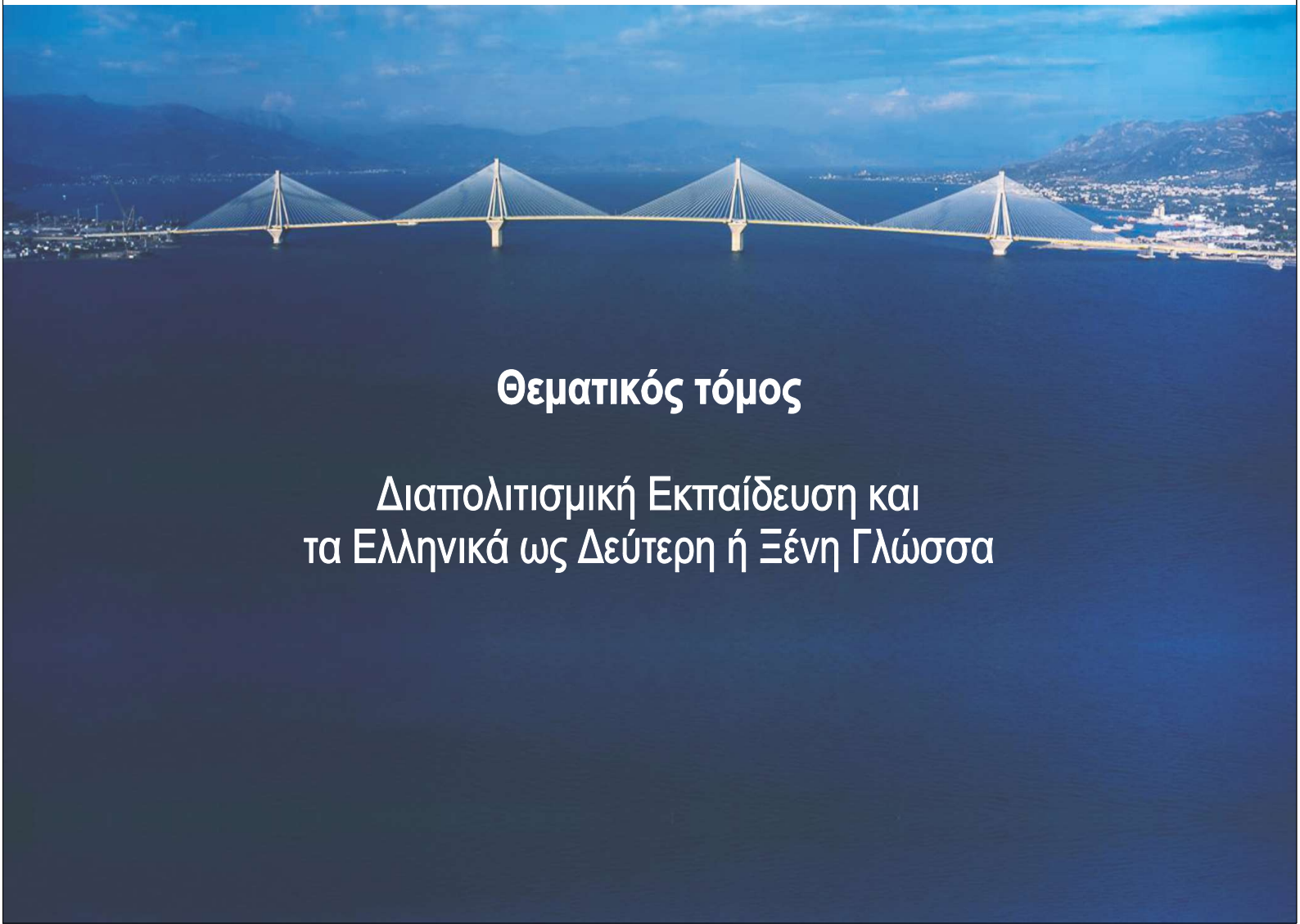


Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 73  
Δεκέμβριος 2021

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669  
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και  
τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 73

*Πάτρα, Δεκέμβριος 2021*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 68, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

**Καρβέλη Ευγενία**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές  
**Λουκοπούλου Αγγελική**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»** δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

**Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg**  
**Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών**

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

**Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας**  
**Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**  
**Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου**  
**Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**  
**Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου**  
**Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid**

Αναπληρωτές καθηγητές

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης**  
**Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κεδράκα Κατερίνα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπάκας Θωμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ξυδόπουλος Γιώργος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Αρβανίτη Ευγενία**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Αίδη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Τουρτούρας Χρήστος**, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσαμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μουσένα Ελένη**, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Νεράντζης Δαμιανός**, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

# *Περιεχόμενα*

**Η γλωσσική ποικιλομορφία ως παράγοντας κοινωνικοποίησης σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα κατά το παράδειγμα των ελληνικών δίγλωσσων δημοτικών σχολείων του Μονάχου** 7

*Κατερίνη Ιωάννα - Φύκαρης Ιωάννης*

**Η θέση των στρατηγικών κατανόησης του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα του νομού Χανίων** 27

*Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα - Γερανιωτάκη Μαρία*

**Ο βαθμός αξιοποίησης της λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας επιπέδου A1-A2** 53

*Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα - Τσολάκη Πασχαλία*





Κατερίνη Ιωάννα  
Φύκαρης Ιωάννης

**Η γλωσσική ποικιλομορφία ως παράγοντας  
κοινωνικοποίησης σε δίγλωσσα σχολικά  
περιβάλλοντα κατά το παράδειγμα των  
ελληνικών δίγλωσσων δημοτικών σχολείων  
του Μονάχου**

**Περίληψη**

Το παρόν άρθρο επιχειρεί τη διερεύνηση του φαινομένου της γλωσσικής ποικιλομορφίας ως παράγοντα κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων στα δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική υπόθεση εδράζεται στο συλλογισμό, ότι η γλωσσική ποικιλομορφία μπορεί να αξιοποιηθεί, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως παράγοντας αποτελεσματικής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η έρευνα δράσης και ως ερευνητικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη σε βάθος με ερευνητικό δείγμα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε τρία ελληνικά δίγλωσσα δημοτικά σχολεία του Μονάχου. Το κύριο συμπέρασμα συνοψίζεται ως εξής: Μέσα από την ερμηνευτική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών συνάγεται ότι η γλωσσική ποικιλομορφία, στο πλαίσιο λειτουργίας των δίγλωσσων σχολείων, διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικής γλωσσικής κοινότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** κοινωνικοποίηση, διαγλωσσικότητα, γλωσσική ποικιλομορφία

## Abstract

This article attempts to investigate in the light of teachers the phenomenon of linguistic diversity as a factor of socialization and development of interpersonal relationships in bilingual school environments. The research hypothesis is based on the reasoning that linguistic diversity can be utilized, in the context of the educational process and school life in general, as a factor of effective socialization of students. The chosen research method is the action research, and the research tool is a semi-structured in -depth interview, with a research sample of teachers teaching in three Greek bilingual primary schools in Munich. The main conclusion can be summarized as follows: Through the analysis of teachers' views, it is concluded that linguistic diversity, in the operational framework of bilingual schools, facilitates the effectiveness of communication and social interaction between students having different language – culture backgrounds.

## 1. Εισαγωγή

Η πολύγλωσση σχολική πραγματικότητα αποτυπώνει μια διαρκώς μεταβαλλόμενη ζωντανή φύση των γλωσσών<sup>1</sup>, μέσα από την ανάγκη προάσπισης της γλωσσικής διαφορετικότητας<sup>2</sup> καθώς την ανάδειξη των ωφελειών από την απόκτηση πολυγλωσσικών ικανοτήτων<sup>3</sup>. Η εμβάθυνση στο κοινωνικό φαινόμενο της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών ως ετερότητες, που φέρουν διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αποτελεί για την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα ένα επίκαιρο αντικείμενο διερεύνησης<sup>4</sup>.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει την επίδραση της γλωσσικής ποικιλομορφίας της σχολικής τάξης στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών μέσα από τις απόψεις και την κριτική ματιά των εκπαιδευτικών. Η επιλογή των δίγλωσσων σχολείων εδράζεται στο γεγονός ότι τα εν λόγω σχολεία, παρέχοντας τη δυνατότητα ελληνογερμανικής σχολικής μόρφωσης και αγωγής, λειτουργούν στη βάση των θεμελιωδών παιδαγωγικών αρχών προάσπισης και ενδυνάμωσης δυο γλωσσικών ταυτοτήτων και κουλτουρών<sup>5</sup>.

1 Winford, D. (2002), *An introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Wiley- Blackwell.

2 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2009), *Sprachliche und kulturelle Vielfalt an bayerischen Schulen*; Βλ. και «Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σύσταση του Συμβουλίου για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με την εκμάθηση των γλωσσών» (2018).

3 Castelloti, V. & Moore, D. (2011), La compétence plurilingue et culturelle Genèses et évolutions d'une notion-concept. In: (eds) Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et de cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 245-247.

4 Reljić, G., Ferring, D. & Martin, R. (2015), A Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programms in Europe, *Review of Educational Research*, 2015: Vol.85 (1):92-128; Moegling, K. (2017), *Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können*, Kassel: Prolog Verlag.

5 Η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών βασίζεται στις αρχές του μοντέλου "one – way bilingual education", <https://resources.gocabe.org/index.php/home/programs/one-way-immersion-programs/> (προσπελάστηκε στις: 20/02/2021).

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης μελέτης έγκειται στο ότι δεν εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία επικαιροποιημένα δεδομένα<sup>6</sup> αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης ελληνόφωνης εκπαίδευσης στη Γερμανία σε ζητήματα γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. Αρχικά επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας και ακολούθως παρουσιάζονται η ερευνητική υπόθεση και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Συνακόλουθα παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## 2. Θεωρία

Το σύνθημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Ενωμένοι στη διαφορετικότητα»<sup>7</sup> αναδεικνύει την αναγκαιότητα της αποδοχής και του σεβασμού της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας<sup>8</sup> και ποικιλότητας. Συγκεκριμένα, η αναφορά για τις γλώσσες εστιάζει στην υποστήριξη της γλωσσικής ποικιλομορφίας<sup>9</sup>, στην προώθηση του σεβασμού της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού αλλά και των πολιτισμικών και εθνικών αξιών των χωρών.

Η αλληλοσύνδεση και η συσχέτιση διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών συνιστά ένα δυναμικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης που υπόκειται - βάσει της εκάστοτε χωρο-χρονικής συνθήκης - σε ποικίλους μετασχηματισμούς. Μια διαδικασία που πραγματώνεται μέσω της ερμηνείας που αποδίδουν τα υποκείμενα στις πολυμορφικές ταυτότητες του «άλλου» και εδράζεται στη συνθήκη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης<sup>10</sup>, η οποία «θεωρείται η κύρια δραστηριότητα μέσα στην οποία συντελείται η μάθηση»<sup>11</sup>. Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία της σχολικής τάξης επηρεάζει καθοριστικά την εκπαιδευτική κατάσταση και τις εκβαλλόμενες αυτής προεκτάσεις. Η διερεύνηση ζητημάτων που άπτονται της γλωσσικής ποικιλομορφίας στα σχολικά περιβάλλοντα εντοπίζεται διαχρονικά σε ποικίλες έρευνες<sup>12</sup> της επιστημονικής κοινότητας. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στις απόψεις

---

6 Fmks. V. (2014) *Bilinguale Grundschulen in Deutschland*.

7 “united in diversity”, [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en) (προσπελάστηκε στις 10.10.2020).

8 European Commission (2018), Communication from the Commission to the European Parliament, The European Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *A new European Agenda for culture*, βλ. [https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission\\_communication\\_a\\_new\\_european\\_agenda\\_for\\_culture\\_2018.pdf](https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission_communication_a_new_european_agenda_for_culture_2018.pdf) (προσπελάστηκε στις: 11.09.2020)

9 CEFR (2017), Common European Framework of Reference for Languages, Companion Volume with new descriptors. Βλ. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (προσπελάστηκε στις: 15.10.2020)

10 Stryker, S. (2008), From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annu. Rev. Sociol.* 2008: 34, pp. 15-31.

11 Τσιπλητάρης, Α. (2004), *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 24.

12 Moore, E., Nussbaum, L. & Borrás, E. (2012), Plurilingual teaching and learning practices in

των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση των κοινωνιο-γλωσσολογικών πτυχών και εκφάνσεων της γλωσσικής ποικιλομορφίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών στο δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον<sup>13</sup>.

## 2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας

Η αρχή της γλωσσικής ποικιλομορφίας εστιάζει στις γλωσσικές ποικιλίες και διαλέκτους, που χρησιμοποιεί το άτομο στο κοινωνικό του περιβάλλον καθώς και στην αλληλεπίδραση των γλωσσών εντός του κοινωνικού επικοινωνιακού πλαισίου, όπου εκείνο διαβιεί και δραστηριοποιείται<sup>14</sup>. Η έννοια της γλωσσικής ποικιλομορφίας, ως δυναμικό, κοινωνικό φαινόμενο, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει όλες τις γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες του σε συνθήκες και περιστάσεις αλληλεπίδρασης<sup>15</sup>. Κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να παρουσιαστεί το πολυπαραγοντικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνονται οι διαφορετικοί τύποι γλωσσικής ποικιλομορφίας<sup>16</sup>, ώστε να αναδειχθεί η πολυσυνθετότητα του φαινομένου:

- Η ηλικία απόκτησης της γλώσσας ή/και των γλωσσών - βάσει των φάσεων της παιδικής ηλικίας, της εφηβείας αλλά και της ενήλικης φάσης -, καθότι ανάλογα με τον χρόνο κατάκτησης των διαφορετικών γλωσσών (L1+ L2/ Lx)<sup>17</sup> εντοπίζεται το πέρασμα από τη διγλωσσία στη γλωσσική ποικιλομορφία.
- Η γνωστική οργάνωση γλώσσας και σκέψης. Σύμφωνα με ψυχολογολογικές<sup>18</sup>

---

'internationalized' university lectures, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 16, Issue 4.; Voipio- Huovinen, S. & Martin, M. (2012), *Problematic Plurilingualism – Teachers' Views, Dangerous Multilingualism*, Palgrave Macmillan, a division of Macmillan.

13 Οι σχέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τα νοήματα, με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και αναλύουν τα κοινωνικά φαινόμενα της σχολικής καθημερινότητας, βλ. Wubbels, T., Brok, P., Tartwijk, J. & Levy, J. (Eds.) (2012), *Interpersonal Relationships in Education: An overview of Contemporary Research*, The Netherlands: Sense Publishers.

14 Gajo, L. (2014), From Normalization to Didacticisation of Multilingualism: European Francophone Research at the Crossroads Between Linguistics and Didactics, In: (eds.) Conteh, J. & Meier, G. *The Multilingual Turn in languages Education, Opportunities and Challenges, New Perspectives on Language and Education*. pp.118-119.

15 Hamers, J.F. & Blanc, M. (2000), *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-16.

16 Hammarberg, B. (2017), Becoming multilingual: The macro and the micro time perspective. *IRA*, 55 (1):3-22. Pp. 12-15; Euch, S. (2011), *Plurilingualism: what is known and what is still to be known*, Proceedings of INTED 2011 Conference, Valencia, Spain, [http://www.academia.edu/28594281/Plurilingualism\\_What\\_is\\_known\\_and\\_what\\_is\\_yet\\_to\\_be\\_known](http://www.academia.edu/28594281/Plurilingualism_What_is_known_and_what_is_yet_to_be_known) (προσπελάστηκε στις: 12/10/2020).

17 Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: (eds.) Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M. & Probst, J., *Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109.

18 Genoz, J. (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), pp.71-87; Jessner, U. (2003), The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In: (Eds.) Genoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U., *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 45-56; Martin, 2016 *Language Processing as Cue Integration: Grounding the Psychology of Language in Perception and Neurophysiology*, στο: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18939-0_38) (προσπελάστηκε στις: 19.09.2020).

και νευρογλωσσολογικές<sup>19</sup> μελέτες, εντοπίζεται η ύπαρξη ενός πολυμορφικού γλωσσικού συστήματος, το οποίο έχει πολλαπλές και δυναμικές συνδέσεις μεταξύ των διακριτών γλωσσών.

- Η γλωσσική ικανότητα. Η διγλωσσία μπορεί να είναι ισορροπημένη ή κυρίαρχη, ενώ η γλωσσική πολυμορφία δεν εντοπίζεται στη βιβλιογραφία ως ισορροπημένη αλλά πάντα με μια κυρίαρχη πρώτη (L1) ή/και δεύτερη (L2) γλώσσα<sup>20</sup>.
- Τα πολυγλωσσικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η πολυγλωσσία εγγράφεται είτε ως ενδογενής τύπος, σε περιοχές όπου η συνύπαρξη διαλέκτων και γλωσσών αποτελούν το επίσημο γλωσσικό «καθεστώς», είτε ως εξωγενής τύπος σύμφωνα με τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί στην καθημερινή του δραστηριότητα εκτός από τη μητρική του γλώσσα άλλες γλώσσες<sup>21</sup>.
- Το κοινωνικοπολιτισμικό και γνωστικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Την τελευταία δεκαετία γίνεται λόγος για τη «δυναμική διγλωσσία», η οποία αποτυπώνει τις έντονες, μετασχηματιστικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γλωσσών<sup>22</sup>.
- Τις ποικίλες δράσεις, μέσα από τις οποίες διαφαίνεται η αναγκαιότητα για διαγλωσσικές και πολυμορφικές προσεγγίσεις της γλωσσικής εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο<sup>23</sup>.

Η γλωσσική ποικιλομορφία εντοπίζεται επίσης στη σχολική εκπαίδευση ως ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο: μέσα από τη διαλεκτική ποικιλία με ιδιοματικές παραλλαγές της επίσημης γλώσσας διδασκαλίας, την κοινωνική ποικιλία βάσει των κοινωνικών χαρακτηριστικών των νέων και την «ενδοσυστηματική» ποικιλία, αναφορικά με την επιλογή των ομιλητών να επιλέγουν διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης<sup>24</sup>.

Διαπιστώνεται βάσει των προαναφερθέντων ότι το πολύγλωσσο σχολικό περιβάλλον συνιστά ένα σύνθετο επικοινωνιακό πλαίσιο, εντός του οποίου πολυμορφικοί παράγοντες συνεπιδρούν στη διαδικασία διαμόρφωσης πολλαπλών γλωσσικών ταυτοτήτων. Το πολυπαραγοντικό αυτό πλαίσιο λαμβάνεται υπόψη στη

19 Hosoda, C, Tanaka, K., Nariai, T., Honda, M. & Hanakawa, T. (2013), *Dynamic Neural Network Reorganization Associated with Second Language Vocabulary Acquisition: A Multimodal Imaging Study*, Journal of Neuroscience, Vol 33, Issue 34, pp. 13663–13672.

20 Dunn, A. & Fox Tree, J. (2009), A quick, gradient Bilingual Dominance Scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, Volume 12, Issue 13, pp. 273-289; Albrecht, A. (2010), *Zweisprachigkeit in der Familie- Eine Sammlung von Fallstudien*, Open Publishing: Grin Verlag.

21 Baker, C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5<sup>th</sup>). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 4; Hamers, J.F. & Blanc, M. (2000) *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press; Euch, S. (2011), Plurilingualism: what is known and what is still to be known, Proceedings of INTED2011 Conference, Valencia, Spain.

22 Οι όροι “additive multilingualism”, “additivity”, “subtractivity” και “dynamic bilingualism” απαντώνται αναλυτικά στο: Garcia, O. & Sylvan, C. (2011), *Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities*, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x> (προσπελάστηκε στις: 20.10.2020).

23 ECML (2015) Proceedings of the ECML/PKDD, *Discovery Challenges co-located with European Conference on Machine Learning and Principles and Practice of Knowledge Discovery in Databases* (ECML-PKDD 2015).

24 Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου (2012) Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/1/1.htm> (προσπελάστηκε στις: 10/02/2021)

χάραξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και στη διαμόρφωση των στόχων των ευρωπαϊκών διατάξεων για την εκπαίδευση, όπου τονίζεται «η ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού»<sup>25</sup>.

## 2.2. Προσεγγίσεις της διγλωσσίας και του δίγλωσσου περιβάλλοντος

Η συζήτηση περί της γλωσσικής κοινωνικοποίησης μέσα από διάφορες διγλωσσικές/ πολυγλωσσικές προσεγγίσεις<sup>26</sup> έρχεται να ενισχύσει την πεποίθηση, ότι η παράλληλη εκμάθηση και η αλληλοσύνδεση γλωσσών μπορεί να είναι η πλέον αποτελεσματική πρακτική στο πλαίσιο της ποικιλότητας των σύγχρονων σχολικών κοινοτήτων και των σύνθετων αναγκών τους. Η γλωσσική επίγνωση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης, καθώς ο ομιλητής κατορθώνει να αξιοποιήσει όλες τις γλωσσικές του πηγές για να επιτύχει την επιθυμητή αλληλεπιδραστική επικοινωνία<sup>27</sup>. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή «η γνώση ξένων γλωσσών προάγει την κινητικότητα στον επαγγελματικό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό και προσωπικό τομέα και συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας των ευρωπαϊκών πολιτών»<sup>28</sup>.

Το δίγλωσσο σχολείο ως ένας χώρος διεξαγωγής κοινωνικών διαπραγματεύσεων και εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών, μπορεί να προωθήσει την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθότι η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και πληροφορία ενισχύουν την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση<sup>29</sup>. Τα άτομα με λειτουργικό, πολυγλωσσικό ρεπερτόριο τείνουν να χρησιμοποιούν «διαγλωσσικές πρακτικές»<sup>30</sup> έτσι ώστε, αξιοποιώντας διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες, να επιτυγχάνουν την καλύτερη δυνατή επικοινωνία εντός του κοινωνικού χώρου.

Ειδικότερα, το μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης, στο οποίο εδράζεται η φιλοσοφία οργάνωσης και λειτουργίας των ελληνικών ιδιωτικών δίγλωσσων

---

25 European Commission (2018), Communication from the Commission to the European Parliament, The European Council, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *A New European Agenda for Culture*.

