



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μ.Π.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Θ.Ε.: Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας ενήλικων μαθητών μέσω των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η οπτική των εκπαιδευτικών

Σοφογιάννη Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια: Πατεράκη Όλγα

Αθήνα, Ιούλιος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η 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/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



## Διπλωματική εργασία

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας ενήλικων  
μαθητών μέσω των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της  
ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η οπτική των εκπαιδευτικών

Σοφογιάννη Μαρία

## Επιτροπή επίβλεψης διπλωματικής εργασίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:  
Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα  
Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια:  
Πατεράκη Όλγα  
Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

## Ευχαριστίες

«Η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια ορισμένων ανθρώπων. Αρχικά οφείλω να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριες και κυρίως την κα Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, για τη βοήθεια, επιστημονική αλλά και ψυχολογική καθοδήγηση. Χωρίς τη βοήθειά της η ολοκλήρωση της εργασίας μπορεί να μην είχε πραγματοποιηθεί.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στον Λάμπρο και στη Νάσια για τη συμπαράσταση και βοήθειά τους.»

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ ενήλικων μαθητών. Στην ποιοτική έρευνα που διεξήχθη συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί και για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελούμενη από 5 ερευνητικούς άξονες ώστε να διερευνηθεί το κεντρικό θέμα πολύπλευρα. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημά τους γενικά αλλά και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της ΔΕΙ, παρόλο που, όπως διαφαίνεται, αυτή αποτελεί μόνο τμήμα της διδασκαλίας τους. Στο πλαίσιο του πολυγραμματισμού η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων παρουσιάζεται ως απόρροια των σύγχρονων δεδομένων επικοινωνίας και τεχνολογίας. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με αυτά τα κείμενα και αναπτύσσονται δεξιότητες γλωσσικού, οπτικού και κοινωνικού γραμματισμού κατά τη διδασκαλία Γ2/ΞΓ. Η ανάπτυξη της ΔΕΙ παρουσιάζεται ως διδακτικός στόχος και ένας από τους τρόπους επίτευξης του στόχου αυτού, με βάση τα ευρήματα, είναι η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων. Φαίνεται πως η αξιοποίησή τους αφορά κυρίως στον γλωσσικό γραμματισμό σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, ενώ στην ανάπτυξη της ΔΕΙ σε προχωρημένο επίπεδο. Παράλληλα, υπογραμμίζονται οφέλη αλλά και εμπόδια για την αξιοποίηση των κειμένων αυτών με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ, τονίζοντας την ανάγκη μεγαλύτερης ελευθερίας στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος της εκάστοτε εκπαιδευτικής δομής.

**Λέξεις κλειδιά:** ελληνική ως Γ2/ΞΓ, εκπαίδευση ενηλίκων, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, πολυτροπικό κείμενο

## Abstract

The present dissertation aims to investigate the opinions of teachers of Greek as second/foreign language on the use of multimodal texts with the aim of developing the intercultural communicative competence of adult students. In the quality research that followed participated 15 teachers and for the data collection the research tool used was the semi-structured interview consisting of 5 research parts to investigate the central issue in many ways. From the findings of the research, it appears that teachers maintain a positive attitude towards the use of multimodal texts in their course in general and specifically in the development of intercultural communicative competence, even though, as it appears, this is only a part of their teaching. In the context of multiliteracy, the utilization of multimodal texts is presented as a result of modern communication data and technology. Thus, there is a need to familiarize students with these texts and develop verbal, visual and social literacy skills during second/foreign language teaching. The development of intercultural communicative competence is presented as a teaching goal and one of the ways to achieve this goal, based on the findings, is the utilization of multimodal texts. It seems that their use mainly concerns language literacy at all levels of language learning, while the development of intercultural communicative competence at an advanced level. At the same time, benefits as well as obstacles are highlighted for the utilization of these texts with the aim of developing the intercultural communicative competence, stressing the need for greater freedom in the context of the analytic program of each educational structure.

Key words: Greek as second/foreign language, adult education, intercultural communicative competence, multimodal texts

## Περιεχόμενα

Abstract .....	v
Συντομογραφίες.....	ix
Ευρετήριο Πινάκων .....	x
<b>Εισαγωγή</b> .....	1
<b>ΜΕΡΟΣ Α: Θεωρητικό υπόβαθρο</b> .....	4
<b>Κεφάλαιο 1</b> .....	5
<b>Η γλώσσα –Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη</b> .....	5
1.1 Γλώσσα.....	5
1.1.1 Μητρική.....	5
1.1.2 Δεύτερη .....	6
1.1.3 Ξένη.....	8
1.2 Η ελληνική ως Γ2/ΞΓ .....	8
1.2.1 Η διδασκαλία Γ2/ΞΓ σε ενήλικες μαθητές.....	9
1.2.2 Επίπεδα γλωσσομάθειας.....	10
<b>Κεφάλαιο 2</b> .....	11
<b>Επικοινωνία και Διαπολιτισμός</b> .....	11
2.1 Επικοινωνία .....	11
2.1.1 Επικοινωνιακή ικανότητα.....	12
2.2 Διαπολιτισμικότητα.....	15
2.2.1 Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.....	17
<b>Κεφάλαιο 3</b> .....	19
<b>Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικό κείμενο</b> .....	19
3.1 Γραμματισμός.....	19
3.2 Πολυγραμματισμοί.....	21
3.3 Πολυτροπικά κείμενα .....	23
3.3 Πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία Γ2/ΞΓ.....	25
<b>Κεφάλαιο 4</b> .....	29
<b>Διδασκαλία Γ2/ΞΓ</b> .....	29
4.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας ως Γ2/ΞΓ .....	29
4.2 Τεχνικές και μέσα διδασκαλίας.....	32
4.3 Παράγοντες σχετιζόμενοι με τη μάθηση.....	34
4.4 Εμπόδια αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων προς την ανάπτυξη της ΔΕΙ.....	35

<b>ΜΕΡΟΣ Β: Ερευνητικό μέρος.....</b>	<b>37</b>
<b>Κεφάλαιο 5.....</b>	<b>38</b>
<b>Ερευνητικός σχεδιασμός.....</b>	<b>38</b>
5.1 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	38
5.2 Σκοπός.....	39
5.3 Διερευνητικά ερωτήματα .....	39
5.4 Μεθοδολογία έρευνας .....	40
5.5 Δείγμα έρευνας.....	41
5.6 Ερευνητικό εργαλείο .....	41
5.7 Η συλλογή των δεδομένων.....	42
5.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	43
5.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας.....	44
<b>Κεφάλαιο 6.....</b>	<b>45</b>
<b>Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>45</b>
6.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	45
6.1.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιλογή της διδασκαλίας ως Γ2/ΞΓ .....	49
6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ενηλίκων .....	51
6.1.3 Διδακτικοί στόχοι εκπαιδευτικών.....	52
6.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της ΔΕΙ και τον τρόπο έκφρασή της στη διδασκαλία τους.....	53
6.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ευρύτερες δυνατότητες των πολυτροπικών κειμένων και τον βαθμό αξιοποίησής τους .....	56
6.4 Οφέλη αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων για την ανάπτυξη της ΔΕΙ.....	61
6.5 Εμπόδια/δυσκολίες αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων .....	63
6.6 Είδη πολυτροπικών κειμένων.....	67
<b>Κεφάλαιο 7.....</b>	<b>70</b>
<b>Συμπεράσματα .....</b>	<b>70</b>
7.1 Συμπεράσματα σχετικά με το δείγμα της έρευνας .....	70
7.2 Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και οι αντίστοιχες τεχνικές .....	73
7.3 Η γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών για τις ευρύτερες δυνατότητες που προσφέρουν τα πολυτροπικά κείμενα και σε ποιο βαθμό και πώς τα αξιοποιούν .....	76
7.4 Η άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ .....	78
7.5 Η άποψη των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια/δυσκολίες της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.....	80



7.6 Τα είδη των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και ποια από αυτά αναπτύσσουν κατά την κρίση τους τη ΔΕΙ.....	82
<b>Κεφάλαιο 8.....</b>	<b>85</b>
<b>Περιορισμοί και προτάσεις έρευνας.....</b>	<b>85</b>
8.1 Περιορισμοί έρευνας .....	85
8.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	85
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>87</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>100</b>

## Συντομογραφίες

**Γ1:** Μητρική γλώσσα

**Γ2:** Δεύτερη γλώσσα

**ΔΕΙ:** Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

**ΔΝΕΓ:** Διδασκαλείο νέας ελληνικής γλώσσας

**ΞΓ:** Ξένη γλώσσα

**ΕΛΣΤΑΤ:** Ελληνική Στατιστική αρχή

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων .....	46
Πίνακας 2: Προϋπηρεσία συμμετεχόντων σε έτη .....	47
Πίνακας 3: Επίπεδο γλωσσομάθειας ενήλικων μαθητών .....	48
Πίνακας 4: Λόγοι ενασχόλησης με διδασκαλία Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ .....	50
Πίνακας 5: Απόψεις εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε ενήλικες .....	52
Πίνακας 6: Ταύτιση εκπαιδευτικών στόχων .....	53
Πίνακας 7: Απόψεις εκπαιδευτικών για αναγκαιότητα ΔΕΙ .....	53
Πίνακας 8: Απόψεις εκπαιδευτικών για πολυτροπικά κείμενα .....	58
Πίνακας 9: Οφέλη αξιοποίησης πολυτροπικών για ανάπτυξη ΔΕΙ .....	61
Πίνακας 10: Εμπόδια ανάπτυξης ΔΕΙ μέσω πολυτροπικών κειμένων .....	64
Πίνακας 11: Αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων .....	67

## Εισαγωγή

Η γλώσσα αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρώπου και μέσω αυτής πραγματοποιείται η επικοινωνία και η κοινωνικοποίησή του. Βέβαια, οι γλώσσες μεταξύ τους είναι διαφορετικές και, μάλιστα, όχι μόνο στον τρόπο γραφής, προφοράς και λεξιλογίου. Ταυτόχρονα, διαφέρουν στην ιστορία που φέρουν και στην κουλτούρα της κάθε χώρας στην οποία ομιλούνται, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο ως ένα σημαντικό συστατικό της πολιτισμικής ταυτότητας των κοινωνιών (Χατζησαββίδης, 2015). Συνεπώς, όταν επικοινωνούν μεταξύ τους οι άνθρωποι, πέραν του να μεταβιβάζουν κάποιο μήνυμα, μεταβιβάζουν -συνειδητά ή μη- την ιστορία και τις αξίες τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η γλωσσολογική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες ασχολείται με τη μελέτη της γλώσσας αυτής καθαυτής στο πλαίσιο της επικοινωνίας (Ιωαννίδου, 2015), συνυπολογίζοντας, βέβαια, την παγκοσμιοποίηση, την ανάπτυξη του τουρισμού και της τεχνολογίας των επικοινωνιών και των μεταφορών. Η ανάπτυξη αυτή είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των μετακινήσεων του πληθυσμού, ενώ συγχρόνως, παρατηρήθηκε αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στις δυτικές χώρες.

Συνεπώς, παράλληλα με την ανάγκη για επικοινωνία, εύλογα υπάρχει και η ανάγκη για αλληλοκατανόηση, δημοκρατία και σεβασμό, αξίες που μεταδίδονται μέσα από την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού πνεύματος. Η ικανότητα επικοινωνίας και κατανόησης των ανθρώπων διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμικών καταβολών αποτελεί προϋπόθεση για την ειρηνική συνύπαρξη και εύρυθμη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2017).

Συνέπεια των αλλαγών αυτών ήταν η αύξηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες της ζήτησης για εκμάθηση ξένων γλωσσών χαμηλής, μάλιστα, εμβέλειας, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής, οδηγώντας εν συνεχεία τους ακαδημαϊκούς σε αναζήτηση καλύτερων μεθόδων διδασκαλίας. Στοιχείο εύλογο, δεδομένο του ότι η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών έχει σημαντική επιρροή στην ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας και της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών (Παπασωτηρίου, 2008).

Η είσοδος των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση, εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα των προαναφερθέντων αλλαγών, προτείνοντας νέες εκπαιδευτικές πολιτικές και

επηρεάζοντας κατ' επέκταση και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Στον πολυγραμματισμό, η γλώσσα δεν είναι ο μόνος ή ο πρωταρχικός τρόπος επικοινωνίας, με τους εξωγλωσσικούς τρόπους να συμμετέχουν στην παραγωγή νοήματος (Early, Kendrick, & Potts, 2015). Συνυπολογίζοντας, παράλληλα, και την ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επικοινωνιών, προτάθηκαν νέες μέθοδοι διδασκαλίας (Cope & Kalantzis, 2009).

Οι νέες αυτές μέθοδοι στοχεύουν γενικότερα στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση προφορικών και γραπτών κειμένων μέσα σε πολυτροπικό περιβάλλον επιφορτισμένο με κοινωνικο-πολιτισμικά και ιστορικά χαρακτηριστικά, ώστε να συσχετίζονται με τα συμφραζόμενα του αντίστοιχου πολύγλωσσου ή μη περιβάλλοντος (Παπασωτηρίου, 2008). Βασικό μέσο επίτευξης των στόχων αυτών είναι το πολυτροπικό κείμενο, όπου μέσα από μια σειρά σημειωτικών τρόπων ο αναγνώστης μπορεί να δημιουργεί νόημα ενεργητικά (Kress, Jewitt, & Tsatsarelis, 2000).

Συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται πλέον προς την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (στο εξής ΔΕΙ) μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας την ικανότητα αυτή σταδιακά (Huang, 2021). Μάλιστα, η ανάπτυξή της έχει αναγνωριστεί ως βασικό μαθησιακό στόχο στον χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Griffith, Wolfeld, Armon, Rios, & Liu, 2016).

Με δεδομένα τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά σημαντικός για την ομαλή ένταξη των αλλοεθνών στη χώρα υποδοχής. Στο πλαίσιο αυτό ο Χατζησαββίδης (2015) αναφέρει πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική προϋπόθεση για τον προσανατολισμό της διδασκαλίας σε σύγχρονες επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές. Η αναγνώριση και αποδοχή του Άλλου, συμπεριλαμβανομένης της κουλτούρας και της θρησκείας, καθώς και η αναγνώριση των ίσων δικαιωμάτων του μέσα από τις εκπαιδευτικές δομές οδηγούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2011). Αυτή δε κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τους ενήλικες μαθητές της ελληνικής ως ξένης, καθώς αποτελούν το θεμέλιο διαμόρφωσης της ΔΕΙ και για τις νεότερες γενιές.

Υπό το πρίσμα όσων προαναφέρθηκαν η παρούσα διπλωματική μελετά την ανάπτυξη της ΔΕΙ ενήλικων μαθητών μέσω των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζεται αυξητική τάση στις αντίστοιχες έρευνες, όμως, αυτές αφορούν μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπέλλα, 2011). Ταυτόχρονα, οι περισσότερες διπλωματικές εργασίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένες ομάδες ενηλίκων όπως ομογενείς, παλιννοστούντες ή πρόσφυγες, ως προς την κατάκτηση ενός γραμματικού ή φωνολογικού φαινομένου (Τσαγγαδάς, 2017).

Ειδικότερα, το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε, επιχειρώντας μία εισαγωγή στους εννοιολογικούς όρους. Αρχικά στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται οι διαχωρισμοί της γλώσσας σε μητρική, δεύτερη και ξένη. Έπειτα, επεξηγούνται οι ορισμοί της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Ακολούθως, αναλύονται ο όρος πολυγραμματισμός αλλά και το πολυτροπικό κείμενο. Κατόπιν, στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναπτύσσονται τεχνικές, παράγοντες και εμπόδια που σχετίζονται με τη διδασκαλία Γ2/ΞΓ. Στο δεύτερο μέρος καθορίζονται ο ερευνητικός σχεδιασμός, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, διατυπώνονται περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα του πρωτοκόλλου συνέντευξης.

## **ΜΕΡΟΣ Α: Θεωρητικό υπόβαθρο**

# Κεφάλαιο 1

## Η γλώσσα –Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη

Ο όρος γλώσσα είναι το κεντρικό θέμα αυτού του κεφαλαίου και βασικό στοιχείο της παρούσας εργασίας. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στο τι είναι η γλώσσα και πώς διαχωρίζεται σε μητρική, δεύτερη και ξένη. Κατόπιν, θα παρουσιαστεί η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και τα ειδικά χαρακτηριστικά κατά τη διδασκαλία σε ενήλικες μαθητές και, τέλος, θα αναφερθούν τα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας των ξένων γλωσσών.

### 1.1 Γλώσσα

Η γλώσσα είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, διαφοροποιώντας τον από τα υπόλοιπα είδη (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης, & Τσάκωνα, 2013· Lightfoot, Cole & Cole, 2014· Ortega, 2009). Αποτελεί ένα σύνολο συμβόλων και μέσω αυτής εκφράζονται συναισθήματα, ιδέες, επιθυμίες, γνώσεις φορτισμένες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του κάθε πολιτισμού, οργανώνοντας σκέψεις αλλά και σχέσεις μέσα στην κοινωνία (Lightfoot et al., 2014). Με τη γλώσσα συνδέονται οι ήχοι ή ακόμα και οι κινήσεις/νεύματα των χεριών με σημασίες (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Παράλληλα, ο άνθρωπος, πέρα από τα βιολογικά χαρακτηριστικά που διαθέτει για την κατάκτησή της, πρέπει να συμμετέχει σε μία κοινότητα για την αξιοποίησή της (Lightfoot et al., 2014). Στο πλαίσιο αυτής της κοινότητας εντοπίζεται η διάκρισή της σε πρώτη/μητρική (Γ1), δεύτερη (Γ2) και ξένη (ΞΓ).

#### 1.1.1 Μητρική

Σύμφωνα με τον Baker (2001), ως Γ1 γλώσσα νοείται αυτή που είναι η πιο ισχυρή σε όλες τις στιγμές της καθημερινότητας του ανθρώπου και χρησιμοποιείται περισσότερο



από τις άλλες. Η γνώση της θεωρείται αδίδακτη και γίνεται στο ασυνείδητο (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Μάλιστα, η κατάκτηση του συστήματος και του τρόπου χρήσης της θεωρείται αυτονόητη διαδικασία για την πλειοψηφία των παιδιών (Μπέλλα, 2011). Τονίζεται, επίσης, πως δε σχετίζεται με φυλετικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς ή οικονομικούς παράγοντες, καθώς είναι ανεξάρτητη από αυτούς (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2011).

Επιπλέον, ο Chomsky αναφέρει πως τα παιδιά κατακτούν τη Γ1 κατά την κρίσιμη περίοδο<sup>1</sup>, καθώς γεννιούνται με μία έμφυτη γλωσσική γνώση επιτρέποντάς τους να εξάγουν συμπεράσματα για τους κανόνες της γλώσσας μέσα από αυτά που ακούνε (όπ. ανάφ. Στο Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Συνεπώς, στη Γ1 προηγείται η κατάκτησή της και έπεται η συστηματική της εκμάθηση στον χώρο εκπαίδευσης (Δραγώνα κ.συν., 2001).

Παράλληλα, η Skutnabb-Kangas (1982, όπ. ανάφ. στο Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουράκη, 2001), αναγνωρίζει στη Γ1 συγκεκριμένα κριτήρια: τη χρονική ακολουθία, την ικανότητα χρήσης, τη λειτουργία (εάν χρησιμοποιείται περισσότερο από άλλες) και τις στάσεις απέναντι στις άλλες γλώσσες (εάν ταυτίζεται ο ομιλητής με αυτή ή αν τον ταυτίζουν οι άλλοι). Σε καταστάσεις όμως διγλωσσίας, η Γ1 δεν είναι απαραίτητα μία (Δραγώνα κ.συν., 2001). Άλλωστε, σε πολλά μέρη του κόσμου, τα παιδιά, πριν συμπληρώσουν τα τέσσερα έτη, μεγαλώνουν μιλώντας ταυτόχρονα παραπάνω από μία γλώσσες ως Γ1 (Ortega, 2009).

### 1.1.2 Δεύτερη

Η διαφοροποίηση μεταξύ Γ1, Γ2 και ΞΓ σχετίζεται με τη χρονική ακολουθία και την ποιοτική σχέση στην επικοινωνία. Αν και η γλώσσα που μαθαίνεται μετά από τη Γ1 αποτελεί νέο γλωσσικό κώδικα, η διάκρισή της σε Γ2 και ΞΓ προτάθηκε όχι από θεωρητικούς γλωσσολόγους αλλά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αναγνώριζαν τα προβλήματα της θεωρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μήτσης, 2004).

---

<sup>1</sup> Η κρίσιμη περίοδος αφορά σε χρονική διάρκεια κατά την οποία, ανάλογα και με τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τη δεκτικότητα του ατόμου, συντελείται η ανάπτυξη, ενώ μετά το πέρας αυτής δεν αναπτύσσεται η ικανότητα/συμπεριφορά (Lightfoot et al., 2014).

Σύμφωνα με τη χρονική ακολουθία, αυτή που κατακτάται πρώτη είναι η Γ1, η οποία, βέβαια, ανάλογα και με τη χρήση της μπορεί να υποχωρήσει σε Γ2 με το πέρας του χρόνου. Σύμφωνα με την ποιοτική σχέση των γλωσσών, η Γ1 κυρίως και έπειτα η Γ2 χρησιμοποιούνται στον καθημερινό λόγο, με τη Γ1 να επιτελεί τις σημαντικές επικοινωνιακές λειτουργίες και τη Γ2 τις δευτερεύουσες (Δραγώνα κ. συν., 2001).

Επιπλέον, η Μπέλλα (2011) αναφέρει τη γεωγραφική διάσταση σύμφωνα με την οποία η Γ2 συνήθως κατακτάται από κάποιον όταν βρίσκεται σε περιβάλλον όπου αυτή χρησιμοποιείται ως κύρια. Σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τον νέο γλωσσικό κώδικα, επικοινωνώντας με φυσικούς ομιλητές και εξασκώντας τον ως γλωσσικό σύστημα αλλά και ως πολιτιστικό-κοινωνικό περιεχόμενο (Μήτσης, 2004).

Επιπρόσθετα, η Γ2 είναι αυτή που κατακτάται ή μαθαίνεται μετά τη Γ1 (Μπέλλα, 2011· Ortega, 2009). Με άλλα λόγια, μπορεί είτε να κατακτηθεί πρώτα και έπειτα να διδαχθεί, όπως συμβαίνει με τη Γ1, είτε να διδαχθεί πρώτα συστηματικά, συνήθως σε σχολικό περιβάλλον (Δραγώνα κ.συν., 2001· Μπέλλα, 2011). Αυτό συμβαίνει σε μικρή ηλικία ή ακόμα και σε ενήλικες (Μπέλλα, 2011· Ortega, 2009). Ωστόσο, βασική διαφορά αποτελεί η αδυναμία απόκτησης της επικοινωνιακής ικανότητας ως φυσικού ομιλητή στην περίπτωση της Γ2 (Μπέλλα, 2011).

Για κάποιους πάλι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ Γ1, Γ2 και ΞΓ είναι ο τρόπος εκμάθησης, καθώς η Γ1 κατακτάται, ενώ η Γ2 και η ΞΓ διδάσκονται (Δραγώνα κ.συν., 2001). Για άλλους, η μόνη γλώσσα που διδάσκεται είναι η ΞΓ (Μπέλλα, 2011). Ειδικότερα, ο όρος κατάκτηση αναφέρεται ως αμφιλεγόμενος, καθώς χρησιμοποιήθηκε κυρίως στη γενετική γλωσσολογία, για να τονιστεί η διαφορά συνειδητού και μη τρόπου γνώσης της γλώσσας μεταξύ Γ1 και Γ2. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια προτιμάται ο όρος καθοδηγούμενη κατάκτηση της Γ2 αντί για εκμάθηση (Μπέλλα, 2011).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί ο όρος κατάκτηση για τη Γ2, καθώς είναι αυτή που κατακτάται συνήθως μέσα από την καθημερινή επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές της στο γεωγραφικό περιβάλλον της (Μπέλλα, 2011· Σκούρτου, 1997).

### 1.1.3 Ξένη

Η ΞΓ είναι αυτή που διδάσκεται συστηματικά μέσα σε δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και μαθαίνεται συνήθως τελευταία (Δραγώνα κ.συν., 2001). Μάλιστα, η βασική διαφοροποίηση μεταξύ Γ2 και ΞΓ είναι γεωγραφική, καθώς η ΞΓ μαθαίνεται σε περιβάλλον όπου δεν είναι η βασική γλώσσα επικοινωνίας (Μπέλλα, 2011). Συνεπώς, δεν λειτουργεί ως βασικός γλωσσικός κώδικας για τις καθημερινές επικοινωνιακές λειτουργίες (Δραγώνα κ.συν., 2001). Τέλος, αποτελεί αποκλειστική επιλογή του μαθητή η ΞΓ που θέλει να μάθει (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

## 1.2 Η ελληνική ως Γ2/ΞΓ

Μέχρι και τη δεκαετία του 1970, υπήρχε ελάχιστο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ, ενώ τα αντίστοιχα βιβλία ακολουθούσαν την παραδοσιακή μεθοδολογική προσέγγιση (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Παράλληλα, η Μπέλλα (2011) υπογραμμίζει την ελλιπή βιβλιογραφία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, συγκριτικά μάλιστα με το ενδιαφέρον για την αγγλική, ήδη από την περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου. Τελικά, το ενδιαφέρον αυξήθηκε τη δεκαετία του 1980, με την είσοδο μεταναστών στη χώρα και την ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 σε ανήλικους και ενήλικους (Ιακώβου, 2014· Μπέλλα, 2011).

Η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από ετερογένεια λόγω της ιστορικής ορθογραφίας και της φωνητικής γραφής, κάνοντας δύσκολη την κατάκτησή της από τους φυσικούς ομιλητές πόσο μάλλον από τους χρήστες της ως Γ2/ΞΓ (Σακελλαρίου, 2006). Παρόλα αυτά, η εκμάθηση και κατ' επέκταση η κατάκτησή της θεωρείται βασική προϋπόθεση για την κοινωνική και οικονομική ένταξη των μεταναστών.

Εύλογα η ανάγκη αυτή έχει επιφέρει αλλαγές στον ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο, με την ίδρυση πανεπιστημιακών θέσεων, τη διοργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων και μεταπτυχιακών προγραμμάτων (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2011· Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Ωστόσο, αν και υπάρχει πλέον ερευνητικό ενδιαφέρον, αυτό περιορίζεται κυρίως στην κατάκτησή της από παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ ο χώρος

της κατάκτησης από ενήλικους παραμένει ακόμα σχεδόν ανεξερεύνητος (Μπέλλα, 2011).

### 1.2.1 Η διδασκαλία Γ2/ΞΓ σε ενήλικες μαθητές

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητών κατά τη διδασκαλία μίας Γ2/ΞΓ είναι η συνειδητοποίηση ως προς τη διαδικασία μάθησης και η πιο άμεση ανταπόκριση σε αυτή (Σακελλαρίου, 2006). Από την άλλη μεριά, οι ενήλικες έχουν περισσότερους από έναν ρόλους με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν στην εκπαίδευσή τους (Αθανασίου κ.συν., 2014).

Συνοψίζοντας, τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητών, όπως αναφέρονται από τους Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα (2014), είναι ότι:

- ✓ έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες (επαγγελματικοί, κοινωνικοί ρόλοι, προσωπική ανάπτυξη, απόκτηση κύρους)
- ✓ διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών και διαμορφωμένων αντιλήψεων
- ✓ έχουν ήδη διαπλάσει στρατηγικές μάθησης και έχουν καταλήξει στον αποδοτικότερο τρόπο για τους ίδιους
- ✓ έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις εκφάνσεις της διδακτικής διαδικασίας
- ✓ έχουν δημιουργήσει μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης, ώστε να μην αμφισβητούνται τα πιστεύω τους
- ✓ αντιμετωπίζουν τα εμπόδια στη μάθηση, είτε αυτά είναι εσωτερικά είτε από εξωγενείς παράγοντες (εκπαιδευτική διαδικασία, κοινωνικό περιβάλλον).

