



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Δ.Π.Μ.Σ. «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Διπλωματική εργασία με θέμα:

**«Η ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στη διασπορά: Η ελληνόγλωσση
εκπαίδευση στον Καναδά»**

**«Greek as a second/ foreign language in the diaspora: Greek - language
education in Canada»**

της φοιτήτριας

Παπουλίδου Σοφίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, Καθηγήτρια, University of
Frederick

Συνεπιβλέποντες: Ντίνιας Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Φλώρινα, 2023

Copyright © Παπουλίδου Σοφία, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

Η έγκριση της παρούσας μελέτης δεν υποδηλώνει απαραίτητως και την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Όνοματεπώνυμο: Παπουλίδου Σοφία

A.E.M.: 88

Ηλεκτρονική διεύθυνση: sofiapapoulidou97@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στη διασπορά: Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει, ιδέες, κείμενο ή/ και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/ την συγγραφέα.

Ημερομηνία 11 – 03 – 2023

Η δηλούσα

Παπουλίδου Σοφία



Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	6
Περίληψη	7
Abstract	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
Γενικό πλαίσιο προβληματισμού	9
Σκοπός της εργασίας.....	10
Διάρθρωση της εργασίας	10
Καινοτομία της εργασίας	11
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	13
I. 1 Η ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στη διασπορά	13
I. 1.1 Η αξία και η παγκόσμια προσφορά της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής γραφής	13
I. 1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διασπορά»	14
I. 1.3 Ο Ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική γλώσσα	15
I. 1.4 Αποσαφήνιση των όρων «δευτερη» και «ξένη» γλώσσα.....	16
I. 1.5 Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη διασπορά ..	17
I. 2 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά	20
I. 2.1 Η εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά.....	20
I. 2.2 Η χρήση της ελληνικής γλώσσας σε κοινωνικούς χώρους.....	21
I. 2.3 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης	23
I. 2.4 Τα Διδακτικά υλικά	27
I. 2.5 Χαρακτηριστικά μαθητικού πληθυσμού	29
I. 2.6 Το διδακτικό προσωπικό	30
I. 2.7 Ο ρόλος των γονέων στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση	31
I. 3 Γλωσσικά λάθη και γραπτός λόγος.....	33
I. 3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους.....	33
I. 3.2 Ανάλυση και κατηγοριοποίηση λαθών.....	34
I. 3.3 Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου	36
I. 3.4 Δυσκολίες του γραπτού λόγου	38
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	40
II. 1 Ταυτότητα της έρευνας	40

Π. 1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	40
Π. 1.2 Μεθοδολογία.....	41
Π. 1.2.1 Ερευνητική μέθοδος.....	41
Π. 1.2.2 Μέθοδος δειγματοληψίας.....	41
Π. 1.2.3 Μέσα/ Ερευνητικά εργαλεία	42
Π. 1.2.4 Δείγμα.....	44
Π. 1.2.5 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	46
Π. 1.2.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	48
Π. 1.2.7 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	49
Π. 2 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	50
Π. 2.1 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις	50
Π. 2.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση λαθών.....	59
Π. 3 Συζήτηση – Συμπεράσματα	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
Ελληνόγλωσση.....	76
Ξενόγλωσση.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Πρωτόκολλο - Οδηγός συνέντευξης.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Γραπτά μαθητών.....	107

Στην ψυχούλα που έχω μέσα μου, στον μικρό μου πρίγκιπα....

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας και των σπουδών μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν και συνέβαλαν με κάθε τρόπο στην προσπάθειά μου αυτή.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής/ Γλωσσικής αγωγής του University of Frederick, για την πολύτιμη βοήθειά της, την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και στα υπόλοιπα μέλη της Επιτροπής Επίβλεψης της διπλωματικής μου εργασίας, τον κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, Καθηγητή Γλωσσολογίας - Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Πρόεδρο του Δ.Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής: Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» και τον κ. Μπίκο Κωνσταντίνο, Καθηγητή του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για τις πολύτιμες επισημάνσεις τους.

Επιπλέον, οφείλω τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά για την εθελοντική και ένθερμη συμμετοχή τους στην έρευνα, για τον χρόνο που μου αφιέρωσαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, καθώς και για την αποστολή ορισμένων γραπτών από τους μαθητές τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου σημαντικούς ανθρώπους, δηλαδή την οικογένειά μου, που ήταν πάντα δίπλα μου, με στήριζαν διαρκώς ηθικά και ψυχολογικά, λειτουργώντας ως πολύτιμοι αρωγοί και εμπνευστές μου, καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω, όμως, στο μεγαλύτερο στήριγμα μου, στον μικρό μου πρίγκιπα, ο οποίος μου έδινε δύναμη να ξεπεράσω τις όποιες δυσκολίες συναντούσα στην προσπάθειά μου να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Περίληψη

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά έχει μία μακρόχρονη ιστορία. Ωστόσο, το πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο πεδίο για την ελληνική γλωσσολογία, καθώς, μέχρι προσφάτως, η ελληνική γλώσσα δε διδασκόταν ως δεύτερη/ ξένη σε ένα ευρύ σύνολο μαθητών.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η χαρτογράφηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η αποτύπωση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στον Καναδά, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία της περιοχής, αλλά και μέσα από την ανάλυση των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών.

Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιούνται ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις με τέσσερις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μεταφέρουν τις εμπειρίες τους σχετικά με τους φορείς που ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, το πρόγραμμα σπουδών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά, τα χαρακτηριστικά του διδακτικού και του μαθητικού πληθυσμού, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές, καθώς και τα συχνότερα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών. Επίσης, πραγματοποιείται και μια ανάλυση λαθών σε επτά γραπτά ομογενών μαθητών, προκειμένου να προστεθεί ένας εμπλουτιστικός τόνος στο σύνολο των στοιχείων της έρευνας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι, παρ' όλο που η ελληνική γλώσσα δε χρησιμοποιείται πλέον με την ίδια συχνότητα, εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την εκμάθηση της από χιλιάδες οικογένειες ελληνικής καταγωγής, καθώς και ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, οι οποίες χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, τόσο από το καναδικό και το ελληνικό κράτος, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Λέξεις - κλειδιά: ελληνόγλωσση εκπαίδευση, διασπορά, δεύτερη/ ξένη γλώσσα, Καναδάς, ιδιαιτερότητες, γλωσσικά λάθη

Abstract

Greek - language education in the diaspora has a long history. However, the field of teaching Greek as a second/ foreign language is a relatively recent field for Greek linguistics, since, until recently, Greek was not taught as a second/ foreign language to a wide range of students.

The aim of the present thesis is to map the Greek - language education and to identify the specificities of teaching Greek as a second/ foreign language in Canada, through the eyes of teachers working in Greek - language schools in the region, and through the analysis of the most frequent linguistic errors found in the written language of expatriate students.

For this purpose, semi - structured telephone interviews are conducted with four teachers, who share their experiences regarding the institutions that support the learning of the Greek language, the curriculum of Greek - language schools in Canada, the characteristics of the teaching and student population, the difficulties faced by both teachers and students, as well as the most frequent language errors detected in the written language of expatriate students. Also, an error analysis of seven expatriate students' writings is carried out in order to add an enriching tone to the overall research data.

The results of the survey show that, although Greek is no longer used with the same frequency, there is interest in learning it from thousands of families of Greek origin, and that both teachers and students face serious difficulties in teaching and learning Greek as a second/ foreign language, which need to be addressed immediately, both by the Canadian and the Greek state, and by the teachers and students themselves.

Keywords: Greek - language education, diaspora, second/ foreign language, Canada, specificities, language errors

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γενικό πλαίσιο προβληματισμού

Η ελληνική διασπορά εκτείνεται σε δεκάδες χώρες του εξωτερικού. Τα κυριότερα κέντρα απόδημων Ελλήνων είναι οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Γερμανία και η Μεγάλη Βρετανία (Σκούρτου, 1997).

Όσον αφορά τη μετανάστευση των Ελλήνων στον Καναδά, από την οποία εμπνεύστηκε η παρούσα εργασία, αυτή φαίνεται να ξεκίνησε (σε μικρά ποσοστά) στις αρχές του 20^{ου} αιώνα λόγω της φτώχειας, των πολέμων και των πολιτικών αναταραχών που επικρατούσαν στην Ελλάδα, ενώ η μαζική μετανάστευσή τους φαίνεται να ολοκληρώθηκε αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και συγκεκριμένα, από το 1946 μέχρι το 1981, όταν εγκαταστάθηκαν στον Καναδά 116.000 Έλληνες μετανάστες (Σκλαβούνου, 2020).

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία (από την απογραφή του 2016) ο συνολικός αριθμός των Ελλήνων μεταναστών σε όλη την επικράτεια του Καναδά ανέρχεται περίπου στις 300.000, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γραφής από χιλιάδες οικογένειες ελληνικής καταγωγής (πρώτης, δεύτερης ή και μεταγενέστερης γενιάς), καθώς για τους Έλληνες του εξωτερικού, η εκμάθηση της νέας ελληνικής και μετέπειτα η επικοινωνία σε αυτήν αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι εκπλήρωσης και επιβεβαίωσης της πολιτιστικής τους ταυτότητας. (Τσαγγαδάς, 2017 · Χατζηδάκη, 2016). Αυτός ήταν και ο λόγος που οδήγησε από τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασης των Ελλήνων εκεί στη δημιουργία σχολείων ή τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας από το ελληνικό κράτος, την εκκλησία, τους παροικιακούς φορείς και από την ίδια την χώρα υποδοχής.

Το πεδίο, ωστόσο, της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο πεδίο για την ελληνική γλωσσολογία, καθώς η νέα ελληνική γλώσσα δε διδασκόταν ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα σε ένα ευρύ σύνολο μαθητών μέχρι προσφάτως.

Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη τα παραπάνω, αποφασίστηκε στα πλαίσια του Δ.Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής: Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», να πραγματοποιηθεί μια μελέτη που να διερευνά τόσο την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά γενικότερα, όσο και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη συγκεκριμένη χώρα.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η χαρτογράφηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η αποτύπωση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στον Καναδά, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία της περιοχής, αλλά και μέσα από την ανάλυση των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών.

Πιο αναλυτικά, μέσω της συγκεκριμένης εργασίας επιδιώκεται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Καναδά, των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, του προγράμματος σπουδών και του διδακτικού προσωπικού των ελληνόγλωσσων σχολείων, των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα, καθώς και η ανάδειξη των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών, τα οποία επιβεβαιώνουν και ταυτόχρονα προσθέτουν έναν εμπλουτιστικό τόνο στο σύνολο των στοιχείων της έρευνας.

Διάρθρωση της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη:

- Το **πρώτο μέρος** της εργασίας περιλαμβάνει **τρία κεφάλαια** και αποτελεί το θεωρητικό της πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στην αξία και την παγκόσμια προσφορά της ελληνικής γλώσσας και γραφής, στην παρουσία του ελληνισμού της διασποράς και τη σημασία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη διασπορά. Παράλληλα, αναλύεται ο όρος «διασπορά» και διευκρινίζεται η διαφορά μεταξύ μιας «ξένης» και μιας «δεύτερης» γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά, αναλύονται οι φορείς και οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, όπως και του διδακτικού προσωπικού που εργάζεται στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά. Επίσης, γίνεται μια αναφορά στη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε κοινωνικούς χώρους, καθώς και στον ρόλο των γονέων στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος «γλωσσικό λάθος», παρουσιάζονται διάφορες ταξινομήσεις των γλωσσικών λαθών από ερευνητές και σκιαγραφούνται τόσο τα χαρακτηριστικά, όσο και οι δυσκολίες/ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου.

- Το δεύτερο μέρος της συγκεκριμένης εργασίας περιλαμβάνει και αυτό **τρία κεφάλαια** και αποτελεί το εμπειρικό της πλαίσιο.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται στοιχεία για την ταυτότητα της έρευνας, όπως για τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα τόσο από τις ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, όσο και από την ανάλυση των λαθών που εντοπίζονται στα γραπτά των ομογενών μαθητών.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα σημαντικότερα συμπεράσματα, επισημαίνονται κάποιοι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις, τόσο για περαιτέρω έρευνα, όσο και για τη βελτίωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

Έπειτα από την ολοκλήρωση των δύο βασικών μερών της εργασίας ακολουθεί η παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών, καθώς και το παράρτημα με το πρωτόκολλο - οδηγό της συνέντευξης, τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και τα γραπτά των μαθητών που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των λαθών.

Καινοτομία της εργασίας

Σχετικά με την ύπαρξη στοιχείων καινοτομίας στην εργασία διαφαίνεται πως αυτά αναδύονται από το ίδιο το θέμα της, αφού επιχειρείται, όπως προαναφέρθηκε, η χαρτογράφηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η αποτύπωση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στον Καναδά, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία της περιοχής, αλλά και μέσα από την ανάλυση των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών, οι οποίοι πλέον, ως επί το πλείστον, δε χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, με την ίδια συχνότητα που τη χρησιμοποιούσαν παλαιότερα.

Επίσης, η προσπάθεια ανεύρεσης εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία στον Καναδά και επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο για συνέντευξη γύρω από το θέμα αυτό, καθώς και να προωθήσουν γραπτά των μαθητών τους, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα καινοτόμο στοιχείο στη διαδικασία διεκπεραίωσης της εργασίας.