26 Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In: (edt.), May, S. *The multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, pp.32-35.; Meier, G. (2018), The multilingual socialization in education, Introducing the M-SOC approach, In: *Language Education and Multilingualism, LEM 1/2018*, pp. 103-125.

27 Deutsches Jugendinstitut (2016), *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München, pp. 12-15; Alqami, N. & Dewaele, J.-M. (2020), A bilingual emotional advantage? An investigation into the effects of psychological factors in emotion perception in Arabic and in English of Arabic-English bilinguals and Arabic/English monolinguals. *International Journal of Bilingualism*. Vol. 24(2): 141-158, pp.143-145.

28 Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C257/32 (2008), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:257:0030:0035:EL:PDF> (προσπελάστηκε στις: 22.02.2021)

29 Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L. & Ying-Chien, C. (2011) Cultural diversity and information and communication impacts on Language Learning, *International Education Studies*, Vol. 4, No.2; May 2011.

30 Canagarajah, S. (2014), Theorizing a Competence for Translingual Practice at Contact Zone, In: (edt.) May, S., *The Multilingual Turn*, New York: Routledge, pp.79.

σχολείων της Βαυαρίας, είναι το μοντέλο “one-way immersion” – (OWI)<sup>31</sup> δίγλωσσης αμφίδρομης εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιοποιείται σε σχολεία, όπου η πλειοψηφία των μαθητών έχει ως μητρική γλώσσα τη μια εκ των διδασκόμενων γλωσσών και στοχεύει στο να ενισχύσει τους μαθητές στο να κατακτήσουν τη διγλωσσία, την διαπολιτισμική συνείδηση και τον δίγλωσσο αλφαριθμητισμό. Τα προγράμματα δίγλωσσης αμφίδρομης εκπαίδευσης αποσκοπούν τόσο στην κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας των δυο διδασκόμενων γλωσσών όσο και την ενίσχυση της κατανόησης και του σεβασμού απέναντι σε άλλες γλωσσικές και πολιτισμικές κουλτούρες<sup>32</sup>. Συγκεκριμένα ο βαθμός χρήσης και κατοχής των γλωσσών συνδέεται με τη «γλωσσική κοινωνικοποίηση» των μαθητών, *το σύνολο δηλαδή των γλωσσικών επιρροών που δέχεται ένα άτομο ως μέλος κοινωνικών ομάδων καθώς και το αποτέλεσμα στη γλωσσική του συνείδηση και τη συμμετοχή του στην επικοινωνία*<sup>33</sup>. Συμπερασματικά, τα δίγλωσσα προγράμματα σπουδών στοχεύουν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες στην ανάπτυξη στάσεων, την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων<sup>34</sup>.

Συνοψίζοντας, η γλωσσική ποικιλομορφία - ως αλληλεπιδραστικό φαινόμενο - αποτελεί τόσο μέσο επίτευξης όσο και στόχο των εφαρμοζόμενων σχολικών πρακτικών. Η αξιοποίηση πρακτικών διαγλωσσικότητας<sup>35</sup> κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας αλλά και η ενδυνάμωση της πεποίθησης, ότι το κάθε άτομο διαμορφώνει διά βίου μια σύνθετη πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ταυτότητα, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, τις διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού των μαθητών αλλά και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και συγκρότησης αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων.

### 2.3. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει την ανάδειξη των πτυχών και εκφάνσεων του φαινομένου της γλωσσικής ποικιλομορφίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης

---

31 “dual language education programs”, βλ. σχετικά: <https://www.doe.mass.edu/ele/programs/dle.html> (προσπελάστηκε στις: 22.02.2021)

32 Scanlan, M., & Zehrbach, G. (2010), Improving bilingual service delivery in Catholic schools through two-way immersion. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14, pp. 67-93.

33 Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002), Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούτων μαθητών. Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*, 23-44, σελ. 29.

34 Νικολάου, Γ. (2003), Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους, *Επιστημονικό Βήμα*, Τ.2. – Μάιος, 2003.

35 “translanguaging”, βλ. Baker, C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5<sup>th</sup>). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 288; Conteh, J., Copland, F. & Creese, A. (2014), Multilingual Teachers’ Resources in Three Different Contexts: Empowering Learning. In: (eds.) Conteh, J. & Meier G. *The Multilingual Turn in Languages Education, Opportunities and Challenges*. New Perspectives on Language Education, pp.164,169; Τσοκαλίδου, Ρ. (2017), Διαγλωσσικότητα και διαγλωσσικές ταυτότητες. (επιμ.) Γραβρηλίδου, Ζ., Κωνσταντινίδου, Μ., Μαυρέλος, Ν., Ντεληγιάννης, Ι., Παπαδοπούλου, Ι. & Τσόμης, Ι., *Πρακτικά Συνεδρίου Ταυτότητες, Γλώσσα και Λογοτεχνία* (τόμος Α), Κομοτηνή, σσ. 304-320, σελ. 304-305.

και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται στο κατά πόσο εντοπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στοιχεία γλωσσικής ποικιλομορφίας από την πλευρά των μαθητών, και εάν αυτό το φαινόμενο δυσχεραίνει ή διευκολύνει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ειδικότερα, τα στοιχεία αυτά αφορούν το λεξιλογικό, φωνολογικό ή/και συντακτικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα εκφράσεις, φράσεις ή λέξεις διαλέκτου κατά την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων. Τα ερωτήματα εστιάζουν στο βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευόμενων στη σχολική πράξη.

## 2.4. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Στο πλαίσιο διατύπωσης του σκοπού της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε η ερευνητική υπόθεση ως εξής: πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της γλωσσικής ποικιλομορφίας της δίγλωσσης σχολικής τάξης στην ανάπτυξη διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί την εξέταση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Σε ποιο βαθμό εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων από τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Προάγει ή δυσχεραίνει η γλωσσική πολυμορφία την κοινωνικοποίηση και την αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των σχολικών δραστηριοτήτων;

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1. Το δείγμα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία από τα τέσσερα ιδιωτικά ελληνικά δίγλωσσα σχολεία του Μονάχου στη Γερμανία (Ιούλιος 2020) εντός του χρονικού πλαισίου του ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Η περιοχή του Μονάχου επιλέχθηκε διότι εκεί λειτουργούν υπό την εποπτεία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας ελληνικά δίγλωσσα σχολεία με εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (2012)<sup>36</sup>.

Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα εκπαιδευτικοί (δεκαεννιά δάσκαλοι και έντεκα καθηγητές γερμανικής γλώσσας). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία από δέκα έως είκοσι έτη και ήταν δεκαέξι γυναίκες και δεκατέσσερις άντρες με διδακτική εμπειρία σε δίγλωσσο σχολείο

---

36 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Βαυαρίας (Ε.Ι.Δ.Δ.Σ.) (2012), <https://docplayer.gr/43906801-Analytiko-programma-spydon-gia-ta-idiotika-diglossa-dimotika-sholeia-tis-ellinikis-dimokratias-sti-vayaria.html> (Προσπελάστηκε στις: 10/10/2020).



από ένα έως τρία έτη. Δεκαπέντε εκπαιδευτικοί (γερμανικής γλώσσας και τέσσερις δάσκαλοι) διέθεταν πιστοποίηση σε πολύ καλό επίπεδο γλωσσομάθειας της γερμανικής γλώσσας. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ λίγες έως μέτριες γνώσεις της γερμανικής γλώσσας (A1/A2).

### 3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ως ερευνητική η έρευνα δράσης και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη σε βάθος<sup>37</sup>. Από τις συνεντεύξεις μετεγγράφηκαν κείμενα με μέσο χρόνο καταγραφής τα δεκαπέντε λεπτά ανά συνέντευξη. Η οργάνωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χειρόγραφα<sup>38</sup>, ενώ αξιοποιήθηκαν απλοί τρόποι σημειογραφίας<sup>39</sup> και σύμβολα μετεγγραφής προκειμένου να αποδοθούν με ακρίβεια τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων και τυχόν χαρακτηριστικές παραγλωσσικές εκδηλώσεις<sup>40</sup>. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν στο εάν εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στοιχεία δίγλωσσας/πολυγλωσσίας και διαγλωσσικές πρακτικές από την πλευρά των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία και στη σχολική καθημερινότητα εν γένει.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε στη διάρκεια μιας εβδομάδας (Ιούλιος 2020) εντός του χρονικού πλαισίου του ωρολογίου προγράμματος, στο σχολικό χώρο και τις ώρες που οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συμμετέχουν.

### 3.3. Τρόποι αξιολόγησης δεδομένων

Κατά τη συστηματική διαδικασία της κωδικοποίησης μελετήθηκε το κείμενο σε τμήματα -ανά παραγράφους- και δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς περιεκτικοί «κωδικοί»<sup>41</sup>. Κατά την επεξεργασία ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ακολούθησε μια πλήρως ποιοτική ερμηνεία των δεδομένων και αντιπαραβάλλοντας όμοιους κωδικούς σχηματίστηκαν οι θεματικές ενότητες οι οποίες συνδέονται με το υπό μελέτη ερευνητικό φαινόμενο. Συνακόλουθα, επιχειρείται η σύνδεση των θεματικών ενοτήτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και την υπάρχουσα επιστημονική γνώση.

37 Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015), Συλλογή/ Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων. [κρφ. 4]. Στο Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, σελ. 496-97. <http://hdl.handle.net/11419/5821> (προσπελάστηκε στις: 20/11/2020).

38 Mayring, P. & Fenzl, T. (2014), *Qualitative Inhaltsanalyse*, στο: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18939-0_38). (προσπελάστηκε στις: 12/10/2020).

39 Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική, σελ. 269-271.

40 Τσιώλης, Γ. (2017), *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ151- ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), σελ.4.

41 Τσιώλης, 2017:8.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα κύριο ερευνητικό ερώτημα το οποίο συμπεριλαμβάνει τις βασικές πτυχές του ερευνώμενου ζητήματος παρουσιάζεται και αναλύεται ακολούθως: επικεντρώθηκαν στα στοιχεία διγλωσσίας ή/και πολυγλωσσίας που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί τόσο κατά τη διδακτική πράξη όσο και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες, καθώς και το κατά πόσο αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν κατά τη γνώμη τους την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

**Α' ερώτημα: «Εντοπίζετε κατά τη διδακτική διαδικασία αλλά και στις άλλες ενδοσχολικές δραστηριότητες στοιχεία διγλωσσίας ή/και πολυγλωσσίας και διαγλωσσικών πρακτικών από τους μαθητές?»**

Αρχικά παρουσιάζονται οι απαντήσεις των δασκάλων:

(1., I.B., γ) «ναι υπάρχει αυτό, τα παιδιά που έχουν έρθει πρόσφατα από την Ελλάδα μιλάνε μια χαρά τα ελληνικά, αλλά αυτά που μεγάλωσαν εδώ δυσκολεύονται στο μάθημα»

(2., M.Γ., γ) «ναι μες στο μάθημα πολλές φορές εναλλάσσουν τη γλώσσα, λένε για παράδειγμα – Κυρία, να πάω Toilette? Θα βγούμε Pause? Αλλά δεν ενοχλεί κανέναν αυτό»

(3., Γ.Σ., α.) «Ναι, το κάνουν, μπορεί να χρησιμοποιήσουν λέξεις και στις δυο γλώσσες, ακόμα και στα γραπτά...αλλά περισσότερο το κάνουν τα μικρά... σαν να μην έχουν ξεχωρίσει ακόμα τις γλώσσες, μπορεί να πούνε 'σήμερα έχουμε Sports'».

(4., Δ.Μ., α.) «Δεν τα διορθώνω, τα αφήνω να μιλήσουν όπως θέλουν και στην τάξη, όχι μόνο έξω»

(5., I.M., γ.) «Τα ονόματα ας πούμε τα γράφουν μεικτά, δηλαδή Κostas, Xristos, τους το λέω αλλά δεν τα διορθώνω όλη την ώρα, αυτά δεν τα ενοχλεί που τα γράφουν έτσι»

(6., Ε.Π., γ.) «είναι χαμηλό το επίπεδο και στα ελληνικά, στο γραπτό λόγο περισσότερο»

(7., Μ.Ε., γ.) «άλλο το παιχνίδι στην αυλή ή στην εκδρομή, εκεί λένε διάφορες λέξεις και από τη μητρική τους»

(8., Κ.Μ., α.) «θέλει παραπάνω δουλειά αυτό το πρόγραμμα και από τους γονείς στο σπίτι...η ομιλία δεν είναι πρόβλημα αλλά ο γραπτός λόγος, εκεί θέλει δουλειά»

(9., Μ.Α., γ.) «μα πολλά παιδιά δεν έχουν μητρική την ελληνική κι ας έρχονται από την Ελλάδα, εδώ μιλάνε στο σπίτι τους αλβανικά, γεωργιανά και άλλες διαλέκτους, δεν τις ξέρω ακριβώς, αλλά ακούω πολλά στην αυλή»

(10., Ε.Κ., α.) «δεν ξεχωρίζουν μεταξύ τους τα παιδιά, δεν λένε 'εγω είμαι ρωσοπόντιος και ο άλλος Αλβανός', το αναφέρουν δηλαδή αλλά δεν το συζητάνε περισσότερο»

(11., I.Π., γ.) «περίπου το 1/3 των παιδιών δεν έχει μητρική γλώσσα ούτε τα ελληνικά ούτε τα γερμανικά, είναι ένα θέμα αυτό για το μάθημα»

(12., Μ.Α., α) « μέσα στην τάξη δεν ακούω άλλες γλώσσες, στην αυλή ναι, μπορείς να ακούσεις και λέξεις ποντιακές ή γεωργιανές»

(13., Γ.Τ., α., 18., Α.Π., α.) «ναι το κάνουν εναλλάσσουν τις γλώσσες»  
14., Α.Π., α.) «όταν κάνουν ομαδικές εργασίες καταλαβαίνουν σε ποια γλώσσα επικοινωνεί καλύτερα ο διπλανός τους και κάνουν εναλλαγές. Ναι, το έχω παρατηρήσει μερικές φορές στο μάθημα, ενώ κάνουμε ελληνικά να μιλάνε στα γερμανικά μεταξύ τους»

(15. Δ.Σ., α.) «στα γραπτά δημιουργεί σύγχυση η εναλλαγή, στα προφορικά δεν με πειράζει ακόμα και στο μάθημα όταν το κάνουν»

(16., Χ.Α., α.) «ασχολούμαστε καθαρά με την ελληνική κουλτούρα, θα έπρεπε να δίνουμε βάση και στη γερμανική, αφού είμαστε σε δίγλωσσο σχολείο»

(17., Ε.Α., α.) «στο διάλλειμα μπορεί να ακούσεις και ρωσικά ή γεωργιανά, έχω μάθει κάποιες λέξεις αλλά στο μάθημα δεν το κάνουν»

(19., Κ.Τ., α.) «μαθητές που κατέχουν επαρκώς τη μια γλώσσα μπορούν να κατακτήσουν και τη δεύτερη, αλλά θέλει δουλειά αυτό, τουλάχιστον στο γνωστικό κομμάτι»

Όλοι οι δάσκαλοι αναφέρουν στοιχεία πολυγλωσσίας/ γλωσσικής πολυμορφίας, όπως λέξεις, φράσεις/εκφράσεις διαλέκτου, κατά τη διδασκαλία αλλά και εκτός της σχολικής τάξης. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό τη γερμανική γλώσσα χωρίς να διαταράσσεται η ροή του μαθήματος αλλά στις δραστηριότητες πέραν της διδακτικής ώρας οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο γερμανικές εκφράσεις. Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς παρατηρεί ότι το 50% της τάξης του έχει ως μητρική γλώσσα την γεωργιανή, την αλβανική, τη ρωσική ή και κάποια άλλη διάλεκτο, αλλά οι ίδιοι δεν γνωρίζουν περισσότερες πληροφορίες για τις μητρικές γλώσσες αυτών μαθητών.

Καθηγητές γερμανικής γλώσσας:

(1. Μ.Τ., γ.) «Σε μεγάλο ποσοστό τα παιδιά μιλάνε πιο πολύ στα γερμανικά, τους είναι πιο εύκολο, ειδικά τα πιο μεγάλα»

(2. Β.Α., α.) «στο μάθημα το κάνουν, όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι με ρωτάνε να τους το εξηγήσω στα ελληνικά, δεν είναι πρόβλημα αυτό»

(3. Β.Α. α.) «ανάλογα τι ξέρουν καλύτερα, σου απαντάνε σε αυτή τη γλώσσα στο μάθημα, δεν με πειράζει αυτό, χρησιμοποιώ και τους δυο όρους πολλές φορές για να καταλάβουν όλοι»

(4. Γ.Β., γ.) «αυτά που έρχονται τώρα από την Ελλάδα δεν ξέρουν καθόλου γερμανικά, δυσκολεύονται στο μάθημα, ίσως για αυτά να έπρεπε να υπάρχει και τμήμα υποδοχής»

(5. Γ.Κ., γ.) «μερικές φορές ενοχλούνται όταν μιλάω ελληνικά αλλά η τάξη έχει μέσα διαφορετικές περιπτώσεις επομένως εγώ χρησιμοποιώ και τις δυο γλώσσες»

(6. Α.Α., γ.) «στα γραπτά νομίζω ότι υστερούν και στις δυο γλώσσες, ακόμα και να μιλάνε καλά γερμανικά η ορθογραφία τους δεν είναι καλή»

(7., Β.Μ., γ.) «έχω παρατηρήσει κάποιες φορές ότι αυτά που έχουν μια άλλη μητρική γλώσσα είναι πιο σιωπηλά, προφανώς δυσκολεύονται και στις δυο»

(8., Ε.Σ., γ.) «εντάζει τα ουσιαστικά ας πούμε τα γράφουν με μικρό, αργούν πολύ να μάθουν κανόνες»

(9., E.K., γ.) «όταν κάνουν εργασίες τους βγαίνει αυτόματα η γλώσσα, ανάλογα με ποιόν μιλάνε στην ομάδα, δεν το διορθώνω αυτό βέβαια»

(10., K.A., γ.) «έχω κάποιες περιπτώσεις παιδιών με άλλη μητρική γλώσσα, τα γεωργιανά ας πούμε, εκεί είναι φτωχά τα ελληνικά και τα γερμανικά επίσης, αλλά περισσότερο επικοινωνούν στα ελληνικά»

(11.M.A., γ.) «εγώ νομίζω ότι η συνάντηση των δυο γλωσσών στο μάθημα είναι καλό να υπάρχει, αφού όλα τα κοινωνικά συστήματα είναι πολύγλωσσα πια, άρα με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους»

Οι καθηγητές γερμανικής γλώσσας αναφέρουν ότι η εναλλαγή των δυο γλωσσών στη διάρκεια του μαθήματος είναι διαρκής και δεν επιβαρύνει τη μαθησιακή διαδικασία ενώ και οι ίδιοι χρησιμοποιούν όρους και στις δυο γλώσσες. Επίσης σημειώνουν ότι οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν αυθόρμητα τη γλώσσα που αντιλαμβάνονται ότι κατέχει σε καλύτερο βαθμό ο συνομιλητής τους. Κάποιοι επισημαίνουν ότι η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών δημιουργεί γλωσσική σύγχυση κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου.

### **Β ερώτημα: «Επηρεάζουν οι διαγλωσσικές πρακτικές την επικοινωνία των μαθητών?»**

Δάσκαλοι:

(1., I.B., γ) «μεταξύ τους μια χαρά τα πάνε»

(2., M.G., γ.) (17., E.A., α.) «δεν ενοχλούνται από αυτό, συμμετέχουν μια χαρά στο μάθημα»

(4., Δ.M., α.) «συμμετέχουν στο μάθημα κανονικά, ακόμα και με λέξεις στην άλλη γλώσσα»

(5., I.M., γ.) «δεν μου φαίνεται ότι δυσκολεύονται μεταξύ τους στην κουβέντα»

(6., E.Π., γ.) «όταν μιλάνε μεταξύ τους δεν υπάρχει θέμα»

(7., M.E., γ.) «παίζουν μια χαρά έξω, δεν τα ενοχλεί η γλώσσα»

(8., K.M., α.) «δεν έχω παρατηρήσει κάποιο πρόβλημα»

(9., M.A., γ.) «ακούω πολλές τέτοιες λέξεις στην αυλή, μεταξύ τους»

(10., E.K., α.) «μπορεί αυτά που έχουν άλλη καταγωγή να διστάζουν λίγο να μιλάνε αλλά παίζουν μια χαρά μεταξύ τους»

(11., I.Π., γ.) «αυτά τα παιδάκια μπορεί κάποιες φορές να κάνουν περισσότερο παρέα μεταξύ τους αλλά γενικά δεν υπάρχει κανένα θέμα»

(12., M.A., α) «συνήθως μεταξύ τους μιλάνε έτσι και συνεννοούνται μια χαρά»

(13., Γ.T., α) (14., Α.Π., α.) «τα παιδιά καταλαβαίνουν ποια γλώσσα θα τους διευκολύνει ανάλογα το συνομιλητή τους και προσαρμόζονται»

(15. Δ.Σ., α.) «δεν τα ενοχλεί να λένε και δικές τους λέξεις, από τη μητρική, συνεννοούνται μια χαρά»

(3., Γ.Σ., α.) (16., Χ.Α., α.) «συνεργάζονται δεν έχουν κανένα θέμα»

(18., Α.Π., α.) (19., Κ.Τ., α.) ]]«δεν έχουν κανένα πρόβλημα στο παιχνίδι, συνεννοούνται μια χαρά».

Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι οι μαθητές επικοινωνούν πολύ καλά μεταξύ τους, συνεργάζονται και συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις ακόμη και αν κάποιοι χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις από τη μητρική τους γλώσσα (τρίτη γλώσσα). Αρκετοί αναφέρουν ότι οι μαθητές εναλλάσσουν τους γλωσσικούς κώδικες ανάλογα με το συνομιλητή τους.