Επιπλέον, το μάθημα σε ενήλικες θεωρείται διαφορετικό από αυτό των ανηλίκων, καθώς οι πρώτοι διαθέτουν κριτική σκέψη και ζητούν ανάλυση και κατηγοριοποίηση των γλωσσικών φαινομένων (Σακελλαρίου, 2006).

Ωστόσο, οι ενήλικες μαθητές που εντάσσονται σε ευάλωτες ομάδες -όπως οι μετανάστες/πρόσφυγες- ενδέχεται να έχουν επιπλέον εμπόδια από ψυχολογικούς παράγοντες όπως χαμηλή αυτοπεποίθηση, απουσία μαθησιακής κουλτούρας δημιουργώντας αντίσταση σε νέες γνώσεις. Ακόμη, ως εμπόδια μπορεί να

λειτουργήσουν και διάφοροι βιολογικοί παράγοντες όπως προβλήματα όρασης ή μνήμης (Αθανασίου κ.συν., 2014).

### 1.2.2 Επίπεδα γλωσσομάθειας

Οι δεξιότητες που εξετάζονται για να διακριθεί το επίπεδο της γλωσσομάθειας αφορούν την κατανόηση, την ομιλία και τη γραφή. Ανάλογα με τις επικοινωνιακές δεξιότητες έχουν καθοριστεί και τα αντίστοιχα επίπεδα γλωσσομάθειας από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης<sup>2</sup>. Αυτά χωρίζονται σε τρία επίπεδα:

- *A, Αρχάριο επίπεδο:* σε αυτό το επίπεδο ο χρήστης μιας γλώσσας γνωρίζει μόνο τις απλές λειτουργίες και δεξιότητες της γλώσσας. Το A1 αντιστοιχεί στις στοιχειώδεις γνώσεις. Το A2 (εισαγωγικό) αντιστοιχεί σε κατανόηση περισσότερων εκφράσεων για θέματα καθημερινών περιστάσεων.
- *B, Μέσο επίπεδο:* σε αυτό το επίπεδο ο χρήστης μπορεί να κατανοεί και να παράγει προφορικά και γραπτά κείμενα με πιο σύνθετες δομικές μορφές του λεξιλογίου και της σύνταξης. Το B1 (βασικό) αφορά σε μεγαλύτερη ποικιλία θεμάτων από το αρχάριο επίπεδο. Το B2 (επάρκειας) αποκτάται πλέον η δεξιότητα κατανόησης σύνθετης επιχειρηματολογίας και παραγωγής λεπτομερών περιγραφών.
- *C, Προχωρημένο επίπεδο:* οι χρήστες γίνονται κάτοχοι των ανωτέρων επιπέδων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μίας γλώσσας. Το C1 (προχωρημένο) ικανότητα μακροσκελών συζητήσεων και ανάπτυξης κειμένων με σωστά δομημένο λόγο για πολύπλοκα θέματα. Το C2 (αυτάρκειας) και πλέον δεν υπάρχουν δυσκολίες κατανόησης και υπάρχει η δυνατότητα εμβάθυνσης σε επιστημονικά ή λογοτεχνικά κείμενα.

---

2

[https://www.greekcourses.uoa.gr/fileadmin/depts/uoa.gr/greekcourses/uploads/Epipeda\\_Ellinomathias/LEVELS\\_GR.pdf](https://www.greekcourses.uoa.gr/fileadmin/depts/uoa.gr/greekcourses/uploads/Epipeda_Ellinomathias/LEVELS_GR.pdf)

## Κεφάλαιο 2

### Επικοινωνία και Διαπολιτισμός

Οι λέξεις επικοινωνία και ικανότητα έχουν απασχολήσει την επιστήμη της γλωσσολογίας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η γενετική γλωσσολογία ήταν αυτή που αναφέρθηκε στον διαχωρισμό της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας και χρησιμοποιώντας αυτό τον διαχωρισμό ως βάση οι κοινωνιογλωσσολόγοι προχώρησαν τη θεωρία τονίζοντας τη σημασία της κοινωνίας και πώς αυτή επηρεάζει την επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στους όρους αυτούς, και ειδικότερα αρχικά στην επικοινωνία και έπειτα στην επικοινωνιακή ικανότητα καταλήγοντας στην έννοια της ΔΕΙ.

#### 2.1 Επικοινωνία

Ως επικοινωνία νοείται η διαδικασία κατά την οποία μεταδίδεται ένα μήνυμα (πληροφορία, άποψη, σκέψη) προφορικά ή γραπτώς, αξιοποιώντας τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά μέσα. Στα λεκτικά μέσα περιλαμβάνονται η γνώση του συνόλου των γραμματικο-συντακτικών δεδομένων της γλώσσας (*γλωσσική ικανότητα*) αλλά και ο τρόπος χρήσης της (*επικοινωνιακή ικανότητα*). Ενώ, στα μη λεκτικά οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες ο επιτονισμός, οι φυσικές αντιδράσεις του οργανισμού (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013).

Σύμφωνα με τους Shannon και Weaver (1949), η επικοινωνία αποτελείται από πέντε στοιχεία: πηγή, πομπός, κανάλι, δέκτης, προορισμός. Η πηγή κωδικοποιεί ένα μήνυμα το οποίο μεταφέρεται από τον πομπό μέσα από ένα κανάλι επικοινωνίας και καταλήγει να αποκωδικοποιείται από τον δέκτη όταν φθάσει στον προορισμό (οπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος κ. συν., 2013).

Από την άλλη μεριά, στο σχήμα επικοινωνίας του γλωσσολόγου Jakobson (1963), η επικοινωνία αποτελείται από έξι στοιχεία (πομπός, περικείμενο, μήνυμα, επαφή,

κώδικας, δέκτης). Κάθε ένα από αυτά ορίζει επικοινωνιακές λειτουργίες και αντιστοιχεί στις λειτουργίες της γλώσσας (βιωματική, προθετική, αναφορική, φατική, ποιητική, μετα-γλωσσική λειτουργία). Οι λειτουργίες αυτές είναι παρούσες σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις και τα μηνύματα μεταφέρονται φορτισμένα από συνδυασμό αυτών. Συνεπώς, για να είναι λειτουργικό ένα μήνυμα, απαιτείται η σύνδεσή του με ένα περικείμενο το οποίο ο δέκτης να μπορεί να κατανοήσει (όπ. αναφ. στο Ανδρουλάκης & Ξυδόπουλος, 2008).

### 2.1.1 Επικοινωνιακή ικανότητα

Συχνά, ο όρος ικανότητα αποδίδεται στον γλωσσολόγο Noam Chomsky, εισηγητή της γενετικής γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τον Chomsky (1957), η γλώσσα διακρίνεται σε γλωσσική ικανότητα και γλωσσική πλήρωση. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα των ομιλητών να παράγουν και να κατανοούν απεριόριστο αριθμό προτάσεων, γνωρίζοντας τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες μίας γλώσσας, ενώ η δεύτερη αποτελεί αντανάκλαση της πρώτης ως τρόπος χρήσης της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (όπ. αναφ. Ξυδόπουλος κ.συν., 2013).

Στην πραγματικότητα, όμως, αυτός που συνέλαβε τον όρο επικοινωνιακή ικανότητα είναι ο γλωσσολόγος και ανθρωπολόγος Dell Hymes. Αν και αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της θεωρίας του Chomsky, θεωρεί πως αυτή εστιάζει στην αφηρημένη γνώση των γλωσσικών δομών (όπ. αναφ. Rydell, 2018). Συγκεκριμένα, αναφέρει πως, σύμφωνα με τη γενετική γλωσσολογία, αν και η επικοινωνία γίνεται κατανοητή με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση των δομών της γλώσσας, η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας δεν πραγματοποιείται ανεξάρτητα από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (Hymes, 1972).

Πράγματι, τα κοινωνικά αυτά χαρακτηριστικά φέρουν τις αξίες και την κουλτούρα μίας κοινωνίας, ενώ διατηρούνται και μεταδίδονται μέσω της γλωσσικής δραστηριότητας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Σύμφωνα, μάλιστα, με τη Rydell (2018), ο Hymes συνέλαβε την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας έχοντας ως στόχο «την ανάπτυξη μιας κοινωνιογλωσσικής θεωρίας που περιγράφει τη γνώση (γραμματική και κοινωνιογλωσσική) και τη χρήση της (περιλαμβάνοντας παράγοντες όπως τα κίνητρα)» (σ.101).



Επομένως, η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας πραγματοποιείται μέσω της κοινωνικοποίησης και συνδέεται με την κοινωνική εμπειρία, τις ανάγκες και τα κίνητρα (Hymes, 1972). Συνεπώς, η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει υποσυνείδητες γνώσεις για το πότε μπορεί να μιλήσει ή όχι κάποιος, για ποιο θέμα και με ποιον τρόπο, δημιουργώντας εν συνεχεία κανόνες για την πολιτική ορθότητα του τι μπορεί να ειπωθεί και πώς σε μία κοινωνία, σύμφωνα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (Hymes, 1972).

Παράλληλα, οι άνθρωποι κατά την επικοινωνία επιτελούν γλωσσικές πράξεις ως μέρος της κοινωνικής λειτουργίας (Ξυδόπουλους κ.συν., 2013). Οι πράξεις αυτές προκύπτουν ανάλογα με την επικοινωνιακή πρόθεση και τον επιθυμητό επικοινωνιακό στόχο. Μάλιστα, τονίζει ο Hymes (1972), μία φράση μπορεί να είναι ίδια, αλλά να διαφέρει στο αποτέλεσμα της πράξης, καθώς μπορεί να είναι δήλωση, απαίτηση ή επιθυμία ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο.

Επίσης, ο Hymes (1972) προτείνει τρία επίπεδα ανάλυσης της επικοινωνίας: τις καταστάσεις λόγου, τα συμβάντα λόγου και τις πράξεις λόγου. Ειδικότερα, οι καταστάσεις λόγου, ως ανώτερο επίπεδο, είναι η κοινωνική κατάσταση μέσα στην οποία γίνεται η επικοινωνία. Το συμβάν λόγου, ως μεσαίο επίπεδο, συμβαίνει μέσα στην κατάσταση λόγου και αφορά τις δραστηριότητες που διέπονται από κανόνες χρήσης του λόγου. Τέλος, οι πράξεις λόγου, το κατώτερο επίπεδο, είναι συστατικό μέρος των συμβάντων λόγου και η ελάχιστη μονάδα ανάλυσης της εθνογραφικής επικοινωνίας (Johnstone & Marcellino, 2010· Zand-valiki, Kashani, & Tabandeh 2012). Τα επικοινωνιακά συμβάντα έχουν στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ανάλυσή τους (Zand-valiki et al., 2012) και, σύμφωνα πάντα με τον Hymes (1972), πρέπει να αναλύονται με βάση συγκεκριμένες παραμέτρους, ως στοιχεία του περιεχόμενου.

Επιπλέον, η επικοινωνία χρησιμοποιείται από κάθε ομάδα ανθρώπων με διαφορετικό τρόπο και διαθέτει εσωτερικούς κανόνες γλωσσικής συμπεριφοράς (Zand-Valiki et al., 2012). Έτσι, λοιπόν, για να μπορέσει κάποιος να ενταχθεί στην εκάστοτε ομάδα πρέπει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τους σωστούς κανόνες (Rydell, 2018). Μάλιστα, στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η επικοινωνιακή ικανότητα πέρα από τη γνώση των



γραμματικο-συντακτικών κανόνων, εμπεριέχει και την ικανότητα μίμησης του φυσικού ομιλητή στην εκφορά του λόγου (Byram, Grigorova, & Starkey, 2002).

Την περίοδο του 1970, γλωσσολόγοι και ακαδημαϊκοί, όταν αναφέρονταν στην επικοινωνιακή ικανότητα, την διέκριναν από τη γραμματική και τη γλωσσική ικανότητα, προσδιορίζοντας στη συνέχεια το θεωρητικό πλαίσιο της επικοινωνιακής ικανότητας αποτελούμενο από τέσσερις συνιστώσες (Omaggio, 1986). Οι συνιστώσες αυτές είναι:

- 1) *γραμματική ικανότητα*: περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, τους κανόνες προφοράς και ορθογραφίας, σχηματισμού λέξεων και μορφή προτάσεων, απαραίτητων στοιχείων για την κατανόηση και την έκφραση.
- 2) *κοινωνιογλωσσική ικανότητα*: εξετάζει τον βαθμό στον οποίο η δεύτερη γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να κατανοηθεί κατάλληλα σε διάφορα περιβάλλοντα επιτελώντας λειτουργίες όπως η αφήγηση ή απόσπαση πληροφοριών. Σημαντικοί παράγοντες στη συνιστώσα αυτή είναι οι συμμετέχοντες και το περιβάλλον καθώς θα καθορίσουν τον τρόπο της επικοινωνίας.
- 3) *συνομιλιακή ικανότητα (λόγος)*: περιλαμβάνει τη δημιουργία ιδεών με στόχο τη συνοχή στη μορφή και συνεκτικότητα στις αντωνυμίες και τις γραμματικές συνδέσεις (επιρρήματα, μεταβατικές φράσεις), έτσι ο χρήστης της γλώσσας θα μπορεί να εκφράζει και να κρίνει τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών ιδεών σε ένα κείμενο.
- 4) *στρατηγική ικανότητα*: αναφέρεται στη χρήση λεκτικών και μη στρατηγικών επικοινωνίας για την αντιστάθμιση των κενών στη γνώση του χρήστη της γλώσσας και την ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία. Το σημείο στο οποίο διαφέρει από τις άλλες τρεις συνιστώσες είναι ότι δίνει έμφαση στη χρήση στρατηγικών στη διαπραγματευτική σημασία. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να είναι η «*παράφραση μέσω περιγραφών ή προσεγγίσεων χρησιμοποιώντας χειρονομίες και ζητώντας από τους άλλους να επαναλάβουν πιο αργά*» (όπ. αναφ. στο Omaggio, 1986, σελ. 8-7).

## 2.2 Διαπολιτισμικότητα

Ο όρος διαπολιτισμικότητα (*intercultural*) έχει εύστοχα χαρακτηριστεί ως ταλαιπωρημένος (Νικολάου, 2011). Πράγματι, στην κοινωνία υπάρχουν διάφορες αντιλήψεις για την έννοια του όρου αυτού και συχνά χρησιμοποιείται με λάθος τρόπο, ενώ είναι αρκετές και οι περιπτώσεις που συγχέεται με την πολυπολιτισμικότητα (*multicultural*) (Santos, Araújo e Sá & Simões 2012), είτε με τη διαχείριση ζητημάτων ετερότητας αποκλειστικά σε ζητήματα εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011). Ενώ άλλοι, αν και θεωρούν ότι γνωρίζουν τι σημαίνει ο όρος αυτός, τελικά τον κατανοούν πραγματικά μέσα από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων (Santos et al., 2012). Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η διάκριση μεταξύ των δύο αυτών όρων, καθώς, μάλιστα, αποτελεί βασική συνιστώσα της παρούσας εργασίας (Byram, 2009).

Η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια θεωρείται στατική και νοείται ως συγκεκριμένη πολιτική προσέγγιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε συγκεκριμένα όρια χώρου και κοινωνικών οργανώσεων (Council of Europe, 2008· Manziou & Paraskeuopoulou, 2019), ενώ, παράλληλα, ερμηνεύεται και ως εθνοπολιτισμικός πλουραλισμός (Ιωαννίδου, 2015). Σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο οι διαφορετικοί πολιτισμοί είναι σαφώς οριοθετημένοι, λειτουργώντας ως κλειστά συστήματα, χωρίς ανταλλαγές και αλληλεπιδράσεις (Αντωνοπούλου, Καρακάση & Πετροπούλου, 2015). Στον χώρο δε της εκπαίδευσης, αναφέρεται κυρίως στη γνώση των άλλων πολιτισμών, τονίζοντας πολλές φορές τις διαφορές τους και οδηγώντας συνακολούθως σε δημιουργία στερεοτύπων (Santos et al., 2012).

Βέβαια, η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι καινούργιο φαινόμενο στην Ευρώπη, καθώς για αιώνες οι ευρωπαϊκές κοινωνίες στηρίζονται στον πολιτισμικό πλουραλισμό, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες προσελκύουν μετανάστες και πρόσφυγες (Council of Europe, 2008) ως αποτέλεσμα κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών αλλαγών στις χώρες προέλευσης (Ιωαννίδου, 2015). Την ίδια στιγμή, η παγκοσμιοποίηση έχει συμπίεσει τον χώρο αρκετά, ενώ σε συνδυασμό με την επανάσταση της τεχνολογίας, των τηλεπικοινωνιών και την ανάπτυξη των μεταφορών καθιστούν αναγκαία τη συνύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων (Council of Europe, 2008· Ιωαννίδου, 2015).

Από την άλλη μεριά, η διαπολιτισμικότητα ως έννοια είναι δυναμική και εμπεριέχεται σε αυτή η αλληλεπίδραση, η δημιουργία και ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ατόμων και

ομάδων διαφορετικών πολιτισμών (Manziou & Paraskeuopoulou, 2019). Μάλιστα, ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται πως συμπληρώνει ως έννοια την πολυπολιτισμικότητα, δίνοντας στη δεύτερη τη διάσταση της αλληλοκατανόησης και του διαλόγου (Αντωνοπούλου κ. συν., 2015), ενώ θεωρείται, παράλληλα, ένας από τους τρόπους διαχείρισής της (Ιωαννίδου, 2015· Νικολάου, 2011). Αναφέρεται δε στην ικανότητα των ανθρώπων όχι μόνο να βιώνουν αλλά και να αναλύουν την πολιτισμική τους διαφορετικότητα (Byram, 2009). Αναγνωρίζεται, μάλιστα, πως η ετερότητα αυτή μπορεί να ενυπάρχει ακόμα και μέσα στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς ομάδας (Κεσίδου, 2008). Παράλληλα, περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ιδιότητες, όπως το να είναι κανείς ανοιχτός, να ενδιαφέρεται και να είναι περίεργος απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, αξιολογώντας τα πρότυπα αντίληψης, σκέψης, συμπεριφοράς και συναισθημάτων με στόχο την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της αυτοκατανόησης και της κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης (Byram, 2009).

Οι Santos et al. (2012), αναφέρουν πως είναι χαρακτηριστικό το πρόθεμα *inter-* στη λέξη *intercultural*, καθώς με αυτό τονίζεται η ανταλλαγή, αλληλεπίδραση και αμοιβαία ανάπτυξη μεταξύ των ομάδων. Ενώ, αντιστοίχως ο Γκότοβος (2002) υπογραμμίζει πως η πρόθεση δια- «*παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει*» (σ. 3).

Εστιάζοντας, τέλος, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, από το τέλος της δεκαετίας του 1980 αρχίζει η συνειδητοποίηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της (Κεσίδου, 2008) και την ίδια δεκαετία οι εισηγητές του όρου διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα ήθελαν να δηλώσουν πέρα από την πολιτισμική αλληλεπίδραση, την πεποίθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης της ανίχνευσης του ρόλου του άλλου, απομακρυνόμενοι από τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου (Γκότοβος, 2011). Έτσι, η διαπολιτισμικότητα παρουσιάζεται από την Παιδαγωγική Επιστήμη ως η τελευταία απάντηση στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών (Κεσίδου, 2008).

### 2.2.1 Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Ο όρος διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (*intercultural communicative competence*) περιλαμβάνει μία λίστα διαστάσεων και διαφέρει η προσέγγισή της ανάλογα με τον ερευνητή (Deardoff & Jones, 2012· Griffith, Wolfeld, Armon, Rios, & Liu, 2016). Αρκετοί από αυτούς στηριζόμενοι στη θεωρία του Hymes υποστήριξαν ότι η κατάκτηση της Γ2/ΞΓ επηρεάζεται και διαδραματίζεται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις (Μπέλλα, 2011). Εξάλλου, η ΔΕΙ θεωρείται σιωπηρός στόχος στη διδασκαλία Γ2/ΞΓ, καθώς βοηθά τους μαθητές να επικοινωνούν σωστά και με κατάλληλο τρόπο διασφαλίζοντας την κατανόηση των διαφορετικών κοινωνικών ταυτοτήτων (Byram, et. al., 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα νοείται ως φορέας μετάδοσης πολιτισμού και κουλτούρας -πέρα από σύνολο μορφοσυντακτικών κανόνων - και σε αυτό εστιάζει η διδασκαλία Γ2/ΞΓ τα τελευταία χρόνια (Arvanitis, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2017) ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως «*συνδυασμό νοοτροπιών γνώσεων αντιλήψεων και δεξιοτήτων που εφαρμόζονται μέσω δράσης, η οποία καθιστά κάποιον ικανό, είτε μεμονωμένα είτε με άλλους, να κατανοεί και να σέβεται...να ανταποκρίνεται κατάλληλα (...) να καθιερώνει θετικές και εποικοδομητικές σχέσεις (...) να κατανοεί τον εαυτό του και τους πολλαπλούς πολιτισμικούς δεσμούς*» (σελ. 20).

Σύμφωνα δε με τους Byram et. al. (2002), η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά «*την εξασφάλιση από κοινού κατανόησης ατόμων διαφορετικών κοινωνικών ταυτοτήτων και την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με ανθρώπους ως πολύπλοκα ανθρώπινα όντα με πολλαπλές ταυτότητες και τη δική τους ατομικότητα*» (σελ. 5). Παράλληλα, περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που μπορεί να έχει αποκτήσει κάποιος μέσω της συμμετοχής του σε πολλαπλές κοινωνικές ομάδες, όχι μόνο επικοινωνώντας και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, αλλά και δημιουργώντας σχέσεις συνυπάρχοντας σε μία κοινωνία πολυπολιτισμική (Byram et al., 2002).

Από την άλλη μεριά, οι Deardoff & Jones (2012) αποδίδουν στον όρο ΔΕΙ την ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος με τον σωστό τρόπο σε πολυπολιτισμικές περιστάσεις στηριζόμενος στις διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες, εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα. Ως στάσεις αναφέρουν τον σεβασμό, τη

διαφάνεια, την περιέργεια και την ανακάλυψη, ως γνώσεις την πολιτιστική αυτογνωσία, την πολιτιστική και κοινωνική γνώση καθώς και την κατανόηση των άλλων ιδεολογιών, ως δεξιότητες την απόκτηση και επεξεργασία της γνώσης, ως εσωτερικά αποτελέσματα την προσαρμοστικότητα και την ενσυναίσθηση και, τέλος, ως εξωτερικά αποτελέσματα την αποτελεσματικότητα συμπεριφοράς, συνομιλίας και τήρησης των κανόνων του άλλου πολιτισμού.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί ο ορισμός των Deardoff & Jones, καθώς κρίνεται από την ερευνήτρια ως ο πληρέστερος και πλέον σύγχρονος, στον βαθμό που ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα.

## Κεφάλαιο 3

### Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικό κείμενο

Το πολυτροπικό κείμενο είναι ένας από τους πρωταγωνιστές της παρούσας έρευνας. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθεί ο γραμματισμός και η πορεία του προς τους πολυγραμματισμούς. Θα παρουσιαστούν οι διάφορες όψεις του πολυγραμματισμού καθώς και η έννοια του πολυτροπικού κειμένου. Τέλος, θα αναπτυχθούν με συντομία οι τρόποι αξιοποίησης του πολυτροπικού κειμένου στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

#### 3.1 Γραμματισμός

Η λέξη *γραμματισμός* (literacy) ως όρος στη νέα ελληνική γλώσσα είναι σχετικά νέος (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013· Χαραλαμπόπουλος, 2006). Το γεγονός, μάλιστα, ότι είναι αρκετά ευρύς, τον καθιστά δύσκολο στην απόδοσή του (Χατζησαββίδης, 2015). Επιπλέον, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εποχής μπορεί να δηλώνεται με διαφορετικό τρόπο και να δηλώνει κάτι διαφορετικό (Χαραλαμπόπουλος, 2006) καθώς συνδέεται με τις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες και πρακτικές (Gee, 2006).

Παλαιότερα, χρησιμοποιούνταν ο όρος *αλφαριθμητισμός* δηλώνοντας το σύνολο των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013· Χαραλαμπόπουλος, 2006). Μάλιστα, είχε στη βάση του το άτομο, δίνοντας έμφαση σε συμπεριφορές και στάσεις (Gee, 2006). Με το πέρασ, όμως, του χρόνου, διευρύνθηκε ο όρος αντίστοιχα με τη διεύρυνση των διδασκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων (Gee, 2006), ενώ αργότερα συμπεριλήφθηκαν και δεξιότητες σχετικές με τη δραστηριοποίηση του ατόμου σε ομάδες/κουλτούρες (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Πλέον, ο όρος γραμματισμός, δηλώνει ταυτόχρονα την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και

κριτικής αντιμετώπισης όλων των κειμένων, προφορικών και γραπτών (Χαραλαμπίδης, 2006).

Ειδικότερα, ο γραμματισμός για τους ενήλικες περιλαμβάνει (πέρα από την ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) την κριτική σκέψη, τον αριθμητισμό και την πολιτισμική γνώση (Χαραλαμπίδης, 2006), αναγκαία παράμετρο για την παρούσα εργασία. Παράλληλα, με την κριτική διάσταση αναπτύσσεται και η κοινωνική πρακτική συνοδεύοντας τις μορφές επικοινωνίας. Έχοντας αποκτήσει οι ενήλικες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, μπορούν να κατανοούν όχι μόνο το κείμενο, αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό μήνυμα που αυτό φέρει (Gee, 1994· Kress, 1994). Άλλωστε, τα κείμενα και οι τρόποι ανάγνωσής τους είναι κοινωνικές και ιστορικές επινοήσεις διαφόρων ομάδων και είναι δυνατή η ερμηνεία τους, εφόσον υπάρχει πρόσβαση στην εμπειρία μέσα από την κοινωνικοποίηση (Gee, 2006).

Στη σημερινή εποχή, είναι αναγκαίο να συνυπολογιστεί η τεχνολογική εξέλιξη και ο σύγχρονος τρόπος επικοινωνίας, λόγω της άμεσης σύνδεσής τους με τον γραμματισμό και την ικανότητα του κάθε ατόμου να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης, 2016). Η τεχνολογία διαμορφώνει το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ο άνθρωπος παρέχοντάς του εφόδια ανάπτυξης και αύξησης των γνωστικών του ικανοτήτων (Wells, 2006). Έτσι, σήμερα αυξάνονται οι απαιτούμενες δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας κειμένων ακόμα και σε μη γλωσσικά περιβάλλοντα, όπως συμβαίνει με τους χάρτες και τα διαγράμματα (Ντίνας, 2004).

Όσο, λοιπόν, οι νέες τεχνολογίες αναπτύσσονται και δημιουργούνται νέοι τρόποι επικοινωνίας, ο γραμματισμός διαρκώς μεταβάλλεται (Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004). Ταυτόχρονα, η σύγχρονη τεχνολογία μέσω της σύνδεσης της εκπαίδευσης με τους εργοδοτικούς φορείς οδηγεί στην αντικατάσταση του γραμματισμού από τους πολυγραμματισμούς (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, προετοιμάζονται οι άνθρωποι για την ένταξή τους στην κοινωνία με όχημα τον χώρο της εκπαίδευσης (Χατζησαββίδης, 2015) και εύλογα και οι ενήλικες, υποκείμενα μελέτης της παρούσας εργασίας.



### 3.2 Πολυγραμματισμοί

Οι πολυγραμματισμοί (*multiliteracies*) λειτουργούν ως συμπληρωματική έννοια του γραμματισμού (Αρχάκης, 2016). Ο όρος αυτός παρουσιάστηκε το 1994 στη διακήρυξη του New London Group (Ντίνας, 2004). Η σύγχρονη πραγματικότητα με τη δημιουργία ανάγκης πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών σε συνδυασμό με την πολυτροπικότητα των κειμένων λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας οδήγησαν την ομάδα των παιδαγωγών του γραμματισμού στη διακήρυξη αυτή (Ντίνας, 2004).

