαστών ως παράγοντας επιτυχούς παρακολούθησης του μαθήματος (*«Όσο μεγαλύτερη ηλικία παίρνει κανείς συνειδητά την απόφαση είναι πιο ξεκάθαρο το κίνητρο του. Δηλαδή, δεν βρέθηκε τυχαία εδώ. Ένα δεκαοχτάχρονο που μόλις τελείωσε το σχολείο του και κάνει camp year μπορεί τυχαία να βρέθηκε εδώ και να μην είναι πολύ σίγουρο για το τι κάνει και τι θέλει. Οπότε, εγώ θυμάμαι από το μεταπτυχιακό μου ότι το νούμερο ένα είναι αυτό που λέμε motivation. Εξαρτάται απολύτως από το κίνητρο, το προσωπικό, το εσωτερικό κίνητρο, όταν υπάρχει αυτό όλα γίνονται. Τώρα τεχνικά αν κάποιος πιάσει δουλειά στο μέσο της χρονιάς και δεν μπορεί να παρίσταται στα μαθήματα ή είναι εξαντλημένος ή συμπίπτουν οι ώρες εργασίας του εκεί φυσικά θα δυσκολευτεί»*).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι σχετίζεται με το στερεότυπο που θέλει οι σπουδαστές να βλέπουν την ελληνική ως μια «δύσκολη» γλώσσα, δόθηκε η απάντηση ότι ναι μεν μπορεί να υπάρχει αυτό το στερεότυπο (*«Ναι, παίζει αυτό ότι τα ελληνικά είναι δύσκολα, γιατί έρχονται με αυτήν την διαμορφωμένη... Όταν λένε οι Άγγλοι it's all Greek to me. Φυσικά το φέρνουν και αυτό*

εδώ»), αλλά στον αντίποδα, η αντιμετώπιση των διδασκουσών όταν οι σπουδαστές έρχονται σε πρώτη επαφή με το ΣΝΕΓ και τα ελληνικά τους διατυπώθηκε ότι τους κάνει να το ξεπεράσουν, καθώς μαθαίνουν πως να μαθαίνουν, πως να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες («συνήθως τους λέμε στα παιδιά αφού τελειώσατε το σχολείο μπορείτε να μάθετε και ελληνικά. Το ότι τελειώσατε το σχολείο ήτανε πιο... δηλαδή τους λέμε ότι έχετε κάνει και πιο δύσκολα πράγματα στη ζωή σας»), οι οποίες έχουν να κάνουν περισσότερο με την εντατική φύση των μαθημάτων και όχι με τη φύση της γλώσσας. Επιπλέον, διατυπώθηκε η άποψη πως όλες οι γλώσσες είναι δύσκολες, όπως βέβαια γνωρίζουμε ότι απορρέει από τη γλωσσολογική παραδοχή περί ισοτιμίας των γλωσσών. Έτσι, οδηγούνται σε θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την κατάκτηση της ελληνικής («Σίγουρα, τους φαίνονται δύσκολα τα ελληνικά, τους φαίνονται δύσκολα, αλλά από την άλλη μεριά και εμείς πιέζουμε για αποτελέσματα, τα οποία συνήθως τα πετυχαίνουμε και χαιρόμαστε πολύ, σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα»). Μια ακόμη άποψη που εκφράστηκε είναι ότι μπορεί με την παιγνιώδη διδακτική προσέγγιση να γίνει πολύ εύκολη («Παίζοντας λοιπόν, κάνοντας δραστηριότητες και όχι μόνο ασκήσεις μπορεί κάποιος να μάθει τα ελληνικά με πολύ πιο εύκολο τρόπο και διαφορετικό από αυτό που έχει χρησιμοποιήσει. Και το διαφορετικό, αυτό νομίζω είναι και ωραίο, και το κάνει πιο προσιτό και επίσης, πολλές φορές τους βάζουμε να ξέρετε ελληνικά, έτσι; Ξέρετε πάρα πολλές λέξεις, τώρα καταλαβαίνετε τι σημαίνει ακριβώς η λέξη τηλέφωνο, το τηλε -από μακριά. Και μαθαίνοντας τα ελληνικά μαθαίνετε καλύτερα και τη δική σας γλώσσα. Και έτσι λιγάκι εκστασιάζονται»).

Ακόμη, σε σχέση με το αν υπάρχουν βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν στο ΣΝΕΓ διατυπώθηκε ότι χρειάζεται να υπάρχει μέριμνα για την κτιριακή υποδομή του φορέα, καθώς έχει στη διάθεσή του μόνο τρεις αίθουσες, ενώ χρησιμοποιεί και οχτώ αίθουσες του Γαλλικού Ινστιτούτου. Οι αίθουσες αυτές δεν είναι τόσο κατάλληλες, αφού παρεμποδίζουν ακόμη και την υλοποίηση ακουστικών ασκήσεων («...τα προβλήματα του Σχολείου είναι το κτίριο που θα θέλαμε, δηλαδή είμαστε εδώ με τρεις αίθουσες και παίρνουμε χώρο και από το Γαλλικό Ινστιτούτο, όπου έχουμε οκτώ αίθουσες. Δεν επαρκούν, θα θέλαμε περισσότερες και καλύτερες. Δηλαδή και το κτίριο του Γαλλικού έχει τα προβλήματά του. Θα θέλαμε ένα κτίριο, ας πούμε, όπως είναι το Διδασκαλείο κάτω στην Αθήνα που είναι ένα πολύ ωραίο, καινούριο κτίριο...», «Και ο χώρος εδώ, δηλαδή αυτό συζητούσαμε τώρα με μια μαθήτριά, μιλάμε και γίνεται αντίλαλος μέσα στην τάξη. Πώς να κάνεις ακουστικές ασκήσεις; Πώς να μιλήσεις και να σε καταλάβει ο άλλος σε αυτόν εδώ το χώρο; Δεν είναι κατάλληλος ο χώρος»). Επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη πρόσληψης περισσότερου διδακτικού προσωπικού, ενώ σημαντικό είναι επίσης να υπάρχει η μέριμνα να συστήσουν στους ξένους σπουδαστές τους περισσότερες ώρες παρακολούθησης ελληνικών, για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των σπουδών τους στο ελληνικό πανεπιστήμιο («Πραγματικά έρχονται άτομα με υψηλά προσόντα. Και έχουμε και άτομα που έχουν πάρα πολλά χρόνια ως ωρομίσθιοι σε μας, γιατί όπως ξέρετε είναι πάρα πολύ δύσκολο να πάρει κανείς μόνιμες θέσεις από το κράτος πλέον. Είναι κάτι το οποίο θέλουμε και είναι ένα αίτημα δικό μας, γιατί είμαστε υποστελεχωμένοι. Και καλύπτουμε τις ανάγκες μας με ωρομίσθιο προσωπικό. Πολύ θα θέλαμε να γίνει πιο μόνιμο. Αλλά υπάρχουν δυσκολίες», «Εκεί θα ήθελε ίσως, εμείς πάντα λέμε στο πανεπιστήμιο, δικό μας αίτημα είναι, τα παιδιά να κάνουν περισσότερες ώρες ελληνικά, οι ξένοι φοιτητές. Υποχρεώστε τους να κάνουν έξτρα ελληνικά, γιατί δεν είναι υποχρεωτικό, αν θέλουν τα κάνουν. Οπότε εκεί ζητάμε ενθάρρυνση»). Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι απαιτείται παροχή σεμιναρίων και υποστήριξη σε οικονομικό επίπεδο, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες αμοιβές υπηρεσιών.



Προκλήσεις που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι διδάσκουσες είναι η επίτευξη της μέγιστης δυνατής επικοινωνίας με το σύνολο των αρχάριων σπουδαστών, αλλά και η προσαρμογή ενός μαθήματος με ορολογία στις απαιτήσεις των φοιτητών της Ιατρικής κάτι που μπορεί να συμβεί και με άλλα ακροατήρια με τις αλλαγές που θα επέλθουν με το θεσμό των ιδιωτικών πανεπιστημίων. Άλλη μία πρόκληση που επισημάνθηκε αφορά την ανομοιογένεια στο επίπεδο των αρχαρίων («Ναι, ένα σύνθημα στα επίπεδα που είναι αρχάρια είναι η ανομοιογένεια που έχεις. Ότι ο ένας ξέρει να μιλάει, αλλά δεν ξέρει να γράφει. Ο άλλος έχει κάνει μαθήματα, έχει κατακτήσει κάποιες δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το ότι μαθαίνεις τη γλώσσα σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά δυσκολεύεται στην επικοινωνία. Αυτή η όποια ανομοιογένεια που είναι και ο πλούτος του γενικά, δεν είναι κακό»). Επιπλέον δυσκολία στο διδακτικό έργο είναι ότι οι σπουδαστές κάνουν κακή χρήση της τεχνολογίας παρεμποδίζοντας το μαθησιακό αποτέλεσμα («Η άλλη πρόκληση που έχουμε είναι ότι τα νέα παιδιά δεν αποχωρίζονται το κινητό τους. Δηλαδή, δεν χρησιμοποιούν το κινητό τους ως λεξικό για να βρουν μια λέξη, αλλά παίρνουν το κινητό το βάζουν από πάνω από το κείμενο, τραβάνε μια φωτογραφία και βλέπουν τη μετάφραση λέξη προς λέξη. Που σημαίνει ότι δε μπαίνουν στη διαδικασία να μάθουν να ξεκλειδώνουν ένα κείμενο»)

Καινοτομίες τέλος του Σχολείου θεωρούνται από τις διδάσκουσες οι ηλεκτρονικές εξετάσεις που έχει θεσπίσει, πέρα από τα on line μαθήματα στην πλατφόρμα του πανεπιστημίου, ενώ σε πολύ αρχικό στάδιο βρίσκεται και η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στα μαθήματα με την εισαγωγή του chatgpt.

Η γενική αποτίμηση που εκφράζεται για το διδακτικό και γενικότερο έργο του Σχολείου από τις διδάσκουσες είναι πολύ θετική, καθώς θεωρούν ότι είναι πολύ ενδιαφέρον το ότι συναντούν ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και ενώνουν όλες τις γνώσεις και τις τεχνικές μαζί, ώστε να συνδυάσουν αρμονικά όλο αυτό το ανομοιογενές συνονθύλευμα («Τι να πω, είναι πάρα πολύ ωραία δουλειά, πολύ ενδιαφέρουσα. Να γνωρίζεις κόσμο από διαφορετικές χώρες, διαφορετικούς πολιτισμούς, κουλτούρες και να υπάρχει αυτό, αυτή η ανταλλαγή, γιατί δεν είναι μόνο να δώσω, δίνουν και τα παιδιά και γινόμαστε μια ομάδα. Που είναι μια ομάδα από πολλά και διαφορετικά στοιχεία. Δηλαδή, βάλε ένα ρωσόφωνο που έχει μεγαλώσει, εντάξει τώρα αυτοί δεν είναι μεγαλωμένοι στην Πρώην Σοβιετική Ένωση, οι γονείς τους, που θα είναι στην ίδια τάξη με ένα Ουκρανό... Έναν αραβόφωνο που δεν έχει καμιά σχέση με ρωσόφωνο και πρέπει εσύ να τους διδάξεις το ίδιο πράγμα και να το καταλάβουν. Και έναν Άγγλο που δεν έχει μπει ποτέ στη διαδικασία να μάθει μια ξένη γλώσσα»). Στην επιτυχία αυτού του εγχειρήματος συμβάλλει, σύμφωνα με τις διδάσκουσες, η εμπειρία και ο σεβασμός που πρέπει να υπάρχει («Η όταν είχα παλιά μια τάξη με αραβόφωνους, έπρεπε κάποια συγκεκριμένη στιγμή, τους είχα μεσημέρι -απόγευμα, έπρεπε να κάνουν διάλειμμα, γιατί έπρεπε να κάνουν προσευχή. Αλλά, εντάξει, αν υπάρχει σεβασμός, δουλεύει πολύ καλά»).

Τέλος, διατυπώθηκε ότι οι σπουδαστές που φεύγουν από την Ελλάδα μπορεί να λειτουργήσουν ως πρεσβευτές της στο εξωτερικό («Οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως πρεσβευτές της Ελλάδας. Πρεσβευτές με την ευρύτερη έννοια... Αν γυρίσουν στις χώρες τους, μεταφέρουν την αγάπη. Δεν έχω ακούσει παιδί να λέει ότι δεν πέρασα καλά στην Ελλάδα»).

## 8. Απαντήσεις ερωτηματολογίων και ανάλυση δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω google forms και πριν μοιραστεί έγινε pre-test. Ο διαμοιρασμός έγινε μέσω της γραμματείας του ΣΝΕΓ. Το ερωτηματολόγιο διατυπώθηκε σε δύο γλώσσες, στα ελληνικά για τους πιο προχωρημένους γλωσσικά σπουδαστές και στα αγγλικά για τους αρχαίους για να διευκολυνθούν γλωσσικά οι σπουδαστές στη συμπλήρωση του<sup>8</sup>. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι αρκετοί μη προχωρημένοι σπουδαστές απάντησαν στα ελληνικά. Ακολούθως, παρατίθενται οι απαντήσεις που δόθηκαν και στα δύο ερωτηματολόγια.

### 8.1. Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων

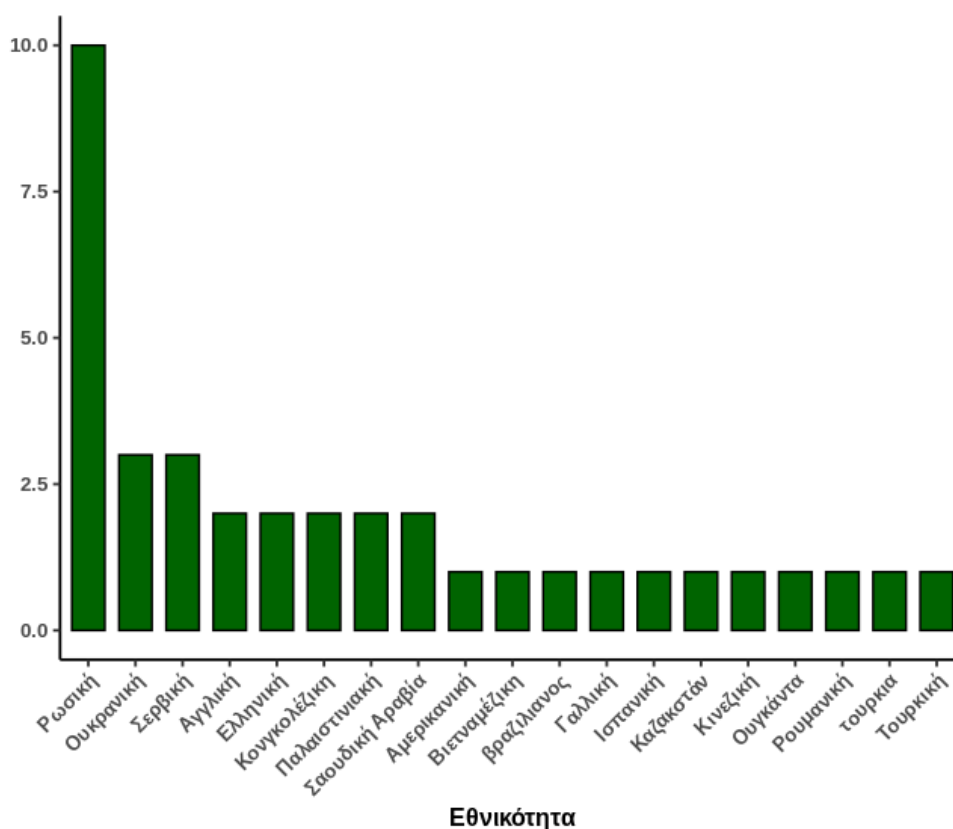
Η σύμπτυξη δεδομένων από τις δύο φόρμες ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα R και προέκυψαν τα ακόλουθα σχεδιαγράμματα και συμπεράσματα.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε προ-επεξεργασία των δεδομένων, η οποία περιλάμβανε διαχείριση ελλιπών τιμών και μεταφράσεις, όπου απαιτούνταν. Στη συνέχεια, έγινε διερεύνηση των δεδομένων μέσω περιγραφικών μεθόδων (π.χ. bar plots) και λίγο πιο σύνθετων (facte grids) όπως η κατανομή εθνικοτήτων ανά ηλικία και φύλο.