Τέλος, ένα ακόμα στοιχείο καινοτομίας θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός ότι εκτός από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς επιχειρείται και μια ανάλυση λαθών σε γραπτά ομογενών μαθητών που φοιτούν σε ελληνόγλωσσα σχολεία, προκειμένου αυτό να λειτουργήσει ως αποδεικτικό και συμπληρωματικό των όσων έχουν ειπωθεί και αντληθεί μέσα από τις ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις, αναφορικά με τα συχνότερα γλωσσικά λάθη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς μαθητές στην προσπάθειά τους να διδαχθούν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

I. 1 Η ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στη διασπορά

I. 1.1 Η αξία και η παγκόσμια προσφορά της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής γραφής

Η ελληνική γλώσσα όπως και η ελληνική γραφή είναι από τις παλαιότερες, όχι μόνο της Ευρώπης, αλλά ολόκληρου του κόσμου, καθώς, όπως μαρτυρούν πολλές επιστημονικές πηγές, αποτελούν το μέσο έκφρασης του ανθρώπινου πνεύματος από τις πρώτες στιγμές της δημιουργίας του, αλλά και τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι περισσότερες γλώσσες και γραφές. Συγκεκριμένα, πάνω στην ελληνική γλώσσα στηρίζεται όχι μόνο η νέα ελληνική και η λατινική, αλλά και οι περισσότερες από τις λατινογενείς γλώσσες, όπως η ιταλική, η γαλλική, η αγγλική και άλλες. Το ίδιο συμβαίνει και με την ελληνική γραφή, πάνω στην οποία δε στηρίζεται μόνο η νέα ελληνική γραφή, αλλά και ένα σύνολο άλλων γραφών, όπως οι γραφές με λατινικούς (αγγλική, γαλλική, ιταλική, γερμανική κ.α.) και κυριλλικούς χαρακτήρες (βουλγαρική, ρωσική κ.α.), δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό των σημερινών γραφών (Κρασανάκης, 2008).

Ακόμα, πολλοί λαοί θεωρούν ότι η ελληνική γλώσσα αποτελεί μητρική γλώσσα άλλων γλωσσών, αφού δεν υπάρχει στις μέρες μας γλώσσα που να μην εμπεριέχει ελληνικές λέξεις. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον Κρασανάκη (2008), στην προσπάθεια των άλλων λαών να μεταφράσουν τα αρχαία ελληνικά συγγράμματα, μεταφέροντας με αυτόν τον τρόπο στις γλώσσες τους, όχι μόνο το ελληνικό πνεύμα, αλλά και αρκετές ελληνικές λέξεις, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αμέτρητες διεθνείς ελληνικές λέξεις. Για παράδειγμα, στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν περισσότερες από 50.000 λέξεις ελληνικής καταγωγής, όπως Ευρώπη - Europe, Αλφάβητο - Alphabet, Γραμματική - Grammar κ.α.

Επιπλέον, η ελληνική γλώσσα και η ελληνική γραφή ήταν οι πρώτες που έγιναν διεθνείς επί εποχής Μεγάλου Αλεξάνδρου (336 - 321 π.Χ.) και Ελληνιστικών χρόνων, καθώς όλος ο αρχαίος γνωστός κόσμος, όπως οι Ρωμαίοι, οι Εβραίοι, οι Φοίνικες, οι Ινδοί, οι Αιγύπτιοι και πολλοί άλλοι επικοινωνούσαν και έγραφαν στην ελληνική γλώσσα (Κρασανάκης, 2008).

Σημαντικό είναι, επίσης, ότι μέσω της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής γραφής αναπτύχθηκαν οι επιστήμες και οι τέχνες, μιας και οι Έλληνες ήταν οι πρώτοι που ανακάλυψαν το απλό, αλλά συνάμα τέλειο ελληνικό σύστημα γραφής, μέσω του οποίου κατέγραφαν τις εμπειρίες τους και στη συνέχεια τις μελετούσαν, κατακτώντας έτσι την πρώτη θέση στα γράμματα, στις τέχνες και στις επιστήμες (Κρασανάκης, 2008). Ένα ακόμα στοιχείο που επιβεβαιώνει την παραπάνω αναφορά αποτελεί

βέβαια και το γεγονός ότι τα πρώτα κείμενα Μαθηματικών, Φυσικής, Ιστορίας, Γλωσσολογίας κ.τ.λ., όπως και τα πρώτα θεατρικά και λογοτεχνικά έργα είχαν γραφτεί στην ελληνική γλώσσα (Γαλέου, 2019 · Κρασανάκης, 2008).

Επιπροσθέτως, η αξία και η παγκόσμια προσφορά της ελληνικής γλώσσας και γραφής διαφαίνεται και από το γεγονός ότι σπουδαίοι πολιτισμοί και θρησκείες, όπως ο Μινωικός και ο Κλασικός Ελληνικός Πολιτισμός, η Χριστιανική θρησκεία αλλά και αυτή των δώδεκα θεών του Ολύμπου, γράφτηκαν στα ελληνικά (Γαλέου, 2019 · Κρασανάκης, 2008).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι η ελληνική γλώσσα και η ελληνική γραφή είναι από τις πιο ολοκληρωμένες γλώσσες του κόσμου, αφού η ελληνική γραφή με το αλφάβητο, τα ομόφωνα γράμματα και τα ορθογραφικά σημεία, αποτυπώνει με τον καλύτερο τρόπο τον προφορικό λόγο, χωρίς να γίνονται παρανοήσεις μεταξύ των ομόηχων λέξεων π.χ. καλεί - καλή - καλοί. Επίσης, είναι μια γλώσσα φτιαγμένη με τέτοιο τρόπο που επιτρέπει την χωρίς όρια παραγωγή λέξεων, οι οποίες εκτός του ότι ακούγονται ωραία, προφέρονται και εύκολα (Κρασανάκης, 2008).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν μπορούμε να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι η ελληνική γλώσσα και η ελληνική γραφή έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον παγκοσμίως και έχουν κατακτήσει υψηλή θέση στον παγκόσμιο γλωσσικό χάρτη.

I. 1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διασπορά»

Βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων κοινωνιών διαχρονικά, που υπαγορεύτηκε από τον ιστό της ανάγκης για επιβίωση και εξασφάλιση ζωτικού χώρου, είναι η μετακίνηση πληθυσμών από ένα κέντρο σε μια άλλη περιοχή. Αυτή η μετακίνηση πήρε πολλές μορφές και μία από τις συνέπειές της ήταν η δημιουργία «διασπορών».

Κατά τον Armstrong, όπως εξηγεί ο Clogg (2004), *«ως διασπορά ορίζεται οποιαδήποτε εθνική συλλογικότητα, η οποία δεν έχει εθνική βάση μέσα σε μια δεδομένη οργανωμένη κοινωνία και επομένως αποτελεί μια σχετικά μικρή μειονότητα σε όλα τα τμήματά της»*.

Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως αναφέρεται και στη διατριβή του Νιώτη (2005), ο όρος «διασπορά» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον γεωγραφικό διασκορπισμό των εθνικών ομάδων εκτός του κράτους - έθνους τους, οι οποίοι όμως εξακολουθούν να διατηρούν πολιτισμικές ή οικονομικές σχέσεις με το εθνικό κέντρο.

Μάλιστα ο Δαμανάκης (2007: 45) στο πλαίσιο του Έργου «Παιδεία Ομογενών» ορίζει τη διασπορά σε συνάρτηση με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και δόμησης ταυτότητας των ατόμων που ζουν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή γενικότερα σε καταστάσεις συνάντησης και αλληλεπίδρασης πολιτισμών. Έτσι, γι' αυτόν, *«με τον*

όρο διασπορά εννοείται ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων, οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι οπωσδήποτε αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης/ αναφοράς τους ή τον εθνοτικό κορμό, ζουν ως εθνοτικές ομάδες ή ως εθνοτικές μειονότητες στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνουν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες την ταυτότητά τους».

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Χατζηιωάννου (2014) «ως ελληνική διασπορά χαρακτηρίζεται το σύνολο των εκπατρισμένων Ελλήνων, που εγκαταστάθηκε, έστω και με σχετική μονιμότητα, σε χώρες ή περιοχές εκτός του εθνικού χώρου, και εξακολουθεί να συντηρεί, σε επίπεδο συλλογικό ή και ατομικό, τις υλικές, πολιτιστικές και συναισθηματικές του σχέσεις με τη χώρα της άμεσης ή και της παλαιότερης καταγωγής του».

I. 1.3 Ο Ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική γλώσσα

Σύμφωνα με καταγραφές των τελευταίων δεκαετιών, υπάρχουν περίπου πέντε εκατομμύρια Έλληνες που ζουν στο εξωτερικό, οι οποίοι μπορούν να χαρακτηριστούν ως Έλληνες της Διασποράς ή Απόδημοι Έλληνες (Δαμανάκης, 2010 · Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης, 2014). Ως επί το πλείστον, οι σημερινοί Έλληνες της διασποράς, οι ομογενείς μας δηλαδή, αποτελούνται κυρίως από Έλληνες δεύτερης και τρίτης γενιάς. Είναι δηλαδή τα παιδιά και τα εγγόνια των Ελλήνων που έφυγαν από την Ελλάδα μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, προκειμένου να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, διότι στη χώρα μας επικρατούσε μια άσχημη οικονομική κατάσταση και υπήρχαν έντονες πολιτικές διαφωνίες (Τσίρου - Μαρκαντωνάτου, 2018).

Οι Έλληνες της Διασποράς έχουν πλέον ενσωματωθεί πλήρως στη νέα τους πατρίδα, όμως πάντα θυμούνται την πατρίδα τους την Ελλάδα, είτε προχωρώντας σε διαδηλώσεις, είτε κάνοντας ισχυρές παρεμβάσεις στις χώρες στις οποίες ζουν, προσόν το οποίο έχουν αποκτήσει εξαιτίας της σημαντικής οικονομικής και κοινωνικής θέσης που πλέον κατέχουν, λειτουργώντας, έτσι, ως αρωγοί της Ελλάδας να αντιμετωπίσει σοβαρές προκλήσεις, που πολλές φορές παρουσιάζονται (Τσίρου - Μαρκαντωνάτου, 2018). Επίσης, έχουν μεταφέρει τις ελληνικές ρίζες στα νέα αυτά εδάφη, με μοναδικό αυτοσκοπό τη διατήρηση του είδους τους, και αυτό γιατί, τους χαρακτηρίζει η έντονη πίστη σε μία κοινή εθνοπολιτισμική καταγωγή, κάτι το οποίο λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των Ελλήνων που βρίσκονται εκτός και εντός Ελλάδας. Αυτό που τους ενώνει ουσιαστικά είναι η ελληνική γλώσσα και η πίστη που έχουν σε μια κοινή πολιτισμική καταγωγή (Διαλεκτόπουλος, 2016).

Αναφορικά τώρα με την ελληνική γλώσσα στη διασπορά αξίζει να αναφερθεί ότι αποτελεί μια ενδιαφέρουσα θεματική, καθώς η παρουσία της έγινε αισθητή σε πολλές χώρες του εξωτερικού και με το πέρασμα των χρόνων κατάφερε να επιβιώσει και να

παραμένει ζωντανή τόσο για τους Έλληνες του εξωτερικού, όσο και για τα παιδιά τους. Παράλληλα, η ελληνική γλώσσα αποτέλεσε και «πεδίο έλξης» ακόμα και για αλλόγλωσσα άτομα που φαίνεται να μαγεύτηκαν με το άκουσμά της, θέλοντας να περάσουν στο επόμενο στάδιο της εκμάθησής της.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την παρουσία των Ελλήνων μεταναστών στον Καναδά, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αυτή φαίνεται να ανέρχεται περίπου στις 300.000, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γραφής από χιλιάδες οικογένειες ελληνικής καταγωγής (πρώτης, δεύτερης ή και μεταγενέστερης γενιάς), καθώς η εκμάθηση της νέας ελληνικής και μετέπειτα η επικοινωνία σε αυτήν αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι εκπλήρωσης και επιβεβαίωσης της πολιτιστικής τους ταυτότητας (Τσαγγαδάς, 2017 · Χατζηδάκη, 2016). Αυτός ήταν και ο λόγος που οδήγησε από τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασης των Ελλήνων εκεί στη δημιουργία σχολείων ή τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

I. 1.4 Αποσαφήνιση των όρων «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα

Οι όροι «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα, συχνά συγχέονται και θεωρούνται ταυτόσημοι, παρ' όλο που έχουν διαφορετική σημασία.

Κατά τον Keneman (2016), ο όρος «δεύτερη» γλώσσα, χρησιμοποιείται όταν μια γλώσσα μαθαίνεται ή διδάσκεται στον τόπο που ομιλείται καθημερινά. Για παράδειγμα, όταν ένας αλλοδαπός, που δεν έχει ως μητρική του γλώσσα τα ελληνικά, προσπαθεί να μάθει ή να διδαχθεί τη γλώσσα αυτή στην Ελλάδα, τότε μπορούμε να πούμε ότι ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, ο όρος «ξένη» γλώσσα, χρησιμοποιείται όταν μια γλώσσα διδάσκεται σε τόπο διαφορετικό από αυτόν που ομιλείται καθημερινά. Για παράδειγμα, όταν ένας αλλοδαπός, που δεν έχει ως μητρική του γλώσσα τα ελληνικά, προσπαθεί να διδαχθεί τη γλώσσα αυτή στον Καναδά, τότε μπορούμε να πούμε ότι για τον συγκεκριμένο άνθρωπο τα ελληνικά είναι μια ξένη γλώσσα (Keneman, 2016). Βάσει αυτής της προσέγγισης, ο βασικός διαχωρισμός των δύο όρων είναι κατά κύριο λόγο γεωγραφικός.