Βασικός στόχος του πολυγραμματισμού αποτελεί η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από την αξιοποίηση σύγχρονων πολυτροπικών κειμένων και την κριτική τους ανάλυση (Ξυδόπουλος κ. συν., 2013). Διαμορφώθηκαν έτσι οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, όπως η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, η σύνδεση των κειμένων με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (άμεσα και έμμεσα) και η δημιουργία σχέσεων ισότητας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (Χατζησαββίδης, 2005). Έχοντας ως βάση αυτές τις αρχές αναπτύσσεται η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών με την αξιοποίηση σύγχρονων κειμένων, που αντικατοπτρίζουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις της πραγματικότητας (Αρχάκης, 2016).

Οι Cope & Kalantzis (2000) αναφέρουν πως οι πολυγραμματισμοί έχουν στη βάση τους έξι στοιχεία που λειτουργούν στην παραγωγή του νοήματος: το γλωσσικό, το οπτικό, το ακουστικό, τη χειρονομία, το χωρικό και, τέλος, το πολυτροπικό που αποτελείται από τα πρώτα πέντε. Έτσι, υποστηρίζουν, τα στοιχεία αυτά έδωσαν το νόημα και τον τίτλο του γραμματισμού σε όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Ειδικότερα, κάποιες από τις βασικές μορφές γραμματισμού, υπό το πρίσμα όσων αναφέρθηκαν και απασχολούν την εργασία, είναι οι εξής:

**Γλωσσικός γραμματισμός:** η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν, να κατανοούν ένα κείμενο και οτιδήποτε σχετίζεται με αυτό, στη διδασκαλία της μητρικής και ξένης γλώσσας. Η ικανότητα αυτή έχει να κάνει με γνώσεις όπως τη φορά με την οποία διαβάζεται ένα γραπτό κείμενο, τη χρήση κεφαλαίων αντί πεζών γραμμάτων, τη χρήση αρχιγγραμμάτων, τον ρόλο του εξωφύλλου σε ένα βιβλίο, των σημειώσεων και



παραπομπών, την αναγνώριση του είδους λόγου στο οποίο ανήκει και τη διάκρισή του από τα άλλα είδη. Παράλληλα, η γλωσσική διδασκαλία αφορά πέρα από τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες και τις στάσεις/απόψεις πολιτισμικές και κοινωνικές (Ξυδόπουλος κ.συν., 2013).

**Οπτικός γραμματισμός:** η ικανότητα πρόσληψης, δημιουργίας και κριτικής επεξεργασίας πολιτισμικών εικόνων και οπτικών ενεργειών. Ειδικότερα, ο όρος αφορά την ερμηνεία συμβόλων και πράξεων μέσα από την αναπαράσταση της εικόνας και κάθε είδους συμβόλου στο κοινωνικό περιβάλλον. Δεν πρέπει να διακρίνεται, ωστόσο, από τον γλωσσικό γραμματισμό, λόγω της σύνδεσής τους στα πολυτροπικά κείμενα (Felten, 2008).

**Ψηφιακός γραμματισμός:** η ικανότητα χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών για αναζήτηση, διαχείριση, επεξεργασία, δημιουργία πληροφοριών και παράλληλα χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Περιλαμβάνει τον *διαδικτυακό γραμματισμό* (χρήση και αξιοποίηση διαδικτύου) και τον *υπολογιστικό γραμματισμό* (χρήση και αξιοποίηση ηλεκτρονικού υπολογιστή) (Ξυδόπουλος κ. συν., 2013). Ο γραμματισμός αυτός αφορά τις μεταβαλλόμενες πρακτικές δημιουργίας κειμένων και νοημάτων μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων (Gillen & Barton, 2010).

**Κοινωνικός γραμματισμός:** η ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και δημιουργίας κειμένων ως αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών πρακτικών. Περιλαμβάνει γνώση και κατανόηση των πολύπλοκων κοινωνικών περιστάσεων και της διαχείρισής τους στην καθημερινότητα (Βερβενιώτη, 2003).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών συγκεκριμένα για τη γλωσσική διδασκαλία, αντικείμενο της παρούσας εργασίας, προτείνει τέσσερις τομείς (Αρχάκης, 2016· Ξυδόπουλος κ.συν., 2013):

**Τοποθετημένη πρακτική (*situated practice*):** η αξιοποίηση κειμένων, προφορικών και γραπτών, με στόχο την εμβύθιση στην εμπειρία, η κατασκευή νοήματος μέσα από κείμενα με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους ως κοινωνική εμπειρία.

**Ανοιχτή διδασκαλία** (*overt instruction*): η ουσιαστική διδασκαλία, μέσω της οποίας ο διδάσκων εξηγεί και οι διδασκόμενοι κατανοούν και συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και κατασκευάζεται το νόημα σε ένα κείμενο.

**Κριτική πλαισίωση** (*critical framing*): η ερμηνεία του κειμένου από την πλευρά του μαθητή μέσα από την ένταξή του σε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

**Μετασχηματισμένη πρακτική** (*transformed practice*): η πρακτική εφαρμογή της νέας αποκτηθείσας γνώσης σε διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο.

### 3.3 Πολυτροπικά κείμενα

Το επικοινωνιακό τοπίο στη σύγχρονη εποχή διαρκώς μεταβάλλεται (Early, et al., 2015· Kress et al., 2000). Η σύγχρονη επικοινωνία εμπεριέχει video, ήχους και κινήσεις, μετασχηματίζοντας τόσο τη χρήση της γλώσσας, όσο και την κουλτούρα (Cope & Kalantzis, 2009). Παρουσιάζεται, έτσι, μία μετατόπιση από τη γραφή στην αναπαράσταση και από τη μονοτροπικότητα της επικοινωνίας στην πολυτροπικότητα ακόμα και στο πλαίσιο της μίας σελίδας (Kress, 2005).

Συγκεκριμένα η πολυτροπικότητα ξεκινά με την κατανόηση ότι η γλώσσα είναι μόνο ένας από τους επικοινωνιακούς τρόπους και ο σύγχρονος τρόπος απαιτεί διάφορους σημειωτικούς πόρους (Early et al., 2015). Συνεπώς, στο πολυτροπικό τοπίο αξιοποιούνται διαφορετικοί σημειωτικοί πόροι για τη δημιουργία νοήματος (Kress et al., 2015). Η σύνθεση, λοιπόν, ενός κειμένου με αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών πόρων το καθιστά πολυτροπικό, όπου όλες οι πληροφορίες δίνονται ταυτόχρονα (Kress, 2005), ενισχύοντας την ερμηνεία του ενός ή του άλλου πόρου (Kress & Selander, 2012).

Τα γλωσσικά στοιχεία, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας, συνδυάζονται με τα μη γλωσσικά για τη νοηματοδότηση των κειμένων (Παπασωτηρίου, 2008). Ως μη γλωσσικά νοούνται οι εικόνες, οι κινήσεις, οι χειρονομίες, ο ήχος, τα τυπογραφικά στοιχεία (Παπασωτηρίου, 2008). Πλέον, με τη χρήση των ψηφιακών μέσων

πολλαπλασιάζονται οι επιλογές του τρόπου λειτουργίας, καθώς ως έκφραση νοήματος χρησιμοποιούνται η γραμματοσειρά, το μέγεθος των γραμμάτων, η διάταξη, ακόμα και το χρώμα των γραμμάτων (Kress & Selander, 2012). Από την άλλη μεριά, στον γραπτό λόγο χρησιμοποιούνται η χρήση διαστημάτων, η διάταξη και η τυπογραφία, ενώ στον προφορικό λόγο παρατηρείται ο επιτονισμός, η παύση, ο ρυθμός, ο τόνος και οι χειρονομίες (Cope & Kalantzis, 2009).

Βασικές παραδοχές των πολυτροπικών προσεγγίσεων είναι πως η επικοινωνία είναι πάντα -άρα και στη Γ2/ΞΓ- αναπόφευκτα πολυτροπική και, συνεπώς, πρέπει ως χρήστες ποικίλων σημειωτικών τρόπων να προσέχουμε όλους τους τρόπους επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, κάθε τρόπος επικοινωνίας σε μία κουλτούρα παρέχει συγκεκριμένες δυνατότητες που φέρουν συγκεκριμένα νοήματα στα επικοινωνιακά σύνολα (Kress, 2005).

Υπό το πρίσμα αυτό οι σημειωτικές αλλαγές που έχουν συμβεί, έχουν φέρει τη γλώσσα εκτός του κέντρου της επικοινωνίας (Kress et al., 2000). Η μετατόπιση αυτή είναι εμφανής και στην εκπαίδευση, καθώς παλαιότερα, αν και χρησιμοποιούνταν πολυτροπικά κείμενα στη διδακτική πρακτική, η γλώσσα ήταν ψηλά στην αξιολόγηση, ενώ, πλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εικόνες (Kress et al., 2000).

Οι μαθητές είτε της πρώτης είτε της Γ2/ΞΓ έρχονται καθημερινά σε επαφή με επικοινωνιακούς τρόπους που απαιτούν την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων ανάγνωσης και αποκωδικοποίησής τους (Παπασωτηρίου, 2008). Εύλογα, λοιπόν, η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικοποίησης και προσωπικής ανάπτυξης οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για μία πολυπολιτισμική και πολυτροπική κοινωνία με απαραίτητη την εξοικείωσή τους με το πολυτροπικό κείμενο, τον οπτικό και ψηφιακό γραμματισμό (Παπασωτηρίου, 2008). Άλλωστε, το πολυτροπικό κείμενο φαίνεται πως μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική και κοινωνική πρακτική (Early et al., 2015).

Πλέον, οι εικόνες καλούνται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση (Kress et al., 2000). Παράλληλα, έρευνα σε ενήλικες έδειξε πως με τη χρήση της εικόνας, φαίνεται πως αναπτύσσεται η γλωσσική αλλά και η επικοινωνιακή ικανότητα με την παράλληλη χρήση των χειρονομιών (Hadianto, Damaianti, Mulyati, & Sastromiharjo, 2021). Μάλιστα, η δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου βοηθά στη διαμόρφωση προσωπικής συγγραφικής φωνής (Jiang, 2018). Ενώ, επιπλέον,

παρατηρείται ανάπτυξη λεξιλογίου και οπτικού γραμματισμού (Zarei & Khazaie, 2011· Yum, Cohn & Lau, 2022). Τέλος, η κατάλληλη επιλογή εικόνων είναι σημαντική και για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης (Early et al., 2015), στη διδασκαλία Γ2/ΞΓ.

Από την άλλη μεριά όμως, φαίνεται πως η χρήση μόνο των εικόνων μέσω του οπτικού γραμματισμού μπορεί να οδηγήσει σε παθητικοποίηση των μαθητών, ενώ η χρήση οπτικοακουστικού υλικού σε βελτίωση της κριτικής ικανότητας και δημιουργίας εννοιών (Γεωργαντά, 2019). Μάλιστα, στους ενήλικες μαθητές, όταν συνδυάζεται με την τέχνη, οδηγεί σε βαθύτερη κατανόησή της προκαλώντας ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους (Καμπέρογλου, 2020). Εύλογη, λοιπόν, είναι η ανάγκη να δοθεί έμφαση στην κριτική σκέψη και στις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, καθώς παραμένει σε επιφανειακό επίπεδο η ανάλυσή τους (Dominguez-Romero & Bobkina, 2021). Συνεπώς, καθίσταται σημαντική η διερεύνηση του κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν τη λειτουργικότητα του πολυτροπικού κειμένου και εάν το αξιοποιούν κατά τη διδακτική διαδικασία.

### 3.3 Πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία Γ2/ΞΓ

Όπως έχει μέχρι τώρα διαφανεί (κεφάλαιο 3.1), δεν αρκεί να είναι κάποιος γνώστης μιας Γ2/ΞΓ, αλλά παράλληλα απαιτείται να είναι και ικανός χρήστης της (Cocchetta, 2018). Η πολυτροπική θεωρία στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ αναφέρει πως με όσους περισσότερους σημειωτικούς πόρους διδαχτεί ο εκπαιδευόμενος μιας ξένης γλώσσας τόσο πιο εύκολα θα μπορέσει να έχει κίνητρο να καταλάβει και να θυμάται τη νεοαποκτηθείσα γνώση, καθώς έτσι μπορεί να μάθει πιο γρήγορα και ποιοτικά (Lee, 2019). Μάλιστα, ο Royce (2002), εισάγει τον όρο *πολυτροπική επικοινωνιακή ικανότητα* κατά την εκμάθηση της Γ2/ΞΓ και την ανάπτυξή της. Υπογραμμίζεται με αυτόν τον τρόπο η ανάγκη αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τη σύγχρονη αυτή δομή επικοινωνιακού περιβάλλοντος μέσω της καλλιέργειας προσληπτικών οδών για την κατανόησή τους.

Εστιάζοντας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών ο Murao (2013) υπογραμμίζει την ανάπτυξη εν γένει των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών ανεξαρτήτου ηλικίας με τη χρήση εικονογραφημένου βιβλίου και προβολής ταινιών. Πιο εξειδικευμένα είναι τα ευρήματα των Δημάση & Χατζηδήμου (2015), αναφέροντας πως τα πολυτροπικά κείμενα βοηθούν στην κατασκευή νοήματος και στην κατάκτηση και ανάπτυξη λεξιλογίου ακόμα και σε εφήβους.

Με έμφαση στους ενήλικες μαθητές, αρκετά φαίνεται πως είναι τα πλεονεκτήματα της χρήσης των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία Γ2/ΞΓ. Σε μεταγενέστερη έρευνα της Huang (2021) διαφάνηκε ότι η αξιοποίηση video, παράλληλα, μάλιστα με τη ρητή διδασκαλία, ήταν αποτελεσματική τόσο στην ανάπτυξη λεξιλογίου όσο και στην ανάπτυξη της ΔΕΙ. Οι Zhang & Zou (2020) αναφέρουν σε έρευνά τους πως ακόμα και ο μικτός τρόπος διδασκαλίας, περιλαμβάνοντας πολυτροπικά κείμενα, μέσω της χρήσης διαδικτύου (βίντεο, εικόνες, μουσική, ταινίες, κινούμενα σχέδια, υπερσυνδέσεις) σε συνδυασμό με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη, είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση όχι μόνο της γνωστικής ικανότητας αλλά και την ανάπτυξη της διερευνητικής και κριτικής σκέψης και μάθησης των ενήλικων μαθητών τους, σημαντικές δεξιότητες της ΔΕΙ. Επιπλέον, η χρήση video και Youtube κατέστησε δυνατό οι εν λόγω μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο σε σχέση με το πολιτισμικό του πλαίσιο συνδέοντάς το ταυτόχρονα και με ψηφιακά κείμενα που συναντούν στην καθημερινότητά τους (Cocchetta, 2018· Huang, 2021).

Πέρα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων κατά τη διδασκαλία είναι σημαντική για την κατάκτηση της ΔΕΙ και η ανάθεση πολυτροπικών εργασιών, ακόμα κι αν αυτού του είδους οι εργασίες δεν είναι αρκετά αρεστές σε όλους τους ενήλικες μαθητές (Lee, 2019). Έρευνα, μάλιστα, των Freyn & Cross (2017), έδειξε πως οι ιδιωματισμοί της αγγλικής γλώσσας έγιναν πιο κατανοητοί όταν διδάχτηκαν πολυτροπικά και απαιτήθηκε και πολυτροπική εργασία ακολούθως. Ενώ, φαίνεται πως η έκθεση των μαθητών ταυτόχρονα σε βίντεο με υπότιτλους (μάλιστα οι υπότιτλοι προτείνεται να είναι στη γλώσσα-στόχο για καλύτερα αποτελέσματα) οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση αλλά και παραγωγή λόγου (Guichon & McLornan, 2008). Τονίζεται δε πως είναι σημαντικό να κατανοούν οι μαθητές το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας ενός πολυτροπικού κειμένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη αντίληψη του πολιτισμικού περικειμένου και των καταβολών μιας κοινωνικής ομάδας. Κατ’

επέκταση, αναπτύσσονται πρωτίστως διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες όπως της περιέργειας του σεβασμού και της ενσυναίσθησης και δευτερευόντως το λεξιλόγιο, η συγγραφική ικανότητα και η προφορική επικοινωνία.

Η Heggernes (2021) αναφέρει τη σύνδεση των κειμένων φαντασίας και της ανάπτυξης της ΔΕΙ, καθώς ο συνδυασμός εικόνας-κειμένου κάνει πιο αποτελεσματική τη μάθηση βοηθώντας, παράλληλα, στην αναπαράσταση πολλών φωνών και προοπτικών. Συγκεκριμένα, έρευνα σε ενήλικες με αναδυόμενο γραμματισμό έδειξε πως υπήρχε υψηλή επιθυμία συγγραφής κειμένων και συμμετοχής στο μάθημα όταν γινόταν χρήση φωτογραφιών με αναγνωρίσιμες εικόνες που παρουσίαζαν συνθήκες της καθημερινότητας (Flores, 2021).

Επιπρόσθετα, σε έτερη έρευνα διαφάνηκε ότι με τον συνδυασμό εικόνων και γραπτού λόγου οι ενήλικες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατανόησαν καλύτερα την οπτική του κειμένου και κυρίως του Άλλου πολιτισμού, καθώς οι εικόνες αναπαρήγαγαν και επέκτειναν την ιδέα του κειμένου, οδηγώντας τους μαθητές σε συν-κατασκευή της πολιτισμικής γνώσης και καλλιεργώντας τους περιέργεια για τον άλλο πολιτισμό (Heggernes, 2019). Μάλιστα, φοιτητές αναφέρουν σε ανάλογη έρευνα πως κατά τη διδασκαλία ξένης γλώσσας τα πολυτροπικά κείμενα τους βοηθούν να προσαρμόσουν αναφορές για συγκεκριμένες κουλτούρες και να μεταφράσουν πιο αποτελεσματικά τα έργα (Dai & Wu, 2021). Επιπλέον, η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων φαίνεται πως σχετίζεται και με το επίπεδο γλωσσομάθειας, παράλληλα με άλλους παράγοντες όπως η εμπειρία στο εξωτερικό. Υπογραμμίζεται πως το προχωρημένο επίπεδο οδηγείται και σε ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ΔΕΙ, μέσω της καλύτερης κατανόησης του διδακτικού πολυτροπικού κειμένου, χωρίς όμως να συνοδεύεται απαραίτητα και από αλλαγή στάσεων (Huang, 2021).

Συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ έρευνα σε ενήλικες, έδειξε πως ο συνδυασμός μαγνητοφωνημένων προτάσεων αρχικά και έπειτα η χρήση εικόνων, οδήγησε στην κατάκτηση της ρηματικής όψης· μάλιστα, η κατάκτηση αυτή σχετίζεται και με το επίπεδο γλωσσομάθειας, όπου όσο το επίπεδο είναι μεγαλύτερο τόσο αυξάνονται και τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών (Πότσιου, 2020). Η έρευνα, μάλιστα, αυτή επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα της αντίστοιχης έρευνας της Παπαφιλίππου (2017).

Τέλος, πέραν της χρήσης της εικόνας, σημαντική είναι και η συμβολή του ήχου στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ σε ενήλικες, ειδικά όταν αυτή γίνεται με τη συμβολή φυσικών ομιλητών, στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος (Χαραλαμποπούλου, 2009). Φαίνεται πως η ακουστική διαδικασία βελτιώνει την κατανόηση και την παραγωγή ομιλίας (Iverson, Pinet, & Evans, 2012). Μάλιστα, η χρήση μουσικής ενισχύει την επικοινωνία, το λεξιλόγιο και την κατανόηση (Zammit, 2021).



## Κεφάλαιο 4

### Διδασκαλία Γ2/ΞΓ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ενώ θα γίνει αναφορά και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας τους. Στη συνέχεια, θα αναπτυχθούν τα διάφορα μέσα και οι τεχνικές που έχουν προς αξιοποίηση οι διδάσκοντες των ξένων γλωσσών. Τέλος, θα αναφερθούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αλλά και τα διάφορα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες κατά τη διδασκαλία. Οι διδακτικές τεχνικές και τα μέσα που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι σε άμεση συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα των πολυτροπικών κειμένων στην τάξη, λόγω των θετικών τους στοιχείων αλλά και των εμποδίων τους. Έτσι, καθίσταται σημαντική η αναφορά τους στο κεφάλαιο αυτό.

#### 4.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας ως Γ2/ΞΓ

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν αρχικά οι βασικές αρχές για τη διδασκαλία των δεύτερων/ξένων γλωσσών οι οποίες είναι οι εξής (Ζάγκα, 2013, σ. 4-5):

- Η αξιοποίηση αυθεντικού κειμένου και ενδιαφέροντος περιεχομένου προς τους μαθητές κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική.
- Η διαθεματική προσέγγιση νοείται ως πιο αποτελεσματική αναπτύσσοντας παράλληλα πολλαπλές δεξιότητες.
- Ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή περίπτωση με ιδιαίτερες ανάγκες όχι μόνο ως προς το γλωσσικό υπόβαθρο.
- Έχει στόχο την ανάπτυξη τόσο βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών ικανοτήτων όσο και γνωστικών.
- Έχει στόχο στην ανάπτυξη αυτόνομων μαθητών.



Ο Baker (2001) διακρίνει τη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ σε τρεις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τη δομική, τη λειτουργική και την αλληλεπιδραστική προσέγγιση.

**Δομική:** ο όρος θεωρείται γενικός και σε αυτόν υπάγονται η γραμματικο-μεταφραστική και παραδοσιακή μέθοδος. Η προσέγγιση αυτή αποτελείται κυρίως από μετάφραση, γραμματική διδασκαλία και αποστήθιση λεξιλογίου και φράσεων, μετατρέποντας τον μαθητή σε παθητικό δέκτη (Σακελλαρίου, 2006). Περιλαμβάνει, παράλληλα, και την ακουστική μέθοδο, η οποία έχει τη βάση της στη θεωρία του συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό οι γλώσσες αποτελούν πεπερασμένες οντότητες και η μίμηση είναι κατάλληλη μέθοδος πρακτικής εξάσκησής τους, ενώ ακόμα και σήμερα παραμένει η πρώτη επιλογή στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Μπέλλα, 2011). Αυτή η προσέγγιση επικράτησε διεθνώς απαιτώντας καθαρότητα της γλώσσας και χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνολογικά μέσα (κασετόφωνο αρχικά και ηλεκτρονικούς υπολογιστές μετέπειτα) στη διδασκαλία (Baker, 2001· Ξυδόπουλος κ.συν., 2013). Από την άλλη, τα αποτελέσματα της μεθόδου αυτής είναι οι μαθητές αφενός να μην αποκτούν αυτοπεποίθηση να επικοινωνήσουν στη Γ2/ΞΓ και αφετέρου να μην αναπτύσσουν τη ΔΕΙ (Nurutdinova, Dmitrieva, Zakieva, Astafeva, & Galiullina, 2017).

**Λειτουργική προσέγγιση:** αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970, μετά από την κριτική που ασκήθηκε στην ακουστική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να θεωρείται σήμερα η πιο διαδεδομένη (Baker, 2001· Μπέλλα, 2011). Η κριτική της δομικής προσέγγισης έγινε κυρίως από τον Chomsky, αναφέροντας πως στο επίκεντρο της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ο ίδιος ο μαθητής, όπου μαθαίνοντας ένα πεπερασμένο γλωσσικό σύστημα, είναι ικανός να παράγει απεριόριστο αριθμό προτάσεων (Σακελλαρίου, 2006). Έτσι, μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογίας προκύπτει η επικοινωνιακή μέθοδος, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία δεν ενδιαφέρεται μόνο για τις γλωσσικές αλλά και τις επικοινωνιακές ανάγκες (Σακελλαρίου, 2006).

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1999), υπάρχουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μεθοδολογίας στη διδασκαλία της γλώσσας:

*Καταλληλότητα:* ακολουθώντας τη θεωρία του Hymes (όπως έχει αναφερθεί ήδη στο κεφάλαιο 3.1) υποστηρίζεται ότι η χρήση της γλώσσας πρέπει να είναι κατάλληλη με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση, τους στόχους και τους ρόλους των ομιλητών.

*Εστίαση στο μήνυμα:* η γλώσσα δεν είναι μόνο γραμματικές δομές αλλά, ταυτόχρονα φορέας εννοιών και μηνυμάτων συνεπώς, θα πρέπει να επικεντρώνεται η εστίαση στην επιτυχημένη μεταβίβαση μηνύματος και όχι στην ορθή χρήση γραμματικών φαινομένων.

*Ψυχογλωσσική επεξεργασία*<sup>3</sup>: η γλωσσική χρήση έχει στη βάση της την επιθυμία επιτυχούς επικοινωνιακού στόχου. Ο κάθε μαθητής, σύμφωνα με τις ψυχογλωσσικές θεωρίες, κατανοεί το λόγο (γραφτό και προφορικό), παρατηρώντας όλα τα γλωσσικά στοιχεία, αλλά επιλέγουν σε ποια θα εστιάσουν, κυρίως σε αυτά που τον βοηθούν να μεταβιβάσει το μήνυμα που επιθυμεί.

*Διακινδύνευση:* τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της κατάκτησης μιας γλώσσας και είναι αποδεκτά. Οι μαθητές μαθαίνουν από τα λάθη τους και ενθαρρύνονται να ακολουθούν στρατηγικές για να επικοινωνήσουν το μήνυμά τους, ακόμα κι αν κάνουν λάθος, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα οδηγηθούν στη γλωσσική κατάκτηση.

*Ελεύθερη εξάσκηση:* οι ασκήσεις επικοινωνιακής μεθοδολογίας αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως δεξιότητα που αποτελείται από διάφορες δεξιότητες και ο μαθητής τις εξασκεί ταυτόχρονα.

**Αλληλεπιδραστική προσέγγιση:** απομακρύνεται από την επικοινωνιακή προσέγγιση η οποία ενδεχομένως να έχει στο επίκεντρο τον καθηγητή ελέγχοντας την παροχή πληροφοριών και μετατοπίζεται στον μαθητή. Στη βάση της προσοχής βρίσκονται οι διαπροσωπικές σχέσεις σε συνδυασμό με την πληροφορία, έχοντας ως τελικό στόχο την αυτοπεποίθηση των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους σε επικοινωνιακές συνθήκες της καθημερινότητας (Baker, 2001).

---

<sup>3</sup> Ψυχογλωσσία αναφέρεται ο διεπιστημονικός κλάδος της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που διερευνά τη συσχέτιση της εκμάθησης της γλώσσας με την ψυχολογία. Συγκεκριμένα, μελετά φαινόμενα της γλωσσικής γνώσης όπως κατανόηση, ομιλία, εγκεφαλική αφασία και τους μηχανισμούς λειτουργίας εγκεφαλικών γνωστικών συστημάτων, ακολουθώντας συνήθως πειραματικές μεθόδους (Johnson & Johnson, 1999).

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως ακολουθείται η **πολυμεθοδολογική προσέγγιση** διδασκαλίας αναπτύσσοντας ταυτόχρονα όχι μόνο γλωσσικές αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες (Χανοπούλου, 2017). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή γίνεται παράλληλη χρήση διαφόρων μέσων για την κατανόηση της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης. Τα μέσα αυτά, σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (1986), χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες α) τα *εγχειρίδια*, είτε παραδοσιακά είτε επικοινωνιακά με τα δεύτερα να έχουν ως κύριο στόχο στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας β) *δραστηριότητες*, από ένα εισαγόμενο (γλωσσικό, προφορικό ή γραπτό, ή μη γλωσσικό, όπως μία εικόνα) οι μαθητές θα πρέπει να παράγουν μία εργασία όπου έχει απώτερο σκοπό την αλληλεπίδραση των μαθητών και την παραγωγή της γλώσσας εξυπηρετώντας συγκεκριμένους στόχους και γ) *αυθεντικά υλικά* της γλώσσας-στόχου, που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών εκθέτοντάς τους σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως αφίσες, εφημερίδες και άλλα.