Το ποσοστό ανδρών – γυναικών στα δεδομένα μας είναι το ακόλουθο: 48.64% άνδρες και 51.35% γυναίκες. Σχετικά με την κατανομή των εθνικοτήτων ισχύουν τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα (βλ. σχεδιάγραμμα 1, σ.36).

---

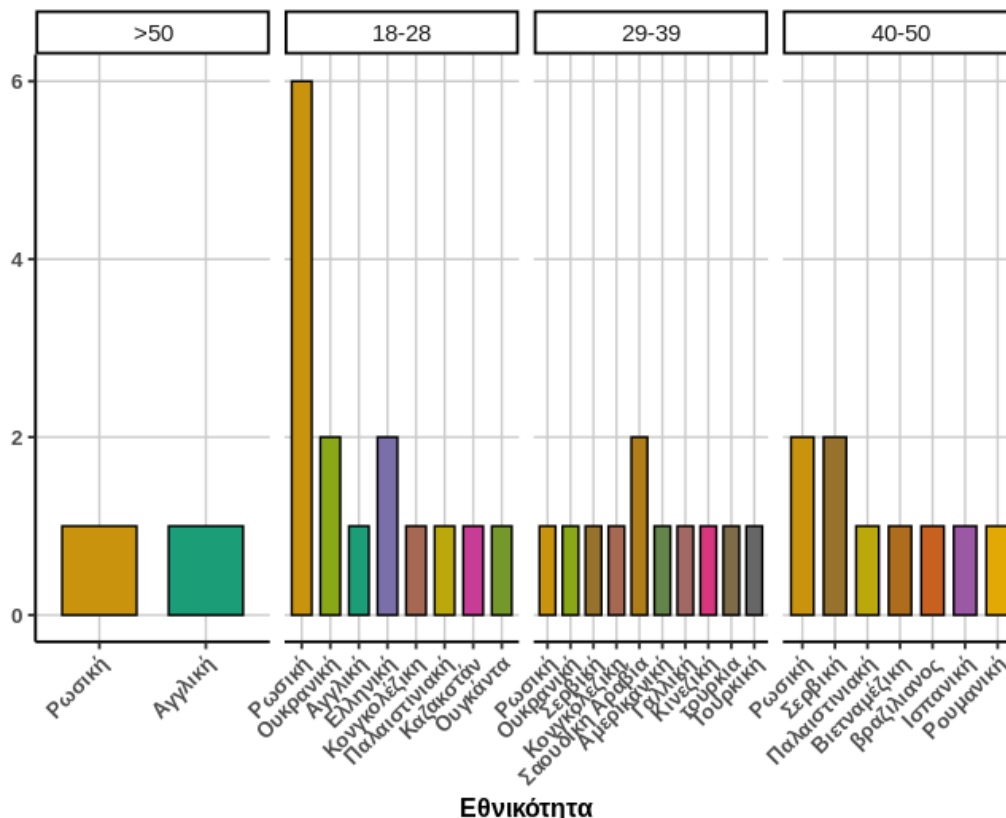
<sup>8</sup> Δεδομένου του μεγάλου αριθμού σπουδαστών, ο αριθμός που απάντησε, παρά τις επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις της γραμματείας του φορέα προς τους σπουδαστές, δεν είναι ο αναμενόμενος. Ωστόσο, αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (μεγάλο ηλικιακό εύρος, ανομοιογένεια-εθνική και επαγγελματική, μεγάλη απόκλιση στο επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής και της αγγλικής κλπ). Ωστόσο, υπήρχε αντιπροσώπευση και τυχαία δειγματοληψία.



**Σχεδιάγραμμα 1. Κατανομή εθνικοτήτων**

Στο πρώτο διάγραμμα παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία αφορά ρωσική εθνικότητα. Στο επόμενο διάγραμμα βλέπουμε την κατανομή των εθνικοτήτων ανά ηλικία και εθνικότητα.

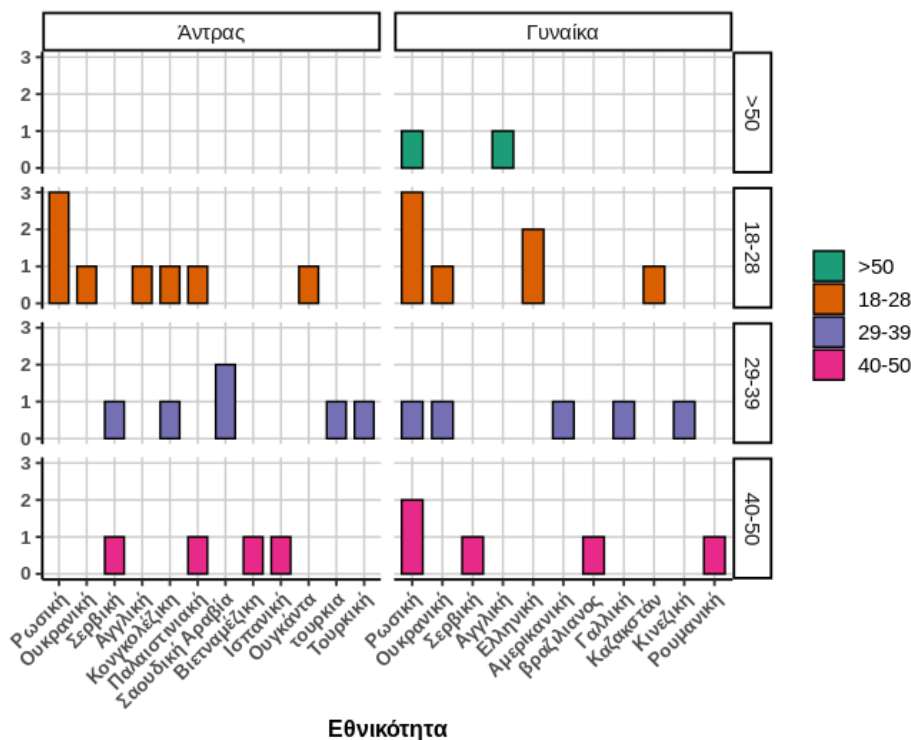




**Σχεδιάγραμμα 2. Κατανομή εθνικοτήτων ανά ηλικία και εθνικότητα**

Για να διαβάσουμε το διάγραμμα αυτό, πρώτα βλέπουμε το ηλικιακό γκρουπ που θέλουμε να εξετάσουμε. Έπειτα, κοιτάζουμε κάθετα και βλέπουμε την κατανομή των εθνικοτήτων που αφορά το συγκεκριμένο ηλικιακό γκρουπ. Το ύψος της μπάρας μας υποδηλώνει και τον αριθμό των ατόμων σε εκείνη την εθνικότητα. Εδώ παρατηρείται ότι η εθνικότητα με το μεγαλύτερο ποσοστό είναι η ρωσική και συγκεκριμένα για το ηλικιακό γκρουπ των 18-28 ετών. Αμέσως μετά, ακολουθούν η ουκρανική και ελληνική εθνικότητα στο ίδιο γκρουπ και έπειτα η εθνικότητα της Σαουδικής Αραβίας στο γκρουπ των 29-39 ετών. Τέλος, η ρωσική και η σερβική εθνικότητα στο γκρουπ των 40-50 ετών. Οι υπόλοιπες εθνικότητες σε όλα τα γκρουπ είναι λιγότερες (βλ. σχεδιάγραμμα 2, σ.38).

Στο επόμενο διάγραμμα έχουμε την κατανομή των εθνικοτήτων ανά ηλικία και φύλο.

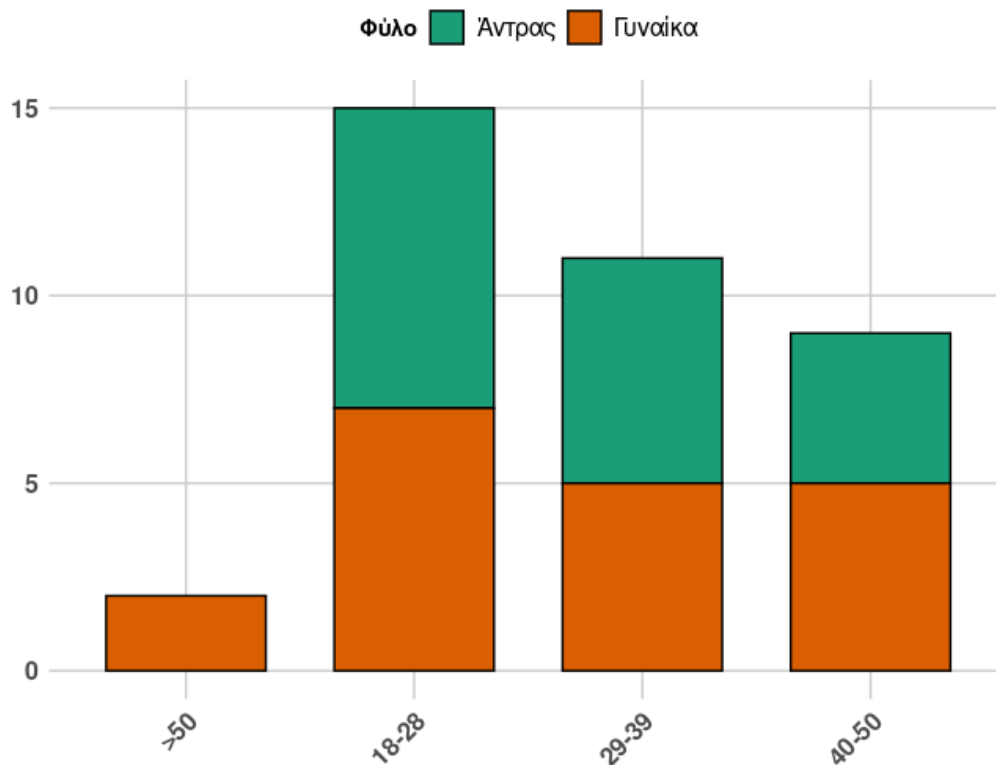


**Σχεδιάγραμμα 3. Κατανομή εθνικοτήτων ανά ηλικία και φύλο.**

Στο διάγραμμα αυτό, προστίθεται και το φύλο. Διαλέγοντας το φύλο παρατηρείται ο κάθετος άξονας. Οριζόντια υπάρχουν τα ηλικιακά γκρουπ. Επομένως, εξετάζοντας το ηλικιακό γκρουπ που θέλουμε (το οποίο φαίνεται και με χρώμα) παρατηρείται ξανά ο κάθετος άξονας για να διαπιστωθεί η εθνικότητα. Το ύψος της μπάρας υποδηλώνει και τον αριθμό των ατόμων σε εκείνη την εθνικότητα. Εδώ παρατηρείται ότι στο γκρουπ των >50 ετών, έχουμε μόνο γυναίκες (μια ρωσικής εθνικότητας και μια αγγλικής). Στο γκρουπ 18-28 ετών έχουμε παρόμοια κατανομή ανδρών και γυναικών (ένας παραπάνω στους άνδρες) και σχεδόν το ίδιο στα υπόλοιπα γκρουπ (βλ. σχεδιάγραμμα 3, σ.39).

Την κατανομή των φύλων μπορούμε να δούμε και στο επόμενο διάγραμμα.

### Κατανομή φύλων σε διάφορα ηλικιακά γκρουπ

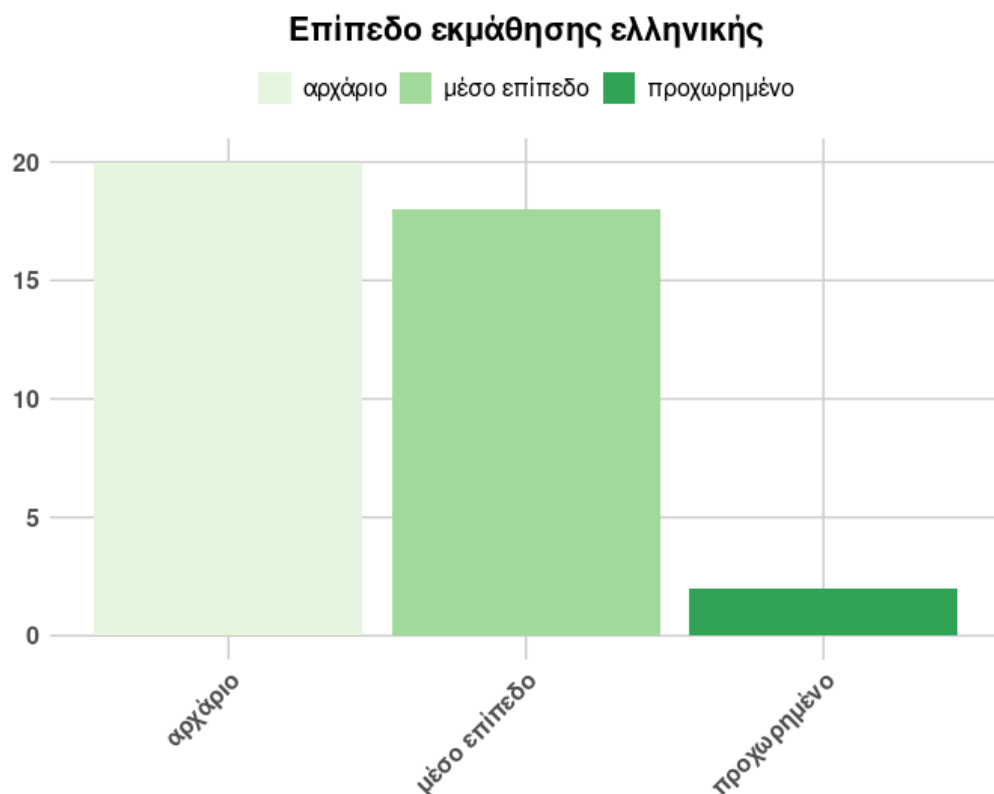


#### Σχεδιάγραμμα 4. Κατανομή φύλων σε διάφορα ηλικιακά γκρουπ.

Στο γκρουπ των >50 ετών υπάρχουν μόνο γυναίκες και στα υπόλοιπα είναι σχεδόν ισόποση η κατανομή (βλ. σχεδιάγραμμα 4, σ.40). Πιο αναλυτικά, το ποσοστό ανδρών-γυναικών ανά ηλικία είναι:

	Ανδρας	Γυναίκα
>50	0%	5.4%
18-28	21.62%	18.92%
29-39	16.21%	13.51%
40-50	10.81%	13.51%

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ή φοιτητική ιδιότητα των σπουδαστών, οι ερωτώμενοι απάντησαν τα παρακάτω: σχεδιάστρια μόδας, δάσκαλος, δικηγόρος, οικιακά, αρχιτέκτονας τοπίου, σπουδαστής ΣΝΕΓ, φοιτητής ιατρικής σχολής, φοιτητής θεολογικής σχολής. Επιπλέον, απάντησαν ότι ασχολούνται με τις διεθνείς σχέσεις, με το μανάτζμεντ, την κηπουρική, με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ως τεχνικοί. Άλλοι απάντησαν ότι είναι τα παρακάτω: μεταφραστής- βοηθός συνεδρίων, οικονομολόγος, πιλότος, μηχανολόγος, φοιτητής φιλοσοφίας, προγραμματιστής, αξιωματικός στρατού, δόκιμος μοναχός στο Άγιο Όρος, λογιστής, επιστημονικός συντάκτης, μαθητής/ φοιτητής, καθηγητής οικονομικών.