Καθηγητές γερμανικής γλώσσας:

(1. Μ.Τ., γ.) (4. Γ.Β. γ.) «στο παιχνίδι μπορεί να λένε πιο πολλές γερμανικές εκφράσεις»

(2. Β.Α., α.) (5. Γ.Κ. γ.) «όχι, και αυτά που έχουν άλλη γλώσσα μητρική επικοινωνούν πολύ καλά»

(3. Β.Α. α.) «και στο μάθημα και έξω χρησιμοποιούν όλες τις γλώσσες και συνεννοούνται»

(6. Α.Α., γ.) (8., Ε.Σ., γ.) «στην επικοινωνία δεν υπάρχει κανένα θέμα»

(7., Β.Μ., γ.) «δεν έχουν θέμα στο παιχνίδι, στο διάλειμμα»

(9., Ε.Κ., γ.) (10., Κ.Α., γ.) «δεν έχω παρατηρήσει κάποια δυσκολία»

(11.Μ.Α., γ.) «στα προφορικά λίγο πολύ όλα μιλάνε στο μάθημα»

Όλοι οι καθηγητές γερμανικής γλώσσας αναφέρουν ότι η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων – την οποία οι ίδιοι εφαρμόζουν συχνά – διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Ορισμένοι σημειώνουν ότι μαθητές με μια τρίτη μητρική γλώσσα είναι πιο διστακτικοί και σιωπηλοί στη διδακτική πράξη αλλά δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης.

## 6. Συμπεράσματα

Συνάγεται βάσει της ανάλυσης των δεδομένων, ότι το πλαίσιο διεξαγωγής της διδασκαλίας αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών στα ελληνικά δίγλωσσα σχολεία του Μονάχου, ενέχει πλουραλιστικά γλωσσικά χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και καθηγητές γερμανικής γλώσσας) παρατηρούν ότι οι μαθητές με πολυγλωσσικό ρεπερτόριο επικοινωνούν με επιτυχία τόσο κατά τη διδακτική πράξη όσο και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων και η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών από τους μαθητές δεν αποτελεί εμπόδιο κατά τη συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία - στο πλαίσιο εφαρμογής των δυο παράλληλων προγραμμάτων σπουδών – αλλά και στις υπόλοιπες επικοινωνιακές περιστάσεις. Σημειώνουν μάλιστα, ότι μαθητές με μια τρίτη μητρική γλώσσα (αλβανικά, ρωσικά, γεωργιανά), παρότι δείχνουν σε σύγκριση με την πλειοψηφία περισσότερο σιωπηλοί και διστακτικοί στις ομαδικές σχολικές δράσεις, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τους υπόλοιπους μαθητές με επιτυχία. Σημαντική είναι η σημείωση ότι οι περισσότεροι μαθητές εναλλάσσουν τους γλωσσικούς κώδικες ανάλογα με τον ομιλητή που έχουν απέναντί τους.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι μέσα από την ερμηνευτική ανάλυση των λόγων των ερωτηθέντων, διαφαίνεται μια κριτική στάση των εκπαιδευτικών

που δεν γνωρίζουν οι ίδιοι επαρκώς τη γερμανική γλώσσα, που ορίζεται στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ως η γλώσσα της πλειονότητας της κοινωνίας, σε ότι αφορά τις διαγλωσσικές πρακτικές που υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία γεγονός που εγείρει προβληματισμούς στο κατά πόσο εκπαιδευτικοί, που δεν γνωρίζουν επαρκώς και τις δυο διδασκόμενες γλώσσες, ενισχύουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται βάσει των απόψεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ότι η ικανότητα των μαθητών να προσαρμόζονται στο δίγλωσσο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και να αξιοποιούν το πολυμορφικό γλωσσικό τους ρεπερτόριο σε επικοινωνιακές περιστάσεις ενισχύει την αποτελεσματική επικοινωνία και επιτυχή κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

## 7. Περιορισμοί της έρευνας

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρότι λόγω της χρήσης ενός μόνο μεθοδολογικού εργαλείου δεν μπορούν να γενικευθούν, αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές της σχολικής πραγματικότητας αλλά και λειτουργίας των ελληνικών δίγλωσσων σχολείων στη Γερμανία. Μια νέα έρευνα στο πλαίσιο του ευρύτερου διαλόγου περί της μετατροπής των δίγλωσσων σχολείων της Βαυαρίας σε «γερμανικού τύπου» σχολεία, με τη χρήση μεθοδολογικής τριγωνοποίησης θα προσέφερε σημαντικά δεδομένα αναφορικά με την αρμονική συνύπαρξη και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών με πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και την εφαρμογή κατάλληλων διαγλωσσικών πρακτικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002), Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα, 23-44, σελ. 29.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015), Συλλογή/ Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων. [κεφ. 4]. Στο Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, σελ. 496-97. <http://hdl.handle.net/11419/5821> (προσπελάστηκε στις: 20/11/2020).
- Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου (2012), *Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση*, στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/1/1.htm> (προσπελάστηκε στις: 10/02/2021)

- Νικολάου, Γ. (2003) Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους, *Επιστημονικό Βήμα*, Τ.2. – Μάιος, 2003, [http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko\\_bima\\_2003/EPIST.%202003\\_Nik.pdf](http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_Nik.pdf) (προσπελάστηκε στις: 20.02.2021)
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 24.
- Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική, σελ. 269-271.
- Τσιώλης, Γ. (2017), *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51- ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), σελ.4.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017), Διαγλωσσικότητα και διαγλωσσικές ταυτότητες. (επιμ.) Γραβρηλίδου, Ζ., Κωνσταντινίδου, Μ., Μαυρέλος, Ν., Ντεληγιάννης, Ι., Παπαδοπούλου, Ι. & Τσόμης, Ι., *Πρακτικά Συνεδρίου Ταυτότητες, Γλώσσα και Λογοτεχνία* (τόμος Α), Κομοτηνή, σσ. 304-320,σελ. 304-305.

## Ξενόγλωσση

- Alqarni, N. & Dewaele, J.-M. (2020), A bilingual emotional advantage? An investigation into the effects of psychological factors in emotion perception in Arabic and in English of Arabic-English bilinguals and Arabic/English monolinguals. *International Journal of Bilingualism*. Vol. 24(2): 141-158, pp.143-145.
- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5<sup>th</sup>). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 4, 288.
- Castelloti, V. & Moore, D. (2011), Le competence et culturelle Genèses et evolutions d'une notion-concept. In: (eds) Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Cuide pour la recherche en didactique des langues et de cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 245-247.
- Canagarajah, S. (2014) Theorizing a Competence for Translingual Practice at Contact Zone, in: (edt.) May, S., *The Multilingual Turn*, New York: Routledge, pp.79.
- Conteh, J., Copland, F.& Creese, A. (2014) Multilingual Teachers' Resources in Three Different Contexts: Empowering Learning, In: (eds.) Conteh, J.& Meier G. *The Multilingual Turn in Languages Education, Opportunities and Challenges*. New Perspectives on Language Education.
- Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016): *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München, s. 12-15.

- Dunn, A. & Fox Tree, J. (2009) A quick, gradient Bilingual Dominance Scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, Volume 12, Issue 13, pp. 273-289.
- ECML (2015) Proceedings of the ECML/PKDD, *Discovery Challenges co-located with European Conference on Machine Learning and Principles and Practice of Knowledge Discovery in Databases* (ECML-PKDD 2015), [https://www.researchgate.net/publication/286192104\\_Proceedings\\_of\\_the\\_ECMLPKDD\\_2015\\_Discovery\\_Challenges\\_co-located\\_with\\_European\\_Conference\\_on\\_Machine\\_Learning\\_and\\_Principles\\_and\\_Practice\\_of\\_Knowledge\\_Discovery\\_in\\_Databases\\_ECML-PKDD\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/286192104_Proceedings_of_the_ECMLPKDD_2015_Discovery_Challenges_co-located_with_European_Conference_on_Machine_Learning_and_Principles_and_Practice_of_Knowledge_Discovery_in_Databases_ECML-PKDD_2015) (προσπελάστηκε στις: 15/10/2020)
- Euch, S. (2011), *Plurilingualism: what is known and what is still to be known*, Proceedings of INTED2011 Conference, Valencia, Spain, [https://www.academia.edu/28594281/Plurilingualism\\_What\\_is\\_known\\_and\\_what\\_is\\_yet\\_to\\_be\\_known](https://www.academia.edu/28594281/Plurilingualism_What_is_known_and_what_is_yet_to_be_known) (προσπελάστηκε στις: 20/10/2020)
- Gajo, L (2014), From Normalization to Didactisation of Multilingualism: European Francophone Research at the Crossroads Between Linguistics and Didactics, In: (eds.) Conteh, J. & Meier, G. *The Multilingual Turn in languages Education, Opportunities and Challenges*, New Perspectives on Language and Education, pp. 118-119.
- Garcia, O., & Beardmore, H. (2009) Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective. Malden, Mass.: Wiley- Blackwell.
- García, O., & Sylvan, C. (2011) *Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities*, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x> (προσπελάστηκε στις 11/11/2020)
- Genoz, J. (2003) The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), pp.71-87.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000) *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-16.
- Hammarberg, B. (2017) Becoming multilingual: The macro and the micro time perspective. *IRA*, 55 (1):3-22, pp. 12-15. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0010> (προσπελάστηκε στις: 20/02/2021)
- Hosoda C., Tanaka, K., Nariai, T., Honda, M. & Hanakawa, T. (2013). *Dynamic Neural Network Reorganization Associated with Second Language Vocabulary Acquisition: A Multimodal Imaging Study*, *Journal of Neuroscience*, Vol 33, Issue 34, pp. 13663–13672.
- Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: (eds.) Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M. & Probst, J., *Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109.



- Jessner, U. (2003) The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In: (Eds.) Genoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U., *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 45-56.
- Martin, A. (2016) *Language Processing as Cue Integration: Grounding the Psychology of Language in Perception and Neurophysiology*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4754405/> (προσπελάστηκε στις 25/11/2020)
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014) *Qualitative Inhaltsanalyse*, Ανακτήθηκε από: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18939-0_38) (προσπελάστηκε στις 15/10/2020)
- Meier, G (2018) Multilingual socialization in education: Introducing the M-SOC approach. In: *Language Education and Multilingualism, LEM 1/2018*, s.103-125, [https://www.researchgate.net/publication/324218257\\_Multilingual\\_socialisation\\_in\\_education\\_Introducing\\_the\\_M-SOC\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/324218257_Multilingual_socialisation_in_education_Introducing_the_M-SOC_approach) (προσπελάστηκε στις: 16/10/2020)
- Moegling, K. (2017) *Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können*, Kassel: Prolog Verlag.
- Moore, E., Nussbaum, L. & Borrás, E. (2012) Plurilingual teaching and learning practices in ‘internationalised’ university lectures, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 16, Issue 4, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2012.702724> (προσπελάστηκε στις 20/11/2020)
- Ortega, L. (2014) Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In: (edt.), May, S. *The multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education* (32-35). New York: Routledge.
- Reljić, G., Ferring, D. & Martin, R. (2015) A Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe, *Review of Educational Research*, 2015: Vol.85 (1):92-128 <https://doi.org/10.3102%2F0034654314548514> (προσπελάστηκε στις: 20/02/2021)
- Scanlan, M., & Zehrbach, G. (2010), Improving bilingual service delivery in Catholic schools through two-way immersion. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14, pp. 67-93.
- Stryker, S. (2008) From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annu. Rev. Sociol.* 2008: 34: 15-31. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649>(προσπελάστηκε στις: 20/02/2021)
- Voipio- Huovinen, S. & Martin, M. (2012) *Problematic Plurilingualism – Teachers’ Views, Dangerous Multilingualism*, Palgrave Macmillan, a division of Macmillan
- Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L. & Ying-Chien, C. (2011) Cultural diversity and information and communication impacts on Language Learning, Inter-

- national Education Studies, Vol. 4, No.2; May 2011. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066409.pdf> (προσπελάστηκε στις: 21.02.2021)
- Wubbels, T., Brok, P., Tartwijk, J. & Levy, J. (Eds.) (2012). *Interpersonal Relationships in Education: An overview of Contemporary Research*, The Netherlands: Sense Publishers. Winford, D. (2002), *An introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Wiley- Blackwell.

## Ιστοσελίδες

- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα ιδιωτικά δίγλωσσα δημοτικά σχολεία της ελληνικής δημοκρατίας στη Βαυαρία, 2012:5. Στο: <https://docplayer.gr/43906801-Analytiko-programma-spydon-gia-ta-idiotika-ka-diglossa-dimotika-sholeia-tis-ellinikis-dimokratias-sti-vayaria.html> (προσπελάστηκε στις 23.02.2021)
- CEFR (2017) Common European Framework of Reference for Languages, Companion Volume with new descriptors, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (προσπελάστηκε στις: 10/10/2020)
- “Dual language education programs”, <https://www.doe.mass.edu/ele/programs/dle.html> (προσπελάστηκε στις: 22.02.2021)
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C257/32 (2008) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:257:0030:0035:EL:PDF> (προσπελάστηκε στις: 22.02.2021)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σύσταση του Συμβουλίου για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με την εκμάθηση των γλωσσών (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52018D0272> (προσπελάστηκε στις 18.11.2020)
- European Commission (2018) Communication from the Commission to the European Parliament, The European Council, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *A New European Agenda for Culture*, [https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission\\_communication\\_-\\_a\\_new\\_european\\_agenda\\_for\\_culture\\_2018.pdf](https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission_communication_-_a_new_european_agenda_for_culture_2018.pdf)
- Fmks. V. (2014) *Bilinguale Grundschulen in Deutschland*, Ανακτήθηκε από: [file://FMKS\\_Bilinguale%20Grundschulen%20Studie2014.pdf](file://FMKS_Bilinguale%20Grundschulen%20Studie2014.pdf)
- (ISB) - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2009). *Sprachliche und kulturelle Vielfalt an bayerischen Schulen*. Ανακτήθηκε από: [https://www.isb.bayern.de/download/14401/schiff\\_web1.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/14401/schiff_web1.pdf) (προσπελάστηκε στις 5.11.2020)
- “One – way bilingual education” <https://resources.gocabe.org/index.php/home/programs/one-way-immersion-programs/> (προσπελάστηκε στις: 20/02/2021).

“United in diversity” [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en) (προσπελάστηκε στις 10.10.2020)

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

### Ιωάννα Κατερίνη

Υποψήφια Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Τομέας: Διδακτική (2019-σήμερα).  
1<sup>ο</sup> πτυχίο: Γερμανική γλώσσα και φιλολογία, Α.Π.Θ.(2002), 2<sup>ο</sup> πτυχίο: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (2017),  
1<sup>ο</sup> μεταπτυχιακός τίτλος: Ειδίκευση καθηγητών της Γερμανικής γλώσσας στη Διδακτική, Ε.Α.Π. (2015), 2<sup>ο</sup> μεταπτυχιακός τίτλος: Εκπαίδευση Κοινωνικά Ευπαθών ομάδων, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων (2010). Εργασία: Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Ιωαννίνων, αποσπασμένη (2020/21) στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

### Ιωάννης Φύκαρης,

Επίκουρος καθηγητής στο τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.  
Διδακτικό αντικείμενο: Διδακτική Μεθοδολογία. Αναλυτικό Βιογραφικό: <https://philology.uoi.gr/wp-content/uploads/2020/11/viografiko-ioanni-fykari-2020.pdf>



Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα  
Γερανωτάκη Μαρία

**Η θέση των στρατηγικών κατανόησης του  
προφορικού λόγου στη διδασκαλία της  
ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μελέτη  
περίπτωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα του  
νομού Χανίων**

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία εδράζεται στην αξιοποίηση των στρατηγικών κατανόησης προφορικού λόγου (ΚΠΛ) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2). Ειδικότερα, διερευνά την αντιληπτική σκοπιά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στον νομό Χανίων (N=50) και διδάσκουν τα ελληνικά ως Γ2 σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας σε τάξεις υποδοχής, μεικτές τάξεις και φροντιστήρια. Η μελέτη της εκπαιδευτικής αντίληψης για το πώς τελικά διδάσκουν στους αλλόγλωσσους μαθητές τους να ακούν και να κατανοούν τα ελληνικά και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν και τους διδάσκουν αποτελεί τον βασικό ερευνητικό σκοπό. Η επιλεγείσα μέθοδος είναι η μελέτη περίπτωσης, ενώ για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της ακουστικής κατανόησης και των στρατηγικών της, οι οποίες, όπως διαφαίνεται, βρίσκουν σταδιακά τη θέση που τους αξίζουν στη διδακτική των γλωσσών.

**Λέξεις-κλειδιά:** στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εκπαιδευτική κοινότητα, παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας

## Listening Comprehension Strategies in Teaching Greek as Second Language: Case Study in Educational Community of Chania Prefecture

### Abstract

This paper investigates teachers' attitudes towards the teaching of listening comprehension strategies while teaching greek as a second language (L2). The study was conducted in the Prefecture of Chania and the participants were 50 teachers of primary education teaching Greek as L2 to children who attend the first class in reception classes, mixed/classic classes, as well as "frontistirion". The research aims at investigating whether or not teachers use and teach their non-native students listening comprehension strategies. To fulfill this aim a case study was conducted and for the data collection an e-questionnaire was administered. The results indicate that teachers hold a positive attitude towards the importance of listening comprehension strategies. On account of the findings, a number of pedagogical implications are given to teachers and course designers in addition to some limitation.

**Keywords:** listening comprehension strategies, teaching greek as second language, educational community, primary education

### 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές προϋποθέτει την ισομερή διδασκαλία όλων των δεξιοτήτων και των στρατηγικών τους για την πλήρη εκμάθησή της και, συνακολούθως, την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων στο νέο τόπο διαβίωσης. Από αυτές η ΚΠΛ βρίσκεται στην καρδιά της γλωσσικής εκμάθησης και, καθώς είναι συνδεδεμένη με τον (συν)ομιλητή, το κείμενο και το γλωσσικό περιβάλλον -και όχι μόνο με την ακουστική ικανότητα-, λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη των άλλων τριών γλωσσικών δεξιοτήτων<sup>1</sup>. Εύλογα, βέβαια, είναι απαραίτητη και η αξιοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών, προκειμένου οι μαθητές να προσπελάσουν την προφορική κατανόηση και να οδηγηθούν σταδιακά στη γλωσσική τους αυτονομία. Ωστόσο, μολονότι την τελευταία δεκαετία, όπως ανακύπτει από τα ακόλουθα κεφάλαια, τόσο η ΚΠΛ όσο και οι αντίστοιχες στρατηγικές της απασχολούν με προοδευτικά αυξητική πορεία τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι γενικώς παραδεκτό ότι η ΚΠΛ αποτελεί μια δύσκολη και παραγκωνισμένη εν πολλοίς γλωσσική δεξιότητα στη σχολική αίθουσα<sup>2</sup>. Η οξύμωρη αυτή διαπίστωση έρχεται αντιμέτωπη με μια συχνόχρηστη

1 Chen, X. (2020), Psychological Process of English Learners in Listening Comprehension. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), pp. 710–716. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.300>

2 Παντελόγλου, Ε. (2017), Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας

απορία-ερώτηση: πώς μαθαίνει ένας αλλόγλωσσος μαθητής να ‘ακούει’ μια δεύτερη γλώσσα στον νέο τόπο υποδοχής; Ακριβώς αυτό το ερώτημα έρχεται να μελετήσει η παρούσα εργασία με άξονα την ΚΠΛ και τις στρατηγικές της στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Για την καλύτερη, μάλιστα, διερεύνηση του ερωτήματος κατάλληλα ερευνητικά υποκείμενα αποτελούν οι διαμεσολαβητές γνώσης, που δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, η μη συστηματική διδασκαλία των στρατηγικών ΚΠΛ για την ελληνική ως Γ2 σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την καθοριστική συνιστώσα επιτυχούς διδασκαλίας τους, αποτέλεσε το κίνητρο για τη διερεύνηση του θέματος από τις ερευνήτριες, μέσα από τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Με αφορμή, λοιπόν, τα ανωτέρω, διεξήχθη σχετική έρευνα αναφορικά με τη σημασία που της προσδίδουν στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί. Στόχος μας η ΚΠΛ σαν ξεχασμένη «Σταχτοπούτα»<sup>3</sup> να ανακτήσει τη θέση της στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

Στο πλαίσιο αυτό, αρχικά, αποσαφηνίζεται ο όρος της ΚΠΛ διανθίζοντας τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης προσληπτικής δεξιότητας. Ακολούθως, παρουσιάζονται και αναλύονται τα είδη των στρατηγικών ΚΠΛ ως προς τη σημασία και τη χρήση τους στη διδακτική της Γ2. Στη συνέχεια, επισημαίνεται ο τρόπος διδασκαλίας των στρατηγικών ΚΠΛ υπό το πρίσμα κατάλληλων διδακτικών πρακτικών. Το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διευκρίνιση του σκοπού και των υποθετικών ερωτημάτων για το διερευνηθέν θέμα. Η μεθοδολογική προσέγγιση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας απαρτίζει το τρίτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, παρατίθενται η δειγματοληψία, που στηρίχθηκε η έρευνα, η επιλεγείσα ερευνητική μέθοδος και τα ερευνητικά εργαλεία τόσο για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων όσο και της ανάλυσής τους. Η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων συγκροτούν το τέταρτο κεφάλαιο. Τέλος, η παρούσα εργασία περατώνεται στο πέμπτο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα των ευρημάτων και με προτάσεις αξιοποίησης των ανωτέρω για περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω πεδίου.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

### 2.1. Κατανόηση Προφορικού λόγου

Υπάρχει ομιλούμενη γλώσσα χωρίς να έχει προηγηθεί η προφορική κατανόησή

---

ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1452880> (προσπελάστηκε 25/02/20).

3 Nunan, D. (2002), Listening in Language Learning. Στο J. C. Richards & W.A. Renandya (Επιμ.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 238- 241. Στο: [https://www.academia.edu/8643499/Richards\\_Jack\\_C\\_and\\_Renandya\\_Willy\\_A\\_Eds\\_METHODODOLOGY\\_IN\\_LANGUAGE\\_TEACHING\\_AN\\_ANTHOLOGY\\_OF\\_CURRENT\\_PRACTICE\\_2002](https://www.academia.edu/8643499/Richards_Jack_C_and_Renandya_Willy_A_Eds_METHODODOLOGY_IN_LANGUAGE_TEACHING_AN_ANTHOLOGY_OF_CURRENT_PRACTICE_2002) (προσπελάστηκε 29/02/20).