Επίσης, σύμφωνα με τον Ellis (1994: 12) στο Μπέλλα (2010: 23), ο όρος «δεύτερη» γλώσσα αναφέρεται σε οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνει ή διδάσκεται ένα άτομο πέρα από τη μητρική του, ανεξάρτητα από τον τόπο που μαθαίνεται και από τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που ενδεχομένως κατέχει. Επομένως, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η δεύτερη γλώσσα ακολουθεί χρονολογικά την πρώτη. Επίσης, η εκμάθηση της πραγματοποιείται κυρίως λόγω οικογενειακών ή κοινωνικών συνθηκών και θεωρείται αναγκαία για την ικανοποίηση των βασικών επικοινωνιακών αναγκών του ατόμου (Τριάρχη - Hermann, 2000: 55). Από την άλλη, ο όρος της «ξένης» γλώσσας, κατά τους Γεωργογιάννη (1997) και Punchihetti (2013),

αναφέρεται σε κάθε γλώσσα, η οποία ουσιαστικά στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης, αφού διδάσκεται στο σχολείο ή στο φροντιστήριο, χωρίς όμως να υπάρχει άμεση επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της. Η εκμάθησή της ξένης γλώσσας αποτελεί κυρίως προσωπική επιλογή του ατόμου και ως εκ τούτου, δε συνδέεται με το οικογενειακό ή το κοινωνικό του περιβάλλον. Πρόκειται, λοιπόν, για τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, αφού έχει ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης του γλώσσας (Boeckmann, 1996 στο Τριάρχη - Hermann, 2000). Δεν εξυπηρετεί ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας, αλλά περισσότερο προσωπικούς, μορφωτικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς του ατόμου (Σκούρτου, 2007 στο Γεωργογιάννης, 2007). Επομένως, με βάση τους παραπάνω ορισμούς, η διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στη «δεύτερη» και «ξένη» φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον βαθμό επαφής με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής.

Κλείνοντας, όσον αφορά την περίπτωση των Ελλήνων Ομογενών του Καναδά, αξίζει να αναφερθεί ότι η πρώτη γενιά αυτών έχει την ελληνική ως μητρική ή καλύτερα ως πρώτη γλώσσα, γιατί από παιδιά μιλούν, ακούν και καταλαβαίνουν σε αυτήν τη γλώσσα (Χατζησπύρου, 2014). Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τα παιδιά και τα εγγόνια αυτών, διότι αυτά ως μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς, αλλά και εξαιτίας των μικτών γάμων που έχουν πραγματοποιηθεί, χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα στη βασική τους εκπαίδευση, καθώς και στην κοινωνική και οικογενειακή τους ζωή. Γι' αυτό, λοιπόν, οι συγκεκριμένοι ενήλικες, αλλά και οι λοιποί αλλοεθνείς που ζουν στον Καναδά, αν θελήσουν να μάθουν ελληνικά, θα πρέπει να παρακολουθήσουν προγράμματα εκπαίδευσης, όπου η ελληνική θα διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

I. 1.5 Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη διασπορά

Είναι γεγονός ότι το πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο πεδίο για την ελληνική γλωσσολογία, καθώς μέχρι προσφάτως, η νέα ελληνική γλώσσα δε διδασκόταν ως δεύτερη/ ξένη σε ένα ευρύ σύνολο μαθητών. Σημαντικό ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας έχει παρουσιαστεί την τελευταία δεκαετία λόγω της αυξημένης προσέλευσης μεταναστών στην Ελλάδα.

Το ενδιαφέρον, ωστόσο, για εκμάθηση της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας δεν εκδηλώνεται μόνο από τους αλλοδαπούς μετανάστες και πρόσφυγες που ζουν στην Ελλάδα, αλλά και από τους Έλληνες ομογενείς, που ζουν και εργάζονται σε χώρες του εξωτερικού και επιθυμούν να διδαχτούν τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται, διότι για τους Έλληνες του εξωτερικού, η εκμάθηση της νέας ελληνικής και μετέπειτα η

επικοινωνία σε αυτήν αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, ένα σημαντικό κομμάτι εκπλήρωσης και επιβεβαίωσης της πολιτιστικής τους ταυτότητας, κάτι το οποίο αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι εν λόγω Έλληνες εκφράζουν έντονα την επιθυμία τους να επικοινωνούν με τις προηγούμενες και επόμενες γενιές των συγγενών τους χρησιμοποιώντας ως γλωσσικό μέσο την ελληνική γλώσσα (Τσαγγαδάς, 2017).

Κοινότητες Ελλήνων ομογενών υπάρχουν στην ευρωπαϊκή, την αυστραλιανή, την αμερικανική καθώς και την αφρικανική ήπειρο. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν Ελληνικές Κοινότητες στη Βραζιλία, στη Μεγάλη Βρετανία, στη Γερμανία, στην Αυστραλία, στη Βόρεια Καλιφόρνια, στο Βανκούβερ, στο Τορόντο, στη Σουηδία, στο Βέλγιο και στη Νότιο Αφρική. Ωστόσο, μόνο σε ορισμένες από τις προαναφερόμενες Κοινότητες παρέχεται εξαιρετικά οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ενώ σε άλλες δεν παρεχόταν καμία θεσμοθετημένη ελληνόγλωσση παιδεία μέχρι πριν από λίγα χρόνια. Εντούτοις, ένα εξαιρετικά μεγάλο σύνολο εκπαιδευτικού υλικού που προορίζεται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στα ελληνόπουλα του εξωτερικού εκπονείται εδώ και πολλά χρόνια από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών - Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης (Τσαγγαδάς, 2017).

Λόγω, λοιπόν, της πρόσφατης εκδήλωσης ενδιαφέροντος για εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, οι διδάσκοντες καθώς και οι διδασκόμενοι, έρχονται αντιμέτωποι με ορισμένες δυσκολίες.

Μια πρώτη δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, έχει να κάνει με τη διαθεσιμότητα του διδακτικού υλικού που προορίζεται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, καθώς δεν έχει συνταχθεί και συγκεντρωθεί μεγάλο σύνολο διδακτικού υλικού από το παρελθόν και επομένως, οι επιλογές είναι σχετικά περιορισμένες (Τσαγγαδάς, 2017).

Δεύτερον, μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι της νέας ελληνικής είναι το ότι δεν έχουν αναπτυχθεί ιδιαίτερα οι μέθοδοι διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Ως γνωστών, η νέα ελληνική είναι μία ιδιαίτερη γλώσσα με αρκετά σύνθετο χαρακτήρα. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι, ενώ πρόκειται για μία σύγχρονη γλώσσα, συνδυάζει τα σύγχρονα χαρακτηριστικά της με πλήθος γραμματικών, λεξικών και ιδιωματικών στοιχείων που έχουν προέλευση την αρχαία ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα η νέα ελληνική να είναι από τη μια μία γλώσσα της οποίας το σύστημα έχει εξελιχθεί αρκετά από το σύστημα της αρχαίας ελληνικής, αλλά από την άλλη να μην έχει αποκοπεί τελείως από αυτό και έτσι η εκμάθησή της να αποτελεί πρόκληση για πολλούς διδασκόμενους της (Τσαγγαδάς, 2017).

Επίσης, ένα ακόμα σύνθετο κομμάτι της ελληνικής γλώσσας αποτελεί το γραφικό της σύστημα. Πιο αναλυτικά, οι αλλόγλωσσοι μαθητές της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας έρχονται αντιμέτωποι με ένα γραφικό σύστημα που χρησιμοποιείται

για τη γραφή της ελληνικής γλώσσας από τα αρχαία χρόνια, παρά τις τροποποιήσεις που έχει δεχτεί κατά καιρούς. Για παράδειγμα, οι ποικίλοι ορθογραφικοί κανόνες καθιστούν δύσκολη την εκμάθηση του ελληνικού αλφαβήτου, ιδιαίτερα σε διδασκόμενους των οποίων η μητρική γλώσσα δεν αποτυπώνεται με ένα ιστορικό γραφικό σύστημα που περιέχει πληθώρα ορθογραφικών κανόνων. Επομένως, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα μπορεί να αποτελέσει, επίσης, πρόκληση όσον αφορά την εκμάθηση της ανάγνωσης αλλά και της γραφής της ελληνικής γλώσσας από αλλόγλωσσους διδασκόμενους (Τσαγγαδάς, 2017).

Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας βρίσκεται υπό τη θετική ή αρνητική επιρροή και άλλων παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Τσομπανοπούλου (2010) πρόκειται για κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που αφορούν δύο άξονες:

- Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με το πλαίσιο του μαθήματος, δηλαδή με τον τόπο και τον χρόνο, με την έλλειψη σταθερής υλικοτεχνικής υποδομής, τον εθελοντικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, την αλλαγή του τόπου διαμονής των συμμετεχόντων, τις συχνές απουσίες, τη στάση των εκπαιδευτικών, ακόμα και με τη δυσπιστία των συμμετεχόντων απέναντι σε αυτούς.
- Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με το προφίλ των μαθητών, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα και το καθεστώς παραμονής τους στη χώρα.

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με το “Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση” (2011: 150), εντοπίζονται και παράγοντες όπως είναι το διάστημα διαμονής στη χώρα, ο βαθμός ανάπτυξης και η οργανωμένη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ή πιο σωστά της πρώτης γλώσσας, η οποία επιβεβαιωμένα συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες, καθώς και τα κίνητρα εκμάθησης, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και τις προοπτικές διαμονής τους στη χώρα.

I. 2 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά

I. 2.1 Η εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά

Ο Καναδάς είναι μια χώρα, η οποία δε διαθέτει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, ούτε Υπουργείο Παιδείας. Ωστόσο, κάθε καναδική επαρχία διαθέτει το δικό της υπουργείο για θέματα παιδείας, το οποίο καθορίζει την εκπαιδευτική της πολιτική με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και σε όλες τις επαρχίες λειτουργούν εκλεγμένες σχολικές επιτροπές, οι αρμοδιότητες των οποίων σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τη διοίκηση προσωπικού και την κατασκευή σχολικών μονάδων (“Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού Καναδά”, χ.χ.). Επομένως, αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά διαφοροποιείται από τη μία επαρχία στην άλλη και κατ’ επέκταση τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση διαφοροποιούνται επίσης από τη μια επαρχία στην άλλη. Σε γενικές γραμμές, όμως, υπάρχουν κάποια κοινά σημεία αναφοράς στην πολιτική που ακολουθούν όλες οι επαρχίες ως προς την εκπαίδευση των διαφόρων εθνοτικών ομάδων.

Το σημαντικότερο κοινό σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής πολιτικής των καναδικών επαρχιών απέναντι στις εθνοτικές ομάδες είναι η προσπάθεια περιορισμού των ιδιαιτεροτήτων και των ιδιομορφιών προς όφελος ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω όμως αυτής της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, επιδιώκεται και η υποχώρηση της «ομολογιακής εκπαίδευσης», κάτι το οποίο δεν μπορεί να γίνει επαρκώς κατανοητό από τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση να δυσκολεύεται να προσαρμοστεί σε αυτές τις συνθήκες και έτσι οι ελληνικές παροικίες να αντιμετωπίζουν σε σχέση με τις κυβερνητικές επιλογές, τα εξής προβλήματα:

1. Στην περίπτωση του Κεμπέκ το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η μείωση της επιχορήγησης των ημερησίων σχολείων, από 100% σε 60% (ως προς το γαλλόγλωσσο πρόγραμμα, γιατί το ελληνόγλωσσο ανέκαθεν δεν χρηματοδοτούνταν), το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των διδάκτρων των ημερησίων σχολείων και κατ’ επέκταση τη μείωση του μαθητικού πληθυσμού (Δαμανάκης, 2010).
2. Όσον αφορά το Οντάριο οι οικονομικές περικοπές δεν επιτρέπουν πλέον τη δημιουργία τμημάτων ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του τοπικού σχολικού συστήματος, εάν ο αριθμός των μαθητών είναι μικρότερος από 25. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τη μείωση των τμημάτων της ελληνικής γλώσσας, αφού οι Έλληνες γονείς της δεύτερης και τρίτης γενιάς είναι πια διασκορπισμένοι με την ενσωμάτωσή τους στην ντόπια κοινωνία. Επίσης, η κατάργηση του μέτρου φορολογικής απαλλαγής του 40% των διδάκτρων, που πλήρωναν οι γονείς των ιδιωτικών σχολείων, από τη νέα φιλελεύθερη κυβέρνηση του Οντάριο, έχει επηρεάσει αρνητικά το ημερήσιο σχολείο «Μεταμόρφωση» της

Ιεράς Μητρόπολης του Καναδά, καθώς το εν λόγω μέτρο που είχε εισαγάγει η προηγούμενη συντηρητική κυβέρνηση του Οντάριο, αποτελούσε ένα κίνητρο αποστολής μαθητών ελληνικής καταγωγής στο συγκεκριμένο ημερήσιο σχολείο (Κωνσταντινίδης, 2001 · Δαμανάκης, 2010).

3. Επιπλέον, ένα ακόμη πρόβλημα έχει να κάνει με την περικοπή ή τον περιορισμό στο ελάχιστο διάφορων επιχορηγήσεων στα πλαίσια των προγραμμάτων πολυπολιτισμού, οι οποίες από τη μια δεν αφορούσαν άμεσα τα ελληνόγλωσσα σχολεία, αλλά από την άλλη έμμεσα τα υποβοηθούσαν. Βέβαια επιχορηγήσεις για βιβλιοθήκες, έρευνα, πολιτισμικές εκδηλώσεις και άλλα υπάρχουν ακόμη, αλλά εξαιτίας του ότι ο συναγωνισμός είναι μεγάλος οι ελληνικές παροικίες δεν επωφελούνται συνήθως από αυτές (Κωνσταντινίδης, 2001).

I. 2.2 Η χρήση της ελληνικής γλώσσας σε κοινωνικούς χώρους

Από τα πρώτα χρόνια της ελληνικής μετανάστευσης, οι κύριοι χώροι χρήσης της ελληνικής γλώσσας ήταν το σπίτι, η εργασία, οι κοινωνικές σχέσεις και η οργανωμένη παροικία, τα μέσα ενημέρωσης και κάποιοι πανεπιστημιακοί χώροι. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στις μέρες μας με κάποιες βέβαια διαφοροποιήσεις (Κωνσταντινίδης, 2001).