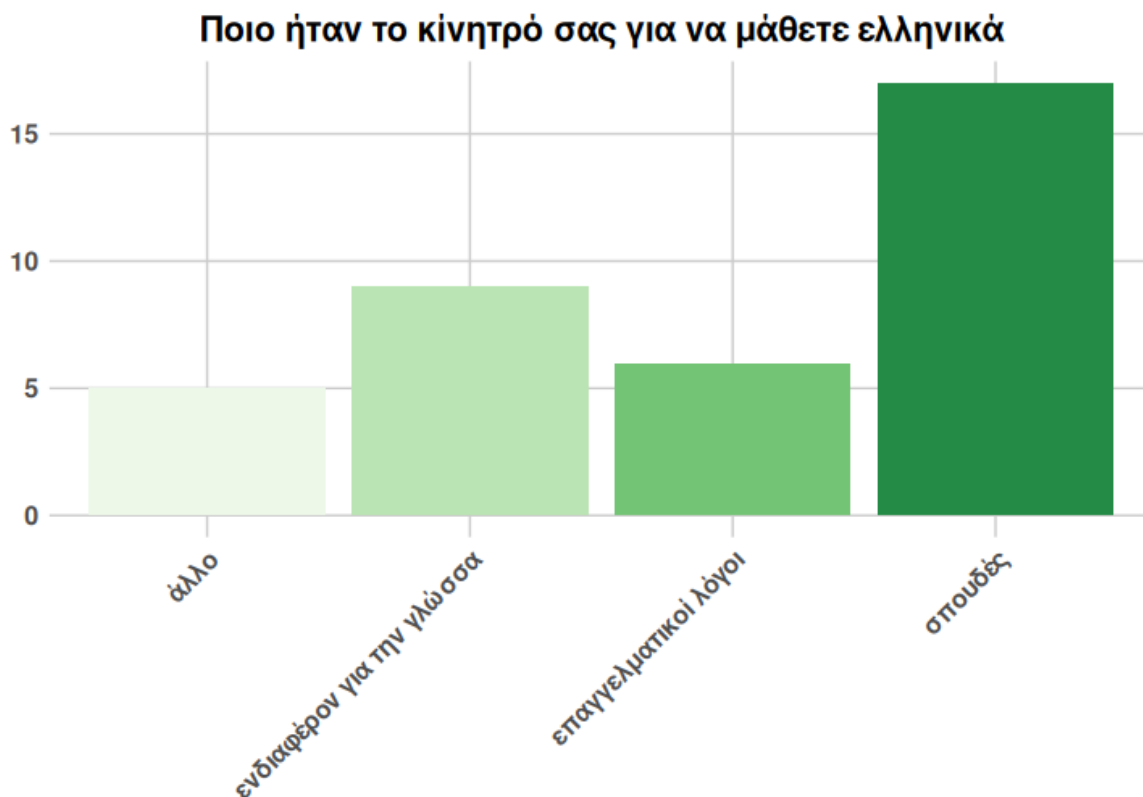


#### Σχεδιάγραμμα 5. Επίπεδο εκμάθησης ελληνικής

Όσον αφορά το επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής, βλέπουμε ότι στο αρχάριο και στο μέσο επίπεδο εντάσσονται οι περισσότεροι σπουδαστές (σχεδιάγραμμα 5, σ.41).

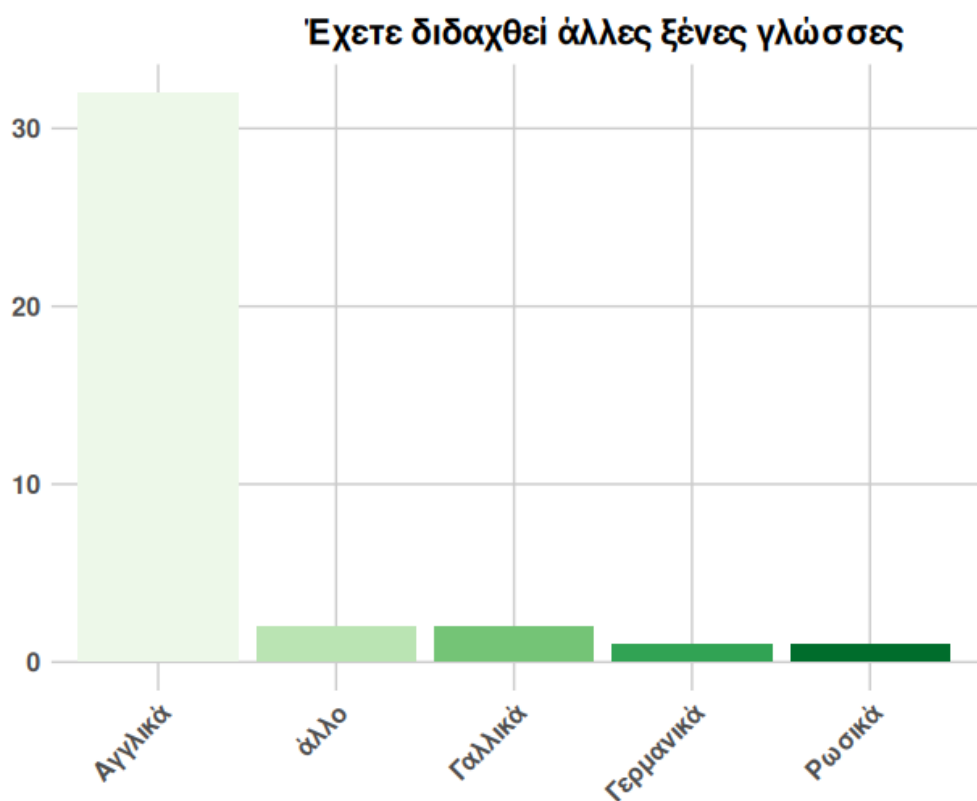
Επιπλέον, στην ερώτηση πόσο καιρό μένουν στην Ελλάδα και πόσο καιρό μαθαίνουν τη γλώσσα οι περισσότεροι απάντησαν λίγους μήνες.

Σχετικά με τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής οι περισσότεροι σπουδαστές απάντησαν ότι μαθαίνουν ελληνικά για λόγους σπουδών, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που μαθαίνουν ελληνικά γιατί τους αρέσει η γλώσσα ή για επαγγελματικούς λόγους (βλ.σχεδιάγραμμα 6, σ.42).



**Σχεδιάγραμμα 6. Κίνητρα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας.**

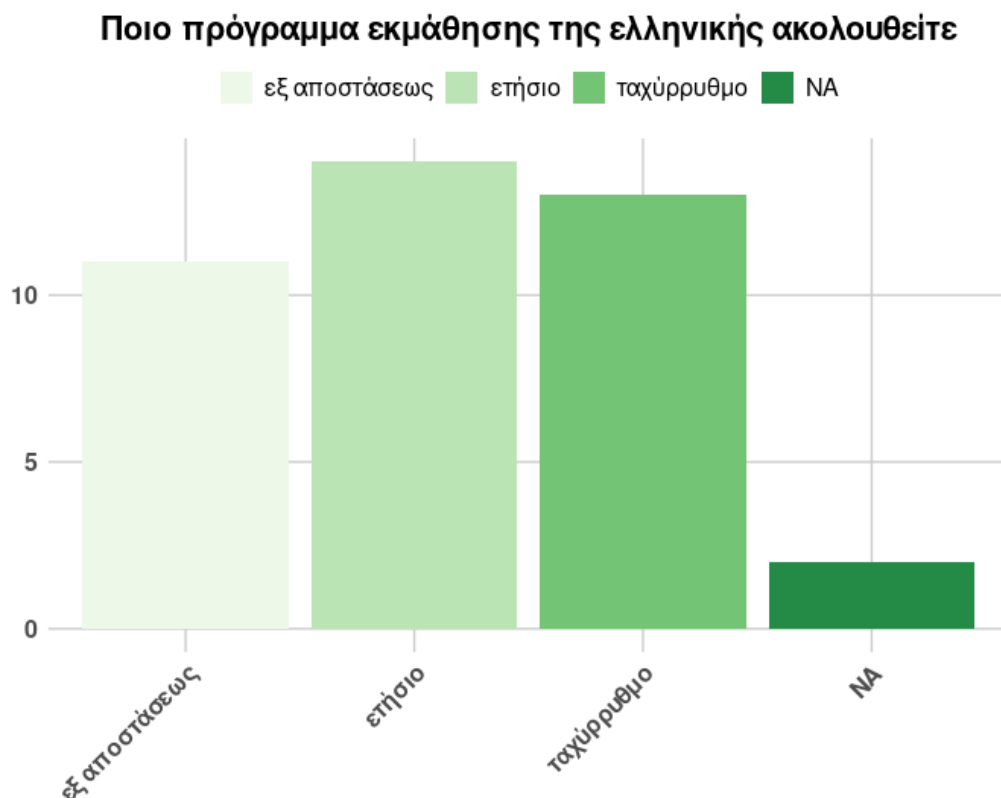
Στην ερώτηση πώς έμαθαν για το ΣΝΕΓ οι περισσότεροι απάντησαν μέσω φίλων, συγγενών, συναδέλφων, αλλά και μέσω διαδικτύου. Κάποιοι απάντησαν ότι έμαθαν μέσω διαφήμισης από κάποια εταιρεία, από την εκκλησία, από την κυβέρνηση, από καθηγητή τους, από το στρατό, από το πανεπιστήμιο ή από μόνοι τους.



**Σχεδιάγραμμα 7. Άλλες ξένες γλώσσες.**

Στο ερώτημα αν έχουν διδαχθεί άλλες γλώσσες, η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρει ότι γνωρίζει την αγγλική και μετά τη ρωσική, τη γαλλική ή τη γερμανική (σχεδιάγραμμα 7, σ.43).





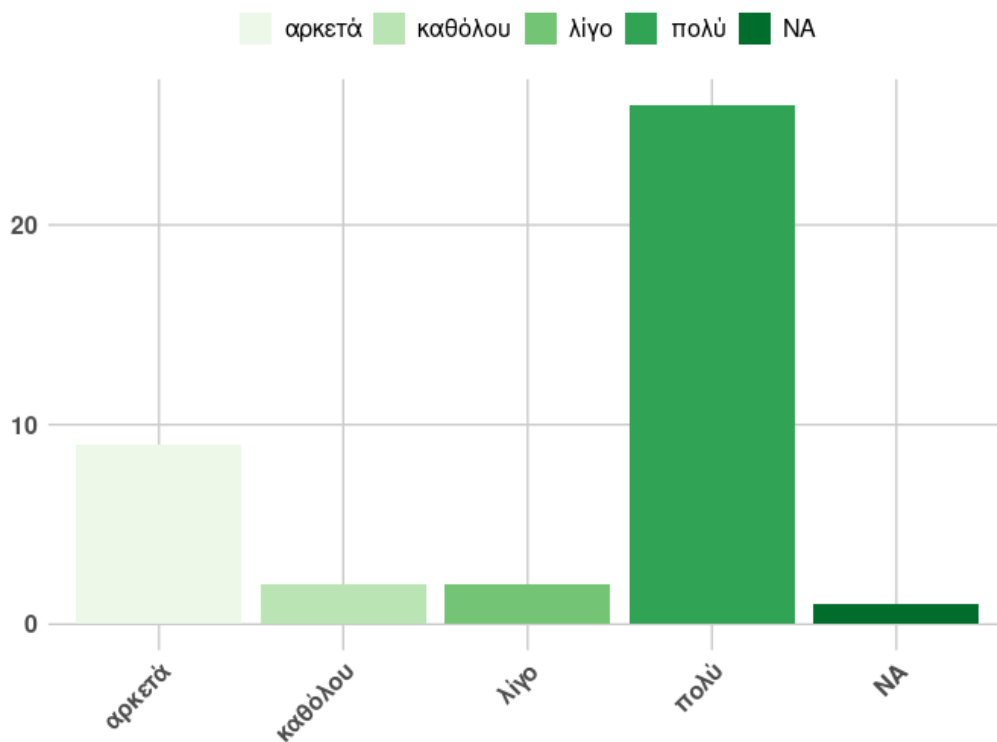
#### Σχεδιάγραμμα 8. Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής

Στο διάγραμμα της εικόνας 8 βλέπουμε ότι τα ετήσια και ταχύρρυθμα προγράμματα είναι τα πιο συνηθισμένα και ακολουθεί το εξ αποστάσεως.

Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων επίσης φαίνεται ότι οι περισσότεροι σπουδαστές προτιμούν τις ασκήσεις ανάγνωσης, ενώ δυσκολεύονται περισσότερο στο λεξιλόγιο και στη γραμματική.

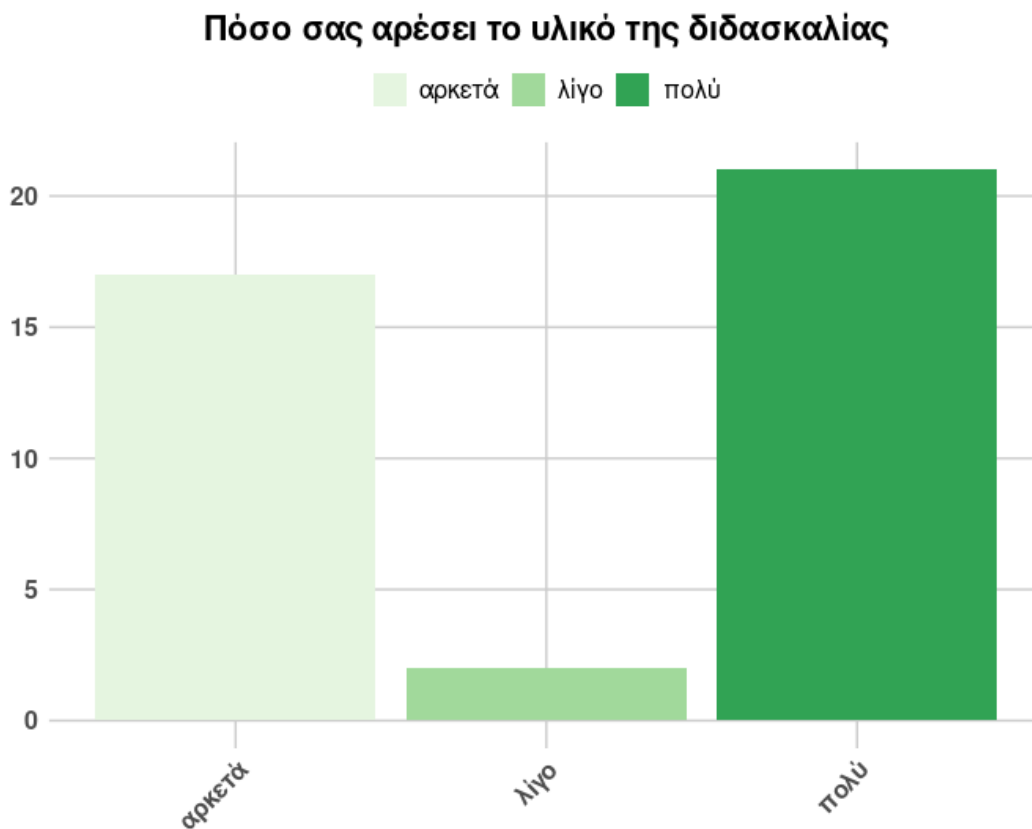
Στο επόμενο διάγραμμα βλέπουμε το πόσο αρέσει στους σπουδαστές ο τρόπος της διδασκαλίας.