#### 4.2 Τεχνικές και μέσα διδασκαλίας

Η διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ είναι συνυφασμένη με τον σχεδιασμό του μαθήματος και την αξιοποίηση διαφόρων τεχνικών για την καλύτερη εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα αλλά και την οικείωση με τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου. Καθίσταται, λοιπόν, σημαντικός ο προσεκτικός καθορισμός στόχων αλλά και ο σχεδιασμός του κάθε μαθήματος από την πλευρά του διδάσκοντα και παράλληλα και η αξιοποίηση του επιπλέον υλικού προς αξιοποίηση όπως και των πολυτροπικών κειμένων. Ταυτόχρονα, τονίζεται πως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις/ανάγκες των μαθητών για την διατήρηση του ενδιαφέροντός τους και για τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας στην τάξη (Μήτσης, 2004).

Μία από τις τεχνικές που είναι διαθέσιμες για τους εκπαιδευτικούς προς αξιοποίηση στο μάθημά τους είναι τα *οπτικοακουστικά μέσα* (*video, ηχητικά αποσπάσματα, αφίσες*) μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικά θετικά αποτελέσματα. Το εγχειρίδιο που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διανθίζεται με υλικό που παρουσιάζουν στην τάξη αξιοποιώντας διάφορα πολυτροπικά κείμενα προβάλλοντας πλευρές του

πολιτισμού της γλώσσας-στόχου καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα και ελκυστική (Μήτσης, 2004).

Η *αξιοποίηση αυθεντικού υλικού* αξιολογείται ως πιο κατάλληλη για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Richards & Rodgers, 2001). Μέσα από τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να γίνουν αντιληπτές οι επικοινωνιακές περιστάσεις και να προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών λόγω της άμεσης παρουσίας της κουλτούρας-στόχου (Barletta, 2009). Ως αυθεντικό υλικό νοείται αυτό που έχει δημιουργηθεί για λόγους μη εκπαιδευτικούς και απευθύνεται στους φυσικούς ομιλητές (Nunan, 1988) και αποτελεί καθρέφτης της γλώσσας αλλά και της κατάλληλης χρήσης της ανάλογα με το πολιτισμικό επικοινωνιακό πλαίσιο (Rogers & Medley, 1988). Αυτό μπορεί να είναι για παράδειγμα ένα podcast, video, απόσπασμα από εφημερίδα ή περιοδικό, εικόνα σε συνδυασμό με κείμενο.

Η *συζήτηση* μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών με την ταυτόχρονη αξιοποίηση σύγκρισης μεταξύ πολιτισμών έχοντας ως στόχο την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών είναι αρκετά σημαντική τεχνική, καθώς μπορεί να βοηθήσει σε καλύτερη αποκρυστάλλωση των νέων δεδομένων και να μάθουν εν τέλει οι μαθητές πιο εύκολα τη γλώσσα (Μήτσης, 2004). Ο διάλογος κρίνεται απαραίτητος για να εκφράσει κάποιος την οπτική του και να καταλάβει την οπτική του Άλλου οδηγώντας τελικά και στην ανάπτυξη της ΔΕΙ (Heggernes, 2019).

Η αξιοποίηση των *κοινωνιογλωσσολογικών χαρακτηριστικών* της γλώσσας-στόχου αναφέροντας ιστορικά, πολιτισμικά στοιχεία κατά τη διδασκαλία (Μήτσης, 2004). Τα πραγματολογικά δεδομένα όπως το πώς να χαιρετούν, να προσκαλούν ή να ζητούν πληροφορίες έχουν σημαντική συμβολή στην εκμάθηση της γλώσσας/πολιτισμού-στόχου, καθώς η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτιστικά υπόβαθρα εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή μεταξύ τους και σε επίπεδο κουλτούρας (Barletta, 2009).

Παράλληλα, μπορούν να αξιοποιηθούν η *μίμηση* και η *αποστήθιση* (Μπέλλα, 2011). Η αξιοποίηση αυτών των τεχνικών μπορεί να γίνει μέσα από δραστηριότητες στην τάξη όπως παιχνίδια ρόλων, τεχνικές προσομοίωσης και αυτοσχεδιασμοί (Richards & Rodgers, 2001). Τέτοιου τύπου τεχνικές θεωρείται πως μέσω της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης οδηγούν στην καλύτερη γραμματικό-λεξιλογική εκμάθηση της γλώσσας-στόχου αλλά και της προφοράς της λόγω της επανάληψης (Μπέλλα, 2011).

#### 4.3 Παράγοντες σχετιζόμενοι με τη μάθηση

Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι δεν υπάρχει μία αντικειμενική-καθολική αντίληψη του ορθού πολιτισμού καθώς είναι διαφορετικός για κάθε κοινωνική ομάδα και ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες κοινότητες. Είναι μάλιστα σημαντικό να σημειωθεί πως ο κάθε άνθρωπος που έχει μεγαλώσει σε μία συγκεκριμένη κοινότητα ακολουθώντας αξίες, ήθη, έθιμα, παραδόσεις είναι δυνατόν να θεωρεί το δικό του πολιτισμό υποκειμενικά ορθό (Μήτσης, 2004).

Εύλογα, ο κάθε μαθητής ως διαφορετική προσωπικότητα δημιουργεί και διαφορετικές στρατηγικές μάθησης για το γλωσσικό κώδικα αλλά και για το περιεχόμενο, διαμορφώνοντας τελικά και το ύφος της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό (Μήτσης, 2004). Αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη αξιοποίηση του πολυτροπικού υλικού στην τάξη ώστε να μπορέσει αυτό να αναπτύξει όχι μόνο τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών αλλά και της ΔΕΙ. Οι στρατηγικές αυτές εξαρτώνται από δύο σημαντικούς παράγοντες, τους ψυχολογικούς και τους κοινωνικοπολιτισμικούς και δύναται να καταστήσουν αδύνατη την αφομοίωση (Μπέλλα, 2011).

*Ψυχολογικοί:* Η Μπέλλα (2011), αναφέρει ως δύο τους βασικούς ψυχολογικούς παράγοντες οι οποίοι είναι τα κίνητρα του μαθητή και η στάση του προς τη γλώσσα-στόχο. Από τη μία μεριά τα κίνητρα αφορούν στην ίδια την επιθυμία του διδασκόμενου να μάθει μία γλώσσα και να ενταχθεί στη νέα κοινότητα ενώ από την άλλη μεριά η στάση με το πώς οι πολιτισμικές αξίες της γλώσσας-στόχου μπορεί να επηρεάσουν την κατάκτησή της. Είναι σημαντικός ο βαθμός ανεκτικότητας που μπορεί να έχει ένα άτομο απέναντι στο διαφορετικό ειδικά όταν αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προσωπικές πεποιθήσεις ή την πρότερη πολιτισμική αντίληψη (Μήτσης, 2004). Συνεπώς είναι αναγκαία η προσεκτική επιλογή των πολυτροπικών κειμένων από τον διδάσκοντα και η επιλογή αυτή να γίνεται με στόχο τους συγκεκριμένους μαθητές στην

τάξη και το πολιτιστικό/πολιτισμικό τους υπόβαθρο ενώ ταυτόχρονα να δίνεται έμφαση στα ενδιαφέροντά τους.

*Κοινωνικοπολιτισμικοί:* Τα πολιτιστικά στερεότυπα ως υπεραπλουστευτικές αντιλήψεις για τους άλλους πολιτισμούς δύναται να οδηγήσουν αφενός σε επιλογή της γλώσσας διδασκαλίας και αφετέρου σε αντίσταση κατάκτησης της γλώσσας οδηγώντας σε κοινωνικές στάσεις. Φαίνεται πως το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών για την εκμάθηση μίας γλώσσας επηρεάζεται ως ένα βαθμό και από τη γενικότερη αντίληψη για τον πολιτισμό της γλώσσας αυτής (Μήτσης, 2004). Τα στερεότυπα επιβάλλονται από τον κοινωνικό περίγυρο και αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις τονίζοντας τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών ομάδων επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται πληροφορίες (Δραγώνα, κ.συν. 2001).

Παράλληλα με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις λειτουργεί και ο παράγοντας της πολιτισμικής απόστασης, αναφερόμενος στη σχετική ομοιότητα ή διαφορά που μπορεί να παρουσιάζουν οι πολιτισμοί μεταξύ τους. Φαίνεται πως όσο μεγαλύτερη είναι η πολιτιστική απόσταση μεταξύ των δύο γλωσσών (της Γ1 και της Γ2/ΞΓ) τόσο πιο δύσκολη γίνεται η πολιτιστική προσαρμογή (Μήτσης, 2004). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στοχεύει στην αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων αυθεντικού λόγου για την ταχύτερη προσαρμογή των μαθητών.

#### 4.4 Εμπόδια αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων προς την ανάπτυξη της ΔΕΙ

Φαίνεται πως πέρα από την κοινωνική απόσταση μεταξύ του πολιτισμού του μαθητή και της γλώσσας-στόχου και τους ψυχολογικούς παράγοντες του μαθητή (βλ. κεφ. 4.3) υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ΔΕΙ των μαθητών κατά τη διδασκαλία μίας Γ2/ΞΓ.

Η Barletta (2009) αναφέρει πως από τη μεριά ορισμένων μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες συνηθισμένων σε διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση διδασκαλίας, ο τρόπος διδασκαλίας με τα πολυτροπικά κείμενα και η έκθεση σε κοινωνικο-

πολιτισμικές περιστάσεις διαφέρει αρκετά από τις μεθόδους διδασκαλίας στις οποίες έχουν εκτεθεί και στο περιεχόμενο που παρουσιάζουν και αδιαφορούν. Επιπλέον, το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται το μάθημα αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που λειτουργεί ως εμπόδιο για την ανάπτυξη της ΔΕΙ. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει όσο βρίσκονται σε περιβάλλον κάποιου φορέα να ακολουθούν τους στόχους του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος (Μήτσης, 2004). Ωστόσο τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία Γ2/ΞΓ συνήθως παρέχουν περιορισμένο χρόνο στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να συμπεριλάβουν με δυσκολία νέα στοιχεία όπως τα πολυτροπικά κείμενα στη διδακτική διαδικασία, καθώς περιορίζονται συνήθως σε μεθόδους δομικού τύπου (όπως αναφέρεται στην ενότητα 4.1) με στόχο μόνο τον γλωσσικό γραμματισμό (Barletta, 2009).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Γ2/ΞΓ σε μικρές ηλικίες ανέφεραν πως, δεν υπάρχει χρόνος προετοιμασίας από τη μεριά τους για την ανάπτυξη πολυτροπικών κειμένων ακολουθώντας το αυστηρό πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να τηρηθεί (Yi & Choi, 2015). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η απλή έκθεση σε πολυτροπικά κείμενα στη Γ2/ΞΓ δε φέρνει αυτομάτως και την ανάπτυξη της ΔΕΙ. Η συμβολή του εκπαιδευτικού καθίσταται, λοιπόν, σημαντική, όμως είναι πιθανό λόγω της μη κατάρτισής του να μην μπορεί να διαχειριστεί καταλλήλως το πολυτροπικό κείμενο. Τέλος, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία και τις κουλτούρες των μαθητών του οδηγεί σε ανάπτυξη στερεοτύπων (Paige, Jorstad, Siaya, Klein, & Colby, 2000).

## **ΜΕΡΟΣ Β: Ερευνητικό μέρος**



## Κεφάλαιο 5

### Ερευνητικός σχεδιασμός

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθεί η διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά, θα παρουσιαστούν ο σκοπός της έρευνας και τα διερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας καθώς και το ερευνητικό εργαλείο με το οποίο διεξήχθη. Θα γίνει αναφορά στη συλλογή των δεδομένων και στη μέθοδο ανάλυσης. Τέλος, θα τεκμηριωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

#### 5.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξητική τάση στο ενδιαφέρον της εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ λόγω αύξησης των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στη χώρα αλλά και από ομογενείς και αλλοεθνείς που τη διδάσκονται σε φορείς στο εξωτερικό. Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον, όταν ασχολείται με τη διαπολιτισμικότητα, εστιάζει στην πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στη διδασκαλία και ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών/προσφύγων στη σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, το ενδιαφέρον της έρευνας στο εξωτερικό τις τελευταίες δεκαετίες στρέφεται στην ανάπτυξη της ΔΕΙ σε ενήλικες, με τις περισσότερες εξ αυτών να αφορούν σε συμβατικές τάξεις στο πλαίσιο της τυπικής υποχρεωτικής μάθησης, σχολικές ή και πανεπιστημιακές.

Η παρούσα μελέτη αναγνωρίζει τη σημασία της ΔΕΙ στους ενήλικες, μετανάστες/πρόσφυγες ή μη. Παράλληλα, λαμβάνει υπόψη τα θετικά αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνών για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων προς την ανάπτυξη της ΔΕΙ, όπως αυτό έχει καταδειχθεί στο Θεωρητικό μέρος. Έτσι, στόχος της εργασίας είναι να συνεισφέρει στη γνώση των ελλείψεων αλλά και των πιθανών δυσκολιών

που αφορούν στη χρήση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε ενήλικες. Αρχικά, μέσα από την ίδια την έρευνα αναμένεται να διαφανεί

ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν τι είναι η ΔΕΙ, όχι τόσο ως σημαίνουν αλλά ως σημαινόμενο, κατά πόσο αυτή είναι στόχος τους και αν τη διασυνδέουν με τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων. Τα συμπεράσματα δε της έρευνας αναμένεται να αποτελέσουν χρήσιμη γνώση για άλλους ερευνητές αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται ή ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ.

## 5.2 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των διδασκόντων της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε ενήλικες μαθητές σχετικά με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημά τους με άξονα την ανάπτυξη της ΔΕΙ.

Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα και τον βαθμό που η ανάπτυξη της ΔΕΙ των ενηλίκων μαθητών τους αποτελεί στόχο κατά τη διδασκαλία τους. Παράλληλα, επιπλέον στόχος αποτελεί η διερεύνηση των ειδών των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται κατά το μάθημα και τον βαθμό που αυτά δύνανται, κατά την κρίση τους, να συντελέσουν στην ανάπτυξη της ΔΕΙ, μέσα από την αναζήτηση των ενδεχόμενων δυσκολιών/εμποδίων.

## 5.3 Διερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας ως βάση τον γενικό σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους στόχους για την υλοποίησή της, η παρούσα έρευνα διερευνά τα εξής ερωτήματα:

Ποια είναι η γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και πώς αυτή εκφράζεται στη διδασκαλία τους;

Ποια είναι η γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών για τις ευρύτερες δυνατότητες που προσφέρουν τα πολυτροπικά κείμενα και σε ποιο βαθμό και πώς τα αξιοποιούν;

Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας;

Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια/δυσκολίες της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας;

Ποια τα είδη των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και ποια από αυτά αναπτύσσουν κατά την κρίση τους τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα;

## 5.4 Μεθοδολογία έρευνας

Η επιλογή της μεθόδου προσέγγισης είναι σημαντικό ζητούμενο για την έρευνα. Στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε ως καταλληλότερη προσέγγιση η ποιοτική, καθώς ο βασικός στόχος είναι η διερεύνηση νέων ζητημάτων. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015), η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται όταν ένα ζήτημα μελετάται είτε για πρώτη φορά είτε όταν δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και η θεωρία κατασκευάζεται επαγωγικά.

Εφόσον, η ανάγκη της έρευνας έγκειται στην εις βάθος εστίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ και οι απόψεις νοούνται ως ρητές θέσεις, κρίνεται απαραίτητη η ποιοτική προσέγγιση. Υπό το πρίσμα αυτό, με την ποιοτική ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν εφικτό να διερευνηθεί και να αναλυθεί το κεντρικό θέμα. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η μεθοδολογία της θεμελιωμένης θεωρίας. Τούτο επειδή η θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιείται στη μελέτη της διαδικασίας μιας κατάστασης και θεμελιώνεται μέσα από τη βιωματική εμπειρία και τις απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2015).

## 5.5 Δείγμα έρευνας

Η δειγματοληψία αποτελεί μέρος της στρατηγικής επιλογής του δείγματος της έρευνας, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό. Για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου. Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, αρχικά επιλέγονται ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό ενδιαφέροντος που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση που μπορούν να οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων μελών (Creswell, 2015· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Έτσι, αρχικά, στάλθηκαν προσκλήσεις συμμετοχής σε καθηγητές που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως Γ2/ΞΓ σε ενήλικους μαθητές στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής, καθώς στο ΔΝΕΓ οι διδάσκοντες, πέραν της πείρας που διαθέτουν, είναι εξειδικευμένοι στο αντικείμενο αυτό. Οι διδάσκοντες που δέχθηκαν να συμμετάσχουν ήταν σε θέση να προτείνουν κατόπιν συναδέλφους τους. Υπό το πρίσμα αυτό το δείγμα κρίνεται αξιόπιστο και κατάλληλο για την έρευνα.

## 5.6 Ερευνητικό εργαλείο

Δημοφιλές μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι η συνέντευξη, καθώς μέσω των ανοιχτών και γενικών ερωτήσεων καταγράφονται αναλυτικά οι απόψεις των συμμετεχόντων, χωρίς να περιορίζονται από τον ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα (Creswell, 2015). Παράλληλα, δίνουν τη δυνατότητα διερευνητικής κατεύθυνσης για υποκειμενικά κίνητρα, καθώς οι ερωτήσεις -με την προϋπόθεση του προσεκτικού σχεδιασμού τους- είναι ευέλικτες ώστε να ξεκαθαριστούν παρανοήσεις και να μελετηθούν σε βάθος οι προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων (Robson, 2010).

Τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ημιδομημένων προσωπικών συνεντεύξεων, με αξιοποίηση κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων οι οποίες συνολικά κατανέμονταν σε 5 ομάδες. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση πληροφοριών, όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των

συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία), τίτλοι σπουδών και ερωτήσεις σχετικές με την προϋπηρεσία τους. Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που αποτελούνταν από τέσσερις άξονες.

Ειδικότερα, η σειρά των ερωτήσεων ξεκινά από μια εισαγωγή στην οποία διευκρινίζεται ότι η συνέντευξη διαβεβαιώνει την ανωνυμία και την εχεμύθεια, εξηγεί τον σκοπό της εργασίας και τον ερευνητικό της στόχο και προτρέπει να απαντηθούν οι ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Ακολουθούν οι ερωτήσεις της συνέντευξης οι οποίες κατανέμονται σε συνολικά 5 ομάδες ερωτήσεων:

1<sup>η</sup> ομάδα ερωτήσεων: περιλαμβάνει δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά ερωτώμενων.

2<sup>η</sup> ομάδα ερωτήσεων: αποτελείται από εύκολες ερωτήσεις για την εξοικείωση της διαδικασίας και αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους ώστε να γίνει μια εισαγωγή στο κεντρικό φαινόμενο που μελετάται.

3<sup>η</sup> ομάδα ερωτήσεων: αφορά σε στοχευμένες ερωτήσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

4<sup>η</sup> ομάδα ερωτήσεων: αφορά σε στοχευμένες ερωτήσεις για την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων κατά τη διδασκαλία.

5<sup>η</sup> ομάδα ερωτήσεων: αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα παράλληλα με τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων.

## 5.7 Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο μεταξύ Φεβρουαρίου–Μαρτίου 2022 μέσα από μία σειρά συνεντεύξεων. Το αρχικό σχέδιο των συνεντεύξεων ήταν να πραγματοποιηθούν δια ζώσης, όμως, εξαιτίας των υποχρεώσεων και του γενικότερου άγχους λόγω της παγκόσμιας πανδημίας, τελικά υλοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Zoom. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατόπιν συνεννοήσεως με τους εκπαιδευτικούς σε χρόνο που τους

εξυπηρετούσε και ορίστηκαν ραντεβού με τον κάθε ένα ξεχωριστά και είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο 30 λεπτά.

Πριν την έναρξη της συνέντευξης ενημερώθηκαν όλοι για την τήρηση ανωνυμίας και εχεμύθειας, καθώς υπέγραψαν και το έντυπο συναίνεσης συμμετοχής τους στην έρευνα και για τη μαγνητοφώνησή της. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσα σε κλίμα θετικής διάθεσης και ατμόσφαιρας, παρόλο που δεν υπήρχε προηγούμενη γνωριμία με τον συνεντεύκτη και κατέστη δυνατή η σωστή επικοινωνία ώστε να απαντηθούν όλα τα ερωτήματα μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης.

## 5.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος που κρίνεται κατάλληλη για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι η *θεματική*, καθώς στόχος της είναι η ανίχνευση, οργάνωση και κατανόηση των θεμάτων από ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clark, 2006). Επιπλέον, νοείται ως ευέλικτη μέθοδος αφήνοντας περιθώρια στον ερευνητή να αναγνωρίσει και να κατηγοριοποιήσει τα θέματα έχοντας και ο ίδιος ενεργό ρόλο ανακαλύπτοντας τα δεδομένα (Τσιώλης, 2018).

Σύμφωνα με τους Braun & Clark (2006), η μέθοδος ανάλυσης αυτή αποτελείται από έξι στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά σε προσεκτική μελέτη του συνόλου του υλικού για καλύτερη εξοικείωση με τα δεδομένα. Έπειτα γίνεται η συστηματική οργάνωση των δεδομένων με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η αναζήτηση των θεμάτων, η επανεξέταση και η τελική επιλογή τους. Τελευταίο στάδιο αποτελεί η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή τους.

Οι συνεντεύξεις των διδασκόντων απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να μετατραπούν σε γραπτά κείμενα, εφόσον πρώτα δόθηκε σε κάθε μία από αυτές ένας κωδικός με στόχο τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συνεντευξιζόμενων. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε επαναλαμβανόμενη και προσεκτική ανάγνωση του υλικού ώστε να επεξεργαστούν τα δεδομένα και να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Μετά τη συγκέντρωση και τη λεπτομερή επεξεργασία τους, αποδόθηκαν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας έχοντας αυτά ως οδηγό.

## 5.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Θεμελιώδες ζητούμενο για την ποιοτική ερευνητική διαδικασία αποτελεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Έτσι, για την εξασφάλιση της εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε η επικύρωση από τους συμμετέχοντες ώστε να επιβεβαιώσουν οι ίδιοι την ακρίβεια των ερμηνειών. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος από άλλους ερευνητές, στις μεθόδους και στην ανάλυση των δεδομένων, τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας όσο και με το πέρας αυτής. Για τον σκοπό αυτό επιδόθηκε η παρούσα εργασία σε δύο φιλόλογους κατόχους διδακτορικού διπλώματος που ασχολούνται και οι δύο με την έρευνα στην εκπαίδευση και για αυτό τον λόγο η άποψή τους θεωρήθηκε αξιόπιστη. Τέλος, έγινε περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων αναλύοντας το σύνολο αυτών.

Για την αξιοπιστία της έρευνας πρέπει να αναφερθεί ότι τηρήθηκε με επιμέλεια η μεθοδολογία της. Παράλληλα, για την καταλληλότητα του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές συνεντεύξεις με διδάσκοντες της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε ανήλικους μαθητές, καθώς κρίθηκε πως ήταν κατάλληλοι ώστε να απαντήσουν για να πραγματοποιηθούν τυχόν διορθώσεις στο πρωτόκολλο της συνέντευξης, οι απαντήσεις των οποίων δεν έχουν συμπεριληφθεί στη διεξαγωγή αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηρώντας όλους τους κανόνες. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι πραγματοποιήθηκαν οι ίδιες ερωτήσεις σε όλες τις συνεντεύξεις και αποφεύχθηκαν τυχόν καθοδηγητικές ερωτήσεις. Τέλος, η διαδικασία ανάλυσης έγινε με μεγάλη επιμέλεια.

## Κεφάλαιο 6

### Αποτελέσματα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, ξεκινώντας από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στη συνέχεια τα θέματα και οι αναλύσεις τους όπως αυτά προέκυψαν ύστερα από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων. Το πρώτο θέμα αφορά τη γενικότερη άποψη των συμμετεχόντων για την αναγκαιότητα της ΔΕΙ και το πώς αυτή επηρεάζει τη διδασκαλία τους, το δεύτερο θέμα σχετίζεται με την άποψή τους για τα πολυτροπικά κείμενα και σε ποιο βαθμό τα αξιοποιούν στη διδακτική πράξη. Το τρίτο και τέταρτο θέμα σχετίζονται με τα γενικότερα οφέλη και εμπόδια/δυσκολίες των πολυτροπικών κειμένων για την ανάπτυξη της ΔΕΙ. Τέλος, ποια πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία ως προς την ανάπτυξη της ΔΕΙ.

#### 6.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν συνολικά 15 εκπαιδευτικοί, καθηγητές της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε ενήλικες μαθητές. Από τους συμμετέχοντες οι 12 ήταν γυναίκες, ενώ μόνο 3 ήταν άνδρες. Οι 7 από τους συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 31-40 και οι υπόλοιποι 8 στην κατηγορία 23-30. Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (N=12), ενώ 3 από τους συμμετέχοντες ήταν σε διαδικασία Μεταπτυχιακού. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι 3 συμμετέχοντες κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ήταν σε διαδικασία Διδακτορικού τίτλου και 2 ήδη ήταν κάτοχοι Διδακτορικού. Τέλος, η ακαδημαϊκή εξειδίκευσή τους (σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό ή επιμορφωτικό επίπεδο) σχεδόν σε όλους (N=14) ήταν η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, ενώ μόνο ένας από τους συμμετέχοντας είχε εξειδίκευση στην Εκπαίδευση ενηλίκων (Πίνακας 1).

	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ



ΦΥΛΟ		
Γυναίκα	12	Σ: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14
Άνδρας	3	Σ: 5, 9, 15
ΗΛΙΚΙΑ		
23-30	8	Σ: 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 14
31-40	7	Σ: 1, 2, 5, 6, 11, 12, 15
ΣΠΟΥΔΕΣ		
Πτυχίο	3	Σ: 7, 13, 14
Μεταπτυχιακό	10	Σ: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 15
Διδακτορικό	2	Σ: 6, 9
ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ		
Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	14	Σ: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Εκπαίδευση ενηλίκων	1	Σ: 6
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	0	

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Η διάρκεια ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση ήταν περισσότερα χρόνια από την ενασχόλησή τους με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Αυτό, βέβαια, ήταν αναμενόμενο, εφόσον οι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να διδάσκουν ως καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ συνήθως προαπαιτείται εξειδίκευση, κυρίως στον ιδιωτικό τομέα. Είναι θετικό για την έρευνα το γεγονός ότι μόνο οι 3 από τους συμμετέχοντες έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση τα ίδια ακριβώς έτη που έχουν και στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Παράλληλα, στη

διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ τα έτη προϋπηρεσίας 1-5 είναι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N=12).

Συνολικά 6-10 έτη διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση είχαν οι 5 από τους συμμετέχοντες, ενώ και οι 5 στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ είχαν 1-5. Συνολικά 11-15 έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση είχαν οι 5 από τους συμμετέχοντες και από αυτούς οι 3 είχαν στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, 1-5 ένας, 6-10 και ένας 11-15 έτη. Τέλος, 2 συμμετέχοντες είχαν διδάξει στη γενική εκπαίδευση 16-20 έτη και ο ένας στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ είχε 6-10 έτη και ο άλλος 11-5. Φαίνεται μία γενικότερη τάση επιλογής της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στα άτομα ηλικίας άνω των 30 ετών να γίνεται μετά από χρόνια διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση καθώς όλοι τους έχουν τουλάχιστον 5 έτη διδασκαλίας περισσότερα στη γενική. Την ίδια στιγμή οι συμμετέχοντες έως 30 ετών διδάσκουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ σχεδόν αμέσως με τη διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση, καθώς από τους 8 συμμετέχοντες οι 5 έχουν στη γενική εκπαίδευση 6-10 έτη και στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ 1-5 ενώ οι 3 έχουν και στις δύο περιπτώσεις 1-5 έτη προϋπηρεσίας. Να τονιστεί τέλος ότι μόνο ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε πως έχει διδάξει μόνο την Ελληνική γλώσσα ως Γ2/ΞΓ (Πίνακας 2). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως από το σύνολο των συμμετεχόντων (N=15) οι 2 διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό, ένας κάνει μαθήματα στον ελλαδικό χώρο αλλά και εξ αποστάσεως σε μαθητές που βρίσκονται στο εξωτερικό και οι υπόλοιποι 12 διδάσκουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ στον ελλαδικό χώρο.