Καθώς έχουμε περάσει στη δεύτερη και τρίτη γενιά, η ελληνική δε χρησιμοποιείται πια ως γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι, διότι με το πέρασμα των χρόνων αντικαθίσταται ολοένα και περισσότερο από την αγγλική, που είναι μία από τις επίσημες γλώσσες του Καναδά. Η μόνη περίπτωση να χρησιμοποιείται ακόμη ως γλώσσα επικοινωνίας είναι στα σπίτια που υπάρχει κάποιος παππούς ή κάποια γιαγιά. Στις περιπτώσεις αυτές, οι δάσκαλοι τονίζουν πως τα συγκεκριμένα παιδιά αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής στο σχολείο, αφού πάνω από το 90% των σημερινών γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο είναι δεύτερης και τρίτης γενιάς και επομένως στα σπίτια αυτά η ελληνική δεν είναι πια η γλώσσα επικοινωνίας και χρησιμοποιείται μόνο δευτερευόντως. Αυτό βέβαια επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι τα ελληνικά δε χρησιμοποιούνται ως γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών στην αυλή του σχολείου. Συνακόλουθα, η ελληνική χρησιμοποιείται μόνο στην τάξη την ώρα του μαθήματος των ελληνικών. Αλλά ακόμη και εκεί δεν είναι σπάνιο ο δάσκαλος να ρωτά στα ελληνικά και κάποια παιδιά να απαντούν στα αγγλικά (Κωνσταντινίδης, 2001).

Η μείωση της χρήσης της ελληνικής στο σπίτι έχει αντανάκλαση και στους χώρους της παροικίας, στις κοινότητες, στους συλλόγους και αλλού. Ακόμη και στη λειτουργία στην εκκλησία εισάγεται σταδιακά η αγγλική. Παρ' όλα αυτά, στους παροικιακούς οργανισμούς, επειδή αρκετά μέλη και διοικητικοί παράγοντες είναι της πρώτης γενιάς, η ελληνική δεν έχει εξοστρακιστεί ακόμη. Επιπλέον, όσοι από τη

δεύτερη και την τρίτη γενιά έχουν ανάμειξη στα κοινά των παροικιών αισθάνονται την ανάγκη να χρησιμοποιούν έστω και μερικώς την ελληνική γλώσσα. Ιδιαίτερα στις διάφορες εκδηλώσεις η χρήση της ελληνικής είναι επιβεβλημένη (Κωνσταντινίδης, 2001).

Όσον αφορά τους χώρους εργασίας, η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται στις ελληνικές επιχειρήσεις, ιδίως στις μικρές και μικρομεσαίες, όπως τα εστιατόρια, τα παντοπωλεία, τα γραφεία ταξιδιών, κ.λπ., δεδομένου ότι εξυπηρετούνται ακόμη Έλληνες της πρώτης γενιάς ακόμα και αν ανήκουν πια στο μεγαλύτερο ποσοστό τους σε Ελληνοκαναδούς δεύτερης γενιάς. Ακόμα, στον χώρο των ελευθέρων επαγγελμάτων, τα οποία επίσης κατέχονται σήμερα σχεδόν εξολοκλήρου από Ελληνοκαναδούς δεύτερης γενιάς, η ελληνική εξακολουθεί να χρησιμοποιείται, δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς δραστηριοποιούνται στον χώρο των ελληνικών παροικιών. Συγκεκριμένα, σε πολλές канаδικές επιχειρήσεις προσλαμβάνονται υπάλληλοι ελληνικής καταγωγής που γνωρίζουν την ελληνική για την καλύτερη εξυπηρέτηση των πελατών ελληνικής καταγωγής. Σε όλους αυτούς τους χώρους η χρήση της ελληνικής έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα και έχει ως στόχο την εξυπηρέτηση των πελατών. Σπανίως γίνεται γραπτή χρήση της εκτός από τις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται σε διαφημιστικό υλικό (Κωνσταντινίδης, 2001).

Στα μέσα ενημέρωσης η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται πάντοτε αν και σταδιακά σε αρκετές περιπτώσεις εισάγεται σε αυτά και η αγγλική γλώσσα. Το καινούργιο αναφορικά με τα μέσα ενημέρωσης είναι η σημαντική πια παρουσία στα ελληνοκαναδικά σπίτια ελληνικών τηλεοπτικών σταθμών. Παρ' όλο βέβαια που πρόκειται για μια σημαντική συμβολή στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, ακούγονται παράπονα για τη χαμηλή ποιότητα των τηλεοπτικών αυτών προγραμμάτων. Στον ίδιο τομέα, ακόμα, υπάρχει μια σχετική συμβολή του διαδικτύου λόγω της δυνατότητας επικοινωνίας με την Ελλάδα (Κωνσταντινίδης, 2001).

Σχετικά τώρα με τους πανεπιστημιακούς χώρους, η χρήση της ελληνικής όπως και η διδασκαλία της παραμένει περιορισμένη και μάλιστα συρρικνώνεται (Κωνσταντινίδης, 2001).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ από τη μία παρατηρείται υποχώρηση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας στους διάφορους κοινωνικούς χώρους, από την άλλη αναπτύσσεται και ένα σχετικό ενδιαφέρον χρήσης της από τους Ελληνοκαναδούς δεύτερης και τρίτης γενιάς, λόγω της στενότερης επαφής τους με την Ελλάδα και της επιθυμίας τους να εγκατασταθούν και να εργαστούν κάποια στιγμή εκεί. Η έλξη αυτή, σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2001), αναπτύσσεται ακόμα περισσότερο και λόγω της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα νέο άνοιγμα που έχει αναπτυχθεί περισσότερο τα τελευταία χρόνια, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τις ελληνοκαναδικές παροικίες ως μοχλός έλξης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

I. 2.3 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Τυπολογία φορέων

Σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά αποτέλεσε η δεκαετία του 1960. Πριν το 1960, η Κοινότητα - Ενορία ήταν ένας από τους συνηθέστερους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, λόγω των πολλαπλών εξελίξεων στους κόλπους των ελληνικών παροικιών του Καναδά και των σθεναρών πιέσεων - απαιτήσεων των δεκάδων χιλιάδων νεοφερμένων Ελλήνων, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση άρχισε να «απεγκλωβίζεται» από την αποκλειστική παρουσία της Κοινότητας - Ενορίας, με αποτέλεσμα να προκληθούν έντονα ρήγματα στον μέχρι τότε μονοπωλιακό της χαρακτήρα. Εντούτοις, αξίζει να αναφερθεί ότι ο ενοριακός χαρακτήρας των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά εξακολουθεί να διατηρείται με μια εμμένουσα διαχρονικότητα (Κωνσταντινίδης, 2004).

Συγκεκριμένα, μετά το 1960, οι δύο αρχαιότερες και συγκριτικά πολυπληθέστερες Ελληνικές Κοινότητες του Καναδά, η Κοινότητα του Μόντρεαλ και η Κοινότητα του Τορόντο αναγκάστηκαν να διαφοροποιήσουν τη συλλογική/ δομική τους υπόσταση ως φορέων διαχείρισης ελληνικών σχολείων. Σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, αλλά με πολλές προσπάθειες και επίμονους αγώνες οι δύο αυτές Κοινότητες υπερέβησαν τον γνωστό θεσμό της ελληνικής διασποράς Κοινότητα - Ενορία και αυτοπροσδιορίστηκαν στην πράξη ως Κοινότητες με παραπάνω από μία εκκλησίες και με χαρακτηριστικά αστικών οργανισμών. Έτσι δημιουργήθηκε ένας διαφοροποιημένος τρόπος διαχείρισης των ελληνικών σχολείων μέσα από τα σπλάχνα του ίδιου του παραδοσιακού φορέα Κοινότητα - Ενορία που άρχισε να γίνεται ολοένα και περισσότερο «κοινωνικός/ λαϊκός» και αντιστοίχως λιγότερο «ενοριακός/ θρησκευτικός» (Κωνσταντινίδης, 2004 · Κωνσταντινίδης, 2006).

Πιο αναλυτικά, ενώ η Κοινότητα του Τορόντο άρχισε να διαχειρίζεται μόνο τα λεγόμενα «απογευματινά - Σαββατιανά» σχολεία, η Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ ανέλαβε και την αποκλειστική ευθύνη διοίκησης και διαχείρισης του ελληνικού ημερήσιου σχολείου «Σωκράτης», το οποίο είναι και το αρχαιότερο παροικιακό εκπαιδευτικό ίδρυμα του καναδικού και του βορειοαμερικάνικου ελληνισμού. Το ημερήσιο αυτό τρίγλωσσο σχολείο, το οποίο επιχορηγούνται και εξακολουθεί να επιχορηγείται για το σύνολο σχεδόν των λειτουργικών δαπανών του από την επαρχιακή κυβέρνηση του Κεμπέκ, έχει κατά τα τελευταία χρόνια πάνω από χίλιους μαθητές ελληνικής καταγωγής στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ και των γειτονικών δήμων και οι γονείς καταβάλλουν ένα μέρος των διδάκτρων, τα οποία καλύπτουν το ελληνικό πρόγραμμα του σχολείου. Το κοινοτικό αυτό σχολείο μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 υπολειτουργούσε ως ημερήσιο δίγλωσσο (ελληνικά - αγγλικά) σχολείο με οικονομικούς πόρους από τους γονείς και την Κοινότητα, είχε

έναν πολύ μικρό αριθμό μαθητών και αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα. Με το ξεκίνημα της δεκαετίας του 1970, το σχολείο «Σωκράτης» μετεξελίχθηκε σε ένα σύγχρονο ημερήσιο κοινοτικό σχολείο, όπου οι μαθητές διδάσκονταν το σχολικό τους πρόγραμμα στην γαλλική (περίπου 65%), στην ελληνική (25%) και στην αγγλική (10%) γλώσσα. Για αρκετά χρόνια ο αριθμός των παιδιών που επέλεγαν το σχολείο «Σωκράτης» για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευσή τους, συνεχώς αυξανόταν και γενικά το σχολείο έγινε ένα πρωτοποριακό, για το είδος του εκπαιδευτικό και πολιτισμικό ίδρυμα στο Κεμπέκ και σε ολόκληρο τον Καναδά. Προβλήματα, δυσκολίες ακόμη και αντιρρήσεις για τη νέα αυτή μορφή και την εν γένει πορεία και την αποτελεσματικότητά του σχολείου πάντα υπήρχαν και εξακολουθούν να υπάρχουν. Τα τελευταία χρόνια ο μαθητικός πληθυσμός του «Σωκράτη» παραμένει στάσιμος, ακολουθώντας τη γενικότερη τάση μείωσης μαθητών που παρατηρείται σε όλα τα ελληνικά σχολεία του Καναδά, ενώ οι υπεύθυνοι κι οι διοικούντες του σχολείου συχνά έχουν βρεθεί αντιμετώπι με κρητικές και κατηγορίες για κακοδιαχείριση χρημάτων του «Σωκράτη» (Κωνσταντινίδης, 2004).

Παράλληλα με το σχολείο «Σωκράτης» του Μόντρεαλ υπάρχει και λειτουργεί από το 1982 ένα ακόμη ημερήσιο (τρίγλωσσο και αυτό) κοινοτικό σχολείο στον γειτονικό δήμο του Λαβάλ υπό την αιγίδα και τη διοικητική ευθύνη της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας του Λαβάλ. Το σχολείο αυτό με το όνομα «Δημοσθένης» λειτουργεί με τις ίδιες ακριβώς προδιαγραφές και τους ίδιους διακανονισμούς από πλευράς επαρχιακής κυβέρνησης όπως και το σχολείο «Σωκράτης». Το συγκεκριμένο σχολείο, που είχε υπερβεί ένα διάστημα τους 600 μαθητές, έχει γνωρίσει τα τελευταία χρόνια μία σημαντική κάμψη. Επίσης, αντιμετωπίζει με τη σειρά του τα δικά του οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα, όπου η καθημερινή διαχείριση των χρημάτων που δίνονται από την κυβέρνηση για το σχολείο αποτελεί έντονο πρόβλημα και σημείο τριβής, ενώ η αντιπαλότητα με το άλλο ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης» είναι μερικές φορές έντονη σε διάφορα ζητήματα και επίπεδα (Κωνσταντινίδης, 2004).

Ακόμα, τα τελευταία χρόνια λειτουργεί και ένα αριθμητικά μικρότερο ημερήσιο σχολείο στο Τορόντο με τη συνολική ευθύνη της Μητρόπολης Τορόντο - Καναδά, η «Μεταμόρφωση». Το σχολείο αυτό καλύπτει το σύνολο των δαπανών της καθημερινής λειτουργίας του από τα δίδακτρα των γονέων και διάφορες εισφορές που γίνονται γι' αυτόν τον σκοπό στη Μητρόπολη. Βασική γλώσσα διδασκαλίας είναι η αγγλική, ενώ παράλληλα τα παιδιά διδάσκονται την ελληνική και τη γαλλική (Κωνσταντινίδης, 2001).

Η εμφάνιση των οργανωτικών δομών των γονέων μετά τη δεκαετία του 1960

Ένας άλλος φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που έκανε την εμφάνισή του μετά τη δεκαετία του '60 ήταν η Ελληνική Ομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων του Μόντρεαλ που ιδρύθηκε και επίσημα ως σωματείο «εκπαιδευτικής φύσης». Το οργανωτικό αυτό μοντέλο της Ομοσπονδίας Γονέων - στον χώρο των ελληνικών σχολείων - έχει καταγραφεί ως ένα απολύτως πρωτοποριακό εγχείρημα με ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία. Με την παρέλευση, βέβαια, ορισμένων χρόνων, ανάλογες

πρωτοβουλίες παρουσιάστηκαν και σε άλλες εστίες του καναδικού ελληνισμού, προκαλώντας και αμφισβητώντας στην πράξη το παραδοσιακό μονοπώλιο της Κοινότητας - Ενορίας στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά (Κωνσταντινίδης, 2001).