της; Πρόκειται για ουσιώδη δεξιότητα και ίσως για την πιο δύσκολη συγκριτικά με τις υπόλοιπες ως προς την εκμάθηση και κατάκτησή της λόγω του σύνθετου, υποσυνείδητου και εφήμερου χαρακτήρα της<sup>4</sup>. Η ΚΠΛ για το αλλόγλωσσο παιδί σε αρχικά στάδια είναι μια συνεχής ροή ήχων που πρέπει να οριοθετηθούν συνειδητά και σταδιακά. Την ίδια στιγμή, την ΚΠΛ επηρεάζουν τα υπερτεμαχιακά, παραγλωσσικά κι εξωγλωσσικά στοιχεία, τα οποία καλείται να αποκωδικοποιήσει ο ακροατής -πόσο μάλλον ο μικρός σε ηλικία μαθητής- και να τα ερμηνεύσει σε επικοινωνιακές περιστάσεις. Γι' αυτόν τον λόγο σε μία τάξη η ΚΠΛ πρέπει να προσαρμόζεται επικοινωνιακά για την εξοικείωση των μαθητών με τη Γ2.

Το προφορικό γλωσσικό εισαγόμενο μπορεί να προέρχεται από τηλεοπτική ή ραδιοφωνική εκπομπή, ειδήσεις, συνομιλία/διάλογο σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις με συγκεκριμένο σκοπό, θεατρικά έργα, ομιλία, σινεμά, ανακοινώσεις σε μέσα μαζικής μεταφοράς, δημόσιες υπηρεσίες, δελτία καιρού, τηλεφωνική επικοινωνία, συναυλίες, τραγούδια, οπτικοακουστικό υλικό, ηχογραφημένα κείμενα στις εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας κ.ά. Ανάλογο ρόλο έχουν ο πομπός, αν είναι φυσικός ομιλητής της Γ2, ο διδάσκων στη σχολική τάξη και τα μαγνητοφωνημένα μηνύματα για το πώς θα μεταδοθούν οι πληροφορίες στον αλλόγλωσσο, ώστε με τη σειρά του να τις επεξεργαστεί με στρατηγικές ή άλλους υποσυνείδητους τρόπους, να τις ερμηνεύσει και να ανταποκριθεί (αν χρειάζεται κι αν είναι εφικτό) σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο<sup>5</sup>. Στόχος είναι ο αλλόγλωσσος ακροατής να αποκτήσει ενεργητικό ρόλο και να προσπαθήσει εν τέλει να φέρει εις πέρας τον επικοινωνιακό σκοπό με ή χωρίς τη διαμεσολάβηση ενός εκπαιδευτικού, με ή χωρίς τη συνειδητή χρήση στρατηγικών.

## 2.2. Στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου

Ο συνδυασμός στρατηγικών ακρόασης στην προσληπτική επεξεργασία είναι περίπλοκος, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι συνδυασμοί, αλλά επιτυγχάνεται και βελτιώνεται με διδακτική παρέμβαση<sup>6</sup>. Ωστόσο, οι κύριες στρατηγικές που προτείνονται μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

Οι αντιληπτικές στρατηγικές (perceptual strategies) βελτιώνουν τη συνειδητότητα των μαθητών μέσα από δραστηριότητες που εστιάζουν στον διαχωρισμό των φωνητικών και φωνολογικών φαινομένων της Γ2 και την

---

4 Vandergrift, L. & Baker, S. (2015), Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning* 65/2: pp. 390- 416. Στο: [https://www.academia.edu/32435210/Learner\\_Variables\\_in\\_Second\\_Language\\_Listening\\_Comprehension\\_An\\_Exploratory\\_Path\\_Analysis](https://www.academia.edu/32435210/Learner_Variables_in_Second_Language_Listening_Comprehension_An_Exploratory_Path_Analysis) (προσπελάστηκε 25/02/20).

5 Παντελόγλου, Ε. (2017), Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Στο: <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1452880> (προσπελάστηκε 25/02/20).

6 Ngo, N. (2019), Understanding the impact of listening strategy instruction on listening strategy use from a socio-cultural perspective. *System*, 81, pp. 63–77.



αποθήκευση στο γλωσσικό σύστημα. Οι αντιληπτικές περιλαμβάνουν την παρατήρηση (noticing) και την αναδόμηση (restructuring). Η παρατήρηση εμπεριέχει την εστίαση στα τεμαχιακά γλωσσικά στοιχεία με εξάσκηση στις λεξικές, μορφολογικές, συλλαβικές, φωνημικές και ακουστικές πληροφορίες<sup>7</sup> και/ή στις ελλειπτικές δομές, τις αφομοιώσεις και τις εκθλίψεις που χαρακτηρίζουν τον προφορικό λόγο<sup>8</sup>. Στην αναδόμηση υπάρχει διάδραση στο σχολικό περιβάλλον, τουλάχιστον, όπου οι μαθητές εμπλέκονται σε ομαδικές ή ανά ζεύγη δραστηριότητες για την εφαρμογή της παρατήρησης.

Ο καταιγισμός ιδεών-ιδεοθύελλα (brainstorming), όπου τίθενται επί τάπητος όλες οι ιδέες των μαθητών σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, δομημένο ή ελεύθερο, το οποίο έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές ακούν προσεκτικά τις ιδέες των υπολοίπων ή ακούν κατάλληλα ηχητικά αρχεία<sup>9</sup> παραθέτοντας εκ νέου τις απόψεις τους και παράγοντας, παράλληλα, λόγο στη Γ2.

Η ενεργοποίηση στα υπάρχοντα γνωσιολογικά δίκτυα των μαθητών (background knowledge) διευκολύνει την επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου με βάση τη θεματική ενότητα. Ο εκπαιδευτικός πυροδοτεί την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης των μαθητών του, είτε από τα προηγούμενα γλωσσικά και μη μαθήματα, είτε από το γενικό γνωστικό τους υπόβαθρο, για να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον και να τους ωθήσει να αξιοποιήσουν τη γνώση για την ΚΠΛ<sup>10</sup>. Ακόμα και τα παιδιά 5-11 ετών<sup>11</sup>, που έχουν περιορισμένη γνώση για τον κόσμο, ενθαρρύνονται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για αποτελεσματική κατανόηση.

Η ανάπτυξη των πολιτισμικών στοιχείων της Γ2 (broadening cultural knowledge) διευκολύνει την εκμάθησή της και εξοικειώνει τον αλλόγλωσσο με τη νοοτροπία, τις συνήθειες της χώρας υποδοχής, την ιστορία και τον πολιτισμό της. Οι εκπαιδευτικοί μέσω του διαδικτυακού πλούτου μπορούν με ανάλογο πολυμεσικό υλικό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να βελτιώσουν την ακουστική τους ικανότητα<sup>12</sup>.

Μέσω της στρατηγικής της πρόβλεψης (prediction) οι ομιλητές

---

7 Hulstijn, J. H. (2003), Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 6, pp. 413–425.

8 Vandergrift, L. (2007), Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 4(3), pp. 191-210.

9 Ravindran, K., & Jayanthi, R. (2019), Schematic Approach in Listening Comprehension. *Language in India*, 19(1), pp. 76–81.

10 Παναγιωτίδου, Β. (2008), Κατανόηση προφορικού λόγου. Στο Α. Ψάλτου-Joyce (Επιμ.) Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δευτέρα γλώσσα. Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/01.html) (προσπελάστηκε 11/03/20).

11 Goh, C. & Taib, Y. (2006), Metacognitive instruction in listening for young learners. *Journal*, 60(3), pp. 222–232. USA: Oxford University Press.

12 Yang, X. (2019), On the obstacles and strategies in English listening teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), pp. 1030-1034.

χρησιμοποιούν ό,τι γνωρίζουν ήδη για το προφορικό θέμα και κάνουν εκ νέου τις προβλέψεις τους<sup>13</sup>. Η εν λόγω στρατηγική ενεργοποιείται κι αξιοποιείται στην προ-ακροαματική διαδικασία είτε στο σχολικό περιβάλλον είτε στην πραγματική περίπτωση.

Η διδασκαλία του κειμενικού είδους/πλαισίου (constructing for text frames) σε προφορικά μηνύματα οδηγεί τους μαθητές να αναγνωρίζουν το εκάστοτε είδος, όταν έρθουν αντιμέτωποι με αυτό, και ενθουμούμενοι την οργάνωσή του και το μοτίβο του, να το προσπελάσουν. Συνακόλουθα, η αξιοποίηση των συμφραζομένων βοηθά τον ομιλητή να εστιάσει στο προφορικό μήνυμα, ιδίως στις λέξεις-κλειδιά (contextualizing) και (keywords) αλλά και στην αναγνώριση της συνοχής (cohesion) με διαρθρωτικές λέξεις-φράσεις (transitional-linking words). Η διδασκαλία της εστίασης στη σημασία των συμφραζομένων για την αποκωδικοποίηση των λέξεων-κλειδιών αλλά και η εξάσκηση στις λέξεις-κλειδιά ανά κειμενικό είδος διευκολύνουν τους μαθητές να προσπελάσουν πιο εύκολα τη σημασία των προφορικών μηνυμάτων<sup>14</sup>. Επίσης, οι σημειώσεις (taking notes) στο προφορικό εισαγόμενο ενισχύουν τη μνημονική ικανότητα του αλλόγλωσσου<sup>15</sup>. Οι μαθητές στα πρώτα επίπεδα της γλωσσομάθειας χρησιμοποιούν τη μετάφραση (translation), αλλά καλό είναι να αποφεύγεται και να αποθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό<sup>16</sup>. Η μεταφορά (transfer) από τη Γ1 του αλλόγλωσσου αφορά ή την κατανόηση των μηνυμάτων της Γ2 ή την κατακτημένη γνώση της Γ2 με στόχο την κατάκτηση της νέας, αντίστοιχα.

Η προσοχή (attention) διακρίνεται σε α) συνολική ή εκτεταμένη (directed/ extensive/ skimming), όπου ο ακροατής επιδιώκει τη γενική κατανόηση του προφορικού μηνύματος, β) επιλεκτική (selective/scanning) κατά την οποία ο ακροατής ανιχνεύει την πληροφορία που τον ενδιαφέρει<sup>17</sup>, γ) επισταμένη (intensive) για την κατά λέξη αναδόμηση του μηνύματος, όπως η εκμάθηση ενός τραγουδιού ή ποιήματος.

Η περίληψη (summarising) και η οργάνωση/σχεδιασμός (planning), γραπτά ή νοητικά, βοηθούν τον αλλόγλωσσο να οργανώνει το περιεχόμενο του ηχητικού αρχείου στη Γ2 ή την ομιλία ενός φυσικού ομιλητή συγκεντρώνοντας

---

13 Παναγιωτίδου, Β. (2008), Κατανόηση προφορικού λόγου. Στο Α. Ψάλτου-Joyce (Επιμ.) Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα. Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/01.html) (προσπελάστηκε 11/03/20).

14 Smolen, L. A., & Zhang, W. (2016), Teaching Language Arts To ELLs. Στο N. Li (Επιμ.), *Teaching ELLs Across Content Areas: Issues and Strategies*. Information Age Publishing, INC. Charlotte.

15 Yang, X. (2019), On the obstacles and strategies in English listening teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), pp. 1030-1034.

16 Kök, İ. (2018), Relationship between Listening Comprehension Strategy Use and Listening Comprehension Proficiency. *International Journal of Listening*, 32(3), pp. 163-179.

17 Vandergrift, L. (2008), Learning Strategies for Listening Comprehension Στο T. Lewis & S. Hurd (2008), *Language Learning Strategies in Independent Settings: Vol. 1<sup>st</sup> Bristol*, pp. 84-102, UK: Multilingual Matters. Στο: <https://pdf.pub/language-learning-strategies-in-independent-settings-second-language-acquisition.html> (προσπελάστηκε 25/02/20).

τις απαραίτητες πληροφορίες. Με εξάσκηση στην περίληψη, μάλιστα, και το αλλόγλωσσο παιδί μπορεί να διαμεσολαβήσει διαγλωσσικά. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και τα παραγλωσσικά στοιχεία (paralinguistic και kinesic inferencing).

Η συνεργασία (collaboration) με δραστηριότητες ομαδικές ή/και ανά ζεύγη σε μια κοινότητα μάθησης, όπως η τάξη, αποτελεί εποικοδομητική διάδραση, καθώς ο μαθητής μαθαίνει να ακούει τον συνομήλικό του και να διαδρά αποτελεσματικά και στην καθημερινότητά του. Αναμφίβολα, η διαχείριση του προφορικού λόγου χρήζει επιβράβευσης (reward), αλλά και καλλιέργεια της αυτό-επιβράβευσης (self-reward) με παροχή κινήτρου από τον διδάσκοντα.

Με τις διευκρινιστικές ερωτήσεις (questioning for clarification) ο μη φυσικός ομιλητής αναρωτιέται για το κατά πόσο κατανοεί ό,τι ακούει τη στιγμή που το ακούει και αυτή η διαδικασία εποπτεύεται από την αυτορρύθμιση (self-regulation) και σταδιακά αναπτύσσεται η μεταγνωστική ικανότητα του αλλόγλωσσου στην ΚΠΛ και τις στρατηγικές της.

Αξίζει να επισημανθεί, βέβαια, ότι ήδη από μικρή ηλικία οι ομιλητές ασύνειδα χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές για την ΚΠΛ<sup>18</sup>. Το θέμα είναι να μετατραπεί η ενδεχόμενη ασύνειδη χρήση των στρατηγικών από τους μαθητές σε συνειδητή, για να διεκπεραιώνουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις αποτελεσματικά χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης και σε αυτό συμβάλλει καθοριστικά ο εκπαιδευτικός. Με τη μέθοδο σκέφτομαι-δυνατά (think-aloud) ο αλλόγλωσσος, ενώ ακούει, σκέφτεται δυνατά, για το τι καταλαβαίνει από το προφορικό μήνυμα σε διάφορα κειμενικά είδη. Με την καθοδήγηση, μάλιστα, του διδάσκοντα αναπτύσσει τον αυτό-έλεγχο (self-monitoring) και σταδιακά την αυτό-αξιολόγηση (self-evaluation) τόσο στο γλωσσικό εισαγόμενο όσο και στο εξαγόμενο, αντίστοιχα<sup>19</sup>.

### 2.3. Διδακτικές πρακτικές στρατηγικών κατανόησης προφορικού λόγου

Οι εκπαιδευτικοί και τα διδακτικά εγχειρίδια της ελληνικής ως Γ2 στρέφονται περισσότερο στην αξιολόγηση της ΚΠΛ για την εξακρίβωση της κατακτημένης γνώσης και ελάχιστα στη διδασκαλία της<sup>20</sup> και δη στις στρατηγικές της. Παραδοσιακά, λοιπόν, οι μαθητές διαβάζουν εκ των προτέρων τις σχετικές ασκήσεις και ακούν κασέτα/CD με το ηχογραφημένο αρχείο ενός αυθεντικού

---

18 Bulut, B., & Ertem, I. S. (2018), A Think-Aloud Study: Listening Comprehension Strategies Used by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), pp. 135–143. Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175612.pdf> (προσπελάστηκε 5/03/20).

19 Vandergrift, L. (2008), Learning Strategies for Listening Comprehension Στο T. Lewis & S. Hurd (2008), *Language Learning Strategies in Independent Settings: Vol. 1<sup>st</sup> Bristol*, pp. 84-102, UK: Multilingual Matters. Στο: <https://epdf.pub/language-learning-strategies-in-independent-settings-second-language-acquisition.html> (προσπελάστηκε 25/02/20).

20 Παντελόγλου, Ε. (2017), Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoai/doi/object/1452880> (προσπελάστηκε 25/02/20).

ή μη υλικού, ή την προφορική του ανάγνωση από τον διδάσκοντα, δύο ή τρεις φορές, και απαντούν είτε προφορικά (ΠΠΛ) είτε γραπτά (ΠΓΛ). Στη συνέχεια επαληθεύουν κι ελέγχουν τις απαντήσεις τους με την αρωγή του διδάσκοντα. Έτσι, ο μαθητής, κυριευμένος από τον φόβο της αξιολόγησης, οδηγείται αποκλειστικά στην αναζήτηση της σωστής απάντησης, χωρίς να μαθαίνει να εστιάζει το ενδιαφέρον του σε τεχνικές που θα τον βοηθήσουν να ανιχνεύει το περιεχόμενο των εκάστοτε εκφωνημάτων<sup>21</sup>.

Αδιαμφισβήτητα, οι ομιλητές της Γ2 πρέπει να κατανοούν προφορικά μηνύματα και, ανάλογα με την περίπτωση, να προχωρούν στη λεκτική ή μη πράξη έχοντας κατανοήσει το προφορικό εισαγόμενο είτε με σιωπηλό τρόπο είτε με γλωσσικό εξαγόμενο. Συνεπώς, τόσο στην πραγματική ζωή όσο και στο πλαίσιο μίας μεικτής τάξης οι μαθητές της Γ2 αλληλεπιδρούν με φυσικούς ομιλητές της Γ1 και η εκμάθηση των στρατηγικών ΚΠΛ είναι απαραίτητη.

Η πλειονότητα των ερευνητών καταλήγει στην ενσωματωμένη διδασκαλία (embedded instruction) των στρατηγικών στο γλωσσικό μάθημα με ρητές οδηγίες (explicit instruction) αναφορικά με την αξία και τον σκοπό τους, χωρίς απαραίτητα χρήση μεταγλώσσας, για να μπορούν μετέπειτα οι μαθητές να τις μεταφέρουν σε άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα ή γλωσσικές δραστηριότητες αποκτώντας ακροαματική μεταγνωστική συνείδηση. Ως εκ τούτου, η ρητή διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ακρόασης ωφελεί την ακουστική ικανότητα των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας<sup>22</sup>.

Η τεχνολογική πρόοδος προσφέρει πλέον πολυμεσικά περιβάλλοντα με αυθεντικό οπτικοακουστικό ή ηχογραφημένο υλικό κατάλληλο για την πρωτοσχολική ηλικία, όπως ιστορίες, αφηγήσεις. Στην περίπτωση αυτή ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να ενσωματώνει στρατηγικές πρόβλεψης σημασίας λέξεων και ανάκληση πρότερης γνώσης, όταν τυγχάνει τα παιδιά να γνωρίζουν την ιστορία στη Γ1<sup>23</sup>, ως αφορμή για συζήτηση μεταξύ τους. Τα παιδιά, έτσι, μαθαίνουν πώς να οργανώνουν την ακουστική αντίληψή τους, πώς να ξεπερνούν ακουστικές δυσχέρειες και στη συνέχεια εκτός τάξης να κατανοούν για παράδειγμα μια τηλεοπτική παιδική ιστορία στη Γ2 εφαρμόζοντας τις στρατηγικές. Με τη στρατηγική, επίσης, σκέφτομαι-δυνατά ο εκπαιδευτικός ελέγχει ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι μικροί μαθητές για την ΚΠΛ. Ομοίως, κι οι ίδιοι οι μαθητές εξασκούνται έτσι στην αυτό-αξιολόγηση για το πώς κατανοούν, ενώ ακούν<sup>24</sup>. Τα παιδιά, όταν αισθάνονται ότι η διδασκαλία της

21 Vandergrift, L. (2007), Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 4(3), pp. 191-210.

22 Zheng, J. (2017), Application of Metacognitive Strategy to Primary Listening Teaching. *IOP Conference Series: Earth & Environmental Science*, 100(1), pp. 1-5. Στο: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/100/1/012017/meta> (προσπελάστηκε 29/02/20).

23 Cameron, L. (2001), *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

24 Bulut, B., & Ertem, I. S. (2018), A Think-Aloud Study: Listening Comprehension Strategies Used by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), pp. 135-143. Στο: <https://files.eric>

Γ2 είναι ένα παιχνίδι, όπως μέσα από τα τραγούδια, τα αινίγματα, τη ζωγραφική, τα ανέκδοτα, ενθουσιάζονται αποδίδοντας καλύτερα απ' ότι στις παραδοσιακές δραστηριότητες ΚΠΛ. Με αυτόν τον τρόπο, οι μικροί μαθητές εξασκούνται στην αξιοποίηση πληροφοριών από τα συμφραζόμενα, προβλέπουν, αναπτύσσουν (δια)πολιτισμική αντίληψη, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους. Παράλληλα, η ιδεοθύελλα αφυπνίζει τους μαθητές, ενεργοποιεί ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά, και καλλιεργεί γενικά την εντύπωση ότι οι ίδιοι οι μαθητές παράγουν γνώση. Έτσι, ενεργοποιείται η πρότερη γνώση, κινητοποιείται το γνωστικό σημασιολογικό δίκτυό τους κι εξάγουν συμπεράσματα. Επιπλέον, στις συνεργατικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδι ρόλων και θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται υιοθετώντας ρόλους της καθημερινότητας. Την ίδια στιγμή όμως είναι σημαντικό οι μαθητές να εξωτερικεύουν κατά πόσο έχουν κατανοήσει το προφορικό εισαγόμενο ζητώντας επανάληψη ή μέσω αξιοποίησης των συμφραζομένων και να μην είναι παθητικά αλλά δρώντα υποκείμενα. Μαθαίνουν, συνεπώς, πώς και σε τι να εστιάζουν κατά τη διεπίδραση αλλά και την ακρόαση ψηφιακού υλικού, βιντεοπαιχνιδιών κ.ά. στη Γ2 σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα. Βέβαια, σε κάθε ακροαματικό στάδιο ο διδάσκων οφείλει να παρέχει στους μαθητές του κατευθυντήριες γραμμές, για να μην αποπροσανατολίζονται.

## **2.4. Έρευνα**

### **2.4.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στρατηγικές ΚΠΛ στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, η εστίαση αφορά την αντιληπτική πλευρά των διδασκόντων την ελληνική ως Γ2 μέσα από τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων σχετικών με τις εν λόγω στάσεις και απόψεις τους.