	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ
ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
1-5	3	Σ: 7, 10, 14
6-10	5	Σ: 3, 4, 8, 9, 13
11-15	5	Σ: 1, 5, 6, 11, 12,
16-20	2	Σ: 2, 15

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2/ΞΓ		
1-5	12	Σ: 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
6-10	2	Σ: 2, 5
11-15	1	Σ: 6

Πίνακας 2: Προϋπηρεσία συμμετεχόντων σε έτη

Σχεδόν το σύνολο των συνεντευξιζόμενων (N=13) διδάσκουν στο αρχάριο επίπεδο μαθητών ή/και στο μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας (N=12), ενώ μόνο 6 καθηγητές διδάσκουν και στο προχωρημένο επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί πως και οι 6 καθηγητές που διδάσκουν στο προχωρημένο επίπεδο διδάσκουν παράλληλα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, ενώ υπήρχαν 2 (Σ10, Σ13) καθηγητές που δήλωσαν ότι διδάσκουν μόνο σε μέσο επίπεδο και 3 που διδάσκουν μόνο σε αρχάριο (Σ3, Σ7, Σ14) (Πίνακας 3).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως διδάσκουν κυρίως σε ενήλικες είτε στο ΔΝΕΓ, είτε σε κάποιο ιδιωτικό φροντιστήριο, είτε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε ανήλικους μαθητές είναι περιορισμένη και με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας.

	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ		
Αρχάριο	13	Σ: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15
Μέσο	12	Σ: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15
Προχωρημένο	6	Σ: 2, 4, 5, 6, 8, 9,
Α	3	Σ: 3, 7, 14

Μ	2	Σ: 10, 13
Π	0	Σ: 0
Α/Μ	4	Σ: 1, 11, 12, 15
Α/Μ/Π	6	Σ: 2, 4, 5, 6, 8, 9

Πίνακας 3: Επίπεδο γλωσσομάθειας ενήλικων μαθητών

#### 6.1.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιλογή της διδασκαλίας ως Γ2/ΞΓ

Οι λόγοι που οδήγησαν τους συμμετέχοντες στην επιλογή της διδασκαλίας ως Γ2/ΞΓ ήταν ποικίλοι, ο βασικότερος όμως που αναφέρθηκε από 7 συμμετέχοντες, φαίνεται πως ήταν η επαγγελματική αποκατάστασή τους (Πίνακας 4), τονίζοντας μάλιστα ότι:

«Οι λόγοι κυρίως ήταν επαγγελματικής απορρόφησης σε συνδυασμό με το ότι είναι ένας χώρος ο οποίος έχει έντονες προκλήσεις αναπτύσσεται πολύ τελευταία λόγω του κύματος τους προσφυγικού του μεταναστευτικού τις μετακινήσεις διαρκώς πολιτισμών...» (Σ1) και

«...φαινόταν να προσφέρει περισσότερες και καλύτερες ε καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση και πιο άμεση ε επαγγελματική απορρόφηση ήταν και είναι γρηγορότερη συγκριτικά με τη διδασκαλία ως απλή φιλόλογος και με καλύτερες οικονομικές απολαβές.»(Σ12).

Ο αμέσως επόμενος λόγος, που αναφέρθηκε από 5 συμμετέχοντες, ήταν η διαφορετικότητα που υπάρχει από τη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

«Εμ νομίζω ότι μου προσέγγισε το ενδιαφέρον κάτι το διαφορετικό από το κλασσικό αυτό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη γλώσσα και τα αρχαία σε αρκετά στενό για εμένα πλαίσιο» (Σ3) και

«...δε θέλω να μπω στη δευτεροβάθμια όχι ότι την απορρίπτω αλλά θα 'θελα να κινηθώ λίγο δορυφορικά...» (Σ4),

Οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ένας ακόμη λόγος που ώθησε τους συμμετέχοντες στο να επιλέξουν τον κλάδο αυτό και αναφέρθηκε από 4 συμμετέχοντες αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«το γεγονός ότι έβλεπα πάρα πολλούς ξένους στην Ελλάδα ήδη από το 2000 στην Πάτρα απ' όπου είμαι εμ είχαμε από το 2002-2003 ε είχαμε τότε με το Αφγανιστάν ε και τον πόλεμο εκεί πολύ κόσμο οπότε το έβλεπα να συμβαίνει και αφετέρου και αισθανόμουν ότι θα μπορούσα να βοηθούσα αν εργαζόμουν σε αυτό το χώρο» (Σ5)

Τρεις από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως ήταν συνέχεια εξέλιξης του πτυχίου τους, γιατί είχαν έρθει σε επαφή με αυτό το είδος διδασκαλίας κατά την περίοδο φοίτησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«Ήταν η πρακτική άσκηση στο προπτυχιακό μου μάθημα ε οπότε μ 'ενδιέφερε και το ακολούθησα ε σε μεταπτυχιακό επίπεδο...» (Σ9)

Τρεις συμμετέχοντες και πάλι υποστήριξαν ότι επέλεξαν αυτόν τον τομέα λόγω της επαφής με άτομα από άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες:

«η όλη ιδέα ότι θα 'ρχομαι σε επαφή με τόσους διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς τελικά ε με συνεπήρε έτσι.» (Σ3)

Επιπλέον, η αγάπη στις ξένες γλώσσες δόθηκε ως απάντηση από 2 συμμετέχοντες, αναφέροντας ενδεικτικά:

«θα ήθελα να έχω επαφή με με ξένο κοινό, εμ και να υπάρχει μία αλληλεπίδραση με τις ξένες γλώσσες που ξέρω να διδάσκω τη δική μου ως δεύτερη ή ως ξένη, πιο πολύ από αγάπη προς τις γλώσσες γενικά.» (Σ3)

Και τέλος, από έναν συμμετέχοντα αναφέρθηκε πως η επιλογή του Μεταπτυχιακού έγινε με οικονομικά κριτήρια καθώς:

«το αντίστοιχο μεταπτυχιακό πρόγραμμα από την Φιλολογία του ΕΚΠΑ προσφερόταν χωρίς δίδακτρα κατόπιν εξετάσεων οπότε δεν είχα καμία αμφιβολία για να επιλέξω αυτόν τον τομέα.» (Σ10).

ΛΟΓΟΙ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2/ΞΓ		
Επαγγελματική αποκατάσταση	7	Σ: 1, 5, 9, 10, 11, 12, 15
Διαφορετικότητα από Δευτεροβάθμια	5	Σ: 2, 4, 8, 12, 14
Μεταναστευτικό ρεύμα	3	Σ: 5, 7, 13

Συνέχεια προπτυχιακού	3	Σ: 3, 9, 10
Επαφή με άλλους πολιτισμούς	3	Σ: 3, 6, 14
Αγάπη σε άλλες γλώσσες	2	Σ: 2, 4
Μεταπτυχιακό χωρίς δίδακτρα	1	Σ: 10

Πίνακας 4: Λόγοι ενασχόλησης με διδασκαλίας Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

### 6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ενηλίκων

Όσον αφορά την άποψη των συμμετεχόντων για τη διαδικασία διδασκαλίας σε ενήλικες μαθητές συγκριτικά με ανήλικους (Πίνακας 5), οι 7 από τους συμμετέχοντες τη χαρακτήρισαν ως διαφορετική διαδικασία λόγω της ηλικίας των μαθητών των στόχων τους και των κινήτρων τους αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι:

«Αρκετά διαφορετική διαφέρει σε πολλά επίπεδα και κυρίως το κίνητρο ο στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι διαφορετικός και σίγουρα και η προσέγγιση σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι διαφορετική αλλιώς χειρίζεσαι έναν ανήλικο που θέλει να δώσει εξετάσεις για να περάσει πανελλαδικές και αλλιώς έναν ενήλικα που έχει και τα καθημερινά άγχη τον φόρτο εργασίας τα προσωπικά του προβλήματα ακόμα περισσότερο όταν έχει να αντιμετωπίσει και την ένταξη σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον.» (Σ1) και

«είναι υπερβολικά δηλαδή ασυ...σε ασύλληπτο βαθμό αυξημένο το κίνητρο του ενήλικα ο ενήλικας έρχεται με τη δική του θέληση ε είναι το δικό του μεράκι η δική του αγάπη η πετριά άμα το θέσεις κι έτσι ενώ ο ... έφηβος το παιδί πηγαίνει με παρότρυνση γονέα κι είναι υποχρεωμένο να πάει.» (Σ4).

Επτά από τους συμμετέχοντες είπαν ότι είτε προτιμούν τη διδασκαλία σε ενήλικες είτε ότι είναι πιο εύκολη για αυτούς η όλη διδακτική διαδικασία καθώς:

«Προτιμώ το ενήλικο κοινό γιατί με καταλαβαίνει και μπορώ να δουλέψω σε πολλαπλά επίπεδα μαζί τους ενώ οι μικροί μαθητές είναι πιο πολύ καθοδηγούμενο.» (Σ2) και

«είναι σίγουρα πιο εύκολη για εμένα νομίζω δεν αφιερώνω τόσο χρόνο με το να σκέφτομαι το πως να τον κρατήσω πως να του εφιστήσω την προσοχή ... έχουν κίνητρο υψηλό θέλουν να μάθουν οπότε νιώθω ότι μου το κάνουν λίγο πιο εύκολο και η συνεννόησή μας αρκετά πιο εύκολη» (Σ3).

Τέλος, μόνο ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε πως θεωρεί την εκπαιδευτική διαδικασία εξίσου απαιτητική δηλώνοντας:

*«Αρχικά θεωρούσα ότι θα είναι όλοι οι μαθητές συνεπείς καθώς ως ενήλικοι γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους τελικά κάτι τέτοιο δεν ισχύει πάντα. Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε να διαχειριστούμε τις πολλές υποχρεώσεις τους στους πολλαπλούς τους ρόλους ως εργαζόμενοι, γονείς που πρέπει να συνδυαστούν με το ρόλο του μαθητή.» (Σ10).*

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ	
Διαφορετική	Σ: 1, 6, 7, 9, 11, 13, 15
Καλύτερη	Σ: 2, 3, 4, 5, 8, 12, 13
Εξίσου απαιτητική	Σ: 10

Πίνακας 5: Απόψεις εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε ενήλικες

### 6.1.3 Διδακτικοί στόχοι εκπαιδευτικών

Στην πλειοψηφία τους (N=10) οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι διδακτικοί τους στόχοι έρχονται σε ταύτιση με τους στόχους των ενήλικων μαθητών τους (Πίνακας 6). Παρόλα αυτά οι 8 από τους 10 δήλωσαν πως οι στόχοι είναι κοινοί, διότι οι ίδιοι προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται *«θεωρώ ότι και αυτοί οι δύο παράγοντες δεν είναι στατικοί δηλαδή όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο πάλι έχει να κάνει με το συγκεκριμένο γκρουπ μαθητών ή τον συγκεκριμένο μαθητή και τι ανάγκες έχει, υπάρχουν άλλοι που θέλουν πιο πολύ επικοινωνία ή υπάρχουν άλλοι που θέλουν πιο πολύ γραμματική και κανόνες και λεξιλόγιο οπότε το βρίσκεις ανάλογα με το τι είδους μαθητές έχεις να κάνεις» (Σ1).*

Ενώ, από τους 10 οι 4 ανέφεραν πως σχετίζεται περισσότερο με το πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς, όπως αναφέρει ενδεικτικά ένας ερωτώμενος, *«Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι ενός μαθήματος διδασκαλίας Γ2 και κάθε μαθήματος δεν είναι δεν πρέπει να είναι αυθαίρετοι και σχετίζονται πάντα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προγράμματα σπουδών του εκάστοτε φορέα. Υπό αυτήν την έννοια, ένας διδάσκων ειδικά σε ένα επίσημο περιβάλλον μάθησης καλείται να*

ακολουθήσει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους όπως αυτοί περιγράφονται αναλυτικά στα προγράμματα σπουδών.» (Σ6).

Υπήρχαν, βέβαια, και πέντε συμμετέχοντες που δήλωσαν πως οι ίδιοι ίσως να έχουν θέσει περισσότερους στόχους από ότι οι μαθητές τους, επειδή ενδέχεται να θέλουν να μάθουν κάτι συγκεκριμένο, καθώς:

«δηλώνουν πως θέλουν κάτι πολύ συγκεκριμένο που πρακτικά δεν είναι τόσο εύκολο να γίνει, μόνο να μιλάνε για παράδειγμα...» (Σ3)

είτε κάτι άλλο να τους φαίνεται περιττό, καθώς δεν θα το χρησιμοποιήσουν όπως αναφέρει ένας συμμετέχων «υπάρχουν μαθητές που μου λένε εγώ δε θέλω να γράψω, για μένα όμως είναι ένας στόχος να ξέρει και να γράφει κι εκείνος δεν καταλαβαίνει το πόσο σημαντικό είναι και μπορεί πράγματι να μην του χρειαστεί ποτέ αλλά δε μπορείς να μάθεις μία γλώσσα χωρίς να ξέρεις να τη γράφεις» (Σ4).

ΤΑΥΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ		
ΝΑΙ/ Προσαρμογή σε μαθητή	8	Σ: 1, 2, 7, 8, 9, 10, 12, 13
ΝΑΙ / Σύμφωνα με το πλαίσιο	4	Σ: 2, 6, 12, 15
ΟΧΙ/ Έχω περισσότερους στόχους	5	Σ: 3, 4, 5, 11, 14

Πίνακας 6: Ταύτιση εκπαιδευτικών στόχων

## 6.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της ΔΕΙ και τον τρόπο έκφρασή της στη διδασκαλία τους

Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι το ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της ΔΕΙ και πώς αυτή επηρεάζει το μάθημά τους, πώς εκφράζεται στη διδασκαλία τους. Από την επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοί (Πίνακας 7):

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΔΕΙ
--



Θέματα	Κωδικοί
Αναγκαιότητα	Απαραίτητη
	Τμήμα της διδασκαλίας
	Ανάλογα το τμήμα
Τρόποι επίτευξης ΔΕΙ	Συζήτηση / αντιπαραβολικού τύπου προφορικές δραστηριότητες
	Οπτικοακουστικό υλικό
	Ενασχόληση με παραδόσεις/φαγητό
	Παιχνίδια ρόλων

Πίνακας 7: Απόψεις εκπαιδευτικών για αναγκαιότητα ΔΕΙ

Αρχικά οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν τη ΔΕΙ και την ανάπτυξή της αναγκαία για το μάθημά τους και στις απαντήσεις κυριάρχησε η άποψη ότι τη θεωρούν απαραίτητη και μάλιστα «η ανάπτυξή της αποτελεί έναν από τους εκπαιδευτικούς στόχους των μαθημάτων μου.» (Σ6). Την ίδια άποψη είχαν 8 από τους 15 συμμετέχοντες, τονίζοντας ότι «Για τη διάρκεια του μαθήματος ε είναι απαραίτητη γιατί διαφορετικά δεν υπάρχει μάθημα εμ είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το μάθημα σε αλλόγλωσσους με το μάθημα γλώσσας και πολιτισμού σε αλλόγλωσσους.» (Σ4), ενώ ακόμα ένας συμμετέχων είπε «θεωρώ ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι αναγκαία σε όλες τις ε σε όλες ε καθ' όλη τη διάρκεια του του μαθήματος και της διδασκαλίας και αυτό βοηθάει στην επίτευξη μίας πιο άμεσης σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή» (Σ7).

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ανέφεραν πως, αν και θεωρούν την ανάπτυξη της ΔΕΙ σημαντική και απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να αποτελεί τμήμα της μόνο καθώς δεν αφορά το σύνολο της διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ σε ενήλικες. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε πως «κατά τη διάρκεια του μαθήματος εξαρτάται από το αντικείμενο, εγώ που κάνω πραγματολογία είναι ουσιαστική προϋπόθεση» (Σ2), ενώ τονίστηκε ότι «είναι πολύ σημαντικό και αναγκαίο ωστόσο όταν προσκρούει σε τέτοια θέματα δηλαδή δεν είναι αναγκαίο όταν του μαθαίνεις απλούς κανόνες» (Σ8). Τέλος, δύο από τους ερωτηθέντες ανέφεραν πως το γνωσιακό επίπεδο τους τμήματος είναι

παράγοντας για το κατά πόσο θα ασχοληθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους με την ανάπτυξη της ΔΕΙ αναφέροντας «ανάλογα με το πόσο τραβάει το κάθε τμήμα» (Σ1).

Στους τρόπους επίτευξης της ΔΕΙ οι 10 από τους 15 συμμετέχοντες τόνισαν ότι αξιοποιούν τη συζήτηση μέσα στην τάξη ώστε να μπορέσουν να οδηγηθούν στην ανάπτυξη της ΔΕΙ των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «*συζητάμε μεταξύ μας όλοι και λέμε τις προσωπικές μας εμπειρίες τα βιώματα τις απόψεις μας λέμε για τα ήθη τα έθιμα συγκρίνουμε τις διαφορές και βρίσκουμε ομοιότητες από το πότε έχουμε αργίες σε κάθε χώρα μέχρι και στο φαγητό ή στο τι ταινίες βλέπουμε ή τι βιβλία διαβάζουμε*» (Σ15) και «*ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μιλούν στην τάξη για τη δική τους κουλτούρα και γλώσσα ήθη έθιμα πραγματολογικά στοιχεία και λοιπά...*» (Σ6) τονίζοντας παράλληλα το «*να μην παρουσιάζεται μονοπωλιακά μόνο η ελληνική επειδή διδάσκω την ελληνική αλλά να γίνονται συγκρίσεις και επίσης να μη νοιώθουν τα παιδιά οι μαθητές εμ, όχι τα παιδιά, οι μαθητές να μη νοιώθουν ότι ε, δεν ακούγεται η δική τους ε, η δική τους φωνή ότι έχουν και αυτοί ένα υπόβαθρο το οποίο αν το αναδείξουμε μπορεί να οδηγήσει σε ε, να έχει μεγαλύτερο μαθησιακό όφελος η όλη διαδικασία...*» (Σ2) και τέλος, «*αναπτύσσεται εμ διότι κάθονται και συζητάνε ... ιδανικά σε μία τάξη μπορείς να τους κατευθύνεις ενώ δουλεύουνε να πηγαίνουν να κρατάς και τις ισορροπίες και τα λοιπά όταν αυτό γίνεται on line δε μπορείς να το κάνεις*» (Σ5).

Από τους ερωτηθέντες οι 7 είπαν ότι αξιοποιούν οπτικοακουστικό υλικό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ αναφέροντας «*οπτικοακουστικό υλικό και μόνο ο δάσκαλος είναι ένας φορέας πολιτισμού ενημέρωση τραγούδια ε όχι τα τραγούδια το τραγούδι έτσι να υπάρχει μία σύνδεση με το μάθημα ε βίντεο για παράδειγμα κάτι πολύ απλό αυτό ε αυτή είναι η ιστοσελίδα της booking στα ελληνικά ε αυτό βλέπω στο youtube στα ελληνικά*» (Σ4). Μάλιστα, οι 3 από τους 7 τόνισαν τη σημασία αξιοποίησης αυθεντικών κειμένου λέγοντας συγκεκριμένα «*Με παρουσίαση αυθεντικού γλωσσικού εισαγόμενου ανάλογα με το επίπεδο ίσως ελαφρώς τροποποιημένο από καθημερινές συνομιλίες, τραγούδια, εκπομπές από την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο.*» (Σ10).

Οι 3 από τους συμμετέχοντες έκαναν λόγο για την αξιοποίηση του φαγητού «*θεωρώ ότι το φαγητό ενώνει τους ανθρώπους κι επειδή κουβαλάει πάνω του μία τόσο έντονη*

πολιτισμική ... πηγαίναμε έξω μαζί ή τρώγαμε μαζί ε στο προαύλιο ανταλλάσσαμε φαγητά ... είχαμε πολλά κοινά στο φαγητό παραδόξως ότι παρόλο που οι γλώσσες μας ανήκαν σε διαφορετικές γλωσσικές οικογένειες είχανε πάνω τους πολλά γλωσσολογικά και ιστορικά κοινά πολλά παραπάνω απ' ότι πιστεύαμε» (Σ7). Τέλος, δύο αναφέρθηκαν και στην αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων «να μιμηθούν συμπεριφορές ανθρώπων που ζουν ας πούμε στην Ελλάδα ή ήθη έθιμα παραδόσεις τον τρόπο κίνησης πολλά πράγματα που αυτά θα μπορέσουν να τους κάνουν να καταλάβουν περισσότερο και την ελληνική κουλτούρα» (Σ14).

### 6.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ευρύτερες δυνατότητες των πολυτροπικών κειμένων και τον βαθμό αξιοποίησής τους

Ένα βασικό ζητούμενο στην παρούσα εργασία ήταν οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τα πολυτροπικά κείμενα και ο τρόπος με τον οποίο τα αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεών τους προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοί (Πίνακας 8):

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	
ΘΕΜΑΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Πλεονεκτήματα	Προσέλκυση ενδιαφέροντος- συμμετοχής
	Ανάπτυξη λεξιλογίου-κατανόησης
	Ανάπτυξη ΔΕΙ
	Αυθεντικός λόγος
Εμπόδια/Δυσκολίες	Χρονοβόρο
	Αντίθετο του παραδοσιακού
	Πανικοβάλλονται
	Μη κατάλληλη χρήση
	Δυσκολία μετάβασης σε μονοτροπικό

	Τεχνολογία
Παράγοντες επιλογής	Ενδιαφέροντα μαθητών
	Επίπεδο γλωσσομάθειας
	Ηλικία
	Πολιτισμικό background
	Ανάγκες του γκρουπ
Ανάθεση εργασιών	Συνεργατικότητα
	Γνωστικό- γλωσσικό αποτέλεσμα

Πίνακας 8: Απόψεις εκπαιδευτικών για πολυτροπικά κείμενα

Οι 13 από τους 15 εκπαιδευτικούς ανέδειξαν ως βασικό πλεονέκτημα της αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στην τάξη ότι το μάθημα καθίσταται πιο ενδιαφέρον και έχει ως αποτέλεσμα να συμμετέχουν πιο ενεργά οι μαθητές, αναφέροντας ότι «τους φαίνεται πολύ πιο ενδιαφέρον σε όλους τους μαθητές ακόμα και στους μεγαλύτερους και συμμετέχουν με ενθουσιασμό και ενεργά.» (Σ4), ενώ, παράλληλα, χαρακτηρίστηκε ως «διαδραστικό» (Σ1). Επιπλέον, οι 7 από τους συμμετέχοντες ανέφεραν την καλύτερη κατανόηση των κειμένων και μάλιστα ότι «διευκολύνεται ... ειδικά σε αρχάρια επίπεδα» (Σ6), η ανάπτυξη του λεξιλογίου και της γλώσσας τονίζοντας την «ανάπτυξη προφορικού λόγου» (Σ8) και ότι «απορροφούν στοιχεία πιο αποτελεσματικά» (Σ1).

Τέσσερις διδάσκοντες ανέδειξαν μέσα από τις απαντήσεις τους ότι μπορεί να γίνει ένα πολυτροπικό κείμενο αφορμή για περαιτέρω συζήτηση πολιτισμικών δεδομένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ τονίζοντας πως είναι βασικός ο «συνδυασμός γλώσσας και πολιτισμού» (Σ10) προκαλώντας «κατανόηση πραγματολογικών στοιχείων» (Σ12) καθώς κατά την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων δύναται οι μαθητές «να δούνε κάποια χειρονομία κάποια έκφραση τρυφερότητας κάποια έκφραση συμπάθειας em ενός άλλου λαού μιας άλλης χώρας της οποίας προσπαθούν να μάθουν τα ήθη και τα έθιμα, μέσα από ένα βίντεο μπορεί να καταλάβει καλύτερα ο μαθητής την αίσθηση του χιούμορ ενός λαού ή κάτι το οποίο αποτελεί αστείο για έναν λαό που μπορεί να μην αποτελεί για κάποιον άλλο» (Σ11) υπογραμμίζοντας μάλιστα πως το «γκρουπ που θέλει πολιτισμική

ενσωμάτωση θα το διεκδικήσει κιόλας» (Σ1). Αρκετά εμπεριστατωμένη είναι η απάντηση ενός συμμετέχοντα σημειώνοντας πως «τα πολυτροπικά κείμενα είναι ουσιαστικά ένας αντικατοπτρισμός της κοινωνίας της γλώσσας της οποίας μαθαίνουν ε μαθαίνουν οι μαθητές οπότε εμ ε η χρήση αυτής της οπτικοποίησης της κοινωνίας και της γλώσσας τους βοήθησε μετά στο να εφαρμόσουν αυτούς τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς κανόνες» (Σ7).

Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πλεονέκτημα την αξιοποίηση του αυθεντικού λόγου στα κείμενα αυτά απαντώντας ότι οι μαθητές «έρχονται σε επαφή με την πραγματική κοινωνία και χρήση της γλώσσας» (Σ10), «βλέπουν τη γλώσσα στην πράξη» (Σ1) και ότι δίνουν «παραστατικότητα» (Σ10). Τέλος, ένας ανέφερε πως έχουν «τη δυνατότητα να συνεργαστούν» (Σ4).

Ως εμπόδια/δυσκολίες 5 ανέφεραν ότι είναι χρονοβόρο για τους ίδιους αλλά και για τους μαθητές αναφέροντας ότι «ίσως απαιτούν λίγο περισσότερο χρόνο και εκείνη τη στιγμή από το μαθητή, προσπάθεια που ίσως νοιώθει ότι τον κουράζει γιατί μιλάμε για εργαζόμενους ενήλικες ..., ε και για μένα μου παίρνει περισσότερο χρόνο να βρω κάτι να το συνδυάσω αν δεν το βρω σε κάποιο εγχειρίδιο και το δημιουργήσω μόνη μου» (Σ3). Τρεις ανέφεραν ότι κάποιοι μαθητές είναι ίσως συνηθισμένοι στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και προτιμούν αυτόν αντί για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων καθώς πρέπει «να μάθει ότι αυτό που βλέπει είναι όλο μάθημα από τον τίτλο μέχρι και το που μπαίνει το κόμμα και να μη μένει μόνο σε αυτό που είναι υπογραμμισμένο ή τονισμένο» (Σ12) ενώ υπογραμμίζεται πως «εάν κάποιος έχει μια Γ1 πολύ με πολύ αυστηρή γραμματική ε δε θέλει να να παίζει με πολυτροπικά συχνά θέλει να του κάνεις σε κουτάκια και πολύ αυστηρά δομημένο μάθημα να μην παίρνεις αφόρμηση ή να μην εμβαθύνεις από σε πολυτροπικό» (Σ5) ενώ χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από έναν συμμετέχον «τι 'ναι αυτό βαριέμαι που 'ναι το παραδοσιακό που 'χω μάθει» (Σ4) σχετικά με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα.

Οι τρεις απάντησαν πως τα πολυτροπικά κείμενα μπορεί να τρομάξουν τους μαθητές και να τους πανικοβάλλουν αναφέροντας μάλιστα ως παράδειγμα ότι «ειδικά όταν πρόκειται για ακουστικό απόσπασμα κάποιοι τρομάζουνε ότι δεν θα καταλάβουν τι λέει» (Σ8). Ένας συμμετέχων ανέφερε πως η μη κατάλληλη χρήση τους μπορεί να είναι και το δυσκολία τους «όταν δεν έχουν έχουν επιλεχθεί με σαφή κριτήρια και γλωσσικούς

στόχους το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί» (Σ6). Ενώ, ένας συμμετέχων ανέφερε σαν μοναδική δυσκολία τη μετάβαση στο μονοτροπικό, καθώς «ο μαθητής ενθουσιάζεται πολλές φορές τόσο πολύ με τα πολυτροπικά κείμενα γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να αντιδρά ή να βαριέται τη στιγμή που θα χρειαστεί να δουλέψουμε ένα μονοτροπικό κείμενο.» (Σ11). Τέλος, αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα και η δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσει όσον αφορά τα τεχνολογικά μέσα αναφέροντας τη «σύνδεση στο ίντερνετ αν βρέχει έχουμε πρόβλημα δε σε ακούω δε σε βλέπω πώς λειτουργεί αυτό γιατί λειτουργεί έτσι παλιά λειτουργούσε» (Σ4). Αξίζει να αναφερθεί πως μόνο 4 από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν υπάρχει καμία απολύτως δυσκολία κατά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τονίζοντας πως «έχει μόνο πλεονεκτήματα» (Σ8).