Άλλοι φορείς

Σε ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις ως φορείς ίδρυσης και διαχείρισης ελληνικών σχολείων λειτούργησαν και κάποιοι εθνικοτοπικοί σύλλογοι, όπως ο Σύλλογος Κρητών στο Μόντρεαλ και στο Τορόντο, εξυπηρετώντας κατά κανόνα τα μέλη των συλλόγων αυτών και τους συντοπίτες τους γενικότερα. Συγκεκριμένα ο Σύλλογος Κρητών Μόντρεαλ ίδρυσε δικό του ελληνικό σχολείο το 1967, το οποίο και λειτούργησε για μία ολόκληρη εικοσαετία διακόπτοντας οριστικά τη λειτουργία του το 1988. Βέβαια, όπως είναι λογικό, η παρουσία των νέων αυτών παροικιακών φορέων στον ζωτικό χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης προκάλεσε ισχυρότατους τριγμούς τόσο στην Ελληνική Κοινότητα Μόντρεαλ και στους περί αυτήν λαϊκούς και κληρικούς, όσο και σε άλλες Κοινότητες - Ενορίες του καναδικού ελληνισμού, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να λαμβάνουν με τη σειρά τους τα δικά τους μέτρα. Έτσι, η Ελληνική Κοινότητα του Μόντρεαλ προχώρησε σε μια ριζική αναδιοργάνωση των δικών της απογευματινών σχολείων, ενώ, όπως σημειώθηκε και πιο πάνω, το ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης» μπήκε και αυτό στην τροχιά της αναδιοργάνωσης (Κωνσταντινίδης, 2004).

Ακόμα, η ίδρυση και άλλων περιφερειακών κοινοτήτων από Έλληνες του Μόντρεαλ και του Τορόντο (κατά κύριο λόγο) οδήγησε σιγά - σιγά στην ίδρυση και λειτουργία αρκετών ακόμη ελληνικών σχολείων του γνωστού τύπου «απογευματινά ή Σαββατιανά» με μοναδική εξαίρεση το ημερήσιο τρίγλωσσο σχολείο «Δημοσθένης» της Κοινότητας του Λαβάλ (Κωνσταντινίδης, 2004).

Στην περίπτωση του Τορόντο, επίσης, έχει καταγραφεί η ίδρυση του Ελληνοκαναδικού Εκπαιδευτικού Οργανισμού (1971), ο οποίος γύρω στα 1975 είχε την ευθύνη της λειτουργίας 17 ελληνικών σχολείων/ τάξεων (απογευματινά/ Σαββατιανά) με 2.000 μαθητές, ενώ η Κοινότητα την ίδια χρονική περίοδο είχε περίπου 6.000 παιδιά στα 94 ελληνικά σχολεία της (Κωνσταντινίδης, 2004).

Η νέα εποχή για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βανκούβερ, την τρίτη μεγάλη εστία του καναδικού ελληνισμού, αρχίζει το 1971 με την ίδρυση και στην καναδική αυτή περιοχή ελληνικών σχολείων εκτός εκείνων της Ελληνικής Κοινότητας, κυρίως από τους γονείς. Η παρουσία νέων εκπαιδευτικών φορέων οφείλεται κι εδώ, τουλάχιστον εν μέρει, στη διαμάχη παλαιομεταναστών και νεομεταναστών (Κωνσταντινίδης, 2004).

Τα ιδιωτικά σχολεία

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 έχουμε και την ίδρυση των λεγόμενων ιδιωτικών απογευματινών/ Σαββατιανών ελληνικών σχολείων, κυρίως στο Τορόντο, με σχετικά

μικρούς αριθμούς μαθητών. Στην περιοχή του Κεμπέκ ουδέποτε λειτούργησαν ιδιωτικά σχολεία, ενώ στον Δυτικό Καναδά παρουσιάζονται τέτοιου είδους σχολεία, αλλά με περιορισμένο μαθητικό πληθυσμό. Οι φορείς ίδρυσης και διαχείρισης των συγκεκριμένων σχολείων είναι μεμονωμένα άτομα, τα οποία προσφέρουν εκπαιδευτικό και πολιτισμικό έργο μέσα από τα ελληνικά τους σχολεία με τη μορφή της ιδιωτικής επιχείρησης. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι τα ιδιωτικά σχολεία επιβιώνουν ακόμα και στις μέρες μας, παρά το γεγονός ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση του Καναδά διαρκώς συρρικνώνεται (Κωνσταντινίδης, 2004).

Οι εκτός της ελληνικής παροικίας φορείς

Στην κατηγορία αυτών των φορέων εντάσσονται οι σχετικές πρωτοβουλίες για τη διδασκαλία των ελληνικών από τα Εκπαιδευτικά Συμβούλια/ Επιτροπές του Τορόντο και σε μία μικρότερη κλίμακα του Μόντρεαλ και του Βανκούβερ. Ακόμη και κάποια ιδιωτικά σχολεία, κυρίως στο Μόντρεαλ, έχουν εισαγάγει τα τελευταία χρόνια τα ελληνικά για να μπορέσουν να προσελκύσουν μαθητές ελληνικής καταγωγής. Επιπλέον, στο Τορόντο από το 1977 υπάρχει το αποκαλούμενο Heritage Program, το οποίο πρόσφατα έχει μετεξελιχθεί σε πρόγραμμα «Διεθνών Γλωσσών». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιχορηγείται εξολοκλήρου από τα τοπικά Σχολικά Συμβούλια, τα οποία εξασφαλίζουν αυτά τα χρήματα από το επαρχιακό Υπουργείο Παιδείας. Τα μαθήματα του εν λόγω προγράμματος έχουν διάρκεια δύομισι ωρών την εβδομάδα, είναι μόνο γλωσσικά και προσφέρονται σε κάθε ενδιαφερόμενο μέλος εθνικής και μεταναστευτικής παροικίας. Τέλος, στο Μόντρεαλ ξεκίνησε το πρόγραμμα PELO, το οποίο ουσιαστικά ποτέ δεν κατόρθωσε να «ορθοποδήσει», αφού δεν υποστηρίχθηκε και δεν επικροτήθηκε ποτέ από τη μεγάλη πλειονότητα της ελληνικής παροικίας του Μόντρεαλ. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε όλες τις εθνικές μειονότητες και τελευταία γίνεται μία προσπάθεια από ορισμένα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ να δημιουργήσουν τάξεις ελληνικών με βάση το ίδιο πρότυπο (Κωνσταντινίδης, 2004).

Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2004), έχουν καταγραφεί οι εξής μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά:

- Τα **απογευματινά σχολεία**, τα οποία λειτουργούν δύο φορές την εβδομάδα για 4 διδακτικές ώρες συνολικά, εκτός του κανονικού σχολικού προγράμματος. Τα συγκεκριμένα σχολεία ήταν για αρκετά χρόνια στις πρώτες προτιμήσεις των παιδιών και των γονιών τους, όμως σήμερα έχουν μειωθεί στο ελάχιστο, διότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν στραφεί στα Σαββατιανά σχολεία. Τόσο τα απογευματινά, όσο και τα Σαββατιανά σχολεία στεγάζονται, ως επί το πλείστον, σε σχολικά κτίρια δημόσιων σχολείων, λειτουργούν σε περιοχές όπου διαμένουν οι περισσότεροι Έλληνες και φορείς αυτών είναι οι παροικιακές οργανώσεις.

- Τα **Σαββατιανά σχολεία**, τα οποία λειτουργούν κάθε Σάββατο πρωί για περίπου 4 - 5 διδακτικές ώρες και τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, έχουν υποκαταστήσει το σύνολο των απογευματινών σχολείων. Οι λόγοι αυτής της προτίμησης είναι κυρίως πρακτικοί σύμφωνα με ορισμένους γονείς, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν ελεύθερο το πρωινό του Σαββάτου για διάφορες δουλειές και δεν τους υποχρεώνει να μετακινούνται δύο φορές την εβδομάδα για να μεταφέρουν τα παιδιά τους στα απογευματινά σχολεία.
- Τα **σχολεία που είναι ενταγμένα στο δημόσιο σύστημα**, στα οποία ανήκουν κατά βάση τα ελληνικά σχολεία του Οντάριο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αφού το αντίστοιχο πρόγραμμα στο Κεμπέκ δε συγκεντρώνει ικανό αριθμό μαθητών και αυτό του Βανκούβερ βρίσκεται στο ξεκίνημα και σε χαμηλά επίπεδα μαθητικού δυναμικού.
- Τα **ημερήσια σχολεία**, στα οποία ανήκουν τα σχολεία «Σωκράτης» και «Δημοσθένης» του Μόντρεαλ και του Λαβάλ αντίστοιχα, καθώς και το νεότερο σχολείο, η «Μεταμόρφωση» της Μητρόπολης στο Τορόντο. Φορείς των συγκεκριμένων σχολείων είναι οι παροικιακές οργανώσεις ή η εκκλησία. Οι μαθητές τους είναι σχεδόν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής και εκπληρώνουν την υποχρεωτική φοίτησή τους σε αυτά. Τα προγράμματά τους είναι δίγλωσσα ή τρίγλωσσα και η λειτουργία τους στηρίζεται στο εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο των επαρχιών του Καναδά.
- Τα **ιδιωτικά σχολεία**, τα οποία έχουν την τυπική μορφή «επιχειρήσεων», στις οποίες όμως υπάρχει έντονο το ενδιαφέρον για την ελληνική παιδεία, καθώς δεν πρόκειται για πολύ επικερδείς «επιχειρήσεις». Τα σχολεία αυτά αναπτύχθηκαν κυρίως στο Οντάριο (κατά κύριο λόγο στο Τορόντο) και εν μέρει στον Δυτικό Καναδά.

I. 2.4 Τα Διδακτικά υλικά

Τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνταν στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά, σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2001), άνηκαν σε 3 κατηγορίες:

1. Τα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων ΟΕΔΒ που στέλνονταν από την Ελλάδα και επομένως ήταν γραμμένα για τα παιδιά της Ελλάδας, τα οποία ζούσαν σε άλλο κοινωνικό περιβάλλον και είχαν άλλες παραστάσεις. Το λεξιλόγιο των συγκεκριμένων βιβλίων ήταν δύσκολο και άσχετο με τα βιώματα και τις ανάγκες των Ελληνόπουλων του Καναδά. Οι ώρες διδασκαλίας ήταν περιορισμένες σε σχέση με την Ελλάδα και η ύλη, εκτός από δυσνόητη, ήταν δύσκολο να καλυφθεί. Επίσης, ο σκοπός και οι γενικοί τελικοί στόχοι των βιβλίων της Ελλάδας ήταν διαφορετικοί από αυτούς που θα έπρεπε να έχουν τα αντίστοιχα βιβλία για τα ελληνόγλωσσα σχολεία του εξωτερικού και στην εν λόγω περίπτωση του Καναδά.

2. Διάφορες εκδόσεις βιβλίων στον χώρο της Βόρειας Αμερικής και πιο συγκεκριμένα εκδόσεις στις ΗΠΑ (π.χ. βιβλία Αρχιεπισκοπής Αμερικής, Παπαλοΐζου, κ.λπ.) ή και κάποιες τοπικές καναδικές εκδόσεις (π.χ. βιβλία Φαρμακίδου, σειρά υπουργείου Παιδείας του Κεμπέκ), κάποια από τα οποία θεωρούνταν «απάρνηση» της Ελλάδας, «ελληνοχριστιανικά», ή άσχετα με την καναδική πραγματικότητα.

3. Διάφορα δακτυλογραφημένα φυλλάδια με προσαρμογές κειμένων από τα ελλαδικά βιβλία και προσθέσεις κάποιου τοπικού υλικού μερικές φορές, τα οποία χρησιμοποιούνταν σε τοπικό επίπεδο από ένα σχολείο ή τα σχολεία ενός οργανισμού, ή ακόμη και μεμονωμένα από ορισμένους εκπαιδευτικούς.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, δημιουργήθηκε η ανάγκη να υπάρξουν νέα βιβλία που να ανταποκρίνονται στις παραστάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά και γι' αυτό προτάθηκε μέσω του προγράμματος Παιδεία Ομογενών τον Ιούλιο του 1997, η συγγραφή κοινών βιβλίων για όλη την ελληνική διασπορά - κοινός κορμός - στα οποία θα ήταν δυνατό να προστεθούν και τοπικά υλικά. Δημιουργήθηκε, έτσι, ένα διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες της διασποράς με αρκετό τοπικό υλικό για κάθε χώρα που συμπλήρωνε αυτό του κοινού κορμού (Κωνσταντινίδης, 2001).

Σήμερα το υλικό αυτό έχει ουσιαστικά συμπληρωθεί και έχει γίνει αποδεκτό σχεδόν καθολικά στον Καναδά. Πρόκειται για ένα υλικό ευέλικτο, το οποίο έχει παραχθεί στη λογική των επιπέδων και επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανάλογα, είτε πρόκειται για Σαββατιανά είτε για ημερήσια σχολεία. Σε ποσοτικό μάλιστα επίπεδο δεν υστερεί καθόλου του αντίστοιχου που διδάσκεται στα ελλαδικά σχολεία. Διαφέρει απλώς ως προς τη μεθοδολογία για να είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες των παιδιών της διασποράς. Εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τις επιλογές τους σε όποιο επίπεδο κι αν διδάσκουν, σε όποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης κι αν απευθύνονται. Το υλικό είναι πολλαπλό και αφήνει περιθώρια προσαρμογής σε όλες τις περιστάσεις και καταστάσεις (Κωνσταντινίδης, 2001).

Το γεγονός, όμως, ότι δεν έχει ακόμη εκδοθεί στο σύνολο του το διδακτικό αυτό υλικό από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων δημιουργεί δυσκολίες στη χρησιμοποίησή του. Δυσκολίες, επίσης, δημιουργούνται και από το γεγονός ότι δεν αποστέλλεται έγκαιρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Κωνσταντινίδης, 2001).

Επιπλέον, παρά το γεγονός της γενικής αποδοχής του διδακτικού υλικού του έργου Παιδεία Ομογενών, σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2001), παρατηρούνται και φαινόμενα οπισθοδρόμησης σε κάποιες περιπτώσεις, όπου εγκαταλείπεται ακόμη και το ελλαδικό υλικό και εισάγονται τα γνωστά εγχειρίδια Παπαλοΐζου με τη δικαιολογία ότι είναι ευκολότερα. Παιδαγωγικά, όμως, τα συγκεκριμένα βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και ούτε τα βοηθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Σε κάθε περίπτωση στην περιοχή του Οντάριο παραγγέλλονται πια εξ' ολοκλήρου τα βιβλία του Προγράμματος Παιδεία Ομογενών, στην περιοχή του Κεμπέκ ισχύει το ίδιο για τα Σαββατιανά σχολεία, ενώ στο ημερήσιο σχολείο Δημοσθένης ισχύει ένα μικτό σύστημα όπου χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα ενότητες τόσο των βιβλίων του Παιδεία Ομογενών, όσο και των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα. Τέλος, στο ημερήσιο σχολείο Σωκράτης κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το υλικό του Παιδεία Ομογενών, κάποιοι τα βιβλία της Ελλάδας και κάποιοι ακολουθούν ένα μικτό σύστημα (Κωνσταντινίδης, 2001).