### Πόσο σας αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας



#### Σχεδιάγραμμα 9. Πόσο αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας

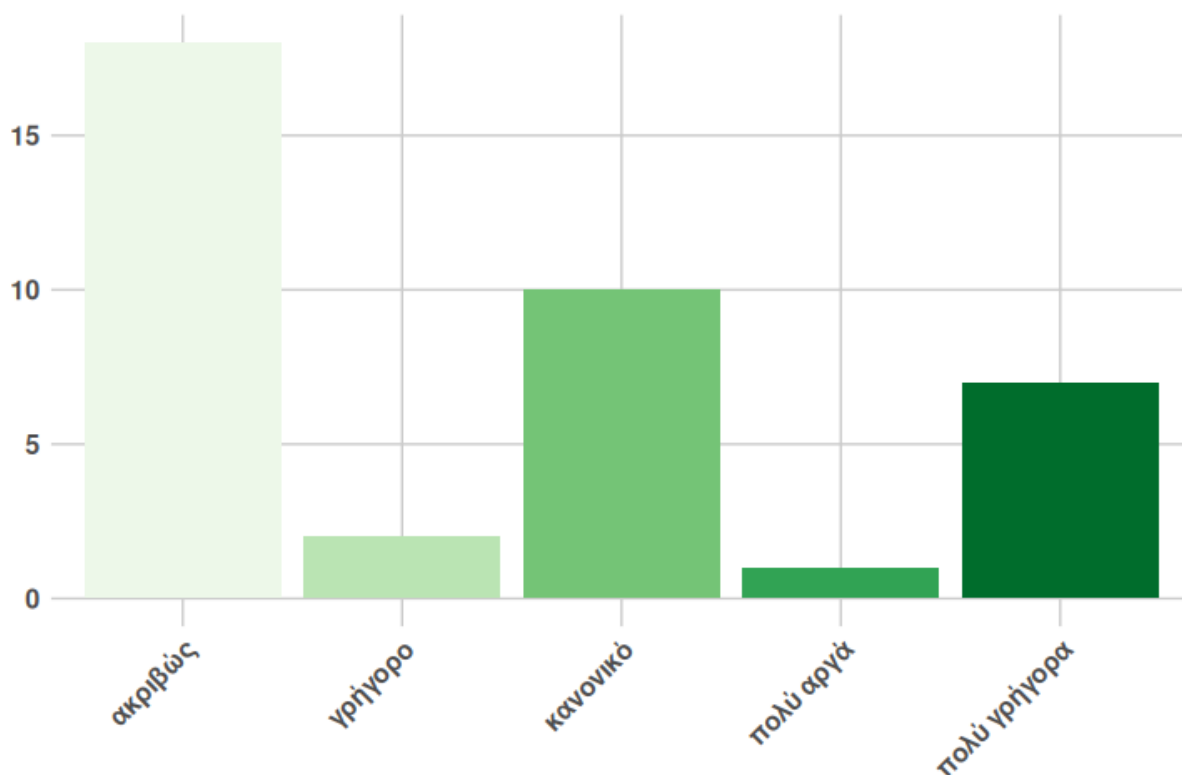
Εδώ βλέπουμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις έχουν την τιμή “πολύ” και ακολουθεί η “αρκετά” (βλ. σχεδιάγραμμα 9, σ.45).



#### Σχεδιάγραμμα 10. Υλικό της διδασκαλίας

Στο διάγραμμα 10 βλέπουμε ότι οι περισσότεροι είναι πολύ ευχαριστημένοι με το υλικό της διδασκαλίας. Ελάχιστοι είναι λίγο ευχαριστημένοι. Επίσης, η πλειοψηφία απάντησε ότι τους αρέσει οι δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος.

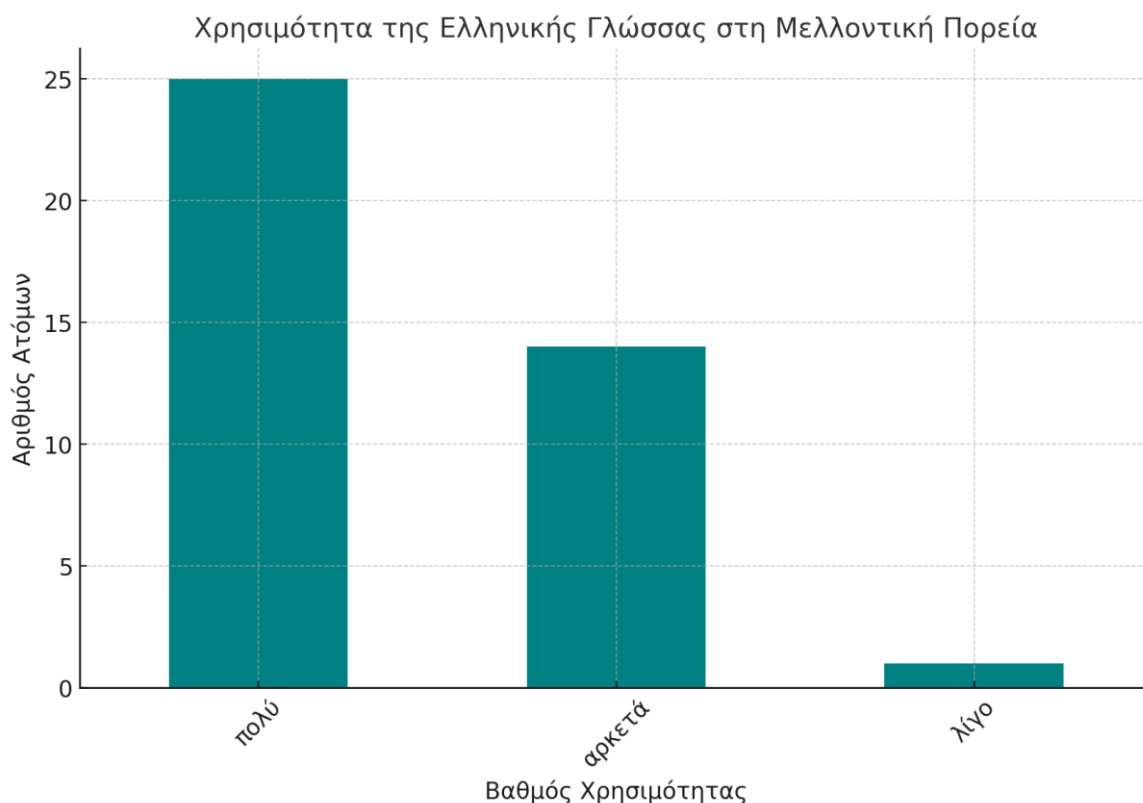
Σχετικά με το ρυθμό διδασκαλίας η πλειοψηφία απάντησε ότι τον θεωρεί σωστό. Στο ακόλουθο διάγραμμα φαίνονται οι απαντήσεις.



**Σχεδιάγραμμα 11. Ρυθμός διδασκαλίας.**

Σε σχέση με τους τρόπους εξάσκησης οι περισσότεροι απάντησαν ότι εξασκούνται μέσω γλωσσικών εφαρμογών, ενώ χρησιμοποιούν τα ελληνικά αρκετές φορές την εβδομάδα εκτός τάξης.

Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί εκφράζεται ότι οι περισσότεροι θεωρούν πως τα ελληνικά θα τους φανούν πολύ χρήσιμα στο μέλλον.



Σχεδιάγραμμα 10. Χρησιμότητα της γλώσσας μελλοντικά.

Οι σπουδαστές σχολίασαν, επίσης, ότι έχουν σχηματίσει πολύ καλή εντύπωση για το διδακτικό προσωπικό, καθώς κάνει το καλύτερο που μπορεί για να κατανοήσουν και να μάθουν τη γλώσσα, αλλά και τον πολιτισμό και με ενδιαφέροντα τρόπο. Επιπλέον, σχολίασαν το ενδιαφέρον των διδασκουσών να βοηθήσουν όλους τους σπουδαστές. Κάτι ακόμη που ανέφεραν ήταν ότι γνωρίζοντας την ελληνική γλώσσα κατανόησαν βαθύτερα την ευρωπαϊκή ιστορία και τον πολιτισμό και ότι ανοίχθηκαν νέες ακαδημαϊκές ευκαιρίες για εκείνους. Επίσης, κάποιοι ανέφεραν ότι σχεδιάζουν να μείνουν στην Ελλάδα και να δημιουργήσουν οικογένεια εδώ. Εκφράστηκε, τέλος, η άποψη ότι πρέπει να δημιουργηθεί μια λέσχη ελληνικής γλώσσας ιδίως για φοιτητές από γαλλόφωνες χώρες, ώστε να υπάρχει επιπλέον τρόπος εξάσκησης. Από την άλλη, υπήρχαν ελάχιστα αρνητικά σχόλια, κυρίως για τον ρυθμό μάθησης στο επίπεδο της επάρκειας που είναι πολύ εντατικός για ελάχιστους ερωτώμενους. Στα πρόσθετα σχόλια αναφέρθηκε ακόμη ότι θα ήθελαν να μάθουν περισσότερο λεξιλόγιο μέσα από βιβλία, ότι θα ήθελαν να παρακολουθούν και δια ζώσης μαθήματα αν τους το επέτρεπε το ωράριο, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό εξέφρασε αρνητική άποψη, επειδή θεώρησε ότι ο τρόπος διδασκαλίας δεν του ταιριάζει.

## 9. Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει την έρευνα σε βιβλιογραφικό επίπεδο, αλλά και τη μελέτη περίπτωσης μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις, προέκυψαν πολλά και χρήσιμα συμπεράσματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης, όπως και για τη λειτουργία του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Διαπιστώνεται από την μελέτη των πηγών ότι η εκπαίδευση ενήλικων σπουδαστών διαφοροποιείται στο σκοπό, στα κίνητρα και στους παράγοντες επιτυχούς κατάκτησης της γλώσσας σε σχέση με τη διδασκαλία ανηλίκων, αλλά παράλληλα υπάρχει διαφοροποίηση και από άτομο σε άτομο.

Βιβλιογραφικά επίσης διαπιστώνεται ότι το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας είναι ένας σημαντικός φορέας στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας με πολύπλευρη και πολυετή προσφορά. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του είναι υψηλά καταρτισμένο, ενώ έχει συμβάλει και στη συγγραφή πολλών εγχειριδίων. Το ΣΝΕΓ, επίσης, έχει συνεργασία με άλλους φορείς και διοργανώνει πολλές δράσεις που στόχο έχουν την προώθηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας παγκοσμίως.

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και οι αρχικές υποθέσεις επαληθεύονται μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις των διδασκουσών, αλλά και από τα ερωτηματολόγια των σπουδαστών. Τα πορίσματα των συνεντεύξεων, αλλά και των ερωτηματολογίων ανταποκρίνονται πλήρως στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, καθώς απαντούν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και ανταποκρίνονται στις αρχικές υποθέσεις. Επιπλέον, οι πληροφορίες που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις συγκλίνουν με τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια.

Αναλυτικότερα, βάσει των συνεντεύξεων, το έργο του Σχολείου χαρακτηρίζεται από τις διδάσκουσες ως πρωτοπόρο και πολυπρισματικό, καθώς συμπεριλαμβάνει δράσεις εξωδιδασκτικές που προωθούν τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Το διδακτικό προσωπικό, εκτός από τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα που διαθέτει και το πλούσιο επιστημονικό και συγγραφικό έργο, αναφέρθηκε ότι ενδιαφέρεται ακόμη για την επιμόρφωσή του στις νέες διδακτικές τάσεις, όπως είναι οι πολυγραμματισμοί και η χρήση νέων τεχνολογιών, ενώ επίσης εφαρμόζει τις σύγχρονες γλωσσολογικές τάσεις, όπως είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις.

Το ΣΝΕΓ, όπως προκύπτει μέσα από τις αντιλήψεις των διδασκουσών πρωτοπορεί και στον τομέα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης, καθώς παρέχει μαθήματα και εξετάσεις ηλεκτρονικά, βοηθώντας παράλληλα τους νέους φοιτητές του ΑΠΘ να βελτιώσουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους.

Επίσης, προκύπτει το συμπέρασμα πως σύμφωνα με τη γνώμη των διδασκουσών το ΣΝΕΓ ακολουθεί τις συστάσεις του ΚΕΠΑ, ώστε να υπάρχει αξιοπιστία και αναγνώριση στους τίτλους γλωσσικής επάρκειας που παρέχει στο επίπεδο B2, αλλά και στις προσφερόμενες γλωσσικές γνώσεις προς τους σπουδαστές του ανά επίπεδο. Αυτός είναι ο μοναδικός περιορισμός που ακολουθεί, μαζί με τον περιορισμό που προκύπτει από την πυκνότητα του



χρόνου των προγραμμάτων φοίτησης. Γενικότερα, όμως, θεωρείται ότι υπάρχει ευελιξία διαμόρφωσης της διδακτικής πράξης και επιλογής του διδακτικού υλικού. Το Αναλυτικό του Πρόγραμμα και τα Syllabi ευθυγραμμίζονται επομένως με τις περιγραφές του Κοινού Πλαισίου. Αυτό επισημοποιεί την εργασία που επιτελεί ο φορέας με κάθε τρόπο. Αποτελεί, ακόμη, αυτόνομο φορέα και αυτό είναι μια διοικητική ιδιαιτερότητα του. Επιπλέον, το ΣΝΕΓ παρέχει πιστοποιήσεις μόνο επιπέδου B2.

Ακόμη, όσοι παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο ΣΝΕΓ αποτελούν είτε σπουδαστές του Σχολείου είτε φοιτητές του ΑΠΘ που υποχρεώνονται από τη σχολή τους να παρακολουθήσουν ορισμένα εξάμηνα ελληνικής γλώσσας, όσα ορίζει το κάθε Πρόγραμμα Σπουδών.

Οι διδάσκουσες εξέφρασαν ότι χρησιμοποιούν και ομαδικές και ατομικές εργασίες κατά περίπτωση, αλλά και τεχνικές, όπως η δημιουργική γραφή και τα παιχνίδια ρόλων για να κάνουν το μάθημα πιο προσιτό και αποτελεσματικό.

Επίσης, οι σπουδαστές κατά την εκτίμηση των διδασκουσών μπορεί να δυσκολευτούν σε ασκήσεις μορφοσυντακτικού περιεχομένου και παραγωγής λόγου περισσότερο από ασκήσεις άλλων τομέων της γλώσσας, καθώς οι πρώτες περιλαμβάνουν πολλούς τύπους και οι δεύτερες είναι χρονοβόρες. Ενδεχομένως, έρχονται με την προκατάληψη ότι θα παρακολουθήσουν μια δύσκολη γλώσσα, αλλά αυτό το διαχειρίζονται επιτυχώς με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και την επιμέλεια αλλά και συνεργασία από την μεριά των σπουδαστών. Παρατηρήθηκαν, επίσης, ότι υπάρχουν επιδράσεις της μητρικής στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, ιδίως σε φωνητικό επίπεδο άρθρωσης και προφοράς.

Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου διατυπώθηκε ότι διδάσκεται σταδιακά από το πιο συχνόχρηστο στο πιο εξειδικευμένο και πάντα μέσα από κείμενα και σε θεματικές ενότητες. Χρησιμοποιούνται ποικίλα κειμενικά είδη και ποικίλες πηγές, αναζητώντας αυθεντικά κείμενα.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι σύμφωνα με τη διδακτική εμπειρία των διδασκουσών χρησιμοποιείται ως *lingua franca* η αγγλική σε κάποιες περιπτώσεις αρχάριων μαθητών, αλλά όχι σε πιο προχωρημένα επίπεδα. Η χρήση της μητρικής γίνεται σε ασκήσεις συμπερίληψης με στόχο την ενθάρρυνση των σπουδαστών. Ειπώθηκε όμως ότι δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό λόγω πρακτικών ζητημάτων, όπως είναι η πυκνότητα του χρόνου του γλωσσικού μαθήματος και η μεγάλη γλωσσική ανομοιογένεια των τμημάτων.