### **2.4.2. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα**

Στο πλαίσιο αυτής, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Οι διδάσκοντες την ελληνική ως Γ2 αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των στρατηγικών ΚΠΛ;
- Οι διδάσκοντες την ελληνική ως Γ2 αξιοποιούν την ΚΠΛ και τις στρατηγικές της στη διδακτική διαδικασία ως ξεχωριστή δεξιότητα;
- Αν ναι, ποιες στρατηγικές ΚΠΛ χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες την ελληνική ως Γ2 και πότε;
- Τι είδους υλικό/ά χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες την ελληνική ως Γ2 για τις στρατηγικές της ΚΠΛ και γενικά για την ΚΠΛ;

---

[ed.gov/fulltext/EJ1175612.pdf](http://ed.gov/fulltext/EJ1175612.pdf) (προσπελάστηκε 5/03/20).

- Ποιες διδακτικές και αξιολογικές μεθόδους εφαρμόζουν οι διδάσκοντες την ελληνική ως Γ2 κατά τη διδασκαλία ΚΠΑ και των στρατηγικών της;

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Το δείγμα

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων, οι οποίοι διδάσκουν τα ελληνικά στις Τ.Υ., Ι και ΙΙ ΖΕΠ, στις κανονικές/μεικτές τάξεις, καθώς και οι εκπαιδευτικοί φροντιστηρίων, οι οποίοι διδάσκουν τα ελληνικά ως Γ2 σε αλλόγλωσσα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Λόγο επιλογής του συγκεκριμένου πληθυσμού αποτέλεσε το γεγονός ότι, αφενός, ο ανωτέρω νομός, λόγω του τουρισμού στην Κρήτη, είναι κατεξοχήν πολυπολιτισμικός με αρκετούς αλλόγλωσσους να κατοικούν μόνιμα στο νησί και, αφετέρου, τα τελευταία χρόνια έχουν εισέλθει στα Χανιά οικογένειες αλλόγλωσσων (προσφύγων ή/και μεταναστών με παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας), που χρειάζεται να ενσωματωθούν γλωσσικά και κοινωνικά στον τόπο υποδοχής. Αλλά και πληθυσμιακά ο ν. Χανίων συνάδει με ένα μέσο ελληνικό νομό, στοιχείο που επιτρέπει, σε ένα βαθμό, τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Παράλληλα, η δημιουργία κάθε χρόνο νέων τάξεων Τ.Υ στην πρωτοβάθμια του συγκεκριμένου νομού, προβάλλει την αδήριτη ανάγκη για διερεύνηση της κατάστασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, ως διαμεσολαβητές γνώσης, πολιτισμού και αξιών, αλλά και ως αρωγοί στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής, αποτελούν ένα αξιόπιστο δείγμα για το ερευνητικό θέμα. Γι' αυτό τον λόγο, η συλλογή των δεδομένων προέρχεται από όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Χανίων με βάση τα/τις προαναφερόμενα/ες τμήματα/τάξεις προς διερεύνηση, καθώς και από τα τρία φροντιστήρια αλλόγλωσσων, που λειτουργούν στον ίδιο νομό. Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων, υπάρχει η απαραίτητη αντιπροσωπευτική γεωγραφικά και πληθυσμιακά κάλυψη.

#### 3.2. Ερευνητική μέθοδος

Για την επίτευξη των ήδη προσδιορισμένων στόχων και ερωτημάτων επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης (Case Study). Η περιπτωσιολογική μελέτη αφορά μία σκόπιμη «περίπτωση», που πλαισιώνεται χωροχρονικά και λειτουργικά για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών ενός προσώπου, μίας ομάδας, μίας σχολικής τάξης, ενός οργανισμού ή σχολείου ή μίας εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι η εις βάθος κατανόηση των πτυχών, που συνθέτουν την ολιστική εικόνα για τον υπό διερεύνηση πληθυσμό. Συνεπώς, η μελέτη μίας συγκεκριμένης περίπτωσης δεν εξάγει γενικά συμπεράσματα για

τον ευρύτερο αντίστοιχο πληθυσμό αλλά για τη διερευνηθείσα περίπτωση ως «τυπική απεικόνιση» παρόμοιων περιπτώσεων<sup>25</sup>.

### 3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Αν και παραδοσιακά η μελέτη περίπτωσης ανήκει στην ποιοτική προσέγγιση, ωστόσο, επιτρέπει τη χρήση ποσοτικών τεχνικών για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων και την παραγωγή ευρημάτων. Υπό το πρίσμα αυτό για την παρούσα έρευνα βασικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο<sup>26</sup>. Ο σχεδιασμός του, άμεσα συνδεδεμένος με τους στόχους της έρευνας, στηρίχτηκε σε προηγούμενες έρευνες<sup>27</sup>, αποβλέπει στη μελέτη απόψεων και συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την ΚΠΛ και τις στρατηγικές που υιοθετούν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2<sup>28</sup> και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η κλίμακα μέτρησης είναι διαβαθμισμένη και τετράβαθμη. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο στην αρχή ανιχνεύει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στη συνέχεια διερευνά την αντιληπτική σκοπιά τους και στάση σχετικά με την ΚΠΛ και τις στρατηγικές της στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

### 3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

## 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η χρονική διάρκεια συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων ήταν από τις 20 Μαρτίου μέχρι και τις 25 Απριλίου 2020 εν μέσω κλειστών σχολείων λόγω του κορωνοϊού.

### 4.1. Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας

Η αριθμητική χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών εν συνόλω περιλαμβάνει 12 άνδρες (24%) και 38 γυναίκες (76%) (Πίνακας 1).

---

25 Μαγγόπουλος, Γ. (2014), Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(64), σσ. 73-93. Στο: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96> (προσπελάστηκε 10/03/20).

26 Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η εκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.

27 Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003), Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, pp. 307- 316.

28 Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η εκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.

**Πίνακας 1: Φύλο υποκειμένων έρευνας**

		<b>Φύλο</b>	
		Frequency	Percent
Valid	Ανδρας	12	24,0
	Γυναίκα	38	76,0
	Total	50	100,0

Οι ηλικιακές διακυμάνσεις δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις πλην της ομάδας των 36-50, η οποία αποτελεί το μικρότερο ποσοστό (22%) συγκριτικά με τις υπόλοιπες (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Ηλικία υποκειμένων έρευνας**

		<b>Ηλικία</b>	
		Frequency	Percent
Valid	25-35	17	34,0
	36-50	11	22,0
	50 και άνω	22	44,0
	Total	50	100,0

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (78%) διδάσκει στις μεικτές τάξεις. Μόλις το 12% διδάσκει σε τάξεις υποδοχής, ενώ οι εκπαιδευτικοί στα φροντιστήρια αλλόγλωσσων συνολικά καταλαμβάνουν το 10% (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Τάξη διδασκαλίας υποκειμένων έρευνας**

		<b>Είμαι εκπαιδευτικός σε</b>	
		Frequency	Percent
Valid	μεικτή/κανονική τάξη με ελληνόπουλα και αλλόγλωσσα παιδιά.	39	78,0
	τάξη υποδοχής.	6	12,0
	φροντιστήριο με αλλόγλωσσα παιδιά.	1	2,0
	φροντιστήριο με αλλόγλωσσους ενήλικες.	2	4,0
	φροντιστήριο με αλλόγλωσσους/α ενήλικες και παιδιά.	2	4,0
	Total	50	100,0

Μεγάλο ποσοστό καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας (44%), έπονται οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη (28%) και 11-20 έτη (24%) (Πίνακας 4).



**Πίνακας 4: Έτη προϋπηρεσίας υποκειμένων έρευνας**

		Έτη προϋπηρεσίας	
		Frequency	Percent
Valid	1-5	14	28,0
	11-20	12	24,0
	21 και άνω	22	44,0
	6-10	2	4,0
	Total	50	100,0

Υψηλό είναι το ποσοστό (72%) εκείνων, οι οποίοι δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, ενώ μόλις 4 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού. Ωστόσο, το 16% έχει λάβει σχετική σεμιναριακή επιμόρφωση (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5: Κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος για την ελληνική ως Γ2 από τα υποκείμενα έρευνας**

		Είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος για την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη.	
		Frequency	Percent
Valid	Είμαι κάτοχος επιμορφωτικού σεμιναρίου για την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη.	8	16,0
	Μεταπτυχιακό στη Διπολιτισμική εκπαίδευση	1	2,0
	Μεταπτυχιακό στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία διδακτική της γλώσσας, όπου σε ένα εξάμηνο είχαμε μάθημα με την ελληνική ως δεύτερη ξένη	1	2,0
	Ναι	4	8,0
	Όχι	36	72,0
Total	50	100,0	

#### 4.2. Η θέση της ΚΠΛ στη διδακτική πρακτική των υποκειμένων της έρευνας

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (70%) θεωρεί πάρα πολύ σημαντική τη διδασκαλία της ΚΠΛ για τα ελληνικά ως Γ2, κάτι το οποίο είναι ελπιδοφόρο ως προς την πρακτική εφαρμογή της παρούσας άποψης, εν αντιθέσει με το 4% που δηλώνει 'αρκετά' και το 2% 'λίγο' (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6: Η διδασκαλία της ΚΠΛ στην εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2**

		Πόσο σημαντική είναι η διδασκαλία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening) στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές σας: (1=καθόλου 2=λίγο 3=αρκετά 4=πολύ 5=πάρα πολύ)	
		Frequency	Percent
Valid	λίγο	1	2,0
	αρκετά	2	4,0
	πολύ	12	24,0
	πάρα πολύ	35	70,0
	Total	50	100,0

Παράλληλα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν την ΚΠΛ είναι ίδιο (70%) με το ποσοστό που θεωρεί την ΚΠΛ πάρα πολύ σημαντική (Πίνακας 6), άρα δεν υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στη αντίληψη και την πράξη. Εντούτοις, το 28% επιλέγει την εστίαση στις άλλες δεξιότητες (ΚΓΛ, ΠΠΛ, ΠΓΛ) χωρίς διδασκαλία της ΚΠΛ (Πίνακας 7).

### Πίνακας 7: Η διδασκαλία της ΚΠΛ για την ελληνικής ως Γ2

**Διδάσκετε την κατανόηση του προφορικού λόγου (Listening) για τα ελληνικά στους αλλόγλωσσους μαθητές σας;**

		Frequency	Percent
Valid	Ναι	35	70,0
	Όχι	1	2,0
	Όχι, εστιάζω στη διδασκαλία της ανάγνωσης, της γραφής και της ομιλίας.	14	28,0
	<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Αναφορικά δε με τη διδασκαλία των στρατηγικών ΚΠΛ σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων (68%) δηλώνει ότι διδάσκει τις στρατηγικές ΚΠΛ, εν αντιθέσει με το 32% που δεν τις εντάσσει στη διδασκαλία του. Από τη μία, το 28% των εκπαιδευτικών (Πίνακας 7) επιλέγει να μη διδάσκει την ΚΠΛ, αλλά να εστιάζει στις λοιπές δεξιότητες (ΚΓΛ, ΠΠΛ, ΠΓΛ). Από την άλλη, το 32% (Πίνακας 8) δεν διδάσκει τις στρατηγικές ΚΠΛ. Η μικρή απόκλιση μεταξύ των δύο αυτών ποσοστών επιβεβαιώνει εν μέρει την περιθωριοποίηση της ΚΠΛ και των στρατηγικών της στη διδακτική των γλωσσών και στην περίπτωση μας της ελληνικής ως Γ2 (Πίνακας 8).

### Πίνακας 8: Διδασκαλία στρατηγικών ΚΠΛ για την ελληνική ως Γ2

**Διδάσκετε στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου (Listening strategies) στους αλλόγλωσσους μαθητές σας;**

		Frequency	Percent
Valid	Ναι	34	68,0
	Όχι	16	32,0
	<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι το 28% τις ενσωματώνει στο γλωσσικό μάθημα μέσω μεταγλώσσας, αν και το 8% δεν τις διδάσκει καθόλου (Πίνακας 9).

## Πίνακας 9: Τρόποι διδασκαλίας στρατηγικών ΚΠΛ

Πώς διδάσκετε τις στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου στους αλλόγλωσσους μαθητές σας;

		Frequency	Percent
Valid	Αφιερώνω όλη τη διδακτική ώρα στη διδασκαλία των συγκεκριμένων στρατηγικών μέσα από ασκήσεις.	7	14,0
	Αφιερώνω όλη τη διδακτική ώρα στη διδασκαλία των συγκεκριμένων στρατηγικών χωρίς ασκήσεις.	1	2,0
	Δεν διδάσκω τις στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου.	4	8,0
	Ενσωματώνω τη διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης προφορικού λόγου (αναφέροντας την αξία και το σκοπό τους) στο γλωσσικό μάθημα.	24	48,0
	Ενσωματώνω τη διδασκαλία των στρατηγικών κατανόησης προφορικού λόγου με χρήση ορολογίας στο γλωσσικό μάθημα.	14	28,0

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τους τρόπους διδασκαλίας της ΚΠΛ. Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (44%) χρησιμοποιεί για την ΚΠΛ, ασκήσεις από το σχολικό/φροντιστηριακό διδακτικό εγχειρίδιο. Εναλλακτικά ή/και συνδυαστικά με το προηγούμενο, το 40% επιλέγει τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού με ανάλογες ασκήσεις ΚΠΛ, καθώς και την ανάγνωση διαφόρων κειμενικών ειδών από τους ίδιους εμπλεκόμενους μαθητές σε διαδραστικές δραστηριότητες. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (38%), αν και διαβάζουν στους μαθητές τους ποικίλα κειμενικά είδη, προχωρούν σε συζήτηση με ασκήσεις. Το ποσοστό μειώνεται, όπως διαφαίνεται, στη χρήση αυθεντικού ηχογραφημένου ή/και οπτικοακουστικού υλικού με σχετική συζήτηση (26%), στις ομαδικές διαδραστικές δραστηριότητες (16%) και στο αυθεντικό ηχογραφημένο υλικό με συνοδεία ασκήσεων (16%).

## Πίνακας 10: Διδακτικές πρακτικές υποκειμένων έρευνας για την ΚΠΛ

Πώς μαθαίνετε στους αλλόγλωσσους μαθητές σας να ακούν; (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απάντηση)	Συχνότητα/Ποσοστό Frequency/Percent	
	Ναι	Όχι
Εφαρμόζω τις ασκήσεις του σχολικού/φροντιστηριακού εγχειριδίου για την ΚΠΛ.	N=22/44%	N=28/56%
Χρησιμοποιώ οπτικοακουστικό υλικό και μετά δίνω ασκήσεις σύντομης απάντησης, συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής.	N=20/40%	N=30/60%
Διαβάζω εγώ στους μαθητές μου διάφορα κειμενικά είδη και ακολουθούν διαδραστικές δραστηριότητες.	N=20/40%	N=30/60%
Διαβάζω εγώ στους μαθητές μου διάφορα κειμενικά είδη και ακολουθεί συζήτηση και ασκήσεις.	N=19/38%	N=31/62%
Χρησιμοποιώ αυθεντικό ηχογραφημένο ή/και οπτικοακουστικό υλικό και μετά ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές.	N=13/26%	N=37/74%
Χρησιμοποιώ αυθεντικό ηχογραφημένο ή/και οπτικοακουστικό υλικό και μετά ακολουθούν ομαδικές διαδραστικές δραστηριότητες.	N=8/16%	N=42/84%
Χρησιμοποιώ αυθεντικό ηχογραφημένο υλικό και μετά δίνω ασκήσεις σύντομης απάντησης, συμπλήρωσης κενών, σωστού λάθους, πολλαπλής επιλογής.	N=8/16%	N=42/84%

Προηγουμένως, παρουσιάστηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τις στρατηγικές ΚΠΛ (Πίνακας 8), αλλά το ποσοστό για τη χρήση τους είναι εμφανώς μειωμένο. Μόλις το 44% εξ αυτών χρησιμοποιεί τις συγκεκριμένες στρατηγικές, ενώ το 48% μερικές φορές (Πίνακας 11).

### Πίνακας 11: Η χρήση στρατηγικών ΚΠΛ στο γλωσσικό μάθημα

Χρησιμοποιείτε στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος στους αλλόγλωσσους μαθητές σας:

	Frequency	Percent
Valid Μερικές φορές	24	48,0
Ναι	22	44,0
Όχι	4	8,0
Total	50	100,0

Οι στρατηγικές ΚΠΛ που χρησιμοποιούν ή/και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα και ερμηνεύονται συγκριτικά. Η σύγκριση είναι κάθετη, δηλαδή ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται ή/και διδάσκονται πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο και καθόλου. Αναφανδόν παρατηρούνται διακυμάνσεις ως προς το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ή/και διδάσκουν τις στρατηγικές ΚΠΛ στους αλλόγλωσσους μαθητές τους. Με την αναλυτική προσπέλαση τους, λοιπόν, ανακύπτει ότι 'πάρα πολύ' χρησιμοποιείται η επιβράβευση και η ανάπτυξη της αυτό-επιβράβευσης (36%) καθώς και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις για την κατανόηση του προφορικού μηνύματος (28%). Ακολούθως, 'πολύ' ελέγχονται η κατανόηση του προφορικού μηνύματος (40%) ή η γενική του κατανόηση (34%) και έπονται με ποσοστό (32%) οι συνεργατικές δραστηριότητες, οι διευκρινιστικές ερωτήσεις και το σκέφτομαι-δυνατά αξιολογώντας το μήνυμα. 'Αρκετά' και μάλιστα με υψηλό ποσοστό (50%) αξιοποιούνται τα συμπραζόμενα και η μετάφραση (46%) και ακολουθεί η πρόβλεψη πριν από την ακουστική δραστηριότητα (38%). Σημαντικό ποσοστό στην επιλογή 'λίγο' καταγράφεται στην ιδεοθύελλα και στις γραπτές σημειώσεις (42%), στην παρατήρηση με εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία (40%) και στη διδασκαλία των διαρθρωτικών λέξεων (38%). Στον αντίποδα, στο 'καθόλου' αποφεύγονται η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων (32%) και η επισταμένη κατανόηση με αναδόμηση του μηνύματος (22%) (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12: Είδη στρατηγικών ΚΠΑ-διδασκαλία και χρήση από τους εκπαιδευτικούς**

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Παρατήρηση με εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία (λεξικές, μορφολογικές, φωνημικές, συλλαβικές πληροφορίες, αφομοιώσεις, εκθλίψεις)	Frequency:1 Percent: 2%	20 40%	18 36%	9 18%	2 4%
2. Συνεργατικές δραστηριότητες (ομαδικές και ανά ζεύγη)	3 6%	6 12%	18 36%	16 32%	7 14%
3. Ιδεοθέλλια/καταγισμός ιδεών	6 12%	21 42%	9 18%	10 20%	4 8%
4. Ενεργοποίηση προπάρχουσας γνώσης	3 6%	8 16%	17 34%	13 26%	9 18%
5. Καλλιέργεια των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων	3 6%	16 32%	15 30%	11 22%	5 10%
6. Στρατηγική της πρόβλεψης πριν από κάθε ακουστική δραστηριότητα	5 10%	14 28%	19 38%	10 20%	2 4%
7. Διδασκαλία διαφορετικών κειμενικών ειδών	5 10%	13 26%	18 36%	9 18%	5 10%
8. Αξιοποίηση των συμφρασμένων	2 4%	7 14%	25 50%	8 16%	8 16%
9. Μετάφραση	10 20%	7 14%	23 46%	7 14%	3 6%
10. Διδασκαλία των διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων	5 10%	19 38%	13 26%	12 24%	1 2%
11. Χρήση της μητρικής των αλλογλωσσών	16 32%	14 28%	14 28%	3 6%	3 6%
12. Γενική κατανόηση του προφορικού μηνύματος	1 2%	9 18%	17 34%	17 34%	6 12%
13. Επίλεκτική κατανόηση του προφορικού μηνύματος	2 4%	15 30%	18 36%	14 28%	1 2%
14. Επισταμένη κατανόηση (κατά λέξη αναδόμηση του προφορικού μηνύματος)	11 22%	15 30%	15 30%	9 18%	0
15. Γραπτές σημειώσεις σε προφορικά μηνύματα	6 12%	21 42%	12 24%	8 16%	3 6%
16. Οργάνωση/ σχεδιασμός για την κατανόηση του ακουστικού μηνύματος	8 16%	12 24%	15 30%	11 22%	4 8%
17. Αξιοποίηση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων	4 8%	13 26%	16 32%	13 26%	4 8%
18. Επιβράβευση και καλλιέργεια της αυτοεπιβράβευσης	2 4%	3 6%	13 26%	14 28%	18 36%
19. Διευκρινιστικές ερωτήσεις για την κατανόηση του προφορικού μηνύματος	2 4%	4 8%	14 28%	16 32%	14 28%
20. Σκέφτομαι-δυνατά αξιολογώντας τα προφορικά μηνύματα	4 8%	10 20%	10 20%	16 32%	10 20%
21. Έλεγχος κατανόησης του προφορικού μηνύματος	1 2%	8 16%	15 30%	20 40%	6 12%
22. Καλλιέργεια της αυτενέργειας και της αυτονομίας στη χρήση των στρατηγικών κατανόησης προφορικού λόγου	3 6%	11 22%	15 30%	13 26%	8 16%

Ο πίνακας 13 σχετίζεται με τα διδακτικά υλικά που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στις δραστηριότητες για την ανάπτυξη των στρατηγικών ΚΠΛ. Η σύγκριση είναι κάθετη, δηλαδή ποια διδακτικά υλικά χρησιμοποιούνται πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο και καθόλου. Απώτερος των απαντήσεων είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν 'πάρα πολύ' για την ανάπτυξη στρατηγικών ΚΠΛ την αξιοποίηση εικόνων (36%), την ψηφιακή ή/και έντυπη μορφή των παραμυθιών/ιστοριών (28%) και τα παιχνίδια ρόλων (30%) εν αντιθέσει με τα διαδραστικά παιχνίδια (24%). 'Πολύ' επιλέγονται οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους, σύντομων απαντήσεων (38%), ενώ 'αρκετά' αξιοποιούνται η ζωγραφική και τα παιχνίδια ρόλων (40%). Πιο 'λίγο' χρησιμοποιούνται τραγούδια σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό (34%) και τα αινίγματα (32%). Υψηλό ποσοστό στη χρήση 'καθόλου' είναι τα τηλεοπτικά προγράμματα και οι (διαδικτυακές) ραδιοφωνικές εκπομπές (32%).