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφερθεί ότι κανένα διδακτικό υλικό, κατά τον Κωνσταντινίδη (2001), δεν είναι ποτέ απόλυτα ικανοποιητικό, καθώς και ότι κανένα διδακτικό υλικό από μόνο του δεν λύνει όλα τα προβλήματα. Υπάρχει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που κάνει τις επιλογές του και προσαρμόζει ανάλογα το υλικό στις ανάγκες των παιδιών που διδάσκει και υπάρχει και ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος που μπορεί να είναι θετικός ή αρνητικός. Επιπλέον κανένα υλικό δεν είναι μόνιμο. Κάθε υλικό χρειάζεται συνεχή ανανέωση και προσαρμογή. Σε κάθε περίπτωση όμως το υλικό του Παιδεία Ομογενών ανταποκρίνεται στις σημερινές συνθήκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδά και μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες της.

I. 2.5 Χαρακτηριστικά μαθητικού πληθυσμού

Σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2006), στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά ο μαθητικός πληθυσμός έχει υποστεί τα τελευταία χρόνια σημαντικές αλλαγές από δημογραφικής σκοπιάς. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι το πέρασμα από την πρώτη γενιά των Ελλήνων μεταναστών της δεκαετίας του '60 - 70 στους Ελληνοκαναδούς της δεύτερης και τρίτης γενιάς και ο δεύτερος λόγος είναι οι μικτοί γάμοι.

Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια σε αντιπροσωπευτικά τμήματα του μαθητικού πληθυσμού στις δύο σημαντικότερες κοιτίδες του ελληνισμού, το Οντάριο και το Κεμπέκ, βρέθηκε πως οι μαθητές που προέρχονταν από γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς ξεπερνούσαν το 90%. Όσο για τους μικτούς γάμους το ποσοστό αυτό ξεπερνούσε το 50%. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ποσοστό θα μπορούσε να θεωρηθεί χαμηλό σε σχέση με τα στατιστικά στοιχεία των μικτών γάμων που προέρχονταν από τη Μητρόπολη Καναδά και που ξεπερνούσαν το 60%. Εάν μάλιστα λαμβάνονταν υπόψη και οι μικτοί γάμοι με ομόδοξους, δηλαδή με ορθόδοξους αλλά όχι Έλληνες, τότε το ποσοστό αυτό θα ξεπερνούσε το 70% (Κωνσταντινίδης, 2001).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι σήμερα περίπου 10.000 μαθητές στον Καναδά φοιτούν στα ελληνόγλωσσα σχολεία των διαφόρων παροικιακών φορέων, σε

Πρωτοβάθμιο και Δευτεροβάθμιο επίπεδο, ενώ ως τη δεκαετία του '80 ο αριθμός αυτός κυμαινόταν στις 17.000 (Κωνσταντινίδης, 2006).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο τύπος του Ελληνοκαναδού μαθητή του ελληνόγλωσσου σχολείου είναι αυτός που προέρχεται είτε από γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς, είτε από μικτούς γάμους. Ο μαθητής αυτός φτάνοντας στο σχολείο μιλά πολύ λίγα ελληνικά ή και καθόλου. Εντούτοις, θεωρεί την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ιδιαίτερα σημαντική για την ταυτότητά του και πρακτικά αξιοποιήσιμη, όχι τόσο για την επαγγελματική του σταδιοδρομία, όσο για την επικοινωνία με συγγενείς και φίλους στο κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και για τα ταξίδια αναψυχής του στην Ελλάδα (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου, 2018). Επομένως, θα πρέπει να διδαχθεί τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα με την αναγκαία προσαρμογή του διδακτικού υλικού. Το υλικό του Προγράμματος Παιδεία Ομογενών ανταποκρίνεται σε αυτή την απαίτηση, κυρίως μέσω της σειράς «Μαργαρίτα» (Κωνσταντινίδης, 2001).

I. 2.6 Το διδακτικό προσωπικό

Το διδακτικό προσωπικό των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς των ημερησίων σχολείων, εργάζεται σε ένα σταθερό καθεστώς υποαπασχόλησης και σε μακρινή ενίοτε απόσταση από τον τόπο διαμονής τους. Το επάγγελμα του δασκάλου είναι κατά κάποιο τρόπο πάρεργο, αφού άλλη είναι η κύρια ενασχόληση των ανθρώπων αυτών (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου, 2018).

Επίσης, σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (2001), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε διαθέτει την αναγκαία επαγγελματική κατάρτιση και μερικοί από αυτούς ούτε καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το πρόβλημα αυτό πηγάζει από το γεγονός ότι πολλοί από τους παλιούς δασκάλους έχουν αποσυρθεί, το μεταναστευτικό ρεύμα από την Ελλάδα έχει σταματήσει και επομένως τα σχολεία επανδρώνονται σταδιακά με δασκάλους γεννημένους στον Καναδά. Αυτό βέβαια εκτός από προτέρημα με την έννοια ότι οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι γνωρίζουν καλύτερα τη νοοτροπία των παιδιών, είναι σίγουρα και ελάττωμα σε σχέση με τη γνώση της ελληνικής. Σημαντική, ωστόσο, υπήρξε η προσφορά του Προγράμματος Παιδεία Ομογενών στην επιμόρφωση των Ελληνοκαναδών δασκάλων στα καλοκαιρινά σεμινάρια που διεξήχθησαν στην Κρήτη, ενώ ένα ακόμα ενθαρρυντικό στοιχείο είναι ότι στα ημερήσια σχολεία του Μόντρεαλ έχουν αποσπαστεί τα τελευταία χρόνια από την Ελλάδα περίπου πέντε εκπαιδευτικοί. Βέβαια, ο αριθμός αυτός θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερος αν δεν υπήρχαν δύο βασικές δυσκολίες. Η πρώτη έχει να κάνει με τη δύσκολη προσαρμογή των δασκάλων αυτών στα καναδικά δεδομένα, καθώς μεταφέρουν πολλές φορές ελλαδικές νοοτροπίες που συγκρούονται με τις νοοτροπίες των παροικιών και του Καναδά και η δεύτερη έχει να κάνει με τις πελατειακές σχέσεις που επικρατούν στην πρόσληψη ντόπιων Ελληνοκαναδών - όσον αφορά

κυρίως τα ημερήσια σχολεία - που δεν πληρούν κατ' ανάγκη όλα τα προσόντα και κυρίως αυτό της ελληνομάθειας.

Επιπροσθέτως, αναφορικά με την τυπολογία του διδακτικού προσωπικού τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί σημαντική μείωση του αριθμού των δασκάλων πτυχιούχων των παλιών ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών και αύξηση του αριθμού των δασκάλων πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Καναδικών Πανεπιστημίων. Ακόμα, όσον αφορά τα απογευματινά - Σαββατιανά σχολεία έχει σημειωθεί μείωση του αριθμού των δασκάλων με απολυτήριο ελληνικού Λυκείου ή παλαιού Γυμνασίου, το οποίο θεωρούνταν στο παρελθόν βασικό προσόν και γενικότερα έχει παρατηρηθεί μείωση του αριθμού των δασκάλων που γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και εκπαιδεύτηκαν στην Ελλάδα. Αντίθετα, έχουν αυξηθεί οι εκπαιδευτικοί που γεννήθηκαν, ανατράφηκαν και εκπαιδεύτηκαν στον Καναδά (Κωνσταντινίδης, 2001).

Με βάση το σημερινό προφίλ του Ελληνοκαναδού δασκάλου και κυρίως με βάση το προφίλ που θα διαμορφώσει τα επόμενα χρόνια, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή του, η οποία θα πρέπει να περιστραφεί τόσο σε θέματα που θα αφορούν την ελληνομάθεια, όσο και σε θέματα που θα αφορούν την παιδαγωγική του κατάρτιση. Συγκεκριμένα, η ιδανική κατάσταση θα ήταν αυτή της ύπαρξης ενός μείγματος διδακτικού προσωπικού, το οποίο θα αποτελείται από επαγγελματίες δασκάλους αποσπασμένους από την Ελλάδα, ειδικά για τα ημερήσια σχολεία, και ντόπιους Ελληνοκαναδούς. Οι αποσπασμένοι θα οφείλουν να επιμορφώνονται για τις επικρατούσες συνθήκες στις παροικίες και στον Καναδά, ενώ οι Ελληνοκαναδοί αναφορικά με τη γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό (Κωνσταντινίδης, 2001).

I. 2.7 Ο ρόλος των γονέων στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση

Όπως αναφέρεται στον Κωνσταντινίδη (2001), η ελληνοκαναδική οικογένεια διαδραμάτισε στο παρελθόν έναν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και των στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού. Ο ρόλος αυτός της ελληνοκαναδικής οικογένειας ήταν λιγότερο επίπονος στο παρελθόν, καθώς η οικογένεια αυτή αποτελούνταν από μετανάστες πρώτης γενιάς, σε αντίθεση με τις σημερινές οικογένειες που έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας και αποτελούνται στη ως επί το πλείστον, όπως ήδη αναφέρθηκε, από γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς. Αυτό σημαίνει ότι τα οικογενειακά δεδομένα στις μέρες μας έχουν αλλάξει, με αποτέλεσμα να μην είναι το ίδιο υποβοηθητικά για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, όσο ήταν στο παρελθόν. Οι γονείς της δεύτερης και τρίτης γενιάς δυσκολεύονται οι ίδιοι πολλές φορές να χρησιμοποιήσουν την ελληνική, πόσο μάλλον να την μεταδώσουν στα παιδιά τους. Έτσι, η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι δεν είναι πια τις περισσότερες φορές η ελληνική. Επιπλέον, η σημαντική αύξηση των μικτών γάμων δημιουργεί νέα δεδομένα, τα οποία δεν υποβοηθούν τη διατήρηση της

ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, σε μια «ομοεθνοτική» οικογένεια οι πιθανότητες να διατηρηθεί η ελληνική γλώσσα είναι πολύ μεγαλύτερες.

I. 3 Γλωσσικά λάθη και γραπτός λόγος

I. 3.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις του λάθους

Τα γλωσσικά λάθη για αρκετά χρόνια θεωρούνταν ένδειξη μη επαρκούς εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας για τους μαθητές. Ακόμα και στις μέρες μας ο όρος «λάθος» συχνά εμπεριέχει αρνητικές συνυποδηλώσεις, παραπέμποντας σε μία ελλειμματική γλωσσική συμπεριφορά (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Μητσιάκη & Βλέτση, 2008: 159). Εντούτοις, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, τα λάθη αντιμετωπίζονται πλέον ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί και να χρησιμεύσει ως μέσο παράλληλα και της διδακτικής διαδικασίας για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Εφόσον η μάθηση θεωρείται μία επικοινωνιακή, κοινωνική, διανοητική διαδικασία και στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας η γλώσσα κατακτάται με τη χρήση, σύμφωνα με την Fernandez Lopez (1989: 32, στο Λεονταρίδη, Soler & Morales, 2010: 91), «*όταν κάποιος δε διαπράττει λάθη, σημαίνει ότι δεν εξασκεί τη γλώσσα, και όταν δεν την εξασκεί δύσκολα θα φτάσει να τη μάθει*».

Ως «λάθος» νοείται συνήθως ό,τι αποκλίνει από τη γλωσσική νόρμα, όπως αυτή έχει οριστεί από την εκάστοτε κοινότητα (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001: 199). Στη σχολική πραγματικότητα το «λάθος» σχετίζεται με την παραγωγή γλωσσικών δομών που παραβιάζουν γραμματικά, συντακτικά, φωνολογικά, μορφολογικά ή σημασιολογικά κριτήρια.

Στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού, κατά τη δεκαετία του '60, τα γλωσσικά λάθη θεωρήθηκαν λαθεμένη αντίδραση σε ένα ερέθισμα. Επίσης, θεωρήθηκαν ως λαθεμένος συμπεριφορικός τύπος που δε διορθώνεται άμεσα, γίνεται συνήθεια και διατηρείται στο μυαλό του μαθητή. Ο Piaget ανέτρεψε τη συμπεριφοριστική αυτή προσέγγιση του λάθους, η οποία αμφισβητήθηκε έντονα όχι μόνο γιατί προωθούσε ένα μηχανιστικό μοντέλο απόκτησης της γνώσης, αλλά και γιατί εμπόδιζε τη μεταβίβαση της γνώσης για χρήση της σε νέες καταστάσεις. Παράλληλα, ο ίδιος εισήγαγε τη γνωστική σύγκρουση, μέσω της οποίας ο μαθητής αντιμετωπίζει ουσιαστικά το λάθος του και προσπαθεί μέσω αυτής της διαδικασίας να αποκτήσει νέα γνώση, ανακαλύπτοντας παράλληλα νέες στρατηγικές (Σφυροέρα, 2003).