Κριτήριο διαχωρισμού των τμημάτων είναι αποκλειστικά το επίπεδο γλωσσομάθειας των σπουδαστών, το οποίο ελέγχεται μέσα από ένα έγκυρα σταθμισμένο τεστ.

Η πολυετής επαφή με τους σπουδαστές, η επιμόρφωση και η εμπειρία κρίθηκε από τις διδάσκουσες πολύ σημαντική στην εξέλιξή τους, καθώς προσαρμόζουν πιο αποτελεσματικές διδακτικές προτάσεις για να ανταποκρίνονται στο εκάστοτε μαθητικό κοινό. Το ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο των σπουδαστών κρίθηκε ενδιαφέρον για τις ίδιες και απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό, ενώ η θετική εξέλιξη, επαγγελματική και ακαδημαϊκή των σπουδαστών είναι μια έμμεση επιβράβευση της προσφοράς του Σχολείου. Οι σπουδαστές δεν έχουν βιώσει ρατσισμό στην Ελλάδα, οπότε η στάση τους είναι θετική και φεύγοντας αποτελούν εν δυνάμει πρεσβευτές της στο εξωτερικό.

Όλα τα γλωσσικά επίπεδα έχουν διαφορετικές προκλήσεις για τις διδάσκουσες, οπότε δεν μπορεί κάποιο να θεωρηθεί δυσκολότερο από κάποιο άλλο. Ειδική ορολογία διδάσκονται μόνο φοιτητές της ιατρικής σχολής.

Επειδή τα μαθήματα του Σχολείου απευθύνονται σε ενήλικες, αυτό έχει ως συνέπεια να είναι πιο συνειδητοποιημένοι ως μαθητές, αλλά μπορεί να έχουν εξωγενείς δυσκολίες, όπως είναι οι τυχόν παράλληλες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Ακόμη, διαπιστώθηκε κατά την κρίση των διδασκουσών ότι το παραγόμενο διδακτικό και επιστημονικό έργο θα μπορούσε να διευρυνθεί και να έχει μεγαλύτερη εξωστρέφεια αν υποστηριζόταν καλύτερα υλικοτεχνικά από την πολιτεία.

Σε ό,τι αφορά τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, οι περισσότεροι σπουδαστές είναι ρωσικής προέλευσης και κυρίως μεταξύ 18-28 ετών. Αυτό συμβαδίζει με την πληροφορία που συλλέχθηκε μέσω των συνεντεύξεων. Οι περισσότεροι ήταν άντρες. Οι περισσότεροι επίσης δήλωσαν ότι προέρχονται από τα αρχάρια και μέσα επίπεδα και ότι τους αρέσουν πολύ οι δραστηριότητες, το υλικό και ο τρόπος διδασκαλίας. Η πλειοψηφία, επίσης, γνωρίζει την αγγλική ως ξένη γλώσσα και μετά τη ρωσική. Οι τύποι των προγραμμάτων που παρακολουθούν κατά πλειοψηφία είναι εξ αποστάσεως, ταχύρρυθμα και ετήσια προγράμματα. Ο ρυθμός τους φαίνεται σωστός, χρησιμοποιούν τα ελληνικά εκτός τάξης συχνά και τα μαθήματα πιστεύουν ότι θα τους είναι χρήσιμα. Οι περισσότεροι επιπλέον είπαν ότι θα συνεχίσουν τα μαθήματα. Οι σχολές φοίτησης και οι επαγγελματικοί κλάδοι των ερωτώμενων προέρχονται και από τον τομέα των θετικών, αλλά και των θεωρητικών επιστημών ή τεχνών.

Τα υψηλά ποσοστά των θετικών απαντήσεων αποδεικνύουν ότι η άποψη που εκφράζεται μέσα από τις συνεντεύξεις για το παρεχόμενο έργο βρίσκει ανταπόκριση στο κοινό των σπουδαστών και η σύγκλιση των συμπερασμάτων από τη βιβλιογραφική, ποιοτική και ποσοτική έρευνα καταδεικνύει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων και των πληροφοριών.

Επιπλέον, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι σπουδαστές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ωφελούνται από το διδακτικό έργο του σχολείου και είναι ευχαριστημένοι.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα παρέχει πληροφορίες και συμπεράσματα που δεν έχουν διαπιστωθεί ξανά ερευνητικά, για αυτό στοχεύουν να παρέχουν πρωτότυπη γνώση και κίνητρο για περαιτέρω μελέτη. Τα χρονικά πλαίσια εκπόνησης της παρούσας εργασίας όμως δεν επέτρεψαν περισσότερες συνεντεύξεις, αλλά ούτε για πρακτικούς λόγους θα μπορούσε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος συλλογής μεγαλύτερου δείγματος ερωτηματολογίων.

Τέλος, η έρευνα αυτή, παρά τους περιορισμούς της, αφήνει περιθώρια για περαιτέρω ανάλυση και μελέτη στοιχείων που εμβαθύνουν περισσότερο στην προσφορά και τη λειτουργία του φορέα, όπως η αναλυτικότερη μελέτη του ΑΠ, των ΠΣ του Σχολείου, καθώς και των διδακτικών εγχειριδίων, οι παρατηρήσεις διδασκαλιών και η σύγκριση του φορέα με άλλους αντίστοιχους στη χώρα και στο εξωτερικό.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Βαρλόκωστα Σπ., Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Βασιλοπούλου, Α. 2014. «Ανάλυση Συνομιλίας: Η μελέτη της κοινωνικής δράσης μέσα από την διεπιδραστική ομιλία». Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Γαβριηλίδου, Γ. (2006). Επικοινωνιακές δραστηριότητες για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου: Διδακτική της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης... νέες τάσεις* (2006). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γαβριηλίδου, Γ. (2007). Τα πολλά λόγια είναι φτώχεια: οι παροιμίες και τα γνωμικά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη: έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* (2007). Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Γκαϊνταρτζή, Α., Τσοκαλίδου, Ρ. (2007) Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη: έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* (2007). Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Cohen, A. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman Conference on Greek Linguistics. University of Aegean, Department of Mediterranean Studies
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. Διαθέσιμο στο [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Γούτσος, Δ. (2018). Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ., Γεωργακοπούλου Α. *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης
- Edwards, J. (2013). "Bilingualism and Multilingualism: Some central concepts". In T. K. Bhatia & W. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second edition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ζάγκα, Ε. (χ.χ.). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. *Διαδρομές στη*

διδασκαλία της νέας ελληνικής. Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης. Διαθέσιμο στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα.

Ζάγκα, Ε., Περπερίδης Γ. (2006). *Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με εφαρμογές από το διαδίκτυο*. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Η Ελληνική ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο: <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & M. Papadopoulou. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 18-34. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κατσιμαλή, Γ. (2015). Η διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Παπαδοπούλου, Δ., Αγαθοπούλου, Ε. και Κ. Πούλιου (επιμ.) *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Διαθέσιμο στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi/paradotea/Ypostiriksi\\_tis\\_leitourgias\\_twn\\_TY.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση (χ.χ). Διαθέσιμο στο [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf).

Κοκκινίδου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2014). «Το προφίλ του σπουδαστή της ελληνικής γλώσσας στο επίπεδο επάρκειας: Διδακτικές προκλήσεις και προτάσεις». Πρακτικά Ε' Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών «**Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία**» ([http://www.eens.org/?page\\_id=3006](http://www.eens.org/?page_id=3006)), Θεσσαλονίκη 2-5 Οκτωβρίου 2014 Διαθέσιμο στο [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kokkinidou\\_marina\\_and\\_triandafyllidou\\_lid\\_a.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kokkinidou_marina_and_triandafyllidou_lid_a.pdf)

Κοκκινίδου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2019). *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην πράξη ανάπτυξη διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας*. Διεθνές Συνέδριο «Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας ως ξένης», Πανεπιστήμιο Λομονόσοφ, Μόσχα, 12-15 Νοεμβρίου 2018. Στο περ. *Kathedra of Byzantine and Modern Greek Studies*, Society of Modern Greek Studies, τ. 4, σ. 80-104. Διαθέσιμο στο [http://kathedra-ens.ru/wp-content/uploads/2019/12/Kathedra\\_04\\_2019\\_a5\\_20191201.pdf](http://kathedra-ens.ru/wp-content/uploads/2019/12/Kathedra_04_2019_a5_20191201.pdf)

Κοκκινίδου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2020). *Δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ιδιαιτερότητες και προκλήσεις*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξέινιο Χώρο και

στα Βαλκάνια», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή 30 Σεπτεμβρίου -2 Οκτωβρίου 2016. Στο Μ. Δημάση, Ε. Γρίβα, Ζ. Γαβριηλίδου (επιμ.) 2020, Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις, Καβάλα: Σαΐτα, σ. 364-387, Διαθέσιμο στο [http://www.saitapublications.gr/2020/05/ebook\\_235.html?fbclid=IwAR2QC8LX2v0d8A5E5VwmsQpDyYC1H3AroJiGi1eBVhPmQQKh704yUDmT\\_fY](http://www.saitapublications.gr/2020/05/ebook_235.html?fbclid=IwAR2QC8LX2v0d8A5E5VwmsQpDyYC1H3AroJiGi1eBVhPmQQKh704yUDmT_fY)

Κοψίδου, Ι. (2007). Στρατηγικές επικοινωνίας σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική τάξη στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη: έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* (2007). Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το βήμα των κοινωνικών επιστημών. ΙΣΤ, 64.

Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας τον μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ματθαίουδάκη, Μ., Γαβριηλίδου, Γ., Κοκκινίδου, Μ., Σεχίδου, Ει., Τακούδα, Χ., Τριανταφυλλίδου, Λ., (χ.χ.). Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ: Ο ρόλος του στην εξέλιξη της Ελληνόγλωσσης Παιδείας. Πηγή: ΣΝΕΓ

Μικρός, Γ. (2017). Η Ποσοτική Ανάλυση της Κοινωνιογλωσσολογικής Ποικιλίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπέλλα, Σ. (2011). Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία. Αθήνα: Πατάκη

Παπαδόπουλος, Θ. (2021). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών από την Αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Αθήνα: Οσελότος.

Πασιά, Α. (2006). Συσχετισμός προφίλ και στάσεων των μαθητών του ΣΝΕΓ και του διδασκαλείου στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου: Διδακτική της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης... νέες τάσεις* (2006). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ρεβυθιάδου, Α. (2014). Εκμάθηση υπερτεμαχιακής φωνολογίας από αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής- τονισμός, επιτονισμός και φραστική φωνολογία στο Ρεβυθιάδου Α, ΤΖακώστα Μ. (2014). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης

Rivera, C. (2016). *Language Proficiency and Academic Achievement. Multilingual Matters*. England.

Ρουσουλιώτη, Θ. (2006). Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας: ομοιότητες, διαφορές και αλληλεπίδραση πεδίων έρευνας στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου: Διδακτική της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης... νέες τάσεις* (2006). Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Σακελλαρίου, Α. (2006). Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Αθήνα: Γρηγόρη.



Σιδηρόπουλος, Δ. (χ.χ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση από απόσταση: Νέες προκλήσεις για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στο Διαδρόμες στη διδασκαλία της νέας ελληνικής: Διαδρόμες στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*: ΚΕΓ

Saville-Troike, M. & Barto K. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. 3rd edition, Cambridge: CUP.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζακώστα, Μ. (2014). Συλλαβική δομή και φωνοτακτικοί περιορισμοί στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας-μια αντιπαραβολική μελέτη στο Ρεβυθιάδου Α, Τζακώστα Μ. (2014) *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης

Τριανταφυλλίδου, Α. & Κοκκινίδου, Μ. (2019). *Η πλατφόρμα Moodle ως εργαλείο αξιολόγησης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Διεθνές Συνέδριο «Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας ως ξένης», Πανεπιστήμιο Λομονόσοφ, Μόσχα, 12-15 Νοεμβρίου 2018. Στο περ. *Kathedra of Byzantine and Modern Greek Studies*, Society of Modern Greek Studies, τ. 4, σ. 220-233. Διαθέσιμο στο [http://kathedra-ens.ru/wp-content/uploads/2019/12/Kathedra\\_04\\_2019\\_a5\\_20191201.pdf](http://kathedra-ens.ru/wp-content/uploads/2019/12/Kathedra_04_2019_a5_20191201.pdf)

Τριανταφυλλίδου, Α., Μουτή, Α. & Κοκκινίδου, Μ. (2020). *Διαβαθμισμένο κατατακτήριο τεστ Ελληνομάθειας: Από το συμβατικό στο ψηφιακό*. Στο Μ. Δημάση, Ε. Γρίβα, Ζ. Γαβριηλίδου (επιμ.), (2020). *Η Νέα Ελληνικής γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 389-417). Καβάλα: Σαΐτα. Διαθέσιμο στο [http://www.saitapublications.gr/2020/05/ebook.235.html?fbclid=IwAR2QC8LX2v0d8A5E5VwmsQpDyYC1H3AroJiGi1eBVhPmQQKh704yUDmT\\_fY](http://www.saitapublications.gr/2020/05/ebook.235.html?fbclid=IwAR2QC8LX2v0d8A5E5VwmsQpDyYC1H3AroJiGi1eBVhPmQQKh704yUDmT_fY)

Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην αξιολόγηση της Γλωσσικής Κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη.