**Πίνακας 13: Διδακτικά υλικά στις δραστηριότητες ανάπτυξης στρατηγικών ΚΠΛ**

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Τηλεοπτικά προγράμματα, (διαδικτυακές) ραδιοφωνικές εκπομπές	Frequency:16 Percent:32%	13 26%	13 26%	6 12%	2 4%
2. Ψηφιακό υλικό από τα διδακτικά εγχειρίδια.	7 14%	14 28%	11 22%	14 28%	4 8%
3. Οπτικοακουστικό-ψηφιοποιημένο υλικό	5 10%	9 18%	15 30%	12 24%	9 18%
4. Εικόνες	0	6 12%	13 26%	13 26%	18 36%
5. Παραμύθια/Ιστορίες (ψηφιακή ή/και έντυπη μορφή)	0	10 20%	12 24%	14 28%	14 28%
6. Παιχνίδια ρόλων	2 4%	3 6%	20 40%	10 20%	15 30%
7. Θεατρικά παιχνίδια	2 4%	9 18%	15 30%	11 22%	13 26%
8. Ζωγραφική	3 6%	7 14%	22 40%	8 16%	12 24%
9. Τραγούδια για τον ελληνικό πολιτισμό	4 8%	17 34%	13 26%	10 20%	6 12%
10. Τραγούδια με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τον διδακτικό σκοπό	5 10%	12 24%	15 30%	12 24%	6 12%
11. Αινίγματα	14 28%	16 32%	9 18%	7 14%	4 8%
12 Διαδραστικά παιχνίδια	2 4%	6 12%	17 34%	13 26%	12 24%
13. Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους, σύντομων σημειώσεων	1 2%	12 24%	11 22%	19 38%	7 14%
14. Διαφορετικά κειμενικά είδη	3 6%	14 28%	12 24%	16 32%	5 10%

Οι ερωτηθέντες μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από μία απάντηση. Συνεπώς, η συνδυαστική προσέγγιση των επιλογών προβάλλει κι άλλες πτυχές για τον έλεγχο της ακουστικής επίγνωσης των μαθητών. Το 50% δηλώνει ότι επιλέγει την εναλλακτική αξιολόγηση, ενώ το 12% αναφέρει ότι επιλέγει άλλοτε την εναλλακτική κι άλλοτε το ηχογραφημένο υλικό μέσω διαγωνίσματος ή τεστ. Ωστόσο, αξιοπρόσεκτο είναι το ποσοστό 6% των εκπαιδευτικών που δεν ελέγχει την ακουστική επίγνωση των αλλόγλωσσων μαθητών (Πίνακας 14).

## Πίνακας 14: Τρόποι ελέγχου ακουστικής επίγνωσης των μαθητών

Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους ελέγχετε την ακουστική επίγνωση των αλλόγλωσσων μαθητών σας; (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απάντηση).

	Frequency	Percent
Valid Δεν ελέγχο την ακουστική τους επίγνωση.	3	6,0
Με διαδραστικές ακουστικές δραστηριότητες (εναλλακτική αξιολόγηση)	25	50,0
Μέσω διαγωνίσματος ή τεστ και χρήση ηχογραφημένου υλικού	4	8,0
Μέσω διαγωνίσματος ή τεστ και χρήση ηχογραφημένου υλικού. Με διαδραστικές ακουστικές δραστηριότητες (εναλλακτική αξιολόγηση)	6	12,0
Συμπληρώνουν φύλλο αυτο-αξιολόγησης.	4	8,0
Συμπληρώνουν φύλλο αυτο-αξιολόγησης. Με διαδραστικές ακουστικές δραστηριότητες (εναλλακτική αξιολόγηση)	4	8,0
Συμπληρώνουν φύλλο αυτο-αξιολόγησης. Μέσω διαγωνίσματος ή τεστ και χρήση ηχογραφημένου υλικού	3	6,0
Συμπληρώνουν φύλλο αυτο-αξιολόγησης. Μέσω διαγωνίσματος ή τεστ και χρήση ηχογραφημένου υλικού. Με διαδραστικές ακουστικές δραστηριότητες (εναλλακτική αξιολόγηση)	1	2,0
Total	50	100,0

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί στο παρόν δείγμα, στην πλειονότητά τους εργαζόμενοι σε μεικτές τάξεις, συμφωνούν στη σπουδαιότητα της ΚΠΑ, όταν διδάσκουν τα ελληνικά ως Γ2, διαπίστωση που είναι σύμφωνη με διεθνή δεδομένα<sup>29</sup>, αλλά πολλοί εξ αυτών προτιμούν τη διδακτική εστίαση στις άλλες δεξιότητες, ενώ μερικές φορές χρησιμοποιούν τις στρατηγικές ΚΠΑ στο γλωσσικό μάθημα για την ανάπτυξη κυρίως της ακουστικής δεξιότητας. Ενδεχομένως, επιλέγουν να μην διδάσκουν την ΚΠΑ λόγω του σύνθετου και υποσυνείδητου χαρακτήρα της, που την καθιστούν πιο δύσκολη διδακτικά, συγκριτικά με τις υπόλοιπες δεξιότητες. Παράλληλα, και η μεικτή σύνθεση των τάξεών τους λειτουργεί κατά πάσα πιθανότητα ανασταλτικά στην παράλληλη ενίσχυση των επιμέρους δεξιοτήτων, καθώς προέχει η εφαρμογή των ΑΠΣ που απευθύνονται εν πολλοίς σε ελληνόπαιδες. Άλλωστε, σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις η διεπίδραση με φυσικούς ομιλητές της Γ2 δεν συνοδεύεται από δραστηριότητες προφορικής κατανόησης, απεναντίας πρόκειται για πνευματική διαδικασία κατανόησης, όπου ο ήχος και η φωνή χρήζουν επισταμένης αποκωδικοποίησης<sup>30</sup>.

29 Song, M. (2013), *Participant perceptions about speaking and listening in modern foreign language classes in China and England, and their relationship to classroom practices* (PhD dissertation). University of Warwick: Institute of Education.

30 Bulut, B., & Ertem, I. S. (2018), A Think-Aloud Study: Listening Comprehension Strategies Used by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), pp. 135–143. Στο: <https://files.eric>

Αναφορικά με τις στρατηγικές ΚΠΛ, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διδάσκουν τις στρατηγικές ακρόασης, αλλά πολλοί είναι εκείνοι που τελικά δεν τις διδάσκουν, όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα. Το προηγούμενο επιβεβαιώνει τη γενική διδακτική παραμέληση των συγκεκριμένων στρατηγικών<sup>31</sup> και παράλληλα καταδεικνύεται η ανάγκη για τη διδασκαλία και τη χρήση τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς<sup>32</sup>. Η μη κατοχή, βέβαια, ανάλογης μετεκπαίδευσης/επιμόρφωσης<sup>33</sup> ερμηνεύει σε έναν βαθμό το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν διδάσκει και δεν εφαρμόζει στρατηγικές ΚΠΛ, επειδή ενδεχομένως δεν γνωρίζει τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές.

Η νεότερη βιβλιογραφική αντίληψη<sup>34</sup> περί ενσωμάτωσης των στρατηγικών ΚΠΛ στο γλωσσικό μάθημα με ρητές οδηγίες (αξία και σκοπός) χωρίς απαραίτητα χρήση μεταγλώσσας επιβεβαιώνεται για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του παρόντος δείγματος. Η αναλυτική παρουσίαση όλων των στρατηγικών ΚΠΛ (Πίνακας 12) ως προς τη συχνότητά τους στη διδακτική πρακτική οδηγεί αυτομάτως σε μία ξεχωριστή διεισδυτική τους ερμηνεία. Άλλωστε, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προγενέστερες έρευνες που θέλουν ως επικρατέστερες στη 'φαρέτρα' των εκπαιδευτικών της Γ2 τις διευκρινιστικές ερωτήσεις για την κατανόηση του προφορικού μηνύματος (γνωστικές στρατηγικές), τις συνεργατικές δραστηριότητες (κοινωνικές στρατηγικές), το σκέφτομαι-δυνατά αξιολογώντας το μήνυμα και τη μετάφραση (μεταγνωστικές στρατηγικές)<sup>35</sup>. Ωστόσο, η σημαντική θέση της επιβράβευσης και της ανάπτυξης της αυτό-επιβράβευσης στις αξιοποιούμενες στρατηγικές δεν επιβεβαιώνεται από προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα. Αντίθετα, η ύπαρξη εκπαιδευτικών, όπως διαφάνηκε, οι οποίοι δεν ελέγχουν την ακουστική επίγνωση των μαθητών τους, συνάδει με τα δεδομένα ερευνών που εντοπίζουν το πρόβλημα<sup>36</sup> και διεγείρει το ενδιαφέρον για την εύρεση αιτιών σε μελλοντικές έρευνες. Σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη της ΚΠΛ τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας επιλέγουν τις παραδοσιακές ασκήσεις ΚΠΛ, όπως ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, σωστού λάθους, σύντομων απαντήσεων με το

---

[ed.gov/fulltext/EJ1175612.pdf](https://www.ed.gov/fulltext/EJ1175612.pdf) (προσπελάστηκε 5/03/20).

31 Παντελόγλου, Ε. (2017), Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoai/doi/object/1452880> (προσπελάστηκε 25/02/20).

32 Umaadevi, B., & Sasi Rekha, S. P. (2019), The Impact of Listening Strategies on Improving Learners' Listening Skill. *Language in India*, 19(7), pp. 351–356. Στο <http://www.languageinindia.com/july2019/umaadevilisteningstrategiesimpactfinal.pdf> (προσπελάστηκε 5/03/20).

33 Kók, Í. (2018), Relationship between Listening Comprehension Strategy Use and Listening Comprehension Proficiency. *International Journal of Listening*, 32(3), pp. 163–179.

34 Ngo, N. (2019), Understanding the impact of listening strategy instruction on listening strategy use from a socio-cultural perspective. *System*, 81, pp. 63–77.

35 Rost, M. (2009), *Teacher Development Interactive: Listening*. White Plains, NY: Pearson Longman.

36 Zheng, J. (2017), Application of Metacognitive Strategy to Primary Listening Teaching. *IOP Conference Series: Earth & Environmental Science*, 100(1), pp. 1-5. Στο: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/100/1/012017/meta> (προσπελάστηκε 29/02/20).

**Παραπομπή:** Ηλιοπούλου, Κ., Γερμανιώτη, Μ. (2021), Η θέση των στρατηγικών κατανόησης του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα του νομού Χανίων, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 73/2021, σ.σ. 27-52. Στο: <http://periodiko.inpastra.gr>



‘έτοιμο’ ακουστικό υλικό που παρέχεται σε ψηφιακή μορφή ή σε κασέτα/CD στο σχολικό/φροντιστηριακό εγχειρίδιο, το οποίο επαληθεύεται σε προηγούμενες έρευνες<sup>37</sup>. Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να συνδεθεί αιτιακά με την πολυετή προϋπηρεσία του μεγαλύτερου ποσοστού των υποκειμένων της έρευνας, καθώς, όπως επιβεβαιώνεται από προγενέστερες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί με μακρά προϋπηρεσία, ανεξαρτήτου ειδικότητας, έχουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις ως προς τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και επιδεικνύουν εγγενή αντίσταση σε νεωτερικές θεωρίες και πρακτικές<sup>38</sup>. Ωστόσο, πολλοί εκ των διδασκόντων στο παρόν δείγμα χρησιμοποιούν την προαναφερθείσα παραδοσιακή τυπολογία ασκήσεων με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού. Αναφορικά με το οπτικοακουστικό υλικό, τουλάχιστον, αυτό επιδρά θετικά στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας ως προς την ακουστική τους ικανότητα, καθώς ακούν επιπλέον γλωσσικές φωνές πλην του διδάσκοντα ή του ‘έτοιμου’ προφορικού υλικού<sup>39</sup>. Βέβαια, σημαντικό, εξίσου, ποσοστό των ερευνητικών υποκειμένων δηλώνει ότι, όταν διαβάξει στους μαθητές του ποικίλα κειμενικά είδη, επιλέγει διαδραστικές δραστηριότητες, όχι όμως ομαδικές, ή επιλέγει τη συζήτηση και τις ασκήσεις. Το προηγούμενο δεν επιβεβαιώνεται από αντίστοιχα προγενέστερα ευρήματα, ωστόσο, εκείνο που επαληθεύεται είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί λειτουργούν σαν να είναι οι ίδιοι τα ‘κασετόφωνα’<sup>40</sup>. Συλλήβδην, τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας εστιάζουν στον συνδυασμό της παραδοσιακής διδασκαλίας της ΚΠΛ, τουλάχιστον, με άλλες διαδραστικές διδακτικές πρακτικές αλλά πιο μηχανιστικά, με αποτέλεσμα να μην προωθείται επαρκώς η ανάπτυξη των στρατηγικών ΚΠΛ. Παράλληλα, η περιορισμένη αξιοποίηση τραγουδιών και ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών αντιβαίνει σε πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν την τάση υιοθέτησής τους<sup>41</sup>.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από την επιστημονική όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο για τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων αναφορικά με την ΚΠΛ και τις στρατηγικές της όσο για μια στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και στους

---

37 Yang, X. (2019), On the obstacles and strategies in English listening teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), pp. 1030-1034

38 Αναστασιάδου, Α. & Ηλιοπούλου, Κ. (2016), Η προϋπηρεσία ως διαμορφωτική παράμετρος των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: πορίσματα έρευνας. Στο Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου της πανελληνίας ένωσης Σχ. Συμβούλων, Τόμος Γ, σσ. 234-245.

39 Ur, P. (2009<sup>17th ed.</sup>, 1991<sup>1st ed.</sup>), *A Course in Language Teaching (Practice and theory)*. Cambridge: Cambridge University Press. Στο: <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf> (προσπελάστηκε 25/02/20).

40 Zheng, J. (2017), Application of Metacognitive Strategy to Primary Listening Teaching. *IOP Conference Series: Earth & Environmental Science*, 100(1), pp. 1-5. Στο: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/100/1/012017/meta> (προσπελάστηκε 29/02/20).

41 Daly, S. (2016), Enhancing employability skills through the use of film in the language classroom. *The Language Learning Journal*, 44:2, pp. 140-151.

ενήλικες είναι δυνατό να παράσχει μία βαθύτερη ερμηνεία για το εν λόγω θέμα από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων. Τέλος, τα είδη των στρατηγικών ΚΠΛ της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ξεχωριστή μελλοντική έρευνα.

Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό η ΚΠΛ και οι στρατηγικές της να μην θεωρούνται αυτονόητες και παθητικές διαδικασίες εκμάθησης από τους εκπαιδευτικούς<sup>42</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδου, Α. & Ηλιοπούλου, Κ. (2016), Η προϋπηρεσία ως διαμορφωτική παράμετρος των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: πορίσματα έρευνας. Στο Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου της πανελληνίας ένωσης Σχ. Συμβούλων, Τόμος Γ, σσ. 234-245.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η εκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.

### Ξενόγλωσση

- Cameron, L. (2001), *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daly, S. (2016), Enhancing employability skills through the use of film in the language classroom. *The Language Learning Journal*, 44:2, pp. 140-151.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003), Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, pp. 307- 316.
- Goh, C. & Taib, Y. (2006), Metacognitive instruction in listening for young learners. *Journal*, 60(3), pp. 222–232. USA: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. (2003), Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 6, pp. 413–425.
- Kök, İ. (2018), Relationship between Listening Comprehension Strategy Use and Listening Comprehension Proficiency. *International Journal of Listening*, 32(3), pp. 163–179.
- Ngo, N. (2019), Understanding the impact of listening strategy instruction on listening strategy use from a socio-cultural perspective. *System*, 81, pp. 63–77.

---

42 Yang, X. (2019), On the obstacles and strategies in English listening teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), pp. 1030-1034.

- Ravindran, K., & Jayanthi, R. (2019), Schematic Approach in Listening Comprehension. *Language in India*, 19(1), pp. 76–81.
- Rost, M. (2009), *Teacher Development Interactive: Listening*. White Plains. NY: Pearson Longman.
- Smolen, L. A., & Zhang, W. (2016), Teaching Language Arts To ELLs. Στο Ν. Li (Επιμ.), *Teaching ELLs Across Content Areas: Issues and Strategies*. Information Age Publishing. INC. Charlotte.
- Song, M. (2013), *Participant perceptions about speaking and listening in modern foreign language classes in China and England, and their relationship to classroom practices* (PhD dissertation). University of Warwick: Institute of Education.
- Vandergrift, L. (2007), Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 4(3), pp. 191-210.
- Yang, X. (2019), On the obstacles and strategies in English listening teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), pp. 1030-1034.

### Ιστοσελίδες

- Bulut, B., & Ertem, I. S. (2018), A Think-Aloud Study: Listening Comprehension Strategies Used by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), pp. 135–143. Στο: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1175612.pdf> (προσπελάστηκε 5/03/20).
- Chen, X. (2020), Psychological Process of English Learners in Listening Comprehension. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), pp. 710–716. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.300>
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014), Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(64), σσ. 73-93. Στο: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96> (προσπελάστηκε 10/03/20).
- Nunan, D. (2002), Listening in Language Learning. Στο J. C. Richards & W.A. Renandya (Επιμ.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 238- 241. Στο: [https://www.academia.edu/8643499/Richards\\_Jack\\_C\\_and\\_Renandya\\_Willy\\_A\\_Eds\\_METHODODOLOGY\\_IN\\_LANGUAGE\\_TEACHING\\_AN\\_ANTIHOLOGY\\_OF\\_CURRENT\\_PRACTICE\\_2002](https://www.academia.edu/8643499/Richards_Jack_C_and_Renandya_Willy_A_Eds_METHODODOLOGY_IN_LANGUAGE_TEACHING_AN_ANTIHOLOGY_OF_CURRENT_PRACTICE_2002) (προσπελάστηκε 29/02/20).
- Παναγιωτίδου, Β. (2008), Κατανόηση προφορικού λόγου. Στο Α. Ψάλτου-Joyce (Επιμ.) *Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα*. Στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/01.html) (προσπελάστηκε 11/03/20).

- Παντελόγλου, Ε. (2017), Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1452880> (προσπελάστηκε 25/02/20).
- Umaadevi, B., & Sasi Rekha, S. P. (2019), The Impact of Listening Strategies on Improving Learners' Listening Skill. *Language in India*, 19(7), pp. 351–356. Στο <http://www.languageinindia.com/july2019/umaadevilisteningstrategiesimpactfinal.pdf> (προσπελάστηκε 5/03/20).
- Ur, P. (2009<sup>17th ed</sup>, 1991<sup>1st ed</sup>), *A Course in Language Teaching (Practice and theory)*. Cambridge: Cambridge University Press. Στο: <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf> (προσπελάστηκε 25/02/20).
- Vandergrift, L. (2008), Learning Strategies for Listening Comprehension Στο T. Lewis & S. Hurd (2008). *Language Learning Strategies in Independent Settings: Vol. 1<sup>st</sup> Bristol*, pp. 84-102, UK: Multilingual Matters. Στο: <https://epdf.pub/language-learning-strategies-in-independent-settings-second-language-acquisition.html> (προσπελάστηκε 25/02/20).
- Vandergrift, L. & Baker, S. (2015), Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning* 65/2: pp. 390- 416. Στο: [https://www.academia.edu/32435210/Learner\\_Variables\\_in\\_Second\\_Language\\_Listening\\_Comprehension\\_An\\_Exploratory\\_Path\\_Analysis](https://www.academia.edu/32435210/Learner_Variables_in_Second_Language_Listening_Comprehension_An_Exploratory_Path_Analysis) (προσπελάστηκε 25/02/20).
- Zheng, J. (2017), Application of Metacognitive Strategy to Primary Listening Teaching. *IOP Conference Series: Earth & Environmental Science*, 100(1), pp. 1-5. Στο: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/100/1/012017/meta> (προσπελάστηκε 29/02/20).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

### Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Η κα Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Εργάζεται ως ΕΔΙΠ Διδακτικής της Γλώσσας στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Παράλληλα, διδάσκει ως ΣΕΠ στο ΕΑΠ καθώς και στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Στο παρελθόν έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ, από το 2016 διδάσκει σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας και είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL. Στοιχεία επικοινωνίας: [kiliopoulou@edlit.auth.gr](mailto:kiliopoulou@edlit.auth.gr)

### **Γερανιωτάκη Μαρία**

Η κα Γερανιωτάκη Μαρία είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης με κατεύθυνση στη Γλωσσολογία και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του τμήματος Γλωσσών και Λογοτεχνίας με τίτλο: «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Στο παρελθόν είχε εργαστεί στην ιδιωτική εκπαίδευση για τη διά ζώσης διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και τώρα εργάζεται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενήλικες και παιδιά, στη διδασκαλία των στρατηγικών των γλωσσικών δεξιοτήτων, στην εναλλακτική αξιολόγηση, στον σχεδιασμό παιδαγωγικού υλικού για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και στη μέθοδο CALL. Στοιχεία επικοινωνίας: [marita\\_fts2@yahoo.gr](mailto:marita_fts2@yahoo.gr)



# Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα Τσολάκη Πασχαλία

## Ο βαθμός αξιοποίησης της λογοτεχνίας στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας επιπέδου Α1-Α2

### Περίληψη

Στο πλαίσιο διδασκαλίας της Γ2 τίθεται μια γενικότερη προβληματική που αφορά τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η λογοτεχνία στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τη θέση που της αντιστοιχεί στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και στα διάφορα διδακτικά εγχειρίδια. Υπό αυτό το πρίσμα το παρόν άρθρο επιχειρεί, αφού πρώτα παρουσιάσει προγενέστερες έρευνες με σημείο αναφοράς στον βαθμό αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, να εστιάσει στα διδακτικά εγχειρίδια που αφορούν μαθητές μικρής ηλικίας επιπέδου Α1-Α2 και κυκλοφόρησαν κατά την τελευταία εικοσαετία. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση από τις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση αναδεικνύει ότι σταδιακά αξιοποιείται η λογοτεχνία και δη η ποίηση στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, μολονότι παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των επιμέρους εγχειριδίων. Ωστόσο, στην πλειονότητά τους η αξιοποίησή τους περιορίζεται σε λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές ασκήσεις περιορίζοντας εν τέλει τη λειτουργικότητα της λογοτεχνίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, λογοτεχνία, διδακτικά εγχειρίδια, ανάλυση περιεχομένου

## **The use of literature and literature texts in the Greek as a second/foreign language classroom: Content analysis of textbooks**

### **Abstract**

In the context of L2 teaching, literature plays an important role in learning language, especially enhancing communicative competence, raising cultural awareness, and generating motivation among students. In this light the purpose of this article is to look at some of the issues and ways in which literature can be exploited in the L2 classroom. Therefore, after a brief historical overview of the question of the effectiveness of literature on language skills acquisition as well as on previous research on Greek textbooks teaching Greek as an L2, it focuses on the textbooks that have been published in the last twenty years for young learners of A1-A2 level. The results of the critical *content analysis* revealed that the above textbooks gradually provide sufficient exposure to literature, mainly poetry, as teaching tool, and at the same time encourage L2 textbook designers to make more extensive use of authentic materials such as literature. However, in most of them their utilization is limited to lexical and syntactic exercises, ultimately limiting the functionality of literature.