Σύμφωνα, μάλιστα, με την Ανάλυση Λαθών (Corder, 1967, στο Αναστασιάδη κ.α., 2008: 159), τα λάθη των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν θετικούς δείκτες μαθησιακής ανάπτυξης, καθώς μπορούν να αποκαλύψουν την πηγή δυσκολίας, αλλά και τις στρατηγικές που οι ίδιοι οι μαθητές υιοθετούν, με σκοπό να εξοικειωθούν με τις δύσκολες δομές της δεύτερης γλώσσας.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα (χ.χ.: 178), ως «λάθος» μπορεί να χαρακτηριστεί η δυσκολία κατά τη διαδικασία

μάθησης, δεδομένου ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Λάθος θεωρείται, ακόμα, η μη αποτελεσματική διδασκαλία, εξαιτίας της λάθος επιλογής στρατηγικής διδασκαλίας, καθώς και η προσπάθεια των μαθητών να δημιουργήσουν το δικό τους γλωσσικό σύστημα, το οποίο προκύπτει από την επιθυμία και την ανάγκη τους για επικοινωνία. Επιπροσθέτως, το λάθος είναι βασικό χαρακτηριστικό της διαγλώσσας, αποτελεί ουσιαστικά το μεταβατικό στάδιο για την εκμάθηση της επιθυμητής γλώσσας, αλλά και αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εκμάθησης μιας γλώσσας.

Το λάθος, όπως είδαμε, έχει αρκετές ιδιότητες. Μία ακόμη ιδιότητά του είναι ότι μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο» για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να προσεγγίζει ερευνητικά τόσο τους μαθητές του, όσο και το έργο του. Η λειτουργία του έγκειται ουσιαστικά στο ότι αποτελεί μέσο διάγνωσης για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ενώ παράλληλα λειτουργεί και ως μέσο για την ενίσχυση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (Βάμβουκα, 2008 · Σφυροέρα, 2003). Επιπλέον, το λάθος αποτελεί κριτήριο μάθησης, διότι αντικατοπτρίζει την οργάνωση της σκέψης του μαθητή και λειτουργεί ανατροφοδοτικά, οδηγώντας στην κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και με την κατάλληλη καθοδήγηση του δασκάλου να εξελιχθεί γλωσσικά.

Εν κατακλείδι, το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μιας φυσιολογικής διδακτικής διαδικασίας και λειτουργεί ως εργαλείο εύρεσης δυσκολιών αλλά και ως τρόπος αντίληψης της εννοιολογικής γνώσης του μαθητευόμενου (Τουμάσης, 1994). Γενικά, όπως προκύπτει από αυτό το υποκεφάλαιο, το λάθος μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από τη διαδικασία του λάθους δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να το αναγνωρίσει και να το διορθώσει, ενώ στον δάσκαλο να το χρησιμοποιήσει προς όφελός του, προκειμένου να βελτιώσει τις διδακτικές του προσεγγίσεις.

I. 3.2 Ανάλυση και κατηγοριοποίηση λαθών

Πολλοί είναι οι ερευνητές και οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των λαθών. Είναι γεγονός πως η ανάλυση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά επίπεδα και η κατηγοριοποίηση να γίνει με διαφορετικά κριτήρια. Για τον λόγο αυτό, έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορες ταξινομήσεις από ερευνητές και μελετητές.

Οι Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μπονοζέλου και Χούμα (2008: 604), μέσα από την ανάλυση γραπτών κειμένων αλλόγλωσσων μαθητών Γυμνασίου, κατατάσσουν τα λάθη με βάση τον τύπο του λάθους και όχι με βάση την αιτία εμφάνισής τους. Έτσι, ταξινομούν τα γλωσσικά λάθη σε έξι βασικές ομάδες: α) στη φωνολογία και στον τρόπο καταγραφής, δηλαδή στα φωνήματα, στον τονισμό, στην

ορθογραφία και στη στίξη, β) στη μορφολογία, η οποία αφορά το γραμματικό κλιτικό μόρφωμα, τη μορφολογία του άρθρου, το γένος, την όψη, τον χρόνο και τη φωνή, γ) στη μορφοσύνταξη, δηλαδή στη συμφωνία γένους, προσώπου αριθμού, πτώσης και έγκλισης, δ) στη σύνταξη, η οποία περιλαμβάνει την παράλειψη, την προσθήκη, τη λάθος χρήση συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας/ κλιτικού και άρνησης, την παράλειψη ρήματος, τη σειρά όρων και την ανύπαρκτη συντακτική δομή, ε) στη σημασιολογία και στο λεξιλόγιο, δηλαδή στην ανύπαρκτη λέξη και τη λανθασμένη χρήση και στ) στους δείκτες οργάνωσης του λόγου, δηλαδή στην παράλειψη και τη λανθασμένη χρήση.

Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001: 200), τα λάθη μη φυσικών ομιλητών κατηγοριοποιούνται σε τρεις βασικές ομάδες: α) στα λάθη του γλωσσικού συστήματος, τα οποία ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας κατατάσσονται σε φωνητικά/ φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά και λεξιλογικά, β) στα λάθη της χρήσης της γλώσσας, όπως η ανάμειξη διαφορετικών επιπέδων ύφους, η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς ή η ανάμιξη, λόγω άγνοιας, στοιχείων ενός γένους με ένα άλλο και γ) στα λάθη της γραπτής μορφής της γλώσσας, στα οποία εντάσσονται κυρίως τα ορθογραφικά λάθη, που αφορούν ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας και των οποίων ο χαρακτήρας υπερτονίζεται συχνά.

Ακόμα, οι Κουτσογιάννης και Παπαδοπούλου (2007: 176) διακρίνουν πέντε βασικές κατηγορίες λαθών φυσικών ή μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας: α) τα ορθογραφικά που εμπεριέχουν τις υποκατηγορίες των κλιτικών, παραγωγικών και λεξικών μορφημάτων, β) τα τονικά που εμπεριέχουν τις υποκατηγορίες του λανθασμένου τονισμού και της χρήσης των άτονων λέξεων, γ) τα μορφοσυντακτικά που εμπεριέχουν τις υποκατηγορίες της χρήσης των άρθρων, της χρήσης των κλιτικών και συμπληρωματικών δεικτών, των σχέσεων συμφωνίας, της μορφολογίας του ουσιαστικού και του ρήματος και της σειράς των όρων, δ) τα σημασιολογικά με τις υποκατηγορίες της χρήσης προθέσεων, συνδέσμων, των δεικτών θα και να και τη χρήση κειμενικών δεικτών και ε) τα λεξιλογικά λάθη με τις υποκατηγορίες της χρήσης σωστής λέξης σε σημασιολογικό και μορφολογικό επίπεδο.

Επίσης, το σύστημα ταξινόμησης των Αντωνοπούλου, Βαλετοπούλου, Καρακύργιου, Μουμτζή και Παναγιωτίδου (2006: 21), που προέκυψε από την ανάλυση λαθών των εξεταζόμενων σε εξετάσεις γλωσσομάθειας, οι οποίοι δεν είχαν κοινή μητρική γλώσσα, αποτελείται από 14 κατηγορίες: το άρθρο, το ουσιαστικό, το επίθετο, οι αντωνυμίες, το ρήμα, το επίρρημα, η πρόθεση, οι σύνδεσμοι, η ορθογραφία, η στίξη, ο τονισμός, το λεξιλόγιο, ο πλάγιος λόγος και η σύνταξη.

Επιπροσθέτως, ένας άλλος τρόπος ταξινόμησης και ανάλυσης των λαθών, είναι εκείνος που αφορά στη διάκριση μεταξύ των διαγλωσσικών και ενδογλωσσικών λαθών (Larsen, Freeman & Long, 1994: 59, στο Σελλά - Μαζή, 2004: 137 - 282). Τα διαγλωσσικά λάθη είναι αυτά που οφείλονται στη μεταφορά και την παρεμβολή της μητρικής γλώσσας στη γλώσσα στόχο, ενώ τα ενδογλωσσικά στις ενδοσυστημικές

δυσκολίες, όπως στα τυπολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας και στην πολυπλοκότητα των δομών (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη κ.α., 2008, στο Βερβίτης, Καπουρκασιδίου & Stojicic, 2012: 718). Στην περίπτωση των ενδογλωσσικών λαθών, σύμφωνα με τη Σελλά - Μάζη (χ.χ.: 48 - 49), τα λάθη ταξινομούνται στις εξής ομάδες: α) την υπεργενίκευση, όταν δηλαδή γλωσσικοί κανόνες και δομές εφαρμόζονται σε περιπτώσεις που δεν ισχύουν, β) την απλοποίηση ή τη μείωση της περιπλοκότητας, όπως η μη μορφολογική δήλωση του πληθυντικού, όταν υπάρχει το αριθμητικό, γ) το λάθος προς χάριν μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας ή την επινόηση ενός λεξήματος προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία και δ) το λάθος που προκαλείται από τον τρόπο διδασκαλίας, όπως η περίπτωση του διπλοτονισμού των λέξεων που ενδεχομένως να οφείλεται στην έμφαση που δίνεται κατά τη διδασκαλία.

Συμπληρωματικά, είναι εμφανές ότι το φαινόμενο της γλωσσικής μεταφοράς οδηγεί στη δημιουργία «ενδιάμεσων» γλωσσικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, οι διασταυρώσεις γλωσσικών ομοιοτήτων και διαφορών καταλήγουν στη διάκριση δύο ειδών μεταφοράς, της θετικής και της αρνητικής (Σελλά - Μάζη, χ.χ.: 45). Στην πρώτη περίπτωση, οι διαγλωσσικές ομοιότητες διευκολύνουν το δίγλωσσο άτομο, καθώς παράγουν θετικές μεταφορές σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, ενώ η αρνητική μεταφορά δεν πρέπει να ταυτίζεται πάντα με την παραγωγή λαθών, γιατί περιλαμβάνει στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν τη γλωσσική συμπεριφορά του δίγλωσσου ατόμου, όπως η υποπαραγωγή ή αποφυγή δομικών στοιχείων, τα οποία απουσιάζουν από τη μητρική γλώσσα του δίγλωσσου ή διαφέρουν αρκετά από τα αντίστοιχα της μητρικής του γλώσσας, με αποτέλεσμα οι ιδιαίτερες αυτές γλωσσικές δομές να μην εμφανίζονται συχνά στη γλωσσική του παραγωγή. Σαν συνέπεια εμφανίζεται η υπερπαραγωγή, όπου ο μαθητής αποφεύγει τη χρήση δύσκολων γραμματικών δομών και κάνει χρήση παραγωγής απλών και συντομιών φράσεων. Η λανθασμένη, λοιπόν, μεταφορά περιλαμβάνει τριών ειδών λάθη: α) τις υποκαταστάσεις, τη χρήση δηλαδή λεξημάτων και μορφημάτων της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα, β) τα εκτυπώματα, τη μεταφορά δηλαδή δομικών σχημάτων τις διαστρεβλώσεις μορφολογικών και συντακτικών κυρίως στοιχείων, που οφείλονται σε διαγλωσσικές και ενδογλωσσικές παρεμβολές και γ) την παρερμηνεία, που απορρέει από την επιρροή των δομικών στοιχείων της μητρικής γλώσσας, τα οποία προκαλούν σύγχυση στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος στη δεύτερη γλώσσα.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάλυση λαθών είναι μια διαδικασία, η οποία βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ενώ συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην εκμάθησή της. Η διαδικασία αυτή άλλαξε ακόμα τον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών, τα οποία πλέον αντιμετωπίζονται ως αναπόφευκτο κομμάτι και εργαλείο μάθησης.

1. 3.3 Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου

Ο γραπτός και ο προφορικός λόγος που παράγεται από τους μαθητές συνιστά τα πρωτογενή δεδομένα για τη μελέτη μιας γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης. Πρόκειται για τα δεδομένα που παρέχουν στους ερευνητές γλωσσολόγους, αλλά και στους διδάσκοντες χρήσιμες πληροφορίες για την υποκείμενη γλωσσική ικανότητα των μαθητών και οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα για τα στάδια της διαγλώσσας τους.

Όσον αφορά τον γραπτό λόγο, ο οποίος μας απασχολεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, αξίζει να αναφερθεί ότι αποτελεί μια σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία και συνεπώς είναι απαραίτητο να επισημανθούν τα βασικά χαρακτηριστικά του, με σκοπό την ανάδειξη της δυναμικής των μηχανιστικών δεξιοτήτων κατά την εκτέλεση ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου (Πολίτης, 2001).

Σύμφωνα με τον Biber (στο Πολίτης, 2001), ο γραπτός λόγος παρουσιάζει έξι βασικά χαρακτηριστικά:

1. Διαθέτει μία μεγάλη ποικιλία από υποτακτικούς συνδέσμους, όπως πάντως, βέβαια, φυσικά, επίσης κ.α.
2. Περιλαμβάνει μετακειμενικούς δείκτες, δηλαδή λέξεις που δείχνουν τον τρόπο και τα μέρη της οργάνωσης του κειμένου (πρώτο, δεύτερο, τρίτο κ.α.).
3. Περιλαμβάνει ονοματικές φράσεις, που χαρακτηρίζονται από μεγάλο αριθμό προσδιοριστικών όρων.
4. Προτιμά τη χρήση παθητικής σύνταξης.
5. Εστιάζει στα χαρακτηριστικά του κατηγορήματος.
6. Επιλέγει την προτασιακή δομή υποκείμενο - κατηγορημα.

Ακόμα, κατά τον Μήτση (2004: 70 - 72), τα κυριότερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που συνιστούν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του είναι τα εξής:

1. Η διάρκεια, καθώς ο γραπτός λόγος διατηρείται στο χρόνο, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να επανέλθει σε σημεία ενός γραπτού κειμένου.
2. Η άνεση αντίδρασης, αφού ο γραπτός λόγος επιτρέπει στον αναγνώστη να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς.
3. Η απόσταση, καθώς ένα γραπτό κείμενο μπορεί να διαβαστεί από άτομα τα οποία δε βρίσκονται στο άμεσο - τοπικό ή χρονικό - περιβάλλον του πομπού, προσλαμβάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο αποθηκευτική λειτουργία.
4. Η συστηματικότητα, διότι ο γραπτός λόγος για να είναι κατανοητός πρέπει να είναι πληρέστερος, αναλυτικότερος και συστηματικότερος από τον προφορικό λόγο, γεγονός που υπαγορεύει επιμελημένη συνοχή και συνεκτικότητα.
5. Η τυπικότητα, αφού τα γραπτά κείμενα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε ευρύτερες κατηγορίες κειμένων, σύμφωνα με τα κοινά τους χαρακτηριστικά ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο.