Ψάλτου-Joyce, Α. (2001). *Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ



## Ιστοσελίδες που χρησιμοποιήθηκαν ως ηλεκτρονικές πηγές:

<https://smg.web.auth.gr/el/%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%86%ce%af%ce%bb/>

<https://smg.web.auth.gr/el/%ce%b4%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%bf%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%cf%89%cf%80%ce%b9%ce%ba%ce%bf/>

Corpus Προφορικού Λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών: Διαθέσιμο στο  
<http://corpus-ins.lit.auth.gr/corpus/about/symbols.html>

<https://www.greekcourses.uoa.gr/>

## Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν τις ακόλουθες ερωτήσεις<sup>99</sup>:

- Θα θέλατε να μας πείτε λίγα λόγια για εσάς; (ποιες είναι οι σπουδές σας, η εμπειρία σας στον τομέα και ειδικότερα στο ΣΝΕΓ, πώς προέκυψε η ενασχόλησή σας με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης).
- Θα μπορούσατε να κάνετε μια αποτίμηση της διαχρονικής προσφοράς του ΣΝΕΓ στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, της φιλοσοφίας και των στόχων του;
- Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες πληροφορίες για τη λειτουργία του Σχολείου και τον τρόπο επιλογής του διδακτικού προσωπικού;
- Σε ποιους απευθύνεται το μάθημά σας (επίπεδο γλωσσομάθειας/ προφίλ σπουδαστών);
- Υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή ανάγκες των μαθητών σας (ηλικία, επάγγελμα, επίπεδο, στόχοι) που διαφοροποιούν τη διδασκαλία και με ποιο τρόπο;
- Πώς διαμορφώνονται τα τμήματα και πώς χωρίζονται οι σπουδαστές σε επίπεδα; Υπάρχει εύκολη και σαφής μετάβαση από το ένα επίπεδο γλωσσομάθειας στο άλλο;
- Θεωρείτε ότι υπάρχει ευελιξία στην επιλογή των μεθόδων και του διδακτικού υλικού; Μπορείτε να μας πείτε λίγα λόγια για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Προγράμματα Σπουδών και τις διδακτικές προσεγγίσεις; Υπάρχει ευελιξία στην επιλογή του διδακτικού υλικού και των μεθόδων από κάθε διδάσκουσα; Συμβαδίζουν οι προσεγγίσεις που ακολουθείτε με τις σύγχρονες γλωσσολογικές τάσεις, αλλά και με τις κοινωνικές συνθήκες; Υπάρχει εκσυγχρονισμός μεθόδων και τεχνικών;
- Διδάσκονται οι σπουδαστές ειδική ορολογία;
- Θα θέλατε να μιλήσετε για το διδακτικό υλικό και τα διδακτικά εγχειρίδια; Υπάρχει σύμπτωση με το ΚΕΠΑ;
- Υπάρχουν περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών;
- Εφαρμόζετε διδακτικές πρακτικές που έχουν την αρχή τους στις τέχνες ή σε άλλους τομείς;
- Χρησιμοποιείτε κάποια lingua franca και σε ποιες περιπτώσεις;
- Χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα των σπουδαστών στο μάθημά σας; Επηρεάζει με κάποιο τρόπο τη μάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας η μητρική;
- Ποιος είναι ο ρόλος της χρήσης Νέων Τεχνολογιών στο μάθημά σας;
- Ποια είναι η προσέγγιση, η μέθοδος και οι τεχνικές που επιλέγονται;
- Πώς προσεγγίζεται διδακτικά το λεξιλόγιο; Ποια είδη κειμένων χρησιμοποιείτε και ποιες είναι οι πηγές των κειμένων;
- Πού εντοπίζουν οι σπουδαστές τις περισσότερες δυσκολίες (προφορά, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, λεξιλόγιο, ανάγνωση, παραγωγή λόγου) και αντίστοιχα παρατηρείται ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποιο είδος ασκήσεων;
- Στη διδακτική πράξη προτιμώνται ατομικές ή ομαδικές ασκήσεις; Γίνονται κάποια project;
- Έχουν γίνει κάποιες εξωδιδακτικές δράσεις για τις οποίες θα θέλατε να μιλήσετε ή έχετε υιοθετήσει κάποιες καινοτόμες μεθόδους;

<sup>99</sup> Η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων διαφοροποιήθηκαν από συνέντευξη σε συνέντευξη, ώστε να υπάρχει φυσικότητα στη συζήτηση, όπως προβλέπεται να γίνεται στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

- Ποιες είναι οι προκλήσεις που συναντάτε καθημερινά και πώς αυτές αντιμετωπίζονται, ειδικότερα στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ελληνικής σε ενήλικες σπουδαστές με επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις;
- Θα θέλατε να αναφερθείτε σε πιθανές μελλοντικές βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν στο φορέα;
- Η εμπειρία σας και οι γνώσεις σας, καθώς και η επαφή με τους σπουδαστές επηρέασε/εξέλιξε την διδακτική σας προσέγγιση;
- Είναι επηρεασμένοι οι σπουδαστές από το στερεότυπο περί δυσκολίας της ελληνικής γλώσσας;
- Υπάρχει κάτι επιπλέον που θα θέλατε να προσθέσετε και δεν αναφέρθηκε πιο πάνω;

## Παράρτημα Β: Το ερωτηματολόγιο

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αγαπητοί σπουδαστές/σπουδάστριες του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας,  
Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε για να ανιχνεύσει γενικές πληροφορίες για τα άτομα που φοιτούν στο σχολείο και μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και απαιτεί ελάχιστο χρόνο. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας που θέμα της έχει τη διδασκαλία της ελληνικής στο ΣΝΕΓ. Παρακαλείστε να συμπληρώσετε σύντομα τις απαντήσεις ή να επιλέξετε ανάμεσα στις επιλογές που σας δίνονται.

#### ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗ/ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑΣ: ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Ηλικία: Επιλέξτε ανάμεσα στα ακόλουθα ηλικιακά όρια: α. 18-28, β. 29-39, γ. 40-50, δ. άνω των 50
2. Φύλο: α. γυναίκα, β. άντρας
3. Εθνικότητα:
4. Μητρική γλώσσα:
5. Επάγγελμα / σχολή φοίτησης:
6. Επίπεδο εκμάθησης ελληνικής: α. αρχάριο, β. μέσο επίπεδο, γ. προχωρημένο

#### ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΝΕΓ: ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ/ΣΤΡΙΩΝ

7. Πόσο καιρό μένετε στην Ελλάδα (εφόσον μένετε εδώ): α. λίγους μήνες, β. ένα χρόνο, γ. άλλο
8. Πόσο καιρό μαθαίνετε την ελληνική γλώσσα: α. λίγους μήνες, β. ένα χρόνο, γ. άλλο
9. Ποιο ήταν το κίνητρο σας για να μάθετε ελληνικά: α. ενδιαφέρον για τη γλώσσα, β. επαγγελματικοί λόγοι, γ. σπουδές, δ. άλλο
10. Πώς μάθατε για το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας;.....
11. Έχετε διδαχθεί άλλες ξένες γλώσσες;: α. αγγλικά, β. γαλλικά, γ. γερμανικά, δ. άλλο
12. Ποιο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ακολουθείτε; α. ταχύρρυθμο, β. ετήσιο, γ. εξ αποστάσεως δ. άλλο

#### ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

13. Τι σας αρέσει περισσότερο στην εκμάθηση της ελληνικής; α. οι ασκήσεις ακρόασης, β. η ανάγνωση, γ. η παραγωγή λόγου, δ. άλλο
14. Τι σας δυσκολεύει περισσότερο κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας α. γραμματική, β. συντακτικό, γ. λεξιλόγιο, δ. προφορά, ε. άλλο

## ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

15. Πόσο σας αρέσει το υλικό της διδασκαλίας; α. πολύ β. αρκετά γ. λίγο δ. καθόλου
16. Πόσο σας αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας; α. πολύ, β. αρκετά, γ. λίγο, δ. καθόλου
17. Πόσο σας αρέσουν οι δραστηριότητες/ ασκήσεις; α. πολύ, β. αρκετά, γ. λίγο, δ. καθόλου
18. Πώς θα περιγράφατε για τις προσωπικές σας ανάγκες τον ρυθμό διδασκαλίας της ελληνικής; α. γρήγορο, β. κανονικό, γ. αργό

## ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

19. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την ελληνική έξω από την τάξη; α. καθημερινά, β. αρκετές φορές την εβδομάδα, γ. λίγες φορές την εβδομάδα, δ. σπάνια, ε. ποτέ.
20. Τι τρόπους χρησιμοποιείτε για την εξάσκηση της ελληνικής εκτός τάξης; α. με άλλους φοιτητές, β. σε ηλεκτρονικά φόρουμ, γ. γλωσσικές ηλεκτρονικές εφαρμογές, δ. άλλο

## ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

21. Σχεδιάζετε να συνεχίσετε τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας; α. ναι β. όχι γ. δεν έχω αποφασίσει ακόμη
22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα σας χρησιμεύσει η γνώση της ελληνικής γλώσσας στη μελλοντική σας πορεία; α. πολύ β. αρκετά γ. λίγο δ. καθόλου

## ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΣΧΟΛΙΑ

23. Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι σχετικό με την εμπειρία σας από τη φοίτηση σας στο ΣΝΕΓ που δεν περιλαμβάνεται στις παραπάνω ερωτήσεις;

Σας ευχαριστώ πολύ!

Σύνδεσμος ερωτηματολογίου:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd9bY2YOX7xKrK-tm7BPylitbzXjgkZETHJ2JU\\_X9rAblk11A/viewform?usp=dialog](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd9bY2YOX7xKrK-tm7BPylitbzXjgkZETHJ2JU_X9rAblk11A/viewform?usp=dialog)

## **QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS AT SCHOOL OF MODERN GREEK LANGUAGE**

Dear students at School of New Greek Language,

This questionnaire was created in order to find out general information about the people who study at this school as well as to receive some information about the way they learn Greek. The completion of the questionnaire is anonymous, it requires very little time and the answers will only be used in the context of my postgraduate thesis, which has as its subject the teaching of Greek at School of Modern Greek Language. Please fill in the answers shortly or choose from the options given to you.

### **STUDENTS' GENERAL INFORMATION**

1.Age: choose among the following:

a.18-28, b.29-39, c.40-50, d. above 50

2. Gender: a. female, b. male

3. Nationality:

4. Mother language:

5. Profession/ university faculty:

6. Current Level of Greek Language Proficiency: a. beginner, b. intermediate, c. advanced

### **LEARNING EXPERIENCE IN GREEK : STUDENTS' LANGUAGE PROFILE**

7.How long do you stay in Greece (in case you live here): a. a few months, b. a year, c. other

8. How long have you been studying greek as a foreign language?: a. a few months, b. one year, c. other

9. What motivated you to learn Greek language? a. interested in language, b. professional reasons, c. studies, d. other

10. How did you hear about the School of modern Greek Language?.....

11. Did you study other foreign languages? A. english, b. french, german, d.other

12.What kind of courses do you attend? a. intensive b.annual, c. e-learning, d. other

### **PREFERENCES AND DIFFICULTIES:**

13. What do you like most about learning Greek ? a.listening, b. reading, c. writing, d. other

14. Which aspect of greek language is more difficult for you? a. grammar, b.syntax, c.vocabulary, d.pronuntiation, e.other



## **COURSES EVALUATION**

15. How much do you like the teaching material, the teaching method and the exercises? a. very much, b. enough, c. a little, d. not at all
16. How much do you like the teaching methods? a. very much, b. enough, c. a little, d. not at all
17. How much do you like activities/exercises? a. very much, b. enough, c. a little, d. not at all
18. How would you describe the pace of the Greek language courses? a. too fast, b. just right, c. too slow

## **LANGUAGE USE AND PRACTICE:**

19. How often do you practice greek language out of class? a. daily , b. several times a week c. once a week, d. rarely, e. never
20. What resources do you use to practice greek out of class? a .language exchange partners, b. online forums, c. language apps, d. other

## **FUTURE PLANS:**

21. Do you plan to continue studying greek language after completing your current course? a. yes , b.no, c. undecided
22. How useful do you believe that greek language will be for you in the future? a. very much, b. enough, c. a little, d. not at all

## **ADDITIONAL COMMENTS:**

23. Is there anything else you would like to share about your experience in learning greek as a foreign language at the university that is not included in the questions above?

Thank you very much!

Σύνδεσμος ερωτηματολογίου:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbVMnaORan-RXXR7eRonAR4-blyUwAi0FEQBB2u-5qHtGFaw/viewform?usp=dialog>

## Παράρτημα Γ: Στατιστικά στοιχεία σπουδαστών/σπουδαστριών-φοιτητών/ φοιτητριών στο ΣΝΕΓ (πηγή προέλευσης στοιχείων: γραμματεία ΣΝΕΓ)

### ΑΚ.ΕΤΟΣ 2024-25

#### Σπουδαστές 789

Χώρα προέλευσης: ΑΙΓΥΠΤΟΣ 7, ΑΙΘΙΟΠΙΑ 2, ΑΛΒΑΝΙΑ 11, ΑΛΓΕΡΙΑ 2, ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 1, ΑΡΜΕΝΙΑ 9, ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ 5, ΑΥΣΤΡΙΑ 7, ΒΕΛΓΙΟ 2, ΒΙΕΤΝΑΜ 2, ΒΟΣΝΙΑ-ΕΡΖΕΓΟΒΙΝΗ 1, ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ 7, ΒΡΑΖΙΛΙΑ 5, ΓΑΛΛΙΑ 14, ΓΕΡΜΑΝΙΑ 80, ΓΕΩΡΓΙΑ 8, ΔΑΝΙΑ 2, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ ΒΟΡΕΙΑΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ 12, ΕΛΒΕΤΙΑ 2, ΕΛΛΑΔΑ 18, ΕΣΘΟΝΙΑ 2, ΖΑΜΠΙΑ 6, Ηνωμένο Βασίλειο 19, ΗΠΑ 32, ΙΑΠΩΝΙΑ 1, ΙΝΔΙΑ 1, ΙΟΡΔΑΝΙΑ 16, ΙΡΑΚ 2, ΙΡΑΝ 1, ΙΡΑΝΔΙΑ 6, ΙΣΠΑΝΙΑ 19, ΙΣΡΑΗΛ 19, ΙΤΑΛΙΑ 10, ΚΑΖΑΚΣΤΑΝ 37, ΚΑΝΑΔΑΣ 11, ΚΙΝΑ 7, ΚΙΡΓΙΖΙΑ 13, ΚΟΛΟΜΒΙΑ 2, ΚΟΝΓΚΟ 1, ΚΟΣΟΒΟ 2, ΚΥΠΡΟΣ 4, ΛΑΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΟΝΓΚΟ 10, ΛΕΥΚΟΡΩΣΙΑ 3, ΛΙΒΑΝΟΣ 5, ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ 2, ΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ ΑΣΙΑΣ 1, ΜΑΡΟΚΟ 2, ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ 10, ΜΟΛΔΑΒΙΑ 3, ΝΕΑ ΖΗΛΑΝΔΙΑ 1, ΝΟΡΒΗΓΙΑ 3, ΝΟΤΙΑ ΑΦΡΙΚΗ 2, ΝΟΤΙΑ ΚΟΡΕΑ 1, ΟΛΛΑΝΔΙΑ 3, ΟΥΓΓΑΡΙΑ 5, ΟΥΓΚΑΝΤΑ 4, ΟΥΖΜΠΕΚΙΣΤΑΝ 1, ΟΥΚΡΑΝΙΑ 60, Π.Γ.Δ.Μ. 2, ΠΑΛΑΙΣΤΙΝΗ 22, ΠΓΔΜ 1, ΠΟΛΩΝΙΑ 7, ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ 1, ΡΟΥΜΑΝΙΑ 7, ΡΩΣΙΑ 135, ΣΑΟΥΔΙΚΗ ΑΡΑΒΙΑ 4, ΣΕΡΒΙΑ 17, ΣΟΥΗΔΙΑ 2, ΣΡΙ ΛΑΝΚΑ 1, ΣΥΡΙΑ 25, ΤΟΥΡΚΙΑ 35, ΤΣΕΧΙΑ 3, ΤΥΝΗΣΙΑ 1, ΧΙΛΗ 1, ΜΑΥΡΙΚΙΟΣ 1

#### Ηλικία

17-24 443

25-45 259

45-65 61

66+ 13

Other 13

#### Φύλο

F 454

M 335

#### Εκπαίδευση

Άγνωστη 156

Απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 322

Διδακτορικό 10

Μεταπτυχιακό 82

Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 219

#### Ξένες Γλώσσες

Αγγλικά 683

Αλβανικά 15

Άλλο/ Απροσδιόριστο 175

Γαλλικά 107

Γερμανικά 117

Ισπανικά 64

Ιταλικά 27

Ουκρανικά 61

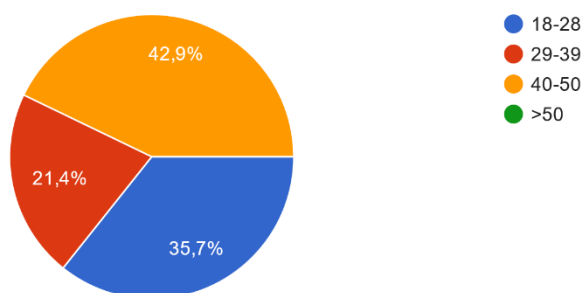
Ρώσικα 261

Σέρβικα 28

## Παράρτημα Δ: Απαντήσεις ερωτηματολογίων και στατιστικά ανά τύπο ερωτηματολογίου

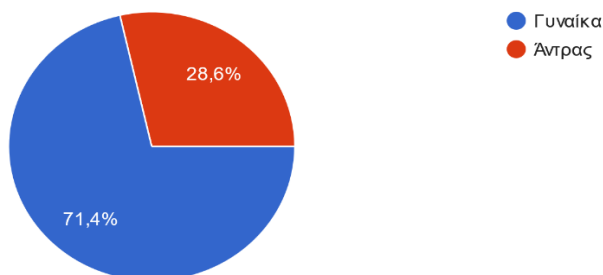
### Α. Ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα

Στο ερωτηματολόγιο στα ελληνικά δόθηκαν 14 απαντήσεις. Από τα άτομα που απάντησαν το 42,9% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 40-50 ετών, το 35,7% ανήκει στην κατηγορία 18-28 ετών και το 21,4% αφορά ηλικίες 29-39 (βλ. εικόνα 1, σ.64).