**Keywords:** Greek as a second/foreign language, literature, textbooks, content analysis

### **1. Εισαγωγή**

Η γλώσσα ως βασικός κώδικας επικοινωνίας συνιστά το κυριότερο μέσο ένταξης και ενσωμάτωσης των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών, καθώς αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για την επικοινωνία και για την ανάπτυξη και δημιουργία σωστών και ολοκληρωμένων σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Συνεπώς, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης (Γ2)<sup>1</sup> γλώσσας βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο από την πλευρά της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού που την υπηρετεί.<sup>2</sup> Στο πλαίσιο αυτό βασικό εργαλείο διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2<sup>3</sup> -όπως και κάθε γνωστικού αντικειμένου- αποτελούν,

1 Μπέλλα, Σ. (2016), *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

2 Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007), 'Η διδασκαλία της γλώσσας', Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδη (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος.

3 Berikashvili, S. (2016), Κατάκτηση της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. *Journal Phasis-Greek and Roman Studies*, 12(7).



αναντίρρητα, τα διδακτικά εγχειρίδια. Με δεδομένο, μάλιστα, τον καθοριστικό ρόλο τους (α) στο γνωσιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) στη μορφή της διδασκαλίας, (γ) στη διαδικασία της μάθησης και (δ) στην ιδεολογική κοινωνικοποίηση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία κτλ.) των μαθητών,<sup>4</sup> τα διδακτικά εγχειρίδια έχουν αναχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε αντικείμενο συστηματικής μελέτης<sup>5</sup>. Βέβαια, το πώς αντιλαμβάνεται κανείς τη γνωσιακή, τη διδακτική και τη μαθησιακή λειτουργία των διδακτικών εγχειριδίων και κατ' επέκταση το πώς προσεγγίζει την αξιολογική τους ανάλυση εξαρτάται εν πολλοίς από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται κεντρικά και ευρύτερα ερωτήματα της εκπαίδευσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η φύση της γνώσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και/ή του μαθητή και, γενικότερα, ο τύπος του ανθρώπου που μορφώνεται σε συνδυασμό με το είδος της κοινωνίας που (ανα)δομείται μέσα από τα εγχειρίδια που ο εκάστοτε εκπαιδευτικός επιλέγει ή υποχρεούται να διδάξει.<sup>6</sup>

Αναμφίβολα, όμως, η ένταξη στην κοινωνία στόχο των πολιτισμικά διαφορετικά μαθητών δεν επιτυγχάνεται απλά με τη διδασκαλία της γλώσσας. Η πολιτισμική ενσυναίσθηση των εν λόγω μαθητών είναι αναγκαία παράμετρος επιτυχούς ενσωμάτωσής τους. Ένα εξαιρετικά χρήσιμο γλωσσοπαιδαγωγικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό μιας πολυπολιτισμικής τάξης αποτελεί η λογοτεχνία, καθώς μεταξύ άλλων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής του μαθητικού κοινού και στην καταπολέμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων προωθώντας εν τέλει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα<sup>7</sup>.

Υπό το πρίσμα του ευρύτερου αυτού προβληματισμού το παρόν άρθρο επιχειρεί να ερευνήσει και να παρουσιάσει τον βαθμό αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 και κυρίως να εξετάσει αν και κατά πόσο αυτή αξιοποιείται από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια της τελευταίας εικοσαετίας με έμφαση τους μικρούς μαθητές.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της δεύτερης / ξένης γλώσσας

Ανατρέχοντας στο παρελθόν εντοπίζει κανείς την αφετηρία ένταξης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Γ2 στις παιδαγωγικές πρακτικές του 19<sup>ου</sup>

4 Στο εξής για λόγους οικονομίας θα χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος.

5 Μπονιδής, Κ. (2004), *Η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 17-31.

6 Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας*, σ. 3 Ανακτήθηκε 30/09/2020 από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU100/pdf>

7 Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015), *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

αιώνα, στις οποίες απαντούσε η αντίληψη περί «υψηλής λογοτεχνίας» και «λογοτεχνικού κανόνα». Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η οποία στη συνέχεια προχώρησε και στον χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, οι μαθητές έπρεπε να μελετήσουν τα «υψηλά» και αναγνωρισμένα κλασικά λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία αποτελούσαν δείκτες του εκάστοτε πολιτισμού.<sup>8</sup> Με αυτόν τον τρόπο, όμως, το βάρος έπεφτε στον πολιτισμό που προβάλλονταν μέσω της συγκεκριμένης γλώσσας και όχι στην επικοινωνιακή ευχέρεια στη Γ2.

Η παραπάνω διδακτική μέθοδος γρήγορα άρχισε να χάνει έδαφος στη διδασκαλία, καθώς διαπιστώθηκε πως το γλωσσικό επίπεδο των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και η εκφραστική τους πρωτοτυπία λόγω των σχημάτων λόγου και της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας λειτουργούσαν ανασταλτικά για την εκμάθηση της Γ2. Συνεπώς, η λογοτεχνία θεωρήθηκε ακατάλληλη ως υλικό και τέθηκε εκτός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Γ2, στοιχείο που ενισχύθηκε και από την επικράτηση της δομικής θεωρητικής προσέγγισης, η οποία, όπως διαφάνηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, εστιάζει στη λέξη και στην πρόταση και όχι στο κείμενο. Στη συνέχεια, όμως, η σύνδεση της γλωσσολογίας με τους τομείς της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας φέρνει, όπως προαναφέρθηκε, στο προσκήνιο την επικοινωνιακή προσέγγιση, της οποίας βασικές αρχές αποτελούν: (α) η έμφαση στην επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και (β) η χρήση αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία.<sup>9</sup> Με δεδομένο, μάλιστα, ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση αποσκοπεί στην απόκτηση και ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας εκ μέρους του ατόμου η λογοτεχνία συνιστά μια ιδιαίτερα πλούσια διδακτική πηγή, καθώς προσφέρει εκφραστική ποικιλία, διαφορετικά είδη και επίπεδα λόγου και λεξιλογικό πλούτο.

Συγκεκριμένα, στην εκμάθηση της Γ2 η λογοτεχνία δύναται να αξιοποιείται στην ευρύτερη φιλοσοφία του γραμματισμού και να γίνεται αντιληπτή «ως αλυσίδα διαδοχικών μεταβάσεων από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον μη πρότυπο στον πρότυπο, από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο».<sup>10</sup> Την ίδια στιγμή σημαντική είναι η αρωγή που προσφέρει στην αναγνωστική ικανότητα και σταδιακή λεξιλογική και κειμενική ευχέρεια των μαθητών.<sup>11</sup>

Παράλληλα, τα λογοτεχνικά κείμενα ως φορείς πολιτισμικών και ηθογραφικών στοιχείων φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τον νέο πολιτισμό και

8 Ρουμπής, Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 30/09/2020 από: [https://www.eens.org/EEENS-congresses/2014/roubis\\_nikos.pdf](https://www.eens.org/EEENS-congresses/2014/roubis_nikos.pdf)

9 Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσιού, Μ. (2019), *Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα με όχημα τη λογοτεχνία: παιδαγωγικές προεκτάσεις*. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, τχ. 41, σσ. 26-27. Ανακτήθηκε 30/09/2020 από: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue41/mobile/index.html#p=1>

10 Ρουμπής, Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 30/09/2020 από: [https://www.eens.org/EEENS-congresses/2014/roubis\\_nikos.pdf](https://www.eens.org/EEENS-congresses/2014/roubis_nikos.pdf)

11 Aghagolzadeh, F., & Tajabadi, F. (2012), A debate on literature as a teaching material in FLT. *Journal of Language Teaching and Research*, (3)1, 205-210.

την κουλτούρα της χώρας ένταξης, τούς επιτρέπουν να προβούν σε μια σύγκριση μεταξύ των δυο πολιτισμών και να εντοπίσουν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές. Υπό αυτό το πρίσμα «η λογοτεχνία λειτουργεί ως τόπος συνάντησης λαών και πολιτισμών». Αυτή ακριβώς η αντίληψη υποστηρίζεται από τη θεώρηση της λογοτεχνίας ως «παγκόσμια λογοτεχνία» στο πλαίσιο μίας ευρύτερης επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο, η οποία δημιουργεί την ανάγκη αντιμετώπισης της λογοτεχνίας σε διαστάσεις που ξεπερνούν τα σύνορα μίας χώρας. Την ίδια άποψη ασπάζεται και ο τομέας της κοινωνιογλωσσολογίας, ο οποίος αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα σύνολο συστημάτων, όπου το κάθε σύστημα έχοντας τον δικό του τόπο και χώρο χρήσης δεν είναι απομονωμένο αλλά διαπλέκεται με τα άλλα και μάλιστα με τρόπο εξαιρετικά σύνθετο και πολύπλοκο.<sup>12</sup> Στο πλαίσιο αυτής της «διαπλοκής» η λογοτεχνία γίνεται παγκόσμια, καθώς λογοτεχνικά θέματα όπως είναι η αγάπη, ο θάνατος, οι αποχωρισμοί, είναι κοινά και απαντούν σε όλες τις κουλτούρες παρά τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισής τους. Άλλωστε, το λογοτεχνικό κείμενο ως αυθεντικό είδος λόγου παρέχει στον μαθητή πολύτιμες πληροφορίες για τις γραμματικοσυντακτικές, λεξιλογικές και υφολογικές δομές της γλώσσας με τρόπο φυσικό και ευχάριστο, δίνοντάς του παράλληλα τη δυνατότητα να εξασκήσει συνδυαστικά και τις τέσσερις δεξιότητες.<sup>13</sup>

## **2.2. Ο βαθμός αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσα από διδακτικά εγχειρίδια: Προγενέστερες έρευνες**

Μελετώντας προηγούμενες έρευνες, οι οποίες επιχείρησαν να εστιάσουν και κυρίως να διερευνήσουν τον βαθμό και τον τρόπο αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 από διάφορα διδακτικά εγχειρίδια, το πρώτο που καθίσταται εύκολα αντιληπτό είναι πως τα εν λόγω εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα περιορισμένα σε αριθμό, ενώ πολλά από αυτά δεν είναι εξειδικευμένα και προσανατολισμένα στις νέες ανάγκες που επιτάσσει η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο<sup>14</sup>.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ένταξη και αξιοποίηση της λογοτεχνίας θα υποστήριζε κανείς πως αυτή βρίσκεται κατά κάποιο τρόπο στο περιθώριο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, «υπάρχει και η θέση εκείνη που εντοπίζει τη λογοτεχνία στο περιθώριο της εκπαίδευσης, όταν έχουμε να κάνουμε με τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα λαμβάνοντας υπόψη την ατελή γνώση της ελληνικής και την πολιτισμική διαφορά, επεκτείνοντας τις διαστάσεις της περιθωριοποίησης

---

12 Γκικόπουλος, Φ. (2015), *Η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Αυγή.

13 Lazar, G. (2009), *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-60.

14 Μαυράκης, Χ. (2017), «Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση», Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Φλώρινας, Φλώρινα.

της λογοτεχνίας ακόμα και σε ευρύτερο κοινωνικό αλλά και προσωπικό επίπεδο, κάτι που καθιστά το έργο του εκπαιδευτικού ακόμα πιο δύσκολο»<sup>15</sup>.

Δεδομένου ότι η σύγχρονη εκπαίδευση προσανατολίζεται ολοένα και περισσότερο στις επιστήμες και στην τεχνολογία, το λογοτεχνικό κείμενο παρουσιάζει περιορισμένη συχνότητα εμφάνισης με αποτέλεσμα τον παραμερισμό της λογοτεχνίας από πολλά διδακτικά εγχειρίδια των οποίων κεντρικός άξονας είναι η διδασκαλία της Γ2.

Ειδικότερα, η γενική διαπίστωση που συνάγεται από τη μελέτη προγενέστερων ερευνών που εξέτασαν το ζήτημα της αξιοποίησης της λογοτεχνίας από σχετικά διδακτικά εγχειρίδια είναι πως η ποσότητα των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία απαντούν σε αυτά είναι πολύ πιο περιορισμένη σε σχέση με άλλα είδη χρηστικών κειμένων. Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται, η επιλογή τους γίνεται κατά κύριο λόγο με τη λογική του «μνημείου» του ελληνικού πολιτισμού, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τα «μεγάλα ονόματα» στον χώρο της ελληνικής λογοτεχνίας και όχι να συνδιαλλαγούν με τα ίδια τα κείμενά της.<sup>16</sup>

Ξεκινώντας από τη συλλογή εγχειριδίων που παρουσιάζει το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ)<sup>17</sup> παρατηρείται πως το μεγαλύτερο μέρος των εν λόγω εγχειριδίων αποτελείται από διαλόγους. Αν και αξιοποιούνται και άλλα κειμενικά είδη, σε ό,τι αφορά τα λογοτεχνικά κείμενα, αυτά είναι πολύ περιορισμένα σε αριθμό, όπως χαρακτηριστικά παρατηρείται στο εγχειρίδιο «Βήματα μπροστά 2».<sup>18</sup> Τέλος, όσον αφορά τα βιβλία που προτείνονται από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ σχετικά με τα αρχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας, γίνεται αντιληπτό πως η παρουσία λογοτεχνικών κειμένων είναι ακόμα πιο περιορισμένη σε έκταση σε σύγκριση με τα ανώτερα επίπεδα.<sup>19</sup>

Μία ακόμη γενική διαπίστωση σχετική με την ευρύτερη θέση και χρήση των λογοτεχνικών κειμένων στα διδακτικά εγχειρίδια, είναι πως αυτά είτε αποτελούν τα ίδια ασκήσεις είτε λειτουργούν ως συμπληρωματικά κείμενα

---

15 Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2002), Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 συνιστά μια κοινωνική και παιδαγωγική πρόκληση. Εισήγηση στη διημερίδα Ομοιότητες & διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση. Κομοτηνή, 29-30 Νοεμβρίου 2002.

16 Κοκκινίδου, Μ. (2011), Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σποδών, σσ. 237-249. Ανακτήθηκε 30/09/2020 από: [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_31\\_237\\_249.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_237_249.pdf)

17 «Ελληνικά με την παρέα μου 2» (Αμπάτη, Γαλαζούλα, Κατσιμαλή, Μιχαλακοπούλου, Παυλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2004), «Ελληνικά από κοντά» (Αμπάτη, Αντωνίου, Γαλαζούλα, Θωμαδάκη, Κατσιμαλή, Μιχαλακοπούλου & Πουλοπούλου, 2001), «Βήματα μπροστά 1» (Θώμου, Κασσωτάκη, Μαυρομανωλάκη, Στύλλου & Χατζηδάκη, 2004), «Βήματα μπροστά 2» (Βαρελά, Θώμου, Μαυρομανωλάκη, Στύλλου & Χατζηδάκη, 2004)]

18 Βαρελά, Κ., Θώμου, Π., Μαυρομανωλάκη, Γ., Στύλλου, Γ. & Χατζηδάκη, Α. (2004), Βήματα μπροστά 2. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

19 Μαυράκης, Χ. (2017), «Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση», Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Φλώρινας, Φλώρινα.

της εκάστοτε ενότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα κείμενα του Σεφέρη και του Γκάτσου, τα οποία στο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο «Ορίστε»<sup>20</sup> παρουσιάζονται με κενά (gaps), με σκοπό τη συμπλήρωση του ορθού τύπου της λέξης, όπως και το κείμενο «Άρνηση» του Σεφέρη, το οποίο στο εγχειρίδιο «Ελληνικά Α»<sup>21</sup> συμπληρώνει τα κείμενα της ενότητας. Επίσης, μία ακόμη διαπίστωση είναι πως στις περισσότερες περιπτώσεις τα κείμενα δεν είναι οργανικά ενταγμένα στη θεματολογία των ενοτήτων ή η σύνδεσή τους με αυτή είναι πολύ χαλαρή. Εξαιρέση συνιστά το εγχειρίδιο «Μαθήματα ελληνικών»<sup>22</sup> στο οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα που απαντούν συνδέονται θεματικά και, μάλιστα, συμπληρώνουν το θέμα της ενότητας στην οποία εμφανίζονται.

Ως προς τους δημιουργούς των ποιημάτων παρατηρείται μία ιδιαίτερη προτίμηση σε κείμενα, τα οποία προέρχονται από καταξιωμένους δημιουργούς της νεοελληνικής λογοτεχνίας όπως ο Καβάφης, ο Σεφέρης, ο Παλαμάς, ο Ρίτσος δίχως, όμως, να απουσιάζουν και στίχοι από παραδοσιακά τραγούδια, ρεμπέτικα, έντεχνα λαϊκά.<sup>23</sup>

Τέλος, ως προς τον τρόπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων είτε απουσιάζει παντελώς μια στοχευμένη διδακτική προσέγγισή τους είτε περιορίζεται σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου είτε σε ερωτήσεις, όπου ζητείται από τους σπουδαστές να εκφράσουν την άποψή τους για κάποιο θέμα, το οποίο σχετίζεται με το κείμενο είτε στην παροχή κάποιων λεξιλογικών σχολίων. Αντίθετα, ιδιαίτερη ευχάριστη εντύπωση προκαλεί ο τρόπος με τον οποίο τα εγχειρίδια «Νέα Ελληνικά για μετανάστες, Β΄»<sup>24</sup> και «Ανακαλύπτοντας το κείμενο»<sup>25</sup> αξιοποιούν το κείμενο του Σαμαράκη «Ο ήλιος έκαιγε πολύ» ζητώντας από τον σπουδαστή να φανταστεί τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή, να εντοπίσει τα σημεία του κειμένου, τα οποία προοικονομούν την εξέλιξη της ιστορίας ακόμη και να γράψει ένα τμήμα της ιστορίας, το οποίο εννοείται στο κείμενο. Τέλος, μία ακόμη διαπίστωση αφορά την παρουσία των πεζών κειμένων, τα οποία φαίνεται να πλεονάζουν έναντι των ποιητικών και ανήκουν κυρίως σε πεζογράφους όπως ο Βενέζης, ο Παπαδιαμάντης, ο Καζαντζάκης.

---

20 Βαλαμάκης, Φ. & Μανάβη, Δ. (2004), Ορίστε!. Ελληνικά για αρχάριους. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

21 Κανελλοπούλου, Ρ., Παθιάκη, Ε., Παυλοπούλου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2010), Ελληνικά Α: Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

22 Μόσχου, Δ., Νικέζη, Ε. & Χατζηθεοδωρίδης, Γ. (2001), Μαθήματα ελληνικών: μέθοδος εντακτικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.

23 Κοκκινίδου, Μ. (2011), Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 237-249. Ανακτήθηκε 30/09/2020 από: [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_31\\_237\\_249.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_237_249.pdf)

24 Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Καμαριανού-Βασιλείου, Ρ. (2002), Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλινοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, Β΄ επίπεδο. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

25 Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β. & Τσοτσορού, Α. (2009), Ανακαλύπτοντας το κείμενο: η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (κείμενα για το επίπεδο επάρκειας). Αθήνα: Εκδόσεις Φιλομάθεια.

### 2.3. Σκοπός- Στόχοι της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη την προγενέστερη ερευνητική πορεία σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της λογοτεχνίας στα διδακτικά εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με έμφαση σε μικρούς μαθητές. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, πρόκειται να αναζητηθεί το πλήθος των λογοτεχνικών κειμένων στα διδακτικά εγχειρίδια επιπέδου ελληνομάθειας Α1-Α2 για μικρούς μαθητές, η καταλληλότητά τους για την ομάδα στόχο καθώς και η δυνατότητα των υιοθετούμενων διδακτικών πρακτικών να αναδείξουν τη λογοτεχνία. Υπό το πρίσμα αυτό οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση της θέσης της λογοτεχνίας όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
- Η διερεύνηση της καταλληλότητας των λογοτεχνικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα υπό εξέταση εγχειρίδια
- Ο εντοπισμός τυχόν αδυναμιών που υπάρχουν στον τρόπο διαχείρισης της λογοτεχνίας στα εν λόγω εγχειρίδια.