Ως παράγοντας επιλογής πολυτροπικών κειμένων ο πιο σημαντικός αναδείχθηκε τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών, καθώς αυτό απάντησαν οι 8 από τους συμμετέχοντες αναφέροντας πως η επιλογή γίνεται με «βάση τα ενδιαφέροντά τους και πως ανταποκρίνονται σε αυτά τα κείμενα μέσα στην τάξη» (Σ12) υπογραμμίζοντας παράλληλα το αν οι μαθητές «θέλουν να μάθουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα θέλουν να κάνουν κάτι για τη συγκεκριμένη τους εργασία δηλαδή ποια είναι η εργασία τους και τι θέλουν να μάθουν» (Σ13). Τρεις απάντησαν πως η επιλογή σχετίζεται με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών υποστηρίζοντας πως «θα χρησιμοποιούσα ένα πολυτροπικό κείμενο πιο πολύ στα αρχάρια απ' ότι στα πιο προχωρημένα ε αν και στα πιο προχωρημένα θα χρησιμοποιούσα πιο πολύπλοκο λόγο στο πολυτροπικό κείμενο για να πάμε σε βαθύτερα νοήματα δηλαδή κάποια εμ ένας ένα ειρωνικό σχόλιο» (Σ9) ενώ αντίστοιχα άλλος συμμετέχων αναφέρει πως «υπάρχουν πολυτροπικά κείμενα τα οποία λειτουργούν βοηθητικά σε πρώιμα επίπεδα όπως για παράδειγμα μια αφίσα που με την εικόνα μπορείς να ξεκλειδώσεις τη γλώσσα και υπάρχουν άλλα πολυτροπικά κείμενα πολύ πιο απαιτητικά όπως για παράδειγμα ένα βίντεο που η γλώσσα μπορεί να έχει πολλά στοιχεία προφορικού λόγου πολλές ιδιωματικές εκφράσεις γρήγορη ροή το λόγου και δεν είναι κατάλληλη για πρώιμο επίπεδο οπότε ναι δεν κάνουν όλα για όλα τα επίπεδα» (Σ1). Τρεις από τους συμμετέχοντες επιλέγουν το πολυτροπικό κείμενο ανάλογα με την ηλικία των μαθητών απαντώντας ότι «θα έδινα διαφορετικό υλικό σε ηλικίες 20 ή 60 ετών καθώς είτε οι διδακτικοί τους στόχοι θα είναι διαφορετικοί είτε τα ενδιαφέροντά τους» (Σ10).



Ένας συμμετέχων ανέφερε πως το πολιτισμικό background είναι παράγοντας επιλογής των κειμένων, απαντώντας πως «δε μπορούμε να απεικονίσουμε κάποιους θεούς σε εικόνα σε χαρτί οπότε ίσως να μην χρησιμοποιούνταν κάτι τέτοιο» (Σ7). Ένας συμμετέχων ανέφερε ότι οι ανάγκες που έχει το κάθε τμήμα είναι διαφορετικές και δίνει αντιστοίχως και τα κατάλληλα πολυτροπικά κείμενα καθώς «ένα γκρουπ το οποίο θέλει πιέζεται πάρα πολύ για να δώσει ένα πτυχίο δε θα δώσει σημασία σε ένα βίντεο ή σε ένα τραγούδι θα το θεωρήσει χαμένο χρόνο ένα άλλο γκρουπ που θέλει πολιτισμική ενσωμάτωση θα το διεκδικήσει κιόλας» (Σ1). Ενώ ένας συμμετέχων είπε πως δεν λαμβάνει κανένα παράγοντα υπόψη, καθώς όλοι οι μαθητές θα λάβουν το ίδιο πολυτροπικό κείμενο υπογραμμίζοντας πως «αφίσα θα δώσω σε κάθε περίπτωση το θέμα όμως της αφίσας θα σχετίζεται με το λεξιλόγιο και τις θεματικές που έχουν διδαχθεί» (Σ8).

Από τους 15 συμμετέχοντες μόνο οι 5 έχουν αναθέσει εργασίες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στους μαθητές τους ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι οι «ενήλικες μαθητές δεν αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο στο σπίτι» (Σ1), είτε ότι υπήρχε περιορισμός «σε κάποια προγράμματα τα οποία δεν είχαν αυστηρό, αυστηρό πλαίσιο εκμάθησης και με εξετάσεις» (Σ2), είτε ότι «το επίπεδο των μαθητών μου είναι αρχάριο και δεν μπορούν ακόμα να ανταπεξέλθουν» (Σ10).

Οι εργασίες που έχουν ανατεθεί προς τους μαθητές είναι παρουσιάσεις Powerpoint (Σ2, Σ4, Σ5.), βίντεο (Σ8), podcast (Σ8), διαφήμιση (Σ9). Από όσους έχουν αναθέσει εργασίες οι 3 απάντησαν πως είδαν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της συνεργασίας αναφέροντας «την κινητοποίηση στο να συλλέξουν τα δεδομένα στο να βρουν τις κατάλληλες εικόνες, πιο πολύ δε θα έλεγα ότι βλέπω γλωσσικό αποτέλεσμα αλλά πιο πολύ διαδικαστικό» (Σ2), ενώ ένας ανέφερε σαν γλωσσικό αποτέλεσμα ότι «μπαίνουν σε ένα σε μία διαδικασία να βρούνε και λέξεις τις οποίες δε θα τις κοιτάγαμε ή δεν α δεν εμπίπτουν ... σε κανένα βιβλίο εκμάθησης ελληνικής ως ξένης, λόγου χάρη τώρα ας πούμε εντάξει τώρα λεξιλόγιο παραμυθιών» (Σ5) και τέλος, ένας έκανε λόγο για διαφοροποίηση των εργασιών των μαθητών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας τονίζοντας πως σε «επίπεδο πιο προχωρημένα το υλικό είναι πιο εμπλουτισμένο σε σχέση με το πιο αρχάριο ειδικά σε επίπεδο γλώσσας σε επίπεδο όμως εικόνες οι αρχάριοι έχουνε πιο πολύ υλικό παρουσιάζουν πιο πολύ εικόνα» (Σ9).

## 6.4 Οφέλη αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων για την ανάπτυξη της ΔΕΙ

Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοί σχετικά με τις απόψεις τους για τα οφέλη της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων για την ανάπτυξη της ΔΕΙ (Πίνακας 9):

ΟΦΕΛΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΙ	
ΘΕΜΑΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Εκπαιδευτική διαδικασία	Αφόρμηση για συζήτηση
	Άμεση οπτικοποίηση πολιτισμού
	Επαφή με αυθεντικό λόγο
Δεξιότητες ΔΕΙ	Καλλιέργεια σεβασμού
	Καλλιέργεια περιέργειας
	Τήρηση κανόνων
	Ενσυναίσθηση
	Κριτική ικανότητα
	Όλες

Πίνακας 9: Οφέλη αξιοποίησης πολυτροπικών για ανάπτυξη ΔΕΙ

Από τη μία μεριά δέκα από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε οφέλη που αφορούν την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία τονίζοντας το γεγονός ότι αποτελεί εφελκυστικό για περαιτέρω συζήτηση μάλιστα ενός συμμετέχον είπε χαρακτηριστικά: «Θεωρώ ότι ένα πολυτροπικό κείμενο από μόνο του δεν μπορεί να οδηγήσει αυτόματα στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Σημαντικό είναι το περιεχόμενό του το θέμα του καθώς ο τρόπος που προσεγγίζεται από τον διδάσκοντα.» (Σ6). Παράλληλα, ένας ακόμη συμμετέχων απάντησε πως «μετά το ερέθισμα του πολυτροπικού κειμένου να το συζητήσουνε ή τροφοδοτείς ή μάλλον πυροδοτείς εσύ τη συζήτηση εμ σας άρεσε τι σκέφτεστε πώς το αντιλαμβάνεστε τι γίνεται στη δική σας χώρα αντίστοιχα εμ αν



υπάρχουν διαφορές αν οι ίδιοι θα συμφωνούσαν αν θα τους άρεσε κάτι σε σχέση με αυτό που είδανε οπότε να τους βάλεις και τους ίδιους απέναντι σε μία θέση του υποκειμένου που βλέπουνε στο πολυτροπικό κείμενο κι αν θα οι ίδιοι θα συμπεριφέρονταν με αντίστοιχο τρόπο ή θα τους εξέφραζε να δούνε δηλαδή και τον εαυτό τους να γνωρίζουν καλύτερα και τον άλλο πολιτισμό.» (Σ1), τέτοιου είδους συζητήσεις όπου οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του Άλλου μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την άμεση ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η κατανόηση όπως παράλληλα και την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας.

Οι 7 από τους συμμετέχοντες ανέφεραν την οπτικοποίηση του πολιτισμού και των στερεοτύπων που υπάρχουν στην κουλτούρα της γλώσσας-στόχου. Αυτό καθώς «ένα τραγούδι μπορεί να σου πει πολλά πράγματα για το κοινωνιοπολιτισμικό υπόβαθρο ενός πολιτισμού ή μια διαφήμιση που παίζουν πάρα πολύ και με τα στερεότυπα που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία οπότε ναι πιστεύω ότι μπορεί να βοηθήσει.» (Σ1), ενώ χαρακτηριστική απάντηση ήταν και ενός από τους συμμετέχοντες υπογραμμίζοντας πως «ένα βιντεάκι με απόσπασμα από ελληνική ταινία ή μία διαφήμιση που είναι τώρα στην ελληνική τηλεόραση μπορούν να καταλάβουν πολύ περισσότερα οι μαθητές από όσα θα μπορούσα να τους πω με πολλές λέξεις, εγώ όσο και να εξηγώ προφορικά κάτι το περιεχόμενο μόνο όταν τους γίνει βίωμα θα μπορέσουν να το κατανοήσουν» (Σ15). Τέλος, 2 συμμετέχοντες σημείωσαν και την αξιοποίηση τους αυθεντικού λόγου, καθώς ο μαθητής πρέπει να «ακούσει κάποιες φράσεις της καθημερινότητας να καταλάβει καλύτερα τον επιτονισμό της γλώσσας πράγματα τα οποία δεν μπορούν να αποδοθούν ή να γίνουν κατανοητά αποκλειστικά και μόνο μέσα από το γραπτό λόγο.» (Σ11) ή ακόμα και για τον τρόπο έκφρασης του «χιούμορ και πώς αυτό είναι στην ελληνική κοινωνία...δεν πρέπει να το παρεξηγούμε» (Σ12).

Από την άλλη μεριά όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα οφέλη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΔΕΙ μέσα από την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι 8 από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη του σεβασμού «ακόμα κι αν δεν το κάνουν δικό τους τουλάχιστον θα το κατανοήσουν και θα το σεβαστούν» (Σ15), 7 τόνισαν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης με έναν από τους συμμετέχοντες να απαντά χαρακτηριστικά «μπαίνουν στα παπούτσια του άλλου με λίγα λόγια δηλαδή έτσι μπαίνουν λίγο από την οπτική ο ένας μαθητής βλέπει την οπτική του άλλου οπότε η ενσυναίσθηση είναι η απάντησή μου σ' αυτό» (Σ9).

Η καλλιέργεια της περιέργειας δόθηκε ως απάντηση από 5 συμμετέχοντες αναφέροντας πως «τα πάντα τους φαίνονται περίεργα όλα τους τραβάνε το ενδιαφέρον να σου πω χαρακτηριστικά ένα παράδειγμα το μάτι το γαλάζιο αυτό το διακοσμητικό που πιστεύουμε στο μάτι το κομπολόι το μαρτάκι που φοράμε το Μάρτιο πολύ απλά πράγματα ο καφές που τον χτυπάμε και είναι κρύος διάφορα τέτοια θέματα φυσικά μαθαίνεις πράγματα για σένα για τη δική σου γλώσσα για το δικό σου πολιτισμό» (Σ4), ενώ μέσα από τραγούδια ένας άλλος συμμετέχων είπε πως «τους βοήθησε πολύ για να ψάξουν και τα γεγονότα που υπήρχαν πίσω από τα τραγούδια» (Σ14).

Η τήρηση κανόνων αναφέρθηκε από 5 συμμετέχοντες υπογραμμίζοντας ότι «βοηθάει στο .... να τηρούν κάποιους κανόνες στην κοινωνία, της κοινωνίας στην οποία θέλουν να ενσωματωθούν. Εμ για παράδειγμα κάποιους κανόνες γραπτούς ή άγραφους» (Σ11), μάλιστα αναφέρθηκε πως «είναι πιο εύκολο να μεταδοθεί στην πράξη και να γίνει πιο κατανοητή η ίδια η κουλτούρα ενός λαού δηλαδή μέσα από ένα βίντεο μπορούν να καταλάβουν καλύτερα ποια είναι ε τι είναι η ευγένεια στην Ελλάδα και πως εκφράζεται αυτή ε ποιο είναι το χιούμορ ποια τα ήθη τα έθιμα ή ακόμα και η θρησκεία και αυτό που λέμε πετριά» (Σ12).

Τέλος, 2 από τους συμμετέχοντες ανέφεραν την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας απαντώντας χαρακτηριστικά πως «για το αν θέλουν δηλαδή κάτι να το κάνουν κτήμα τους δικό τους να το αποδεχτούν ή απλώς να ξέρουν ότι αυτό γίνεται κάπου αλλού αλλά εγώ δεν το θέλω να το κάνω» (Σ12). Στην ίδια ερώτηση, δύο από τους συμμετέχοντες απάντησαν emphaticά πως όλες οι δεξιότητες της ΔΕΙ μπορούν να αναπτυχθούν κατά την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων αλλά ένας εξ αυτών έθεσε σχετική προϋπόθεση τη «σωστή επιλογή κειμένων και σωστή καθοδήγηση από τον διδάσκοντα.» (Σ6).

## 6.5 Εμπόδια/δυσκολίες αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια/δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ, από την

επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοί (Πίνακας 10):

ΕΜΠΟΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	
Θεματικές ενότητες	Κωδικοί
Μαθητές	Σtereότυπα
	Επίπεδο γλωσσομάθειας
	Αντίσταση σε πολυτροπικότητα
	Αντίσταση συμμετοχής
	Ανία
Εκπαιδευτικοί	Ανεπάρκεια αξιοποίησης πολυτροπικού
	Ανεκτικότητα
	Διάθεση
Υλικο-τεχνικοί παράγοντες	Υποδομή
	Περιεχόμενο κειμένων
	Απουσία υλικού
Πλαίσιο	Όρια
	Μόνο εξετάσεις

Πίνακας 20: Εμπόδια ανάπτυξης ΔΕΙ μέσω πολυτροπικών κειμένων

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών το βασικό εμπόδιο για την ανάπτυξη της ΔΕΙ κατά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων είναι οι ίδιοι οι μαθητές, καθώς το ανέφεραν οι 14 από τους 15 συμμετέχοντες. Οι 5 από αυτούς είπαν ότι παίζει ρόλο «ο ίδιος ο μαθητής και το κατά πόσο είναι αυτός δεκτικός σε άλλους πολιτισμούς και θέλει να μάθει και να κρίνει και να αξιολογήσει» (Σ12), δικαιολογώντας την άποψη αυτή πως «Εάν δηλαδή έχουμε έναν μαθητή ο οποίος δεν είναι καθόλου δεκτικός στο να δει τον κόσμο από μία άλλη οπτική έχει μία πάρα πολύ επικριτική διάθεση απέναντι σε ήθη έθιμα συνήθειες θρησκεία άλλων λαών σε αυτή την περίπτωση αυτή η έλλειψη ανεκτικότητας και ενδιαφέροντος αν

θέλετε απέναντι σε κάτι διαφορετικό μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη απέναντι στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.» (Σ11). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Μήτση (2004), οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες μέσα στους οποίους έχουν διαμορφωθεί οι πεποιθήσεις των μαθητών δύναται να λειτουργούν ως σημαντική παράμετρος παρεμπόδισης ανάπτυξης της ΔΕΙ.

Παράλληλα, 4 από τους συμμετέχοντες κατέδειξαν το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών ως έναν από τους παράγοντες που εμποδίζει την ανάπτυξη της ΔΕΙ κατά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων αναφέροντας ότι αν «τους δυσκολεύει πολύ γενικά η γλώσσα τα νοήματα που υπάρχουνε ακόμα κι αν είναι υπογραμμισμένες οι λέξεις οπότε δε μπαίνουν σε διαδικασία και απλά βαριούνται» (Σ14), καθώς χωρίς να γνωρίζει τη γλώσσα μπορεί «να μην κατανοήσει στο αρχάριο επίπεδο την ε την διαφορετικότητα τη διαπολιτισμική ετερότητα του άλλου» (Σ9).

Αναφέρθηκαν 2 συμμετέχοντες στην αντίσταση που μπορεί να έχουν οι μαθητές στον τρόπο διδασκαλίας με την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων λόγω του τρόπου που έχουν συνηθίσει να μαθαίνουν, καθώς η παραδοσιακή/δομική μέθοδος ήταν και είναι ακόμη διαδεδομένη, τονίζοντας ότι «είναι και σημαντικό το πόσο είναι συνηθισμένος ο μαθητής και η μαθήτρια στο είδος της πολυτροπικότητας δηλαδή μπορεί κάποιος να έχει μάθει να μαθαίνει γλώσσες μόνο μέσα από βιβλία οπότε εκεί μπορεί να μην τον βοηθάει καθόλου να λέει πω τώρα πάλι μου βαλες να δούμε συνέντευξη τι να την κάνω τη συνέντευξη αφού εγώ θέλω να δω τα κουτάκια μου» (Σ5). Δύο συμμετέχοντες έκαναν λόγο για την αντίσταση που μπορεί να έχουν οι μαθητές κατά την ίδια τη διδασκαλία και για το «το πόσο οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι και διατίθενται να μπουν στο κλίμα του μαθήματος γιατί ναι μου αρέσει πολύ το μάθημα θέλω να μάθω ελληνικά είμαι πάρα πολύ ενθουσιασμένος έχω πάρα πολύ μεγάλο κίνητρο αλλά καμιά φορά μπορεί να φρενάρουν και οι ίδιοι τον εαυτό τους» (Σ4). Τέλος, ένας συμμετέχων αναφέρθηκε στην ανία δίνοντας ως απάντηση πως «Πολλές φορές μπορεί οι μαθητές να μην ενδιαφέρονται για το υλικό που έχουμε φέρει...και απλά να βαριούνται» (Σ14).

Οι 6 από τους 15 συμμετέχοντες επεσήμαναν την ανεπάρκεια των ίδιων των εκπαιδευτικών «που μπορεί να βρίσκουμε κάποιο μια πολυτροπική πηγή αλλά να μην ξέρουμε πώς να την αξιοποιήσουμε» (Σ2) ή έχει γίνει «μη κατάλληλη χρήση όταν δεν έχει επιλεγεί με σαφή κριτήρια από τον εκπαιδευτικό» (Σ6). Τρεις απάντησαν ότι αφορά

και την ανεκτικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διαφορετικότητα κάνοντας λόγο για το κατά πόσο *«έχει ο ίδιος τη διάθεση είναι ο ίδιος ανοιχτός στο διαφορετικό για να μπορέσει να το μεταδώσει»* (Σ15). Τέλος, δύο από τους συμμετέχοντες τόνισαν ότι *«σίγουρα έχει να κάνει με το πόσο ενδιαφέρεται και πόσο μεράκι έχει και πόσο χρόνο έχει και πόσο έχει επαφή με τους μαθητές και τι είδους επαφή έχει καλλιεργήσει εκείνος»* (Σ4). Συνεπώς, καθίσταται σημαντική η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την αμοιβαία κατανόηση, όπως προτείνεται, βέβαια, και από τους Deardoff & Jones (2012).

Όσον αφορά στα θέματα υλικο-τεχνικής υποδομής 3 συμμετέχοντες ανέφεραν πως η απουσία δικτύου, ρεύματος ή ακόμα και *«να έχεις ένα πάρα πολύ καθαρό βίντεο και να μην έχεις καλά ηχεία ε να μην έχεις καλή οθόνη»* (Σ5) μπορεί να επηρεάσει την κατάλληλη αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ως προς την ανάπτυξη της ΔΕΙ. Παράλληλα, δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ως εμπόδιο και την απουσία υλικού καθώς *«όσον αφορά το υλικό σίγουρα τα ελληνικά είναι μια γλώσσα που δεν είναι αγγλικά δεν είναι ισπανικά δηλαδή το υλικό το ψάχνεις με το κιάλι και πρέπει να 'χεις συνέχεια την έμπνευση να ψάχνεις διάφορα πράγματα είναι λίγα τα έτοιμα που έχεις»* (Σ4) ή ακόμα και το *«να μην υπάρχει δηλαδή ποικιλία για λόγους θρησκευτικούς κοινωνικούς οικονομικούς»* (Σ7). Μέσα από τις επισημάνσεις των συμμετεχόντων συμπεραίνουμε πως είναι σημαντικό το εκπαιδευτικό υλικό όταν παρουσιάζει στοιχεία της κουλτούρας-στόχου παράλληλα να σέβεται τις άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς ώστε αυτό το υλικό να καταστεί διαπολιτισμικό.

Τέλος, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι *«αυτό που είναι το πιο δυναμικό τους κομμάτι να είναι και η μεγαλύτερή τους αδυναμία δηλαδή το ότι παίζουν πολύ με στερεότυπα και κάποιες φορές δημιουργούν παγιωμένους τύπους ανθρώπων ή στεγανά σε σχέση με το πως αντιλαμβανόμαστε έννοιες όπως είναι οι ανθρώπινες σχέσεις όπως είναι η φιλία οι εργασιακές σχέσεις και μας εγκλωβίζουν μέσα σε ένα πολύ σε μια πολύ συγκεκριμένη οπτική αυτό.»* (Σ1).

Το τελευταίο εμπόδιο για το οποίο έκαναν λόγο 3 από τους συμμετέχοντες είναι το ίδιο το πλαίσιο-φορέας εκπαίδευσης τονίζοντας οι δύο ότι πρέπει να τους επιτρέπεται *«γιατί αν και ο φορέας σου πει και σου βάζει όρια και σου λέει αυτό δε μπορούμε να το κάνουμε αυτό δε γίνεται αυτό μην το κάνεις έτσι κάντο αλλιώς και αυτό είναι ένα πρόβλημα»* (Σ4).

Ενώ, τέλος ένας συμμετέχων ανέφερε πως «αν είναι αυστηρό με στόχο μόνο τις εξετάσεις δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο κάτι παραπάνω» (Σ12) καθώς «αν πρόκειται να δώσουν εξετάσεις δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε κάτι διαφορετικό» (Σ2).

## 6.6 Είδη πολυτροπικών κειμένων

Σχετικά με τα είδη των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες γενικά αλλά και ειδικά για την ανάπτυξη της ΔΕΙ στο μάθημά τους από τις απαντήσεις τους προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοί (Πίνακας 11):

Αξιοποίηση ειδών πολυτροπικών κειμένων	
Θέματα	Κωδικοί
Πολυτροπικά που αξιοποιούν γενικά	Αφίσα
	Βίντεο
	Ηχητικό απόσπασμα
	Memes
	gif
Πολυτροπικά για ανάπτυξη ΔΕΙ	Βίντεο
	Ηχητικό απόσπασμα
	Αφίσα
	Online άρθρα

Πίνακας 11: Αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων

Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση ενός συμμετέχοντα που είπε για τα πολυτροπικά κείμενα ότι «θεωρώ ότι εκεί μπορούν να δουν μία πιο συνολική εικόνα και κυρίως μία πιο εφαρμοσμένη εικόνα της γλώσσας» (Σ1) και μάλιστα ένας άλλος συμμετέχων δήλωσε ότι «Θα έλεγα ότι χρησιμοποιώ κυρίως μόνο πολυτροπικά κείμενα ειδικά σε αρχάριο επίπεδο μαθητών... γιατί θεωρώ ότι η οπτικοποίηση της γλώσσας είναι ένα πάρα

πολύ ισχυρό εργαλείο στην εκμάθησή της ειδικά στους ενήλικες οι οποίοι ε εργάζονται έχουν άλλα στο κεφάλι τους» (Σ7).

Συγκεκριμένα, για την αξιοποίηση γενικά στην τάξη οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία πολυτροπικών με αυτά που χρησιμοποιούν περισσότερο να είναι η αφίσα (N=14) και το βίντεο (N=14) όπου αναφέρθηκε η αξιοποίηση των υποτίτλων παράλληλα με τη χρήση της εικόνας. Οι 6 από τους συμμετέχοντες αξιοποιούν και το ηχητικό απόσπασμα είτε αυτό είναι με τη μορφή τραγουδιού είτε με τη μορφή «podcast με το κείμενό του» (Σ2). 2 από τους συμμετέχοντες αξιοποιούν memes ή gif και μόνο ένας αγγελίες από το διαδίκτυο «νομίζω βοηθάει να βλέπουν να αναγνωρίζουν λίγο που λέει τι» (Σ3).

Το είδος των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούν για την ανάπτυξη της ΔΕΙ που απαντήθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες είναι το βίντεο (N=8) αιτιολογώντας την επιλογή αυτή λέγοντας «αν μιλήσουμε για παιδαγωγικό για αμιγώς παιδαγωγικό θα έλεγα το βίντεο με ήχο με εικόνα με χρώματα με κινήσεις με όλα τα εξωγλωσσικά παραγλωσσικά στοιχεία και τα λοιπά και υποβοηθούμενο από το γραπτό εντάξει από το γλωσσικό κώδικα» (Σ2). Παράλληλα, ένας άλλος συμμετέχων δήλωσε ότι «γίνεται πιο άμεσα κατανοητό το μίνι βίντεο νομίζω ε και εφόσον βέβαια έχει και υποτίτλους έχει καθαρή εκφορά του λόγου και τέτοια γίνεται πιο άμεσα αντιληπτό και πιο και έχει και πιο συναισθηματική εμπλοκή» (Σ5).

Τρεις από τους συμμετέχοντες ανέφεραν την αξιοποίηση του ηχητικού αποσπάσματος, ενώ τονίστηκε μάλιστα από έναν για τα τραγούδια συγκεκριμένα ότι «τελικά η μουσική δεν έχει τόσο λόγια αγγίζει πρώτα το ακουστικό κομμάτι μας ίσως στάθηκε και πιο εύκολο στο να αντιληφθούν για αρχή τον ήχο να συνδεθούν συναισθηματικά και μετά να μπορέσουν να συντονίσουν τον ήχο και τα λόγια» (Σ14). Δύο συμμετέχοντες ανέφεραν την αφίσα καθώς «μία εικόνα με κείμενο κάτι να εμπνευστούν από αυτό και να κάνουν ένα διάλογο μεταξύ τους οπότε να ακούει ο ένας τον άλλο» (Σ3). Ενώ ένας συμμετέχων δήλωσε πως η αξιοποίηση των άρθρων online εφημερίδων που συνδυάζουν εικόνα και κείμενο είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη της ΔΕΙ ««γιατί είναι πιο άμεσα και πιο ε υπάρχει ένας χρονικός αντικατοπτρισμός πολύ πιο γρήγορος» (Σ7).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως 3 από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως όλα τα πολυτροπικά κείμενα, εάν χρησιμοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο, μπορούν



να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της ΔΕΙ χωρίς να μπορούν να αναφέρουν κάποιο συγκεκριμένο είδος καθώς σημαντική θεωρούν τη συμβολή του εκπαιδευτικού και όχι του εργαλείου που χρησιμοποιεί αναφέροντας χαρακτηριστικά «*δε πιστεύω ότι το πολυτροπικό κείμενο από μόνο του στην ανάπτυξη της διαπολιτισμική επικοινωνιακής ικανότητας. Γι' αυτό δεν πιστεύω ότι ένα συγκεκριμένο είδος βοηθά καλύτερα έναντι κάποιου άλλου.*» (Σ6).