Εικόνα 1. Ηλικία σπουδαστών

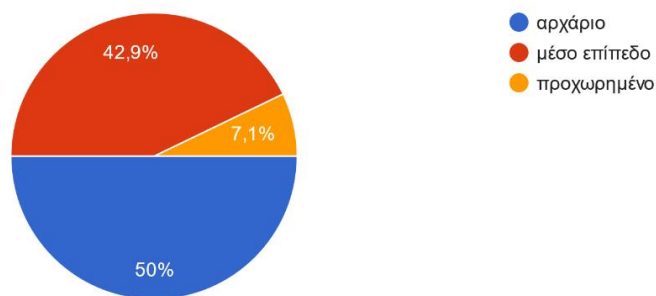
Επίσης, οι περισσότερες ήταν γυναίκες, ενώ οι άντρες ήταν λιγότεροι (βλ. εικόνα 2, σ.64).



Εικόνα 2. Φύλο

Η εθνικότητα όσων απάντησαν ήταν ελληνική (2), ρωσική (3), τουρκική (1), ουκρανική (2), κινέζικη (1), σερβική (2), βραζιλιάνικη (1), καζακική(1) και από το Βιετνάμ (1). Σχετικά με την μητρική γλώσσα απαντήθηκε ότι είναι η κινεζική, η καζακική, η ρωσική, η βιετναμέζικη, η σερβική, η ελληνική, η ουκρανική, η πορτογαλική, η τουρκική και η σερβική με μεγαλύτερο ποσοστό να έχει η ουκρανική και η ρωσική (από 14,3% αντίστοιχα).

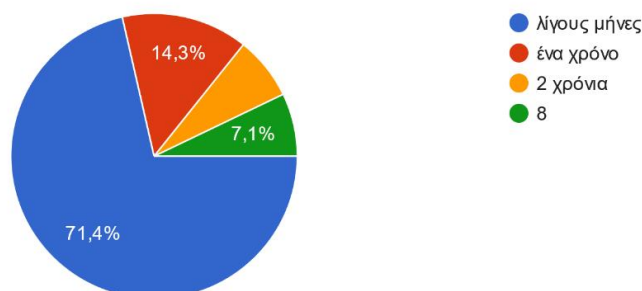
Παρόλο που απάντησαν το ερωτηματολόγιο στα ελληνικά, το 50% έδωσε την απάντηση ότι είναι αρχάριοι στα ελληνικά, το 42,9% ότι έχουν μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας, ενώ μόλις το 7,1% είπε ότι είναι προχωρημένο επίπεδο (βλ. εικόνα 3, σ.65).



**Εικόνα 3. Επίπεδο γλωσσομάθειας**

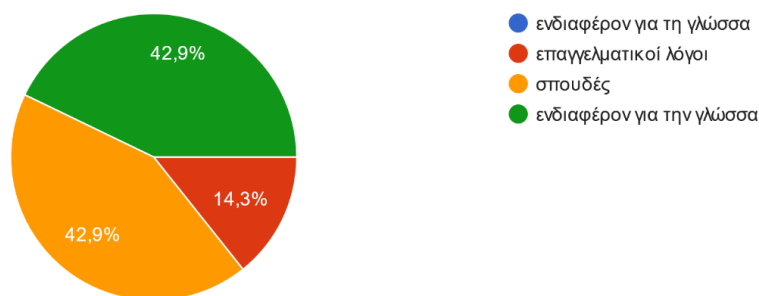
Σε σχέση με το πόσο καιρό μένουν στην Ελλάδα, το 53,8% απάντησε ότι βρίσκεται στην Ελλάδα λίγους μήνες, το 23,1% ένα χρόνο, ενώ ένα μικρό ποσοστό απάντησε ότι δε μένει στην Ελλάδα ή ότι ο χρόνος παραμονής τους στη χώρα είναι δεκαοχτώ έτη. Ένα μικρό ποσοστό απάντησε δύο χρόνια.

Στην ερώτηση πόσο καιρό διδάσκονται ελληνικά, το 71,4% απάντησε πως μαθαίνει ελληνικά λίγους μήνες, το 14,3% απάντησε ότι μαθαίνει τη γλώσσα ένα χρόνο και ένα μικρό ποσοστό 2 χρόνια και 8 χρόνια αντίστοιχα (βλ. εικόνα 4, σ. 65).



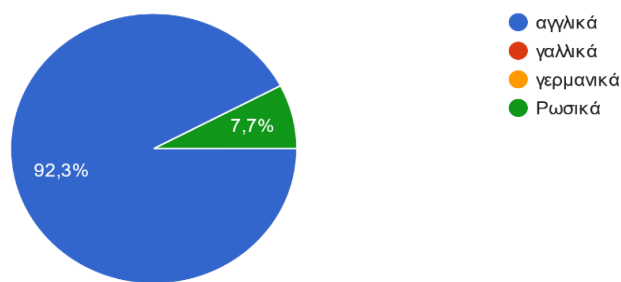
**Εικόνα 4. Χρόνος παρακολούθησης μαθημάτων**

Στη συνέχεια, στο ερώτημα για το κίνητρο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, το 42,9 % απάντησε ότι είναι το ενδιαφέρον για τη γλώσσα, το 42,9% οι σπουδές και το 14,3% είπε ότι το κάνει για επαγγελματικούς λόγους (βλ. εικόνα 5, σ.66).



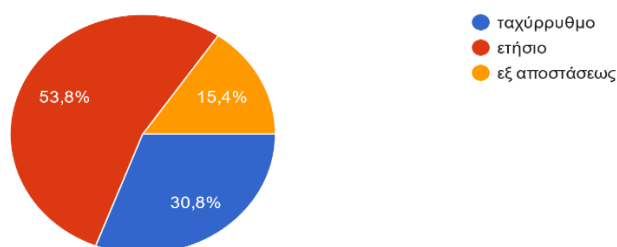
Εικόνα 5. Λόγοι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας

Επιπλέον, στην ερώτηση αν γνωρίζουν άλλες ξένες γλώσσες, απάντησαν τις εξής: αγγλικά (92,3%) και ρωσικά (7,7%), (βλ. εικόνα 6, σ.66).



Εικόνα 6. Άλλες ξένες γλώσσες

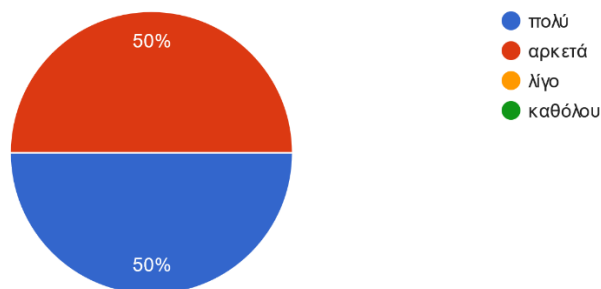
Επίσης, στο επόμενο ερώτημα τέσσερις απάντησαν ότι παρακολουθούν ταχύρρυθμο πρόγραμμα εκμάθησης της γλώσσας, επτά άτομα είπαν ότι παρακολουθούν ετήσιο και δύο εξ αποστάσεως (βλ. εικόνα 7, σ.66 ).



Εικόνα 7. Πρόγραμμα εκμάθησης της γλώσσας

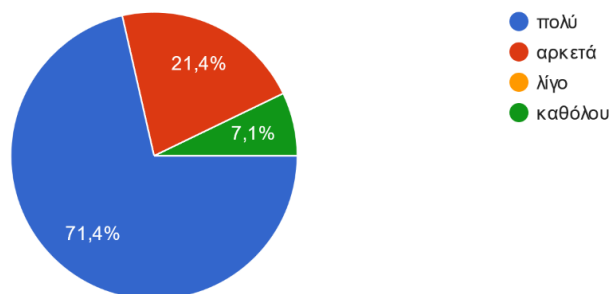
Στην ερώτηση τι σας αρέσει περισσότερο στην εκμάθηση της γλώσσας δύο απάντησαν οι ασκήσεις ακρόασης, τέσσερις η παραγωγή λόγου και οι περισσότεροι (7) είπαν η ανάγνωση. Από την άλλη, οι περισσότεροι φαίνεται ότι βρίσκουν δυσκολότερο το λεξιλόγιο (46, 2%), η γραμματική (23, 1%) και ακολουθεί η προφορά (15, 4%).

Σχετικά με το αν τους αρέσει το υλικό διδασκαλίας, απάντησαν ότι τους αρέσει πολύ (50%) και αρκετά (50%), (βλ. εικόνα 8, σ.67).



**Εικόνα 8. Πόσο αρέσει στους σπουδαστές το υλικό διδασκαλίας**

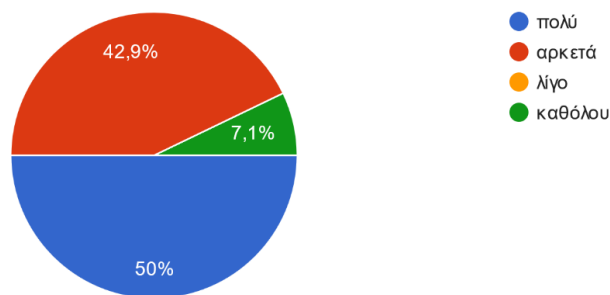
Επιπλέον, ο τρόπος διδασκαλίας τους αρέσει πολύ (71,4%) και κατά 21,4% αρκετά (βλ. εικόνα 9, σ.67).



**Εικόνα 9. Πόσο αρέσει στους σπουδαστές ο τρόπος διδασκαλίας**

Οι δραστηριότητες φαίνεται ότι τους αρέσουν πολύ κατά 50%, αρκετά κατά 42,9%. Σε πολύ μικρό ποσοστό των ερωτώμενων φαίνεται να μην αρέσουν τα παραπάνω καθόλου (βλ. εικόνες 10 και 11, σ.68).

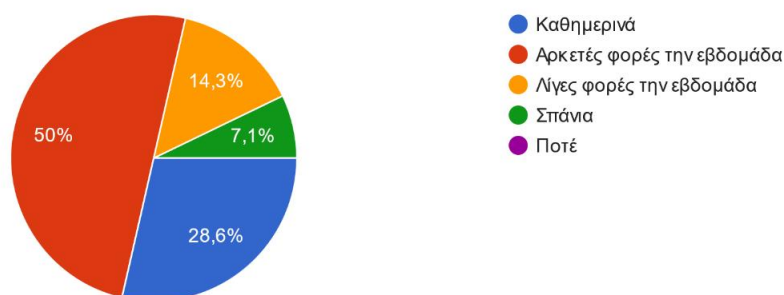




**Εικόνα 10. Πόσο αρέσουν οι δραστηριότητες στους σπουδαστές**

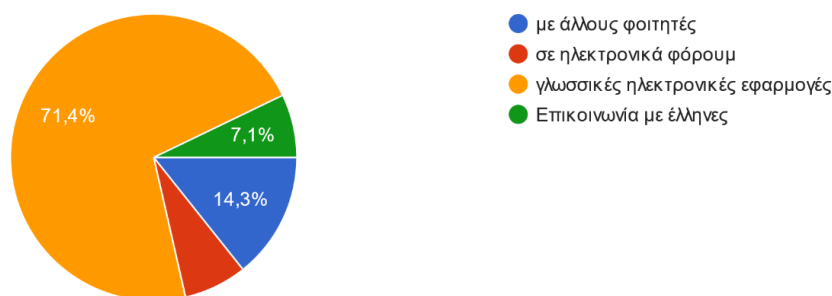
Επιπλέον, το ρυθμό διδασκαλίας τον περιγράφουν ως κανονικό κατά 85,7% και γρήγορο κατά 14,3%.

Στη συνέχεια στην ερώτηση πόσο συχνά χρησιμοποιούν τη γλώσσα εκτός τάξης απάντησαν αρκετές φορές τη βδομάδα (50%), καθημερινά (28,6%), λίγες φορές την εβδομάδα (14,3) και σπάνια (7,1%), (βλ. εικόνα 11, σ.68 ).



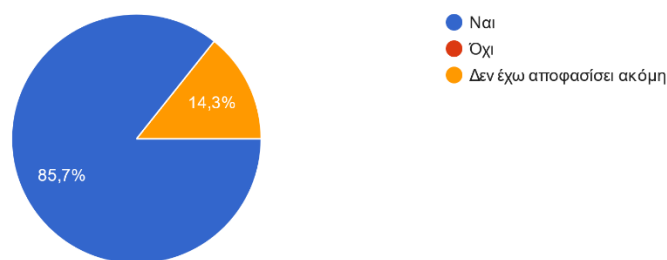
**Εικόνα 11. Συχνότητα χρήσης γλώσσας**

Στην ερώτηση με τι τρόπους εξασκούν την ελληνική εκτός τάξης απάντησαν μέσα από γλωσσικές ηλεκτρονικές εφαρμογές (71,4%), με την επικοινωνία με άλλους φοιτητές (14,3%) και σε μικρότερα ποσοστά δόθηκαν οι απαντήσεις με την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές και σε ηλεκτρονικά φόρουμ (βλ. εικόνα 12, σ. 68).

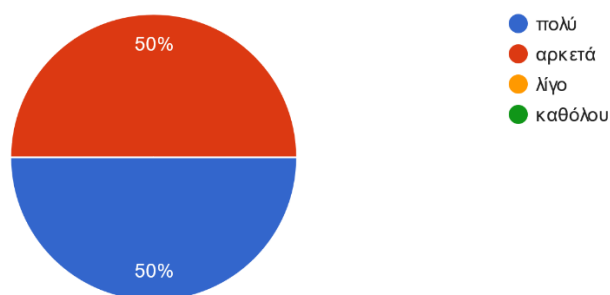


**Εικόνα 12. Τρόποι εξάσκησης της γλώσσας**

Για τα μελλοντικά τους σχέδια απάντησαν δώδεκα άτομα ότι θα συνεχίσουν τα ελληνικά και δύο ότι δεν έχουν αποφασίσει ακόμα, ενώ το 50% των ερωτωμένων απάντησε ότι θα χρησιμοποιήσει τη γνώση της ελληνικής στο μέλλον πολύ και το υπόλοιπο 50 % αρκετά (βλ. εικόνες 13, 14, σ.69).



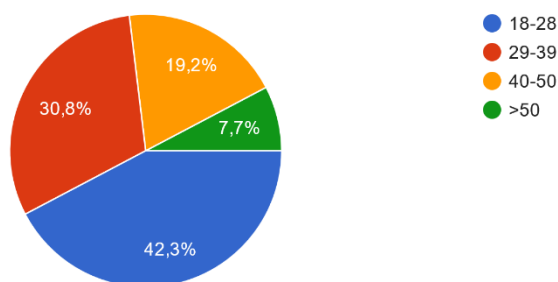
Εικόνα 13. Συνέχιση ή μη των μαθημάτων



Εικόνα 14. Χρησιμότητα γλώσσας στο μέλλον

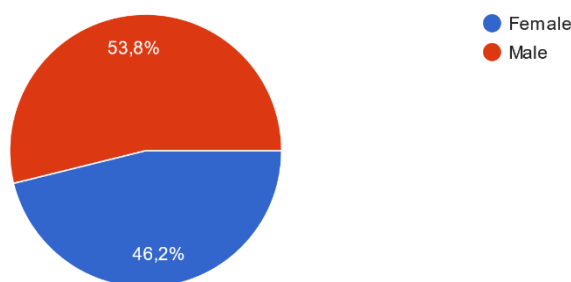
## Β. Ερωτηματολόγιο στην αγγλική γλώσσα

Σε ό,τι αφορά το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε στα αγγλικά δόθηκαν 26 απαντήσεις. Από τους ερωτώμενους το 42,3% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 18-28, το 30,8% στην ομάδα 29-39, το 19,2% είναι από 40-50 ετών, ενώ το 7,7% είναι άνω των 50 ετών (βλ. εικόνα 15, σ.70).