### 2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο του σκοπού της παρούσας εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Αξιοποιείται η λογοτεχνία στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 όταν αυτά αφορούν μικρούς μαθητές επιπέδου Α1-Α2;
2. Τι είδους λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται και γιατί;
3. Η θεματική των λογοτεχνικών κειμένων ανταποκρίνεται στην ομάδα στόχο;
4. Οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται, αναδεικνύουν τον πολύπλευρο ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Γ2 ή αξιοποιούνται απλώς ως γλωσσικό εργαλείο;;

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1. Το δείγμα

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται διδακτικά εγχειρίδια της ελληνικής ως Γ2 για μικρούς μαθητές επιπέδου Α1-Α2 τα οποία αναπτύχθηκαν στο εύρος της εικοσαετίας του 2000-2020 και αφορούν τόσο τα εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας για τη διδασκαλία στα Δημοτικά όσο και αυτά που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

Ειδικότερα μελετώνται τα εξής:

1. Δαμανάκης, Μ. (2000), Σειρά «Πράγματα και Γράμματα», τεύχος 5 «Διαβάζω και γράφω». Ρέθυμνο: εκδ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

2. Αμπάτη, Α., Γαλαζούλα, Μ., Μαγγανά, Α., Μιχαλακοπούλου, Π., Παπαδοπούλου, Δ. & Πουλοπούλου, Μ. (2004), *Ελληνικά με την παρέα μου Ι*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
3. Ανδρέου, Γ., Γιολδάση, Β., Καραμανέ, Χ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκιος, Δ. & Δερβίση, Ι. (εικονογράφηση), (2007), *Μιλώ και Γράφω Ελληνικά, Πρώτο επίπεδο διδασκαλίας*. Βιβλίο μαθητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
4. Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., Ρηγόπουλου, Τ., Κοντός, Σ., Μελάχρης Α. & Ραυτόπουλος, Δ. (εικονογράφηση) (2007), *Γεια σας. Πρώτη Γνωριμία. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ.
5. Αδαμίδης, Δ., Καρακολτσίδου, Μ., Λουκασβίλι, Ν. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2013), Αλφαβητάρι: Ένα ταξίδι με τα γράμματα. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
6. Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2019), *ΚΛΙΚ στα ελληνικά (επίπεδο Α1 για παιδιά 6-12 ετών Α' και Β' τόμος)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
7. Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2019), *7 βήματα στα ποιήματα: Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Φύλατος.

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση από τις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου<sup>26</sup>. Ο συνδυασμός τους εξασφαλίζει τόσο την αντικειμενικότητα όσο και την ερμηνεία που χρειάζονται τα αποτελέσματα με κριτική ματιά, συμβάλλοντας στην πληρέστερη διερεύνηση του σχετικού με την καταλληλόλητα -για την ομάδα στόχο- του περιεχομένου των αξιοποιούμενων λογοτεχνικών κειμένων.

### 3.3. Τρόπος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Κρίθηκε ορθό τόσο η εξέταση όσο και τα αποτελέσματα να μεταβούν από το παλαιότερο χρονολογικά διδακτικό εγχειρίδιο προς το νεότερο, ώστε να γίνει πιο ευδιάκριτη και, συνακολούθως, εύληπτη η εξελικτική πορεία της παρουσίας λογοτεχνίας στον χώρο διδακτικής της γλώσσας.

## 4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η μελέτη των υπό εξέταση εγχειριδίων κατέδειξε (Πίνακας 1) τα εξής

---

26 Βάμβουκας, Μ. (2002), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Πίνακας 1: Καταγραφή λογοτεχνικών κειμένων**

Εγχειρίδια	Ενότητες	Λογοτεχνικά κείμενα	Πεζά	Ποιήματα
Διαβάζω και γράφω ελληνικά, Πρώτο επίπεδο	20	10	0	10
Ελληνικά με την παρέα μου 1	15	1		
Μιλώ και Γράφω Ελληνικά, Πρώτο επίπεδο διδασκαλίας	20	4		4
Γεια σας. Πρώτη Γνωριμία	14	3	0	3
Αλφαβητάρι: Ένα ταξίδι με τα γράμματα		0		
ΚΑΙΚ στα ελληνικά	3	0		
7 βήματα στα ποιήματα	7	24		24

Στη συνέχεια καταγράφηκε αναλυτικά ο τίτλος κάθε λογοτεχνικού έργου παράλληλα με τον δημιουργό του, αναζητήθηκε η θεματική του σε σχέση με την ενότητα ένταξής του και αναζητήθηκε ο ρόλος τους στο εκάστοτε εγχειρίδιο. Αναλυτικότερα:

- **«Διαβάζω και γράφω Ελληνικά»**

Στο «Διαβάζω και Γράφω Ελληνικά» παρατηρείται μια εμφανώς ευρεία χρήση των λογοτεχνικών κειμένων με αποκλειστική έμφαση στην ποίηση. Ειδικότερα, αξιοποιούνται τα εξής ποιήματα: «Το ποδήλατο» (Μ. Κυνηγού-Φλάμπουρα) στην ενότητα «Ατύχημα», «Το μωρό μας» (Γ. Κρόκος) στην ομώνυμη ενότητα, «Η μανούλα μου» (Α. Καψάσκη-Λάμπρου) στην ενότητα «Η μαμά άργησε», «Η γιορτή του 'όχι'» (Κ. Καλαπανίδα) και «Το Σαράντα» (Γ. Σουρέλη) στην ενότητα «28<sup>η</sup> Οκτωβρίου», «Ποιους αγαπώ» (Ευγ. Παλαιολόγου-Πετρώνδα) και «Όταν κάνουνε πόλεμο» (Γ. Μαρίνου) στην ενότητα «Πόλεμος ή ειρήνη», ποίημα χωρίς τίτλο συνοδευόμενο με τον γενικευτικό προσδιορισμό «ποίηση» (Σ. Σπεράντζα) στην ενότητα το «Ραδιόφωνο», «Καρναβάλι (Ρ. Καρθαίου) και «Χαρταετοί στον Ουρανό» (Ρ. Καρθαίου) στην ενότητα «Απόκριες». Όλα τα κείμενα είναι οργανικά ενταγμένα στη θεματολογία των ενοτήτων. Ωστόσο, στο τετράδιο δραστηριοτήτων που συνοδεύει το εν λόγω εγχειρίδιο, τα ανωτέρω λογοτεχνικά κείμενα δεν αξιοποιούνται ούτε τουλάχιστον σε λεξιλογικές και γραμματικοσυντακτικές ασκήσεις πόσο μάλλον σε δραστηριότητες που παραπέμπουν στην αμιγή αξιοποίηση της λογοτεχνίας.

- **«Ελληνικά με την παρέα μου 1»**

Στο εν λόγω διδακτικό εγχειρίδιο και συγκεκριμένα στην 5η θεματική ενότητα με τίτλο «Και φτηνό είναι, και μοντέρνο!» απαντά ένα απόσπασμα από πεζό κείμενο και συγκεκριμένα ένα απόσπασμα από το λογοτεχνικό κείμενο «Τα παπούτσια του Αννίβα» της Άλκης Ζέη -συγγραφέως με έντονα εφηβική θεματολογία - το



οποίο, αν και κινείται στον ίδιο θεματολογικό άξονα, αξιοποιείται αποκλειστικά για τη διδασκαλία της γραμματικής.

- **«Μιλώ και Γράφω Ελληνικά»**

Στο εγχειρίδιο εντοπίζονται διάσπαρτα τέσσερα ποιήματα: «Το Κρυφτό» (Ντ. Χατζηνικολάου) στην ενότητα «Ωρα για διάλειμμα», «Το κυκλάμινο» (Ζ., Βαλάση), στην ενότητα «Ο χρόνος και η οικογένειά του» «Γλυκό μου σπιτάκι» στην ενότητα «Ήθελα να 'χω ένα σπιτάκι». Όλα δε αξιοποιούνται για επανάληψη θεματικού λεξιλογίου. Το γεγονός, μάλιστα, ότι στο τρίτο ποίημα δεν αναγράφεται ο δημιουργός του αντικατοπτρίζει την περιοριστική αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως διδακτικού εργαλείου γλώσσας.

- **«Γεια σας. Πρώτη Γνωριμία»**

Εντοπίζονται 3 ποιήματα χωρίς το όνομα του δημιουργού τους, αποδυναμώνοντας ουσιαστικά τον κατά βάση ρόλο της λογοτεχνίας. Ειδικότερα: «Ο Διογένης» στην ενότητα η «Αλφαβήτα» και «Η Ψιψίνα» στην επόμενη ενότητα με τον ίδιο τίτλο ως ασκήσεις μορφολογίας και «Η αλφαβήτα» στην ενότητα «Η μαγεία της αλφαβήτας» ως άσκηση ανάγνωσης. Και τα τρία ποιήματα κινούνται στον ίδιο θεματικό άξονα με την ενότητα στην οποία ανήκουν.

- **«Αλφαβητάρι»**

Τα κείμενα που αξιοποιούνται στο παρόν διδακτικό εγχειρίδιο είναι όλα αυθεντικά -διάλογοι, περιγραφικά κείμενα, προγράμματα εκδρομών, κείμενα από αφίσες και επιστολές-, ωστόσο δεν εντοπίζεται κανένα λογοτεχνικό κείμενο.

- **«ΚΛΙΚ στα ελληνικά» (επίπεδο Α1 για παιδιά 6-12 ετών Α' και Β' τόμος)**

Τα λογοτεχνικά κείμενα απουσιάζουν παντελώς από το συγκεκριμένο βιβλίο, μολονότι υπάρχει μεγάλο εύρος αυθεντικών κειμένων.

- **«7 βήματα στα ποιήματα: Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας»**

Το παρόν διδακτικό εγχειρίδιο αξιοποιεί αποκλειστικά τη λογοτεχνία. Ειδικότερα, όλο το αξιοποιούμενο υλικό προέρχεται από τον χώρο της ποίησης, ενώ έχουν καταγραφεί τα εξής ποιήματα ανά ενότητα: «Η αλφαβήτα των βιβλίων» (Αγ. Βαρελλά), «Με το άλφα, με το βήτα, με το νι και με το σίγμα» (Η. Ανδριόπουλος & Μ. Μπουρμπούλης), «Τα είκοσι τέσσερα γράμματα» (Γ. Κρόκος), «Αλφαβήτα» (Θ. Χορτιάτη) και «Αλφα-βήτα» (Χ. Σακελλαρίου) στην ενότητα «Παιχνίδια με την Αλφαβήτα», «Ντενεκεδούπολη» (Ευ. Φακίνου), «Η πόλη των χρωμάτων» (Ζ. Στεφάνου), «Ονειρεμένη Φρουτοπία» (Η. Σοφianού) και «Τα παιδιά στην πόλη» (Χ. Σακελλαρίου) στην ενότητα «Από την Ντενεκεδούπολη στις γειτονιές του κόσμου», «Το κοχύλι» (Οδ. Ελύτη), «Φθινόπωρο» (Γ. Παρθενίου), «Άνοιξη»

(Ντ. Χατζηνικολάου) και «Χειμώνας» (Γ. Κρόκος) στην ενότητα «Εποχές που πέρασαν...», «Αντίο Λιλιπούπολη» (Κρ. Μαριανίνα), «Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω» (Γ. Αγγελάκας) και «Ένα παιδί που ταξιδεύει» (Γ. Χατζηπιερής) στην ενότητα «Θα ταξιδέψω», «Αλήθεια ή παραμύθια» (Θ. Χορτιάτη), «Συμφωνία με ένα δέντρο» (Γ. Κρόκος) στην ενότητα «Αλήθεια ή παραμύθια» «Θέλω τον παππού και τη γιαγιά κοντούς» (Ρ. Καρθαίου), «Μη και πρέπει» (Δ. Μανθόπουλος) και «Να ήμουν ο παππούς» (Δ. Σουρής) στην ενότητα «Να σας γνωρίσω την οικογένειά μου», «Για το παιδί μου» (Γ. Ρίτσος), «Το τραγούδι του κλόουν» (Γ.-Μ. Μαρίνος) και «Όλα τα μπορείς» (Δ. Αβούρης) στην ενότητα «Είμαι κι εγώ ένα παιδί του κόσμου». Όλα ποιήματα αξιοποιούνται, παράλληλα, για την εξάσκηση των μαθητών στα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που εξετάζονται σε κάθε ενότητα και για τη συναισθηματική και διαπολιτισμική ενεργοποίηση των μαθητών μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

## 5. Συμπεράσματα

Με βάση τα μελετώμενα διδακτικά εγχειρίδια γίνεται αντιληπτό ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 στα πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας είναι περιορισμένη και κατά την τελευταία εικοσαετία. Το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας του κοινού στο οποίο απευθύνονται δικαιολογεί εν μέρει την ισχνή παρουσία τους. Ωστόσο, θετικό είναι ότι παρουσιάζεται μία αυξητική πορεία εμφάνισής της, η οποία ενδεχομένως αποδίδεται στη διαφορετική περίοδο συγγραφής των εν λόγω βιβλίων. Περίοδο κατά την οποία υιοθετείται σταδιακά στη διδασκαλία της γλώσσας ο συνδυασμός Επικοινωνιακής προσέγγισης και Κριτικού γραμματισμού που εμφανώς διευρύνει τη έννοια του κειμένου ως αντικειμένου διδασκαλίας της γλώσσας.

Κυριαρχούν δε τα ποιήματα -παραδοσιακά και σύγχρονα- στην πλειονότητά τους από δημιουργούς της παιδικής λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία και δη ο ποιητικός λόγος επιτρέπει τη διδασκαλία της Γ2 με έναν τρόπο ενδιαφέροντα και δημιουργικό, καθώς δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον ποιητικό λόγο, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητές τους και, παράλληλα, να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν το έργο Ελλήνων δημιουργών καλλιεργώντας την πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή τους. Επιπλέον, στο σύνολό τους τα ποιήματα είναι σύντομα και αρκετά από αυτά έμμετρα και, για τον λόγο αυτό, κρίνονται πιο ευχάριστα στην ανάγνωση από τα παιδιά. Παράλληλα, στην πλειονότητά τους διατρέχονται από συχνά μοτίβα και επαναλαμβανόμενα σχήματα, τα οποία, σε συνδυασμό με τον ρυθμό, την ομοιοκαταληξία και τη μουσικότητα που παρουσιάζουν, συντελούν στην ευχερέστερη απομνημόνευσή τους από τους μικρούς μαθητές. Σε επίπεδο περιεχομένου σχετίζονται όλα με τη θεματική της εκάστοτε ενότητας (πχ. εποχές, η οικογένειά μου), ενώ όλα παρουσιάζουν βαθμό δυσκολίας κατάλληλο για την

ομάδα-στόχο. Οι διαπιστώσεις αυτές τεκμηριώνουν την ορθότητα της επιλογής τους, καθώς καθιστούν πιο εύκολη την επεξεργασία τους σε επίπεδο γλώσσας. Άλλωστε, το κοινό των εν λόγω εγχειριδίων δεν διαθέτει ακόμη γλωσσική ευχέρεια και βρίσκεται στα πρώτα στάδια εκμάθησης της Γ2.

Ωστόσο, μόνο σε ένα εγχειρίδιο -το πιο πρόσφατο- παρατηρείται η αποσύνδεση της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς σε αυτό ο ρόλος της δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσική, αλλά εκτείνεται και στην αισθητική καλλιέργεια και στην ευαισθητοποίησή του -στον βαθμό που το επιτρέπει το επίπεδο- πάνω σε διάφορα ζητήματα.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανωτέρω έρευνα επιβεβαιώνοντας προγενέστερες σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ένταξης περισσότερων λογοτεχνικών κειμένων στα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία αξιοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής Γ2. Τα λογοτεχνικά κείμενα «διεκδικούν» και «αιτούνται» μεγαλύτερης εκπροσώπησης στη διδακτέα ύλη αλλά και καλύτερης αξιοποίησης και όχι ως συνοδευτικά κείμενα που προορίζονται απλά και μόνο για ανάγνωση και γραφή.

## 6. Περιορισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αναμφίβολα, το γεγονός ότι η παρούσα εργασία έχει στηριχθεί στα διδακτικά εγχειρίδια της τελευταίας εικοσαετίας, καθιστά τα συμπεράσματά της ενδεικτικά των εν λόγω εγχειριδίων και, εύλογα, περιορισμένης γενικευσιμότητας. Αυτό όμως που ενέχει γενικευτικό χαρακτήρα και δίνει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα του θέματος είναι η ανακύπτουσα τάση αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Επίσης, ένα από τα θέματα που θα ήταν πολύ σημαντικό να διερευνηθούν είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δίγλωσσης εκπαίδευσης και των μικρών μαθητών που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη σχετικά με το ρόλο και την αξία της λογοτεχνίας για την εκμάθηση της γλώσσας όπως τη βιώνουν μέσα από τα διερευνηθέντα εγχειρίδια.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2002), Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002–2004 συνιστά μια κοινωνική και παιδαγωγική πρόκληση. Εισήγηση στη διημερίδα Ομοιότητες & διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση. Κομοτηνή. 29-30 Νοεμβρίου 2002.

Γκικόπουλος, Φ. (2015, *Η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Αυγή.

- Κοκκινίδου, Μ. (2014), Η διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας και η αξιοποίησή της στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους σπουδαστές. Σημειώσεις Ετήσιου Διαπανεπιστημιακού Διαδικτυακού Σεμιναρίου 2013-2014 για την απόκτηση Επάρκειας και Ετοιμότητας στη Διδακτική και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Ε.Λ.Π.Π.Ο.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015), *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυράκης, Χ. (2017), «Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση», Διπλωματική εργασία. Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Φλώρινας, Φλώρινα.
- Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007), 'Η διδασκαλία της γλώσσας', Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος.
- Μπέλλα, Σ. (2016), *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπονίδης, Κ. (2004), *Η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 17-31.

## Ξενόγλωσση

- Aghagolzadeh, F., & Tajabadi, F. (2012), A debate on literature as a teaching material in FLT. *Journal of Language Teaching and Research*, (3)1, 205-210.
- Berikashvili, S. (2016), Κατάκτηση της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. *Journal Phasis-Greek and Roman Studies*, 12(7).
- Lazar, G. (2009). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-60.

## Ιστοσελίδες

- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2019), Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα με όχημα τη λογοτεχνία: παιδαγωγικές προεκτάσεις. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, τχ. 41, σσ. 25-40. Ανακτήθηκε από: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue41/mobile/index.html#p=1> (30/09/2020)
- Κοκκινίδου, Μ. (2011), *Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 237-249. Ανακτήθηκε από: [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_31\\_237\\_249.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_237_249.pdf) (30/09/2020)

- Ματσαγγούρας, Η** (2004), Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU100/pdf> (30/09/2020)
- Ρουμπής, Ν. (2016), Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από: [https://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/roubis\\_nikos.pdf](https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/roubis_nikos.pdf) (30/09/2020)

### Υλικό έρευνας

- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β. & Τσοτσορού, Α. (2009). *Ανακαλύπτοντας το κείμενο: η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (κείμενα για το επίπεδο επάρκειας)*. Αθήνα: Εκδόσεις Φιλομάθεια.
- Αδαμίδης, Δ., Καρακολτσίδου, Μ., Λουκασβίλι, Ν. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2013), Αλφαβητάρι: Ένα ταξίδι με τα γράμματα. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αμπάτη, Α., Γαλαζούλα, Μ., Μιχαλακοπούλου, Π. & Πουλοπούλου, Μ. (1999), *Ελληνικά με την παρέα μου 1*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αμπάτη, Α., Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Θωμαδάκη, Ε., Κατσιμαλή, Γ., Μιχαλακοπούλου, Π. & Πουλοπούλου, Μ. (2001). *Ελληνικά από κοντά: 20 γλωσσικά μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη ... κι εσένα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αμπάτη, Α., Γαλαζούλα, Μ., Κατσιμαλή, Γ., Μιχαλακοπούλου, Π., Πουλοπούλου, Μ. & Φραγκιαδάκης, Ι. (2004). *Ελληνικά με την παρέα μου 2*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βαρελά, Κ., Θώμου, Π., Μαυρομανωλάκη, Γ., Στύλου, Γ. & Χατζηδάκη, Α. (2004). *Βήματα μπροστά 2*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βαλσαμάκης, Φ. & Μανάβη, Δ. (2004), *Ορίστε!. Ελληνικά για αρχάριους*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Βάμβουκας, Μ. (2002), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε. & Καμαριανού-Βασιλείου, Ρ. (2002), *Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, Β' επίπεδο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Θώμου, Π., Κασσωτάκη, Ε., Μαυρομανωλάκη, Γ., Στύλου, Γ. & Χατζηδάκη, Α. (2004). *Βήματα μπροστά 1*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2019), *7 βήματα στα ποιήματα: Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Φυλάτος.
- Κανελλοπούλου, Ρ., Παθιάκη, Ε., Παυλοπούλου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2010), *Ελληνικά Α': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

- Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2019), *ΚΛΙΚ στα ελληνικά: επίπεδο Α1 για παιδιά (6-12 ετών)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μόσχου, Δ., Νικέζη, Ε. & Χατζηθεοδωρίδης, Γ. (2001), *Μαθήματα ελληνικών: μέθοδος εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων**

#### **Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα**

Η κα Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Εργάζεται ως ΕΔΙΠ Διδακτικής της Γλώσσας στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Παράλληλα, διδάσκει σε μεταπτυχιακά προγράμματα ως ΣΕΠ στο ΕΑΠ καθώς και στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, ενώ στο παρελθόν έχει διδάξει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL. Στοιχεία επικοινωνίας: [kiliopoulou@edlit.auth.gr](mailto:kiliopoulou@edlit.auth.gr)

#### **Τσολάκη Πασχαλία**

Η κα Τσολάκη Πασχαλία είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ., μεταπτυχιακού διπλώματος στη "Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας" του πανεπιστημίου Nicosia της Λευκωσίας και του σεμιναρίου "Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρητικές και Βιωματικές προσεγγίσεις" του ΕΚΠΑ. Από το 2012 έως και σήμερα ζει και εργάζεται στις Σέρρες, όπου και δραστηριοποιείται στον χώρο της Μέσης εκπαίδευσης. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και στον ρόλο που διαδραματίζει η λογοτεχνία σε αυτή. Στοιχεία επικοινωνίας: [paschavt@hotmail.com](mailto:paschavt@hotmail.com)





Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Δεκέμβριος 2021 / Τεύχος 73 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>