## Κεφάλαιο 7

### Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ όσον αφορά στην ανάπτυξη της ΔΕΙ ενηλίκων μαθητών μέσα από την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημά τους. Το κεφάλαιο αυτό αποτυπώνεται υπό το πρίσμα των πέντε ερευνητικών αποτελεσμάτων (κεφάλαιο 5.3) και αποκρυσταλλώνει τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας (κεφάλαιο 6).

#### 7.1 Συμπεράσματα σχετικά με το δείγμα της έρευνας

Ο σκοπός της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε ενήλικες μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται είτε στον γεωγραφικό χώρο όπου η ελληνική γλώσσα είναι η κύρια για την επικοινωνία είτε σε διαφορετικό γεωγραφικό χώρο όπου η κύρια γλώσσα είναι κάποια άλλη. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία τους με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, παρατίθενται στη συνέχεια τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 15 εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ τη δεδομένη χρονική περίοδο, και οι απαντήσεις τους συλλέχθηκαν μέσω προσωπικών συνεντεύξεων και κατόπιν αναλύθηκαν. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν γυναίκες, αναμενόμενο, άλλωστε, καθώς στον κλάδο της φιλολογίας το κυρίαρχο φύλο είναι το γυναικείο, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τα συμπεράσματα των ερευνών των Καρανάνου (2019) και Μάρδα (2020). Έτσι, αποτυπώνεται η πραγματικότητα που επικρατεί στον κλάδο αυτό χωρίς να επηρεάζονται μονομερώς τα αποτελέσματα της εργασίας.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να τονιστεί πως σχεδόν σε απόλυτη πλειοψηφία οι συμμετέχοντες έχουν εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Φαίνεται

μάλιστα από τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων μία σχετική τάση να διδάσκουν αρχικά στη γενική εκπαίδευση ως φιλόλογοι και έπειτα να απασχολούνται ως διδάσκοντες της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Αυτό μπορεί να συμβαίνει καθώς για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ απαιτείται η εξειδίκευση στο συγκεκριμένο αντικείμενο μέσω κάποιου Μεταπτυχιακού προγράμματος και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εργάζονται παράλληλα στον χώρο της εκπαίδευσης πριν την απόκτηση του Μεταπτυχιακού τους τίτλου. Η κατοχή της εξειδίκευσης αυτής μέσω ενός Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου φανερώνει το εμπειρικό και θεωρητικό υπόβαθρό των συμμετεχόντων καταδεικνύοντάς τους ως κατάλληλους για τη συμμετοχή τους στην εργασία κι αυτό επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις και τη στάση τους, προσδίδοντας ταυτόχρονα εγκυρότητα.

Ταυτόχρονα, όμως, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών επιλέγουν την απόκτηση Μεταπτυχιακού διπλώματος αμέσως μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών τους και την ενασχόληση τους με το αντικείμενο της ειδίκευσής τους. Αυτό αντικατοπτρίζει και την γενικότερη τάση που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια σχετικά με την αύξηση των Μεταπτυχιακών σπουδών (πηγή ΕΛΣΤΑΤ<sup>4</sup>). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως λόγοι όπως η επαγγελματική απορρόφηση, οι συνθήκες εργασίας και οι οικονομικές απολαβές οδήγησαν εκπαιδευτικούς να απομακρυνθούν από τη διδασκαλία στην ιδιωτική γενική εκπαίδευση και να ασχοληθούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα λόγω της εμπειρίας τους στη διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση από τη μία και από την άλλη στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ να είναι σε θέση να διακρίνουν τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισής τους και να είναι πιο στοχευμένες οι απαντήσεις τους.

Μάλιστα, ένα βασικό συμπέρασμα που αφορά στο δείγμα στο σύνολό του, σχετίζεται κυρίως με τον βασικό λόγο επιλογής επαγγελματικής ενασχόλησης με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Όπως αυτός προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως κύριος λόγος επιλογής είναι η επαγγελματική τους αποκατάσταση τονίζοντας την άμεση απορρόφηση σε σύγκριση με το κορεσμένο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως φιλόλογου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε, η απόρροια αυτού του λόγου ως επιλογή γίνεται κατανοητή αναλογιζόμενοι την πληθώρα των αδιόριστων φιλόλογων

---

<sup>4</sup> <https://www.statistics.gr/documents/20181/860daf89-c319-f4b1-6aae-7ab5d9afbfbf5>

που το έτος 2021, σύμφωνα με τους αξιολογικούς πίνακες κατάταξης, ξεπερνούσαν τους 32.500 (Πηγή [asep.gr](http://asep.gr)<sup>5</sup> . Αυτό το γεγονός φυσικά, δεν επηρέασε τον επαγγελματισμό τους και την αγάπη τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ καθώς αυτό φαίνεται από τον ενθουσιασμό τους αλλά και από τη συνεχή κατάρτισή τους στο αντικείμενο αυτό.

Επιπλέον, η διδασκαλία σε ενήλικες μαθητές σε γενικές γραμμές προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, συγκριτικά με τη διδασκαλία σε ανήλικους κυρίως σε επίπεδο επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό οι συμμετέχοντες κρίνονται κατάλληλοι για την εργασία καθώς οι ενήλικες μαθητές αποτελούν ζητούμενό της. Εύλογα η διδασκαλία σε ενήλικες νοείται ως διαφορετική καθώς οι ίδιοι επιλέγουν την εκπαίδευσή τους και προσέρχονται στην τάξη με συγκεκριμένους στόχους κάνοντας το μάθημα πιο ελκυστικό για τον εκπαιδευτικό (Κόκκος, 2005). Ωστόσο, την ίδια στιγμή θεωρούν πως λόγω των πολλαπλών ρόλων που κατέχουν δεν είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας τις διάφορες εργασίες που τους ανατίθενται συμφωνώντας απόλυτα με τα όσα έχουν αναφερθεί στο Θεωρητικό μέρος (ενότητα 1.2.1).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως προσαρμόζουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και τη διδακτική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητές και τις ανάγκες τους γεγονός που συνάδει απόλυτα με τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας (Καψάλη, 2016). Η επιλογή πολυτροπικών κειμένων με βάση τα ενδιαφέροντα/ανάγκες των ενήλικων μαθητών έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους στο μάθημα και ταυτόχρονα το μεγαλύτερο ενδιαφέρον τους για τη διαδικασία, συμφωνώντας απόλυτα με τον Μήτση (2004).

5

[https://www.asep.gr/webcenter/portal/asep/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7?var=ucmsserver%23dDocName%3AVDCCMS01.ASEP.044520&\\_adf.ctrlstate=pukhf4pcr\\_1&\\_afrLoop=113878200498736166#1%40%40%3Fvar%3Ducmsserver%2523dDocName%253AVDCCMS01.ASEP.044520%26\\_afrLoop%3D113878200498736166%26\\_adf.ctrl-state%3Dpukhf4pcr\\_5](https://www.asep.gr/webcenter/portal/asep/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7?var=ucmsserver%23dDocName%3AVDCCMS01.ASEP.044520&_adf.ctrlstate=pukhf4pcr_1&_afrLoop=113878200498736166#1%40%40%3Fvar%3Ducmsserver%2523dDocName%253AVDCCMS01.ASEP.044520%26_afrLoop%3D113878200498736166%26_adf.ctrl-state%3Dpukhf4pcr_5)

## 7.2 Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και οι αντίστοιχες τεχνικές

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους όχι μόνο με βάση το αντικείμενο αλλά και με άλλα κριτήρια, όπως το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους μαθητές. Αν και οι συμμετέχοντες έδειξαν μία θετική διάθεση στην αξιοποίηση περισσότερο της επικοινωνιακής μεθόδου, συμφωνώντας με τα ευρήματα της έρευνας των Αμβράζη & Μαλιγκούδη (2017), κυρίως όσον αφορά στην ανάπτυξη της ΔΕΙ, στην πράξη φαίνεται πως η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των ίδιων των μαθητών και η επιθυμία τους για όσο το δυνατόν καλύτερους βαθμούς μπορεί να οδηγήσει σε διδακτική αξιοποίηση της παραδοσιακής/δομικής μεθόδου.

Παρουσιάζεται με αυτόν τον τρόπο η επιθυμία των εκπαιδευτικών να καταστήσουν ικανούς ομιλητές τους μαθητές τους όχι μόνο ως προς τις γλωσσικές ικανότητες αλλά και ως προς την ανταπόκρισή τους σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Αξιοποιούν τη λειτουργική/επικοινωνιακή προσέγγιση εστιάζοντας στο μήνυμα και την ελεύθερη εξάσκηση (Johnson & Johnson, 1999· Σακελλαρίου, 2006) με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Ωστόσο, οι ανάγκες των ενήλικων μαθητών σχετικά με την απόκτηση επιπέδου γλωσσομάθειας τους οδηγεί σε αξιοποίηση δομικής προσέγγισης διδασκαλίας με ασκήσεις τύπου συμπλήρωσης κενών -όπως ανέφεραν και οι συμμετέχοντες- δίνοντας έμφαση στη μορφή χωρίς να υπάρχει περιθώριο για ελεύθερη έκφραση (Baker, 2001).

Μάλιστα, το πολιτισμικό στοιχείο και η ενσωμάτωση μεθόδων ανάπτυξης της ΔΕΙ στη διδασκαλία είναι αρκετά σημαντικά και αποτελούν στόχο της Γ2/ΕΓ (Arvanitis, 2012· Μήτσης, 2004). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν τη σημασία και αναγκαιότητα συμπερίληψής της στη διδασκαλία τους, θεωρώντας τη ΔΕΙ σημαντικό μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Σε αντίθεση με την έρευνα των Santos, et al. (2012), όπου οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν τη σημασία της ΔΕΙ, στην παρούσα εργασία όλοι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν τη σημασία και τη λειτουργία της, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί στόχο της διδασκαλίας τους. Ενδεχομένως, η δεκαετία που έχει μεσολαβήσει από την έρευνα αυτή να ήταν καταλυτική επηρεάζοντας σημαντικά το γνωσιακό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών κυρίως μέσω της εξειδίκευσης. Η εξειδίκευση αυτή καθίσταται ουσιώδης και για τη συμμετοχή στην εργασία, εφόσον το δείγμα δεν ήταν

τυχαίο, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ασχοληθεί περαιτέρω με το αντικείμενο στο πλαίσιο Μεταπτυχιακών ή Διδακτορικών προγραμμάτων. Παρόλο που η ΔΕΙ είναι μόνο τμήμα της διδακτικής τους πρακτικής σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, τόνισαν την επιθυμία τους να έχουν περισσότερο χρόνο και ελευθερία επιλογής αξιοποίησης οπτικοακουστικών υλικών για την ανάπτυξή της στο μάθημα.

Οι τρόποι που παρουσιάστηκαν από τους συμμετέχοντες παραπέμπουν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (ενότητα 4.2). Οι εκπαιδευτικοί όταν στοχεύουν στην ανάπτυξη της ΔΕΙ φαίνεται πως η βασική τεχνική που αξιοποιούν προς την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η συζήτηση με τους μαθητές. Τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται επίσης, όμως, πολλές φορές αποτελούν μόνο την αφορμή για συζήτηση, καθώς αυτή θεωρείται σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας (Μήτσης, 2004· Μπέλλα, 2011). Άλλωστε, ο διάλογος κρίνεται απαραίτητος για να εκφραστούν οι μαθητές και να κατανοήσουν ταυτόχρονα την οπτική του Άλλου, έχοντας τη δυνατότητα να αναπαράγουν και να επεκτείνουν την ιδέα του πολυτροπικού κειμένου (Heggernes, 2019).

Παρόλο που οι συμμετέχοντες στηρίζουν την ανάπτυξη της ΔΕΙ στον διάλογο μέσα στην τάξη με αφορμή ένα πολυτροπικό κείμενο -ειδικά ως μέρος αυθεντικού λόγου-, ο διάλογος αυτός είναι πιο συχνός και εκτενής σε προχωρημένα επίπεδα. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πως λόγω του φτωχού λεξιλογίου στη Γ2/ΞΓ οι μαθητές σε αρχάριο κυρίως επίπεδο αδυνατούν να εκφραστούν και περιορίζονται σε βασικές επικοινωνίες, ενώ ταυτόχρονα ασχολούνται με δομικού τύπου ασκήσεις για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Το παραπάνω συμπέρασμα δεν υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία που παρουσιάστηκε στο Θεωρητικό μέρος και για αυτό το λόγο κρίνεται σημαντικό ώστε να ερευνηθεί μελλοντικά. Τονίζεται, βέβαια, από τους συνεντευξιζόμενους η απαραίτητη από πλευράς τους καθοδήγηση του μαθητή στη συζήτηση ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι και μάλιστα η καθοδήγηση αυτή γίνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, πιο εύκολα στο μάθημα διά ζώσης συγκριτικά με το μάθημα εξ αποστάσεως.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως μόνο ένας συμμετέχων αναφέρθηκε στην αξιοποίηση κοινωνιογλωσσολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας-στόχου με

αναφορά σε ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία (Μήτσης, 2004). Μάλιστα η αξιοποίηση αυτών δεν είναι συχνή αλλά περιστασιακή, όπως χαρακτηριστικά είχε αναφερθεί παράδειγμα για την επέτειο του Πολυτεχνείου, σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Αντιθέτως, η αξιοποίηση πραγματολογικών δεδομένων (Barletta, 2009) φαίνεται να είναι πιο διαδεδομένη στους συμμετέχοντες αλλά σχεδόν αποκλειστικά σε αρχάριο επίπεδο.

Από την άλλη μεριά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται στο μάθημά τους με το φαγητό, ως μέρος της κουλτούρας του κάθε πολιτισμού, αξιοποιώντας συχνά πολυτροπικά κείμενα, συνήθως βίντεο με συνταγές. Το φαγητό όμως αποτελεί μέρος της πολυπολιτισμικής αντιμετώπισης και όχι του διαπολιτισμού. Η ανάδειξη της «μικρής» κουλτούρας όπως χαρακτηριστικά ονομάζεται, που περιλαμβάνει τα τέσσερα F -foods, fairs, folklore and statistical facts- (οπ. αναφ. Barletta, 2009, σελ. 145), οδηγεί σε αναπαραγωγή στερεοτυπικών εικόνων και αντιλήψεων (Ανδρούσου κ.συν., 2001). Αυτή η μέθοδος μπορεί να οδηγήσει σε στατική θεώρηση του Άλλου πολιτισμού τονίζοντας τις διαφορές μεταξύ της μίας κουλτούρας και της άλλης προβάλλοντας την αντίληψη πως αυτές οι διαφορές είναι αναλλοίωτες μέσα στον χρόνο και χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία σε ολόκληρη την κουλτούρα (Ανδρούσου κ.συν., 2001). Ο τρόπος αξιοποίησης της «μικρής» κουλτούρας από το δείγμα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας όπως αυτή παρουσιάστηκε στο Θεωρητικό μέρος (ενότητα 4.2) για τις τεχνικές ανάπτυξης της ΔΕΙ.

Τέλος, τα παιχνίδια ρόλων φαίνεται πως είναι μία τεχνική που δεν προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς μόνο 2 συμμετέχοντες τα αξιοποιούν. Ωστόσο, οι δραστηριότητες αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές ακόμα και από μικρές ηλικίες να εκφράσουν τις απόψεις τους και παράλληλα να συμμετάσχουν σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση (Στιβακτά, 2020). Δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιήσουν την ανάπτυξη της γλώσσας μέσα από τις πρόβες (Nunan, 1991) καθώς μπορούν να αποστηθίσουν και να επαναλάβουν λέξεις και επικοινωνιακές περιστάσεις της γλώσσας-στόχου (Μπέλλα, 2011). Η μη αξιοποίηση της τεχνικής αυτής ίσως να οφείλεται και στον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ή ακόμα και στο πλαίσιο εκπαίδευσης, ειδικά όταν επίκεινται εξετάσεις γλωσσομάθειας.



### 7.3 Η γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών για τις ευρύτερες δυνατότητες που προσφέρουν τα πολυτροπικά κείμενα και σε ποιο βαθμό και πώς τα αξιοποιούν

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών γενικά για τα πολυτροπικά κείμενα και κατά πόσο και πώς τα αξιοποιούν στο μάθημά τους, προκειμένου να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία των ενηλίκων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις αποτυπώνουν την άποψή τους καθώς και τις τεχνικές διδασκαλίας που ακολουθούν.

Η πολυτροπική επικοινωνιακή ικανότητα, όπως ορίζεται από τον Royce (2002), είναι η σύγχρονη διαμόρφωση επικοινωνιακών πρακτικών που απαιτούν νέους προσληπτικούς τρόπους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Dai & Wu (2021), είναι σημαντική για την προετοιμασία των μαθητών η πολυτροπική επικοινωνιακή ικανότητα, όμως δεν αποτελεί διδακτικό στόχο. Το γεγονός αυτό συνάδει και με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα εργασία, καθώς διαφάνηκε πως η αξιοποίηση του πολυτροπικού κειμένου στοχεύει όχι τόσο στην εξοικείωση των μαθητών με τα κείμενα αυτά αλλά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητάς τους.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως αξιοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας και αναγνωρίζουν τη θετική επίδρασή τους στην ανάπτυξη γλωσσικού γραμματισμού. Πράγματι, υπογράμμισαν ως θετικά αποτελέσματα την κατανόηση των κειμένων και την καλύτερη αφομοίωση του λεξιλογίου κατά την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα συμφωνώντας με αυτόν τον τρόπο με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, όπως επισημάνθηκαν στο θεωρητικό μέρος, στην ενότητα 3.3 (Zarei & Khazaie, 2011· Yum, Cohn & Lau, 2021). Ωστόσο, όσον αφορά στην ανάπτυξη της ΔΕΙ, η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων λειτουργεί περισσότερο ως αφορμή για την ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων μαθητών στο μάθημα. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας, σύμφωνα με την οποία οι αναγνωρίσιμες εικόνες έχουν ως αποτέλεσμα την έντονη συμμετοχή των μαθητών (Flores, 2021).

Από την άλλη μεριά, υπογραμμίζεται πως είναι σημαντικό για τους μαθητές να κατανοούν το ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο του πολυτροπικού κειμένου για καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας της γλώσσας-στόχου και όχι μόνο τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας (Royce, 2007). Ωστόσο, διαφάνηκε από την έρευνα πως η αξιοποίηση των κειμένων αυτών παραμένει σε επιφανειακό επίπεδο κυρίως στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας αναφέροντας ως στόχο την ανάπτυξη λεξιλογίου και γραμματικών δομών αλλά και τη συσχέτιση με γλωσσικές πράξεις, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση τρόπων χαιρετισμού, πρόσκλησης και αναζήτησης πληροφοριών. Σε προχωρημένο, όμως, επίπεδο, οι συμμετέχοντες προσπαθούν να εμβαθύνουν περισσότερο στο πολιτισμικό και ιστορικό περικείμενο μέσα από την αξιοποίηση κυρίως του βίντεο, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα της πρόσφατης έρευνας των Dominguez-Romero & Bobkina (2021).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα, ταυτόχρονα αναγνωρίζουν και μειονεκτήματα. Αρχικά, ως βασικό μειονέκτημα χαρακτηρίστηκε το γεγονός ότι είναι χρονοβόρα η διαδικασία επιλογής κατάλληλου υλικού και διαμόρφωσής του ανά επίπεδο και μαθητή. Αυτό είναι ένα εμπόδιο που, όπως φαίνεται, αντιμετωπίζουν όσοι διδάσκουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ, κάτι που είναι εύλογο, καθώς είναι ένας τομέας που άργησε να αναπτυχθεί συγκριτικά με άλλες γλώσσες όπως για παράδειγμα τα Αγγλικά. Αν και το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Yi & Choi (2015), ωστόσο κρίνεται ότι είναι σημαντικό να μελετηθεί περαιτέρω, εφόσον μπορεί να επηρεάζει την αξιοποίηση και αποτελεσματικότητα των πολυτροπικών κειμένων, καθώς αντίστοιχο εύρημα δεν απαντάται σε έρευνα στον ελλαδικό χώρο.

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ένα εγχειρίδιο, τονίστηκε πως αυτό δεν αρκεί τις περισσότερες φορές για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών τους, κυρίως σε επίπεδο πολυτροπικών κειμένων, κάνοντας έτσι αναγκαία την αξιοποίηση επιπλέον υλικού στο μάθημά τους. Μάλιστα, το διαθέσιμο διδακτικό υλικό είναι σχετικά περιορισμένο (Τσαγγαδάς, 2017) και η ανάγκη για επιπλέον υλικό -κυρίως αυθεντικό- από τους διδάσκοντες είναι εύλογη και αρκετές φορές νοείται ως αναγκαία, ειδικά σε περιπτώσεις όπου το εγχειρίδιο είναι παραδοσιακού/δομικού τύπου (Μήτσης, 2004).



Τέλος, στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες φάνηκε πως απέφευγαν την ανάθεση εργασιών στους μαθητές τους που απαιτούσαν αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου. Πρόσφατη έρευνα έδειξε πως η ανάθεση αυτών δεν είναι αρεστή διαδικασία στους ενήλικες μαθητές (Lee, 2019). Αντιθέτως, στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε από τους συμμετέχοντες ως βασικός λόγος μη ανάθεσης πολυτροπικών εργασιών η πεποίθηση ότι οι ενήλικες μαθητές αντιμετωπίζουν καθημερινά άγχη και προβλήματα όπως η εργασία τους. Μάλιστα, η επιλογή αυτή από τους συμμετέχοντες σχετίζεται περισσότερο με το γεγονός ότι οι ενήλικες μαθητές τις περισσότερες φορές δεν αφιερώνουν χρόνο για εργασίες που απαιτούν προσωπική μελέτη, οπότε προτιμούν να μην τους επιβαρύνουν με επιπλέον υποχρεώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που ανέθεσαν παραγωγή πολυτροπικών εργασιών στους μαθητές τους αναφέρθηκαν όχι μόνο στην ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού, συμφωνώντας έτσι με την έρευνα του Jiang (2018) αλλά παράλληλα και στην καλλιέργεια δεσμών μέσω της συνεργασίας τους, παρόλο που οι εργασίες τους δεν ήταν συνεργατικές. Η ανάπτυξη των εν λόγω σχέσεων είναι ένα αποτέλεσμα που δε προκύπτει από τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών.

#### 7.4 Η άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα για τα οφέλη της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ, υπογράμμισαν οι συμμετέχοντες την αφορμή που μπορεί να τους δίνει το ίδιο το κείμενο για περαιτέρω συζήτηση. Μέσω αυτής οι συμμετέχοντες φάνηκε να πιστεύουν πως μπορούσαν να καλλιεργήσουν τη ΔΕΙ πιο αποτελεσματικά κατά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων. Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν, κάθε μαθητής μπορεί να εκφραστεί πιο άνετα και να μοιραστεί με τους συμμαθητές του βιώματα και προσωπικές σκέψεις, ανακαλύπτοντας κοινά σημεία και διαφορές. Επιπλέον, μέσω της πολυφωνίας μπορούν να ακούσουν και να κατανοήσουν την οπτική του Άλλου με στόχο τη συν-κατασκευή της νέας πολιτισμικής

γνώσης. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τα ευρήματα των ερευνών των Heggernes (2019) και Yeom (2018).

Παράλληλα, φάνηκε μέσα από την έρευνα πως τα πολυτροπικά κείμενα μέσω της οπτικοποίησης των ηθών/εθίμων και της ιστορίας ενός πολιτισμού οδηγούν εν τέλει στην ανάπτυξη της ΔΕΙ. Μάλιστα, η προβολή κυρίως βίντεο αυξάνει τη δυναμική της αναπαράστασης κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών ενός πολιτισμού. Συνεπώς, γίνεται πιο άμεση η συνειδητοποίηση διαφορετικών εννοιών από διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες (Early et al., 2015). Με αυτόν τον τρόπο, η κουλτούρα αποδίδεται πιο παραστατικά συμβάλλοντας στην κατανόησή της μέσω της αξιοποίησης της εικόνας.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες κατά τη διδασκαλία τους, παρόλη την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων και κυρίως του βίντεο, στηρίζονται αρκετά και στον διάλογο. Μέσω αυτού όχι μόνο προσπαθούν να αναδείξουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών αλλά και να διδάξουν την κουλτούρα της ελληνικής πραγματικότητας, κυρίως σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Έτσι, η παράλληλη αξιοποίηση συζήτησης και πολυτροπικών κειμένων αναπτύσσει τις δεξιότητες της ΔΕΙ, πόρισμα που παραπέμπει σε άμεση συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Huang (2021).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση αυθεντικού υλικού που υπάρχει στα πολυτροπικά κείμενα κρίνεται σημαντική από τους συμμετέχοντες με στόχο την απομάκρυνση από τις τυποποιημένες εκφράσεις. Εξίσου αναγκαία θεωρείται και η ενασχόληση με πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς προσομοιάζουν σε πραγματικές καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν οι ίδιοι (Barletta, 2009). Βέβαια, υπογραμμίστηκε από τους συμμετέχοντες πως η επαφή με το αυθεντικό υλικό, ακόμα κι αν αυτό βρίσκεται εντός του εγχειριδίου που αξιοποιείται στην τάξη, μπορεί να ενθαρρύνει/ενδυναμώσει/ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών, επιβεβαιώνοντας έτσι την έρευνα του Σταφίδα (2018). Έτσι, αυτό προτιμάται καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν αντιμέτωποι με πραγματικές περιστάσεις γλώσσας.

Τέλος, μέσα από την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων παρατηρείται η ανάπτυξη κυρίως συγκεκριμένων διαπολιτισμικών στάσεων και δεξιοτήτων της ΔΕΙ,

όπως αναφέρονται και στο θεωρητικό μέρος (ενότητα 3.3), από τους Deardoff & Jones (2012). Σύμφωνα με τις έρευνες των Heggernes (2021), Yeom (2018) και Zhang & Zou (2020) η δεξιότητα που αναπτύσσεται κυρίως είναι η περιέργεια και έπειτα η κριτική ικανότητα των ενήλικων μαθητών. Στην παρούσα εργασία η δεξιότητα που αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες είναι ο σεβασμός όχι μόνο προς τη διαφορετική κουλτούρα αλλά και ο σεβασμός πρωτίστως των υπόλοιπων συμμαθητών τους, που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, και μετέπειτα των κανόνων, γραπτών αλλά και άγραφων, που οι ίδιοι ακολουθούν.

## 7.5 Η άποψη των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια/δυσκολίες της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας

Παρά την αναγνώριση των θετικών αποτελεσμάτων από την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε ενήλικες, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν και εμπόδια, τα οποία συμφωνούν με τα αντίστοιχα που αναφέρθηκαν στο Θεωρητικό μέρος (ενότητες 4.3 & 4.4). Αυτό που τονίστηκε από τους συμμετέχοντες ως βασικό εμπόδιο είναι οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι μπορεί να διακατέχονται από στερεότυπα και να αδιαφορούν ή ακόμα και να αρνούνται τη συμμετοχή στο μάθημα όταν αυτό σχετίζεται με την ανάπτυξη της ΔΕΙ. Παράλληλα, σε συνδυασμό με τους ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν στην ενότητα 4.3, υπογραμμίζουν πως τόσο η εσωστρέφεια όσο και τα στερεότυπα των μαθητών μπορεί να τους επηρεάζουν αρνητικά συμφωνώντας έτσι με τους Μήτση (2004) και Μπέλλα (2011).

Επίσης, επεσήμαναν οι συμμετέχοντες ότι το ίδιο το πολυτροπικό κείμενο μπορεί να προκαλεί αντιστάσεις, καθώς έρχεται σε αντίθεση με τον τρόπο διδασκαλίας που έχουν συνηθίσει στη μητρική τους γλώσσα, επιβεβαιώνοντας προγενέστερη έρευνα των Paige και συν. (2000). Πράγματι, η δομική/παραδοσιακή προσέγγιση είναι αρκετά διαδεδομένη σε διάφορες γλώσσες και η προσαρμογή σε νέου τύπου διδασκαλία (επικοινωνιακή μέθοδος) που περιλαμβάνει και πολυτροπικά κείμενα δεν γίνεται

εύκολα αποδεκτή. Παράλληλα, η ίδια η γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη, καθώς σε χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας οι μαθητές δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν πολύπλευρα το πολυτροπικό κείμενο, παρόλο που αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου γλωσσομάθειας και ανάπτυξης της ΔΕΙ μέσα από τα κείμενα αυτά (Huang, 2021· Weng, 2018· Wu, 2018).