Εικόνα 15. Ηλικία σπουδαστών

Επιπλέον, από τους 26 ερωτώμενους το 53,8% είναι άντρες και το 46,2% γυναίκες (βλ. εικόνα 16, σ.70).

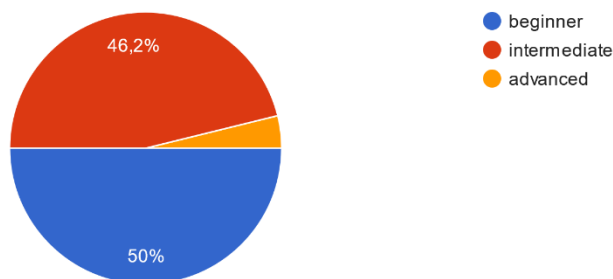


Εικόνα 16. Φύλο σπουδαστών

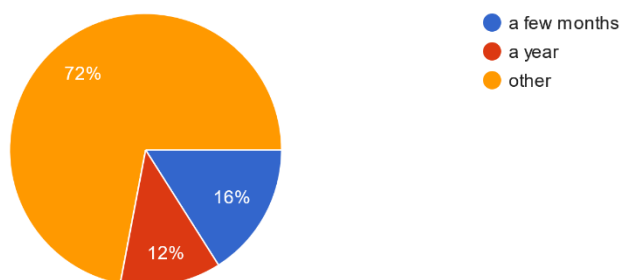
Σε ό,τι αφορά την εθνικότητά τους, οι περισσότεροι είναι Ρώσοι (26,9%), Βρετανοί (7,7%) και σε μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκε ότι είναι Αμερικάνοι, Κονγκολέζοι, Ρουμάνοι, Ιρλανδοί-Βρετανοί, Σέρβοι, Τούρκοι και Ουκρανοί. Ως μητρικές γλώσσες ανέφεραν τα ρωσικά, τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα τουρκικά, τα ρουμάνικα, τα σερβικά.

Στη συνέχεια στην ερώτηση ποιο είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας οι ερωτώμενοι είπαν αρχάριο (50%), 46,2 % είπαν μέσο επίπεδο και ένα μικρό ποσοστό είτε προχωρημένο. Επίσης, το 72% απάντησε ότι μένει πάνω από χρόνο στην Ελλάδα, ενώ το 16% είτε λίγους

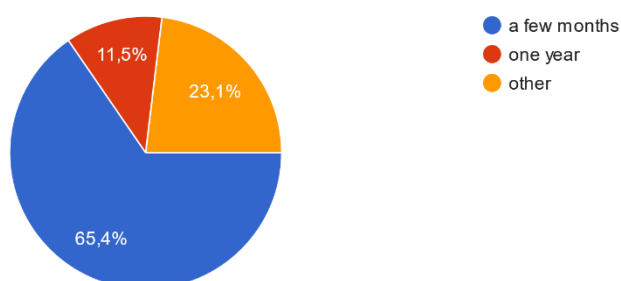
μήνες και το 12% ένα χρόνο. Ακόμη, το 65,4% απάντησε ότι μαθαίνει ελληνικά εδώ και λίγους μήνες, το 11,5% ένα χρόνο και το 23,1% περισσότερο από χρόνο (βλ. 17, 18, 19 εικόνα σ.71).



Εικόνα 17. Επίπεδο γλωσσομάθειας

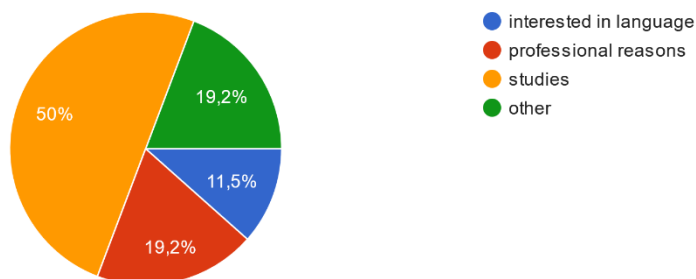


Εικόνα 18. Διάρκεια διαμονής στη χώρα



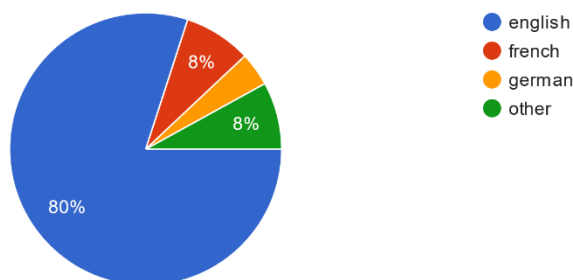
Εικόνα 19. Διάρκεια παρακολούθησης μαθημάτων

Ακόμη απάντησαν ότι αυτό που τους ώθησε να μάθουν την ελληνική γλώσσα ήταν οι σπουδές (50%), επαγγελματικοί λόγοι (19, 5%), ενώ το ενδιαφέρον για τη γλώσσα ήταν μόλις 11, 5% (βλ. εικόνα 20, σ.72).



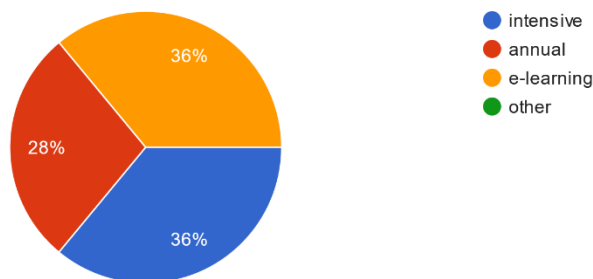
Εικόνα 20. Κίνητρο γλωσσομάθειας

Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα (80%), τα γαλλικά (8%), ένα μικρό ποσοστό τη γερμανική και ένα 8% κάποια άλλη ξένη γλώσσα (βλ. εικόνα 21, σ.72).



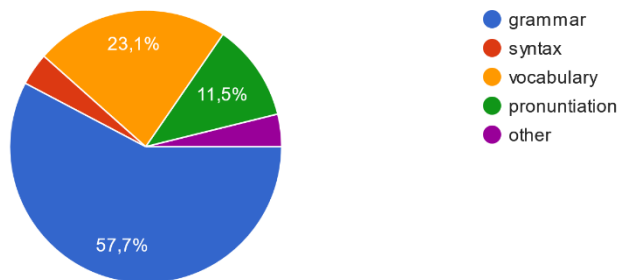
Εικόνα 21. Άλλες ξένες γλώσσες

Το 36% απάντησε ότι παρακολουθεί εξ αποστάσεως μαθήματα, το 28% ετήσια προγράμματα και το 36% εντατικά (βλ. εικόνα 22, σ.72).

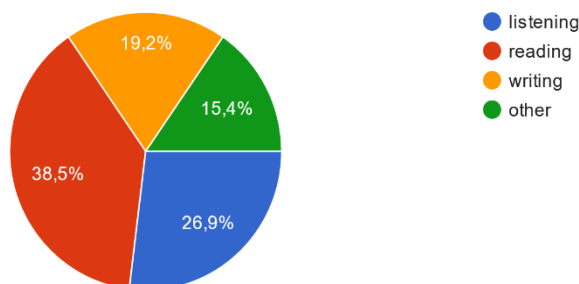


Εικόνα 22. Είδος προγράμματος γλωσσομάθειας που παρακολουθούν οι σπουδαστές

Στην ερώτηση τι τους αρέσει περισσότερο στη διδασκαλία απάντησαν το 38,5% η ανάγνωση, το 26,9% οι ασκήσεις ακρόασης και το 19,2% η παραγωγή γραπτού λόγου. Από την άλλη, τους δυσκολεύει περισσότερο η γραμματική (57,7%), το λεξιλόγιο (23,1%) και η προφορά (11, 5%), (βλ εικόνες 23, 24 , σ.73).

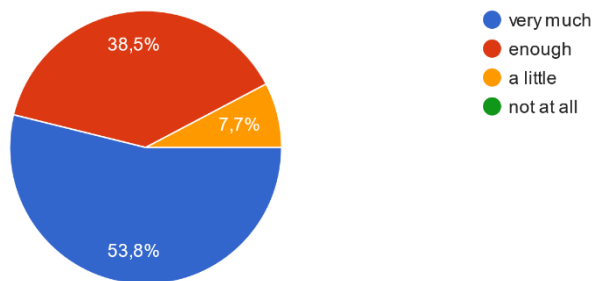


Εικόνα 23. Δυσκολία σε τομείς της γλώσσας



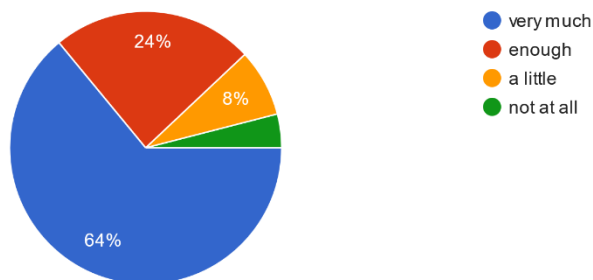
Εικόνα 24. Προτίμηση σε τομέα της γλώσσας

Σε ό,τι αφορά το πόσο τους αρέσει το διδακτικό υλικό απάντησαν πάρα πολύ (53, 8%), αρκετά (38,5%) και λίγο (7,7%). Οι διδακτικές μέθοδοι απάντησαν ότι τους αρέσουν πάρα πολύ (64%), αρκετά (24%), λίγο (8%) και καθόλου σε ένα πολύ μικρό ποσοστό. Οι δραστηριότητες τους αρέσουν αρκετά (50%), πάρα πολύ (42,3%) και σε μικρά ποσοστά λίγο έως καθόλου (βλ. εικόνες 25,26,27 σ.73-74 ).

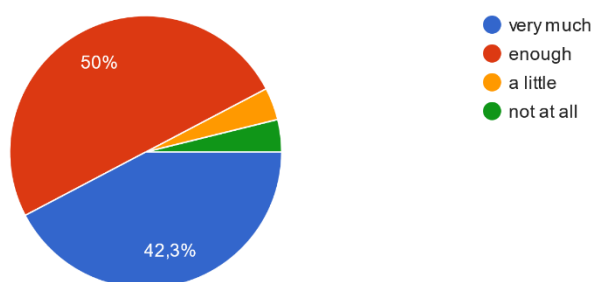


Εικόνα 25. Πόσο αρέσει στους σπουδαστές το διδακτικό υλικό



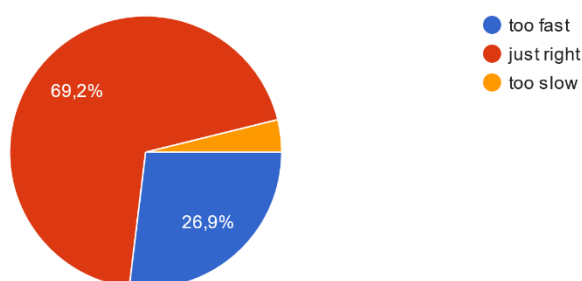


Εικόνα 26. Πόσο αρέσουν στους σπουδαστές οι διδακτικές μέθοδοι



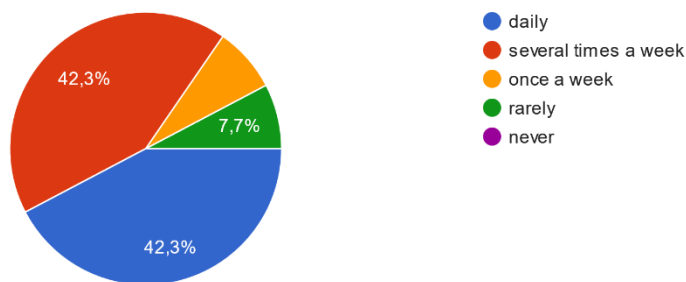
Εικόνα 27. Πόσο αρέσουν στους σπουδαστές οι δραστηριότητες

Ο ρυθμός του μαθήματος τους φαίνεται σωστός (69,2%), γρήγορος (26,9%) και ένα πολύ μικρό ποσοστό απάντησε αργός (βλ. εικόνα 28, σ.74).



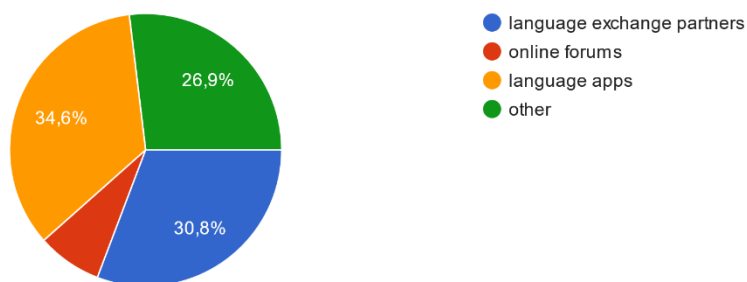
Εικόνα 28. Ρυθμός μαθημάτων

Επίσης, το 42,3% απάντησε ότι χρησιμοποιεί τα ελληνικά εκτός τάξης καθημερινά, 42,3% πολλές φορές μέσα στην εβδομάδα, και ένα μικρό ποσοστό απάντησε μια φορά τη βδομάδα ως σπάνια (βλ. εικόνα 29, σ.75).



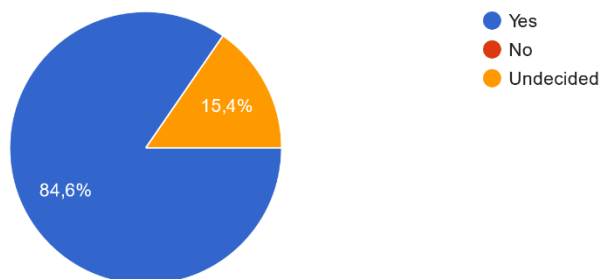
Εικόνα 29. Συχνότητα χρήσης της γλώσσας εκτός τάξης

Οι πηγές μέσω των οποίων εξασκούνται εκτός τάξης είναι οι γλωσσικές εφαρμογές (34,6%), η συνομιλία με άλλους σπουδαστές (30,8%), άλλοι τρόποι (26,9%) και λίγοι μέσω φόρουμ (βλ. εικόνα 30, σ.).

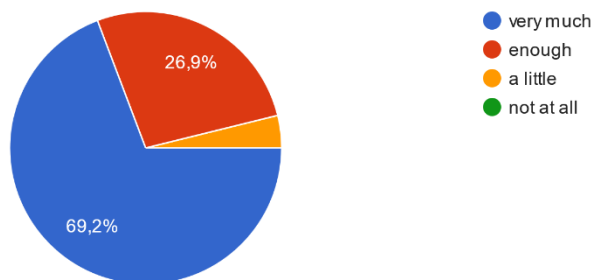


Εικόνα 30. Πηγές γλωσσικής εξάσκησης

Σε ό,τι αφορά τα μελλοντικά τους σχέδια, το 84,6% σκέφτεται να συνεχίσει τα μαθήματα, ενώ ένα 15,4% δεν έχει αποφασίσει ακόμη. Οι περισσότεροι επίσης θεωρούν ότι η γνώση της ελληνικής θα τους φανεί πολύ χρήσιμη (69,2%) ή αρκετά χρήσιμη (26,9%), (βλ εικόνα, 31, 32, σ.75, 76).



Εικόνα 31. Συνέχιση ή μη της γλώσσας στο μέλλον



Εικόνα 32. Χρησιμότητα της γλώσσας στο μέλλον

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.