Αναφέρθηκε, επίσης, ως εμπόδιο από τους συμμετέχοντες ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, τονίστηκε πως είναι δυνατό να μην επιτευχθούν πιθανά θετικά αποτελέσματα αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει πώς να χειριστεί ένα πολυτροπικό κείμενο και κυρίως το βίντεο (Zhu, 2021). Ενώ ακόμα αναφέρθηκε ότι και τα στερεότυπα από πλευράς του μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο ανάπτυξης της ΔΕΙ (Barletta, 2009). Σημαντική χαρακτηρίστηκε από τους συμμετέχοντες και η διάθεση που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός για διδασκαλία του πολιτισμού και για την πολύπλευρη αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ώστε να μην αντιμετωπίζει το μάθημα ως απλή μετάδοση πληροφοριών (Barletta, 2009). Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο στις μεθόδους διδασκαλίας Γ2/ΞΓ αλλά και στη ΔΕΙ (Santos, 2012).

Ένα ακόμη εμπόδιο αφορούσε στην ανάγκη για επιπλέον διδακτικό υλικό με πολυτροπικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες τόνισαν πως το υπάρχον υλικό είναι περιορισμένο και παράλληλα τα εγχειρίδια που επιλέγονται από τους οργανισμούς δεν ελέγχονται ως προς την προώθηση της ΔΕΙ παρέχοντας μάλιστα περιορισμένες πληροφορίες ή ακόμα και μεροληπτικές (Barletta, 2009). Έτσι, παρουσιάζεται η ανάγκη σχετικά με το εγχειρίδιο να διαθέτει επικοινωνιακές καθημερινές περιστάσεις από την ελληνική πραγματικότητα, και ταυτόχρονα να αντιμετωπίζει με σεβασμό και τις άλλες κουλτούρες. Επιτακτική κρίνεται η ανάγκη κατάργησης των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, όπως για παράδειγμα η μη συμπερίληψη -άποψη που υπογραμμίστηκε από δύο συμμετέχοντες- εικόνων ή στοιχείων προσβλητικών για άλλες θρησκείες (Σταφίδας, 2015).

Ακόμη, το πλαίσιο διδασκαλίας λειτουργεί ως εμπόδιο, με βάση τις καταγεγραμμένες απαντήσεις, καθώς μπορεί να ασκήσει πίεση ως προς τη μη αξιοποίηση της επικοινωνιακής μεθόδου, κυρίως με τον περιορισμό των ωρών διδασκαλίας και το

άγχος για την επιτυχία στις εξετάσεις γλωσσομάθειας (θέση που αναλύθηκε σε προγενέστερη έρευνα Barletta, 2009). Παράλληλα, όμως, δύναται να μην παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων. Αυτό είναι ένα εμπόδιο που αναδύθηκε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην εργασία και δεν αντιστοιχεί ως εύρημα με τα αποτελέσματα των ερευνών όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο Θεωρητικό μέρος (ενότητες 4.3 & 4.4). Πιθανόν, να σχετίζεται με το γεγονός ότι στον ελλαδικό χώρο δεν υπάρχει πληθώρα ερευνών, ενώ παράλληλα παρατηρείται ελλιπής χρηματοδότηση ορισμένων δομών (Σιδηροπούλου, 2014). Ωστόσο, οι αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό αφορούν σύγχρονες εκπαιδευτικές και κυρίως πανεπιστημιακές δομές που διαθέτουν την απαραίτητη τεχνολογία για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων.

Τέλος, ένας ακόμη βασικός λόγος που αναδύθηκε μέσα από τα αποτελέσματα, πέραν των εμποδίων που συμφωνούν απόλυτα με τη βιβλιογραφία σύμφωνα με την ενότητα 4.4, αφορά σε τυχόν τεχνικούς παράγοντες. Η διακοπή ρεύματος, η κακή ποιότητα ήχου και εικόνας κατά την προβολή ενός βίντεο ή ηχητικού αποσπάσματος αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα που μπορεί να δυσκολέψουν ή να αναβάλουν την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. Οι τεχνικοί παράγοντες αποτελούν εύρημα της παρούσας εργασίας, καθώς δεν αναδείχθηκε μέσα από τις αντίστοιχες έρευνες κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ως εμπόδιο στη διδακτική πρακτική.

## 7.6 Τα είδη των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και ποια από αυτά αναπτύσσουν κατά την κρίση τους τη ΔΕΙ.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην αξιοποίηση των ειδών των πολυτροπικών κειμένων γενικά και ειδικά για την ανάπτυξη της ΔΕΙ. Αξίζει να σημειωθεί πως είναι διαφορετικά τα είδη που προτιμώνται γενικά από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη γενική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία φαίνεται πως αξιοποιούνται περισσότερα είδη και αυτό που προτιμάται πρωτίστως είναι η αφίσα και δευτερευόντως το ακουστικό απόσπασμα.

Η αφίσα ως το βασικότερο μέσο αξιοποίησης χαρακτηρίζεται γενικά ως μέσο απλό και ταυτόχρονα δυναμικό, όμως για να μπορέσουν να έχουν το επιθυμητό διδακτικό αποτέλεσμα θα πρέπει, όπως υποστηρίζουν οι συνεντευξιαζόμενοι, να είναι προσαρμοσμένη κατάλληλα με χρώματα (Setyowati, 2006). Παρουσιάστηκε από τους συμμετέχοντες πως η αφίσα στη διδασκαλία αξιοποιείται κυρίως για την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών δομών. Μάλιστα, όσο πιο αρχάριο είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας τόσο πιο «φορτωμένη» είναι η αφίσα με χρώματα και σχήματα ενώ, όσο αυξάνεται το επίπεδο, τόσο λιγότερο καθοδηγητική γίνεται. Επιπλέον, επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες πως η αξιοποίησης της αφίσας με τον συνδυασμό εικόνας-λόγου οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση του κειμένου, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της έρευνας των Yum et al. (2021), ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει το λεξιλόγιο, σύμφωνα με την έρευνα των Hadiano et al. (2021).

Όσον αφορά στο ηχητικό απόσπασμα, παρατηρείται από τη μεριά των μαθητών μία ενεργητική ακρόαση, κυρίως όταν είναι τραγούδια, με την αύξηση του ενδιαφέροντος τους όχι μόνο για διόρθωση τυχόν λαθών αλλά ακόμα και για το περιεχόμενο όπως ο τίτλος, ο στίχος και ο ερμηνευτής επιβεβαιώνοντας απόλυτα τα αποτελέσματα της έρευνας του Χατζηαργυρόπουλου (2013). Παράλληλα, αναφέρεται ότι αυξάνονται οι γνώσεις σύνταξης και λεξιλογίου (Khaghaninejad & Fahandjsaadi, 2016). Αξίζει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες αξιοποιούν όλα τα είδη των πολυτροπικών κειμένων ανεξαρτήτως ηλικίας και επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών με μοναδική εξαίρεση τα memes. Χαρακτηριστικά τονίστηκε από τους συμμετέχοντες πως τα memes ανήκουν σε μία νέα κατηγορία κειμένου που οι μεγαλύτερες ηλικίες δεν είναι ακόμα εξοικειωμένες με αυτό και συνεπώς δεν γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενό τους.

Τέλος, όσον αφορά στο είδος των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της ΔΕΙ προτιμάται το βίντεο κυρίως λόγω της οπτικοποίησης της γλώσσας. Άλλωστε, το βίντεο συμβάλλει στην καλύτερη σύνδεση του πολιτισμικού πλαισίου με ψηφιακά κείμενα που συναντάνε στην καθημερινότητα (Cocchetta, 2018· Huang, 2021). Παράλληλα, είναι πιο αρεστό καθώς λειτουργεί περισσότερο επεξηγηματικά και ενισχύει τη γνωστική ικανότητα και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Zhang & Zou, 2020). Ένα έτερο σημαντικό εύρημα που προέκυψε μέσα από την έρευνα είναι η αξιοποίηση των υποτίτλων, καθώς παρουσιάστηκε από τους συμμετέχοντες ως διδακτική πρακτική που μπορεί να

οδηγήσει σε καλύτερη και αμεσότερη κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα, τόσο στο επίπεδο της κατανόησης (ακουστικής και αναγνωστικής) όσο και στο επίπεδο της εκφοράς λόγου (Χαραλαμποπούλου, 2009). Τονίστηκε, παράλληλα, πως η αξιοποίηση υποτίτλων, όταν είναι στη Γ2, αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή λόγου, συμφωνώντας με τους Guinchon & McLornan (2008).



## Κεφάλαιο 8

### Περιορισμοί και προτάσεις έρευνας

#### 8.1 Περιορισμοί έρευνας

Την παρούσα ερευνητική προσπάθεια εύλογα χαρακτηρίζουν περιορισμοί που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σε ενδεχόμενη επαναδιερεύνηση του κεντρικού φαινομένου. Ένας βασικός περιορισμός που θα έπρεπε να αναφερθεί είναι η αδυναμία πραγματοποίησης προσωπικών συνεντεύξεων εκ του σύνεγγυς με τους συμμετέχοντες για δύο λόγους, α) λόγω της παγκόσμιας πανδημίας υπήρχε φόβος για προσωπικές συναντήσεις β) λόγω περιορισμένου χρόνου που είχαν οι ίδιοι εξαιτίας του φόρτου εργασίας. Αυτό είχε ως μειονέκτημα τον περιορισμό του αριθμού των συμμετεχόντων στους 15. Αν και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε αντλήθηκαν σημαντικά στοιχεία, το μέγεθος του δείγματος της έρευνας είναι σχετικά μικρό παρουσιάζοντας ταυτόχρονα πολλά δημογραφικά κοινά (φύλο, ηλικία, ειδίκευση) και περιορίζοντας εν συνεχεία τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό-στόχο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν των ελληνική ως Γ2/ΞΓ. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους είχαν λίγα έτη προϋπηρεσίας διδασκαλίας στον χώρο ενδιαφέροντος της έρευνας, ώστε να δυσκολευόμαστε να εξάγουμε συμπεράσματα από τα συγκεκριμένα στοιχεία ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Συνεπώς, κρίνουμε ότι είναι σημαντικό να τονίσουμε πως τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω του μικρού δείγματος.

#### 8.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι έρευνες στον ελλαδικό χώρο εστιάζουν στη διδασκαλία σε ομογενείς ή μετανάστες ανήλικους. Ταυτόχρονα, στην πλειοψηφία τους οι ΔΕ ασχολούνται κυρίως με την κατάκτηση μιας γραμματικής δομής (Τσαγγαδάς, 2017). Επιπρόσθετα, η ΔΕΙ, ως ικανότητα που απαρτίζεται από διάφορες δεξιότητες και έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την κοινωνία ως σύνολο



αποτελεί έναν από τους στόχους της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Λόγω της αυξημένης ζήτησης της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ προτείνεται η περαιτέρω μελέτη της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη της ΔΕΙ σε ενήλικες μαθητές σε πανελλήνια εμβέλεια. Συνεπώς, μία έρευνα μεγάλης εμβέλειας μπορεί να παρουσιάσει σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τους στόχους της, ενώ παράλληλα, μπορεί να διεξαχθεί έρευνα για τις απόψεις των μαθητών με στόχο την αντιπαραβολή των απόψεών τους. Τέλος, θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμη η πραγματοποίηση συγκριτικής έρευνας μεταξύ διδασκόντων στον ελλαδικό χώρο και διδασκόντων εκτός ελλαδικής γεωγραφική περιοχής.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.

Αμβράζης, Ν. & Μαλιγκούδη, Χ. (2017). Η στάση των διδασκόντων και των διδασκομένων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 37ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., σσ. 43-54.

Ανδρουλάκης, Γ., & Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη, εισαγωγικά θέματα γλωσσολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). *Συγκριτολογία*. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4338>

Arvanitis, P. (2012). *Augmented Reality in Language teaching and learning?*. In EDULEARN12 Proceedings-4th International Conference on Education and New Learning Technologies (No. IKEECONF-2015-312, pp. 2768-2772). Aristotle University of Thessaloniki.

Αρχάκης, Α. (2016). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσσα εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Barletta M. N. (2009). Intercultural competence: Another challenge. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, (11), 143-158.
- Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2011). *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/823>
- Braun V., & V. Clarke, (2006). “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, 3(1): 77-101.
- Byram, M. (2009). *Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education*. Languages in Education: Proceedings, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 19-26.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. *Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe*. Retrieved from: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/>
- Γεωργαντά, Β. Ε. (2020). Η δύναμη της κινούμενης εικόνας και του εκπαιδευτικού βίντεο στην προώθηση της μάθησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1B), 1-11. doi.org/10.12681/icodl.2296
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cocchetta, F. (2018). Developing university students' multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English. *System*, 77, 19-27. doi.org/10.1016/j.system.2018.01.004
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195. doi:10.1080/15544800903076044
- Council, O. E. (2008). White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity". *Launched by the Council of European Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008)*, Strasbourg Cedex.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Dai, Y., & Wu, Z. (2021). Developing multimodal communicative competence: Insights from "semantic gravity" and the Knowledge Process framework. *System*, 102561. doi.org/10.1016/j.system.2021.102561
- Deardorff, D. K., & Jones, E. (2012). Intercultural competence. *The SAGE handbook of international higher education*, 283, 13-15.

Δημάση, Μ., & Χατζηδήμου, Κ. (2015). *Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών* (No. IKEEBOOKCH-2018-014, pp. 129-142).

Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις ΑΕ.

Dominguez-Romero, E., & Bobkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100783. doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100783

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. (Τομ. Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

Early, M., Kendrick, M., & Potts, D. (2015). Multimodality: Out from the margins of English language teaching. *Tesol Quarterly*, 447-460. DOI:10.1002/tesq.246

Felten, P. (2008): Visual Literacy, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64. doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64

Flores, J. A. A. (2021). The semiotics of writing: How adult L2 learners with emergent literacy make meaning in assessment texts through writing. *Journal of Second Language Writing*, 51, 100793. doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100793

Freyn, A. L., & Gross, S. (2017). An empirical study of Ecuadorian university EFL learners' comprehension of English idioms using a multimodal teaching approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 984-989. doi.org/10.17507/tpls.0711.06

Ζάγκα, Ε. (2013). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 27/05/2017 από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>

Gee, J. P. (1994). First language acquisition as a guide for theories of learning and pedagogy. *Linguistics and Education*, 6(4), 331-354. doi.org/10.1016/0898-5898(94)90002-7

Gee, J. P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Χαραλαμπίδης, Α.(Επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (πέντε μελέτες), 55-88.

Gillen, J., & Barton, D. (2010). *Digital literacies: A research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.

Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. ETS research report series, 2016(2), 1-44. doi:10.1002/ets2.12112

Guichon, N. & McLornan, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design. *System*, 36 (1), 85-93. ffhal-00356243f

Hadianto, D., Damaianti, V. S., Mulyati, Y., & Sastromiharjo, A. (2021). The Role of Multimodal Text to Develop Literacy and Change Social Behaviour Foreign

Learner. *International Journal of Instruction*, 14(4).

Doi.org/10.29333/iji.2021.1446a

Heggernes, S. L. (2021). A Critical Review of the Role of Texts in Fostering Intercultural Communicative Competence in the English Language Classroom.

*Educational Research Review*, 100390. doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390

Huang, L. J. D. (2021). Developing intercultural communicative competence in foreign language classrooms—A study of EFL learners in Taiwan. *International Journal*

*of Intercultural Relations*, 83, 55-66. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.015

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Iverson, P., Pinet, M., & Evans, B. G. (2012). Auditory training for experienced and inexperienced second-language learners: Native French speakers learning

English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 145-160.

doi:10.1017/S0142716411000300

Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού. *Syn-Thèses*, (7), 91-

106. Doi.org/10.26262/st.v0i7.5392

Jiang, L. (2018). Digital multimodal composing and investment change in learners' writing in English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 40, 60-72. doi.org/10.1016/j.jslw.2018.03.002

Johnstone, B., & Marcellino, W. (2010). Dell Hymes and the ethnography of communication. *The Sage handbook of sociolinguistics*, 57-66.

Johnson, K., & Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishers.

Καμπέρογλου, Β. (2020). *Ο ρόλος του μουσείου στην εκπαίδευση ενηλίκων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Καρανάνου, Κ. (2019). *Απόψεις και στάσεις φιλολόγων απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές: Μελέτη περίπτωσης σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καψάλη, Μ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για τις μεθόδους διδασκαλίας και τη γραμματική στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε ενήλικους. (Μεταπτυχιακή εργασία) ΕΑΠ: Ιωάννινα.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Khaghaninejad, M., Fahandejsaadi, S. (2016). *Music and Language Learning*.

Retrieved

from:



[https://www.researchgate.net/profile/Mohammad\\_Khaghaninejad/publication/307014316\\_Music\\_and\\_Language\\_Learning/links/57c1554008ae2f5eb333f042/Music-and-LanguageLearning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mohammad_Khaghaninejad/publication/307014316_Music_and_Language_Learning/links/57c1554008ae2f5eb333f042/Music-and-LanguageLearning.pdf)

Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and composition*, 22(1), 5-22. doi:10.1016/j.compcom.2004.12.004

Kress, G., Jewitt, C., & Tsatsarelis, C. (2000). Knowledge, identity, pedagogy: Pedagogic discourse and the representational environments of education in late modernity. *Linguistics and Education*, 11(1), 7-30. doi.org/10.1016/S0898-5898(99)00015-7

Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The internet and higher education*, 15(4), 265-268. doi:10.1016/j.iheduc.2011.12.003

Lee, Y. J. (2019). Integrating Multimodal Technologies with VARK Strategies for Learning and Teaching EFL Presentation: An Investigation into Learners' Achievements and Perceptions of the Learning Process. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 17-31. doi.org/10.29140/ajal.v2n1.118

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg

Μπάρδα, Μ. (2020). *Οι απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαίδευση αλλοεθνών εκπαιδευόμενων: Η περίπτωση εκπαιδευτών σε Κέντρο Υποστήριξης Προσφύγων, στη Θεσσαλονίκη*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπέλλα, Σπ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα, κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Mourão, S. (2013). Response to 'The Lost Thing'. *Children's Literature in language Education journal (CLELEjournal)*, 1(1), 81-106.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: [260.pdf \(edulll.gr\)](http://260.pdf(edulll.gr))

Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295. doi-org.proxy.eap.gr/10.2307/3587464

Nurutdinova, A. R., Zakieva, Z. R., Astafeva, A. E., Galiullina, E. I., & Dmitrieva, E. V. (2017). Awareness in acquisitive understanding of second language oral aspect: intercultural, socio-cultural and cross-cultural reflections. *XLinguae*, 10(4), 69-83. DOI: 10.18355/XL.2017.10.04.07

Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ. & Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Omaggio A. C. (1986). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2000). *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature*.
- Παπασωτηρίου, Κ. (2008). Γιατί πολυτροπική προσέγγιση στη διδακτική της λογοτεχνίας; *Κείμενα*, 30. Ανακτήθηκε από:  
[http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=category&id=74&Itemid=111](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=74&Itemid=111)
- Παπαφιλίππου, Β. Φ. (2017). *Η κατάκτηση της ρηματικής όψης από ιταλόφωνους σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πότσιου, Ε. (2020). *Η κατάκτηση της ρηματικής όψης από αραβόφωνους ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers & Medley, F. J. (1988). Language with a purpose: using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* , 467-468.
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy. *TESOL quarterly*, 36(2), 191-205. doi.org/10.2307/3588330

- Rydell, M. (2018). Being 'a competent language user' in a world of Others—Adult migrants' perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and Education*, 45, 101-109. doi.org/10.1016/j.linged.2018.04.004
- Σακελλαρίου, Α. (2006). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Santos, M. A. R. T. A., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2012). Interculturality and intercultural education—representations and practices of a group of educational partners. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12(Running Issue). doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.05
- Setyowati, L. (2006). Instructional media in the Teaching of English for Adult Learners. *Syntagma*, 1(1), 58-67.
- Σιδηροπούλου, Ε. (2014). *Η πολυπολιτισμική Θεσσαλονίκη μέσα στο χρόνο: ένα πρότζεκτ για την ελληνική ως Γ2 σε μετανάστες στο σχολείο "Οδυσσέας"*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Σταφίδας (2018). *Παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1012-1028. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2748>
- Στιβακτά, Ε. (2020). *Διδακτικές και Μέθοδοι Προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 761-768.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>

- Τσαγγαδάς, Α. (2017). *Η έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένης γλώσσας (2000-2015): δημοσιεύσεις, θεματικά πεδία και βασικά πορίσματα*.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, 97-125.
- Yeom, E. Y. (2018). How visual thinking strategies using picture book images can improve Korean secondary EFL students' L2 writing. *English Teaching*, 73(1), 23-47. doi:10.15858/engtea.73.1.201803.23
- Yi, Y., & Choi, J. (2015). Teachers' views of multimodal practices in K-12 classrooms: Voices from teachers in the United States. *Tesol Quarterly*, 49(4), 838-847. doi: 10.1002/tesq.219
- Yum, Y. N., Cohn, N., & Lau, W. K. W. (2021). Effects of picture-word integration on reading visual narratives in L1 and L2. *Learning and Instruction*, 71, 101397
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης*. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4998> στις 11/6/2020.
- Wells, G. (2006). Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο: Χαραλαμπίδης, Α. (επιλογή κειμένων και επιμέλεια)(2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (89-133). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χανοπούλου, Ε. Δ. Χ. (2017). Διδασκαλία και στρατηγικές εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η περίπτωση μεταναστριών αλβανικής καταγωγής (No. GRI-2017-20290). Aristotle University of Thessaloniki.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

- Χαραλαμποπούλου, Φ. (2009). Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες κατανόησης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα με την υποστήριξη των ΤΠΕ. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(3), 273-290.
- Χατζησαββίδης, Σ., (2015). Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 5. Ανακτήθηκε από: <https://periodiko.inpatra.gr/issues/>
- Zammit, J., (2021). Implementing art and music in maltese courses for non-native adults. *IAFOR Journal of Education*, 9(3), 57-75.
- Zand-Vakili, E., Kashani, A. F., & Tabandeh, F. (2012). The Analysis of Speech Events and Hymes' SPEAKING Factors in the Comedy Television Series: "FRIENDS". *New Media and Mass Communication*, 2, 27-43.
- Zarei, R.Gh., & Khazaie, S. (2011). L2 vocabulary learning through multimodal representations. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 15, 369-375. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.104
- Zhang, D., & Zou, Y. (2020). Fostering multiliteracies through blended EFL learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(2). doi:10.32996/ijllt.2020.3.2.5

## Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμης της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) διενεργώ μια έρευνα της οποίας σκοπός είναι η διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα σε ενήλικους μαθητές, για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της χρήσης πολυτροπικών κειμένων. Η συνέντευξη είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις προορίζονται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία και η διάρκεια είναι περίπου 30-40 λεπτά. Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια και όσο πιο αναλυτικά μπορείτε βασιζόμενοι στην εμπειρία σας. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή.

Με εκτίμηση,

Σοφογιάννη Μαρία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

### 1η ομάδα ερωτήσεων

#### A) Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: 1. Άντρας ☐ 2. Γυναίκα ☐

Ηλικία: 1. 23-30 ☐ 2. 31-40 ☐ 3. 41-50 ☐ 4. 51-60 ☐ 5. άνω των 60 ☐

Σπουδές: Πτυχίο: ☐ Δεύτερο πτυχίο: ☐ Μεταπτυχιακό: ☐ Διδακτορικό: ☐

Ειδίκευση:

Διδασκαλία Ελληνικής ως ξένης ☐

Διαπολιτισμική εκπαίδευση ☐

Εκπαίδευση ενηλίκων ☐

#### B) Επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Χρόνια διδασκαλίας:

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 και άνω ☐

Χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης:

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 και άνω ☐

Επίπεδο διδασκαλίας: 1. Αρχάριο ☐ 2. Μέσο ☐ Προχωρημένο ☐

## 2η ομάδα ερωτήσεων

**Β) Απόψεις των καθηγητών σχετικά με το επάγγελμά τους (ως καθηγητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας).**

Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να επιλέξετε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης;

Πώς θα χαρακτηρίζατε τη διδασκαλία σε ενήλικους μαθητές, συγκριτικά με ανήλικους;

Πιστεύετε πως οι εκπαιδευτικοί στόχοι σας ταυτίζονται με αυτούς των μαθητών σας (α) με άξονα το γνωστικό αντικείμενο (β) με άξονα την ηλικία σας;

## 3η ομάδα ερωτήσεων

**Γ) Απόψεις των καθηγητών για τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα**

Τι θα λέγατε ότι είναι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα;

Πιστεύετε πως η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει έννοιες όπως: σεβασμός, περιέργεια, πολιτισμική αυτογνωσία, κατανόηση άλλων ιδεολογιών, κριτική ικανότητα, ενσυναίσθηση και τήρηση κανόνων;

Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη ΔΕΙ κατά τη διάρκεια του μαθήματός σας αλλά και γενικότερα για τη ζωή των ενήλικων μαθητών σας;

Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως θα μπορούσε να επιτευχθεί η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του επιπέδου γλωσσομάθειας και της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας;

Ποια θα λέγατε πως είναι τα εμπόδια για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των ενήλικων μαθητών σας;

## 4η ομάδα ερωτήσεων

**Δ) Απόψεις των καθηγητών για τα πολυτροπικά κείμενα**

Τι θα λέγατε ότι είναι το πολυτροπικό κείμενο;



Επιλέγετε τη χρήση πολυτροπικών κειμένων κατά τη διδασκαλία και ποια είδη (αφίσα, video, gif, ακουστικό απόσπασμα κλπ); Η ηλικία των μαθητών σας αποτελεί παράμετρο επιλογής τους;

Τι αντιδράσεις παρατηρείτε από τους ενήλικους μαθητές κατά τη διδασκαλία σχετικά με τη χρήση πολυτροπικών/μονοτροπικών κειμένων; Θεωρείτε ότι οι αντιδράσεις τους συνδέονται με το πολιτισμικό τους background;

Ποια θα λέγατε πως είναι τα ευρύτερα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία;

Πιστεύετε πως σχετίζεται το είδος του πολυτροπικού κείμενου με το επίπεδο γλωσσομάθειας των ενήλικων μαθητών και γιατί;

Σε περίπτωση που διδάσκατε σε κάποιο άλλο επίπεδο, θα χρησιμοποιούσατε το ίδιο είδος πολυτροπικού κείμενου; Γιατί;

Αναθέτετε στους μαθητές εργασίες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, κι αν ναι, τι είδους πολυτροπικά κείμενα; Ποια αποτελέσματα βλέπετε στους μαθητές σας, ανάλογα με το επίπεδο τους;

## 5η ομάδα ερωτήσεων

### Ε) Απόψεις των καθηγητών για την ανάπτυξη των πολυτροπικών κειμένων και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας

Πιστεύετε πως με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα αναπτύσσεται τελικά η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των ενήλικων μαθητών σας; Πώς το αντιλαμβάνεστε;

Ποια στοιχεία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας πιστεύετε πως αναπτύσσουν οι ενήλικες μαθητές μέσα από την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων;

Ποιο είδος πολυτροπικού κείμενου, από αυτά που χρησιμοποιείτε, πιστεύετε πως βοηθούν καλύτερα στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και γιατί;

Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι εμποδίζουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας κατά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων;

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι απαιτείται η δική σας καθοδήγηση/σχεδιασμός αξιοποίησης του πολυτροπικού κείμενου ώστε να καλλιεργηθεί η ΔΕΙ; Αρκεί δηλ το πολυτροπικό κείμενο από μόνο του ώστε να οδηγήσει στην στόχευσή σας; Ποιες πρακτικές υιοθετείτε;