Γενικά, ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από συμβάσεις που τον διαφοροποιούν από τον προφορικό λόγο. Οι διαφορές μεταξύ τους εστιάζονται κυρίως στη γραμματική

και στο λεξιλόγιο. Όσον αφορά τη γραμματική, ο προφορικός λόγος, σε αντίθεση με τον γραπτό, παρουσιάζει πολλές ελλειπτικές προτάσεις, διακοπές, επιφωνήματα, ακόμη και παραβιάσεις των γραμματικών κανόνων, ενώ όσον αφορά το λεξιλόγιο, ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από πιο οικείο ύφος, σε αντίθεση με το πιο ουδέτερο ή πιο τυπικό ύφος του γραπτού λόγου (“Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις”, χ.χ.).

Επιπλέον, ο γραπτός λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αρκετές περιστάσεις και κυρίως εκεί όπου ο προφορικός λόγος κρίνεται ακατάλληλος ή ανεπαρκής. Μάλιστα, ο γραπτός λόγος διακρίνεται από τρεις βασικές κατηγορίες: την περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Μέσα στα γραπτά κείμενα συχνά συναντώνται δύο ή και περισσότερες από αυτές τις κατηγορίες, ενώ συνήθως υπερτερεί μία από αυτές, με αποτέλεσμα το κείμενο να χαρακτηρίζεται ως περιγραφικό, αφηγηματολογικό ή επιχειρηματολογικό (“Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις”, χ.χ.).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (χ.χ.), η ανάγνωση και η παραγωγή ενός κειμένου είναι διαδικασίες δύσκολες, πολυσύνθετες, αλλά και διδάξιμες, καθώς η εκμάθησή τους αποτελεί θεμελιακό στόχο του σχολείου. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο τόσο στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του ίδιου του σχολείου, όσο και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, προκειμένου να μάθουν να γράφουν σωστά και να χρησιμοποιούν το γραπτό ως ένα μέσο επικοινωνίας, χρειάζεται να αναπτύξουν μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές. Ακόμα, οι ίδιοι, είτε έχοντας ρόλο αναγνώστη, είτε ρόλο συγγραφέα, χρειάζεται να αξιολογούν και να επεξεργάζονται πληροφορίες προκειμένου να παράγουν γνώση, ενώ προκειμένου να κατανοούν ή να παράγουν ένα κείμενο επικοινωνιακής μορφής, χρειάζεται να κατέχουν αναγκαίες μεταγνωστικές δεξιότητες.

Τέλος, σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι ενδεχόμενες αδυναμίες των μαθητών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό ζήτημα με ατομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές προεκτάσεις, καθώς και ότι η εξέταση των γραπτών αυτών παραγωγών δίνει ερείσματα για την επαλήθευση ή την απόρριψη θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την κατάκτηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Bain, Bailet & Moats, 2001).

1. 3.4 Δυσκολίες του γραπτού λόγου

Είναι γεγονός, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ότι η παραγωγή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα είναι μία διαδικασία πολύπλοκη, που απαιτεί τουλάχιστον καλή κατοχή της εκάστοτε γλώσσας.

Τα προβλήματα που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (χ.χ.), μπορούν να διαχωριστούν σε δύο γενικές κατηγορίες:

- Η πρώτη κατηγορία αφορά στα προβλήματα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφεία), τα οποία περιλαμβάνουν προβλήματα με γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες ή διαφορετικά προβλήματα σχεδιασμού, καθώς και προβλήματα βελτίωσης ιδεών.
- Η δεύτερη κατηγορία αφορά στα προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα), τα οποία περιλαμβάνουν προβλήματα γραφής με το χέρι, προβλήματα ορθογραφίας, λεξιλογίου, στίξης, σύνταξης, τονισμού, και χρήσης πεζών - κεφαλαίων.

Τα παραπάνω προβλήματα προκαλούν σημαντικές επιπτώσεις στον γραπτό λόγο των μαθητών, τόσο σε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι γράφουν περιορισμένο αριθμό λέξεων και προτάσεων. Έτσι συχνά υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο και αποφεύγουν τη χρήση του (Σπαντιδάκης, χ.χ.).

Επιπλέον, υπάρχουν αρκετές έρευνες στις οποίες υπογραμμίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να χειριστούν τον γραπτό λόγο μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα σε έρευνα της Τσοκαλίδου (2005) που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία του Βόλου κατά το σχολικό έτος 2003 - 2004, καταγράφονται τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Αρχικά, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται στην κατανόηση εννοιών και στην ορθογραφία. Έπειτα, ακολουθεί η σύνταξη και ο γραπτός λόγος, ενώ τέλος, στη χαμηλότερη θέση της κλίμακας των προβληματικών περιοχών ανήκει ο προφορικός λόγος και το λεξιλόγιο.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι δυσκολίες αυτές των μαθητών παίρνουν τις διαστάσεις ενός εκπαιδευτικού προβλήματος, το οποίο για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, θα πρέπει το σχολείο να βρει τρόπους και μεθόδους έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης των προβλημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκειμένου να μπορεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

II. 1 Ταυτότητα της έρευνας

II. 1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η χαρτογράφηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η αποτύπωση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στον Καναδά, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία της περιοχής, αλλά και μέσα από την ανάλυση των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών.

Πιο αναλυτικά, μέσω της συγκεκριμένης εργασίας επιδιώκεται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Καναδά, των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, του προγράμματος σπουδών και του διδακτικού προσωπικού των ελληνόγλωσσων σχολείων, των χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα, καθώς και η ανάδειξη των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών, τα οποία επιβεβαιώνουν και ταυτόχρονα προσθέτουν έναν εμπλουτιστικό τόνο στο σύνολο των στοιχείων της έρευνας.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Ποιοι φορείς προωθούν και διαφυλάσσουν τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στον Καναδά και με ποιον τρόπο;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και του διδακτικού προσωπικού των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά;
- Ποιο είναι το πρόγραμμα σπουδών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον Καναδά κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας; Ποια μέτρα λαμβάνουν για να τις αντιμετωπίσουν;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον Καναδά κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας; Με ποιον τρόπο προσπαθούν να τους βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί;
- Ποια είναι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών και πού οφείλονται;

II. 1.2 Μεθοδολογία

II. 1.2.1 Ερευνητική μέθοδος

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου αποτελεί μια πολύπλοκη και καθόλου εύκολη διαδικασία που πρέπει να υλοποιηθεί με μεγάλη προσοχή από τον εκάστοτε ερευνητή (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008).

Η επιλογή ανάμεσα σε ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση καθορίζεται από τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και από τη μέθοδο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων που ακολουθείται από τον ερευνητή. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιούνται υποθέσεις, ελέγχονται θεωρίες, προσδιορίζονται μεταβλητές, μετριοούνται και συγκρίνονται υιοθετώντας κλειστές στάσεις που κάνουν την έρευνα πιο αναγωγική και συμπερασματική. Αντιθέτως, στην ποιοτική έρευνα δε χρησιμοποιούνται υποθέσεις, δεν ελέγχονται θεωρίες, αλλά συγκεντρώνονται πληροφορίες για μία έννοια, εκφράζονται ιδέες και επιδιώκεται η βαθύτερη κατανόηση των ιδεών αυτών, κάνοντας την έρευνα πιο επαγωγική.

Κρίνοντας από τα παραπάνω, στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέγεται η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, αφού σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, καθώς και η διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει αυτή μέσα από την ανάλυση των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι επιδιώκεται η διερεύνηση σε βάθος και η κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά, και όχι η εξαγωγή αριθμητικών και στατιστικών συμπερασμάτων.

II. 1.2.2 Μέθοδος δειγματοληψίας

Ως δειγματοληψία γενικά ορίζεται η μέθοδος που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να επιλέξουν έναν αριθμό προσώπων ή πραγμάτων από έναν πληθυσμό (μια ομάδα ατόμων που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό), για να πάρουν μέρος στην έρευνα που διεξάγεται. Είναι, δηλαδή, η στρατηγική που ακολουθείται για την επιλογή του δείγματος, αφού είναι αδύνατο συνήθως, να πάρουν μέρος όλα τα άτομα ενός πληθυσμού (Creswell, 2016 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015) και αποτελεί ένα από τα βασικότερα κομμάτια του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει την ποιότητα των δεδομένων, αλλά συγχρόνως και τα συμπεράσματα που εξαγονται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην ποιοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, πρόθεση του ερευνητή δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά η διερεύνηση σε βάθος του κεντρικού φαινομένου και η καλύτερη κατανόησή του, με αποτέλεσμα να επιλέγει σκόπιμα ή με πρόθεση τα άτομα από τα οποία θα συλλέξει τα δεδομένα του (Creswell, 2016). Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται η σκόπιμη δειγματοληψία (purposful sampling), με την οποία ο ερευνητής επιλέγει εκ προθέσεως άτομα για να κατανοήσει το υπό μελέτη φαινόμενο και το μοναδικό κριτήριο επιλογής τους είναι η εξασφάλιση των πληροφοριών που χρειάζονται (Creswell, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η βολική δειγματοληψία στην οποία επιλέγονται τα άτομα βάσει της ευκολίας πρόσβασης που υπάρχει σε αυτά. Το μειονέκτημα της επιλογής αυτής είναι ότι το δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, με συνέπεια να είναι δύσκολη η διατύπωση γενικεύσεων. Παρ' όλα αυτά, σκοπός εδώ είναι η εξασφάλιση χρήσιμων πληροφοριών για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

II. 1.2.3 Μέσα/ Ερευνητικά εργαλεία

Η επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για μια έρευνα αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία της. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που οδηγούν στη σωστή επιλογή ερευνητικού εργαλείου, τους οποίους ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του. Μελετώντας τη βιβλιογραφία για την μεθοδολογία της έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι η παρατήρηση και η συνέντευξη είναι τα δύο καταλληλότερα και πιο δημοφιλή ερευνητικά εργαλεία για την ποιοτική έρευνα (Creswell, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, την επιλογή του δείγματος και κυρίως τη γεωγραφική απόσταση, το καταλληλότερο εργαλείο για την παρούσα μελέτη θεωρήθηκε η συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Robson (2010), η συνέντευξη είναι μια πολύ διαδεδομένη ερευνητική μέθοδος στην κοινωνική έρευνα και αποτελεί έναν ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο να ερευνηθούν γεγονότα, συμπεριφορές και πεποιθήσεις ή στάσεις σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Σε μια ποιοτική συνέντευξη ο ερευνητής θέτει γενικές και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες, ώστε να μπορούν να εκφραστούν καλύτερα και στη συνέχεια καταγράφει τις προσωπικές τους απόψεις πάνω στο θέμα (Creswell, 2016).

Ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη έχει αρκετά πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Σχετικά με τα πλεονεκτήματα, διερευνώνται σε βάθος οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι αξίες των ερωτώμενων για να παραχθεί πλούσιο και διαφωτιστικό υλικό (Ισαρη & Πουρκός, 2015 · Robson, 2010). Ο ερευνητής μπορεί να παρατηρήσει το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από την οπτική των ερωτώμενων και έχει τη δυνατότητα για καλύτερο έλεγχο των πληροφοριών που παίρνει μέσα από την τροποποίηση της ερευνητικής διαδικασίας, ώστε να διερευνήσει θέματα που μπορεί

να μην είχαν προκαθοριστεί από πριν (Creswell, 2016 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, στις συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο, οι οποίες όμως δεν επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα λόγω της γεωγραφικής απόστασης, υπάρχουν μη λεκτικές ενδείξεις και μηνύματα τα οποία πολλές φορές βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων του ερωτώμενου (Robson, 2010). Σχετικά με τα μειονεκτήματα, η συνέντευξη αποτελεί μια απαιτητική και χρονοβόρα ερευνητική διαδικασία τόσο ως προς τη διεξαγωγή, όσο και ως προς τον σχεδιασμό της, ενώ απαιτεί σημαντικές ικανότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες και κατάλληλη εμπειρία από τον ερευνητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015 · Robson, 2010). Ακόμα, υπάρχει ο κίνδυνος οι πληροφορίες που παρέχονται να είναι παραπλανητικές, η παρουσία του ερευνητή να επηρεάσει τον ερωτώμενο ή απλά οι απαντήσεις που δίνονται να μην είναι κατανοητές και σαφείς (Creswell, 2016).

Επιπλέον, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε τρεις μορφές, ανάλογα με τον βαθμό δόμησης των ερωτήσεων: α) σε πλήρως δομημένες, β) σε ημιδομημένες και γ) σε μη δομημένες συνεντεύξεις. Στις πλήρως δομημένες συνεντεύξεις υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διάταξη και διατύπωση, στις ημιδομημένες συνεντεύξεις υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξη και η διατύπωση μπορεί να αλλάξουν και τέλος στις μη δομημένες συνεντεύξεις δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά μια γενική περιοχή ενδιαφέροντος σχετικά με την οποία πρέπει να τοποθετηθούν οι συμμετέχοντες (Robson, 2010).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιείται ευρέως σε ευέλικτα ποιοτικά σχέδια, ώστε οι ερωτώμενοι να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται, χρησιμοποιώντας ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Robson, 2010). Επίσης, λόγω του γεωγραφικού, χρονικού περιορισμού, χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί μόνο η τηλεφωνική συνέντευξη. Στην τηλεφωνική συνέντευξη τα δεδομένα συλλέγονται τηλεφωνικά και έχει ως βασικό μειονέκτημα τη μη ύπαρξη άμεσης επαφής του ερευνητή με τον συμμετέχοντα, με αποτέλεσμα αυτή η περιορισμένη επικοινωνία να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την ικανότητα του ερευνητή να κατανοήσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Creswell, 2016).

Για την ομαλή διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ένα πρωτόκολλο - οδηγός (βλ. Παράρτημα Α), το οποίο περιλάμβανε βασικές πληροφορίες, βοηθητικές για την ερευνήτρια, σχετικά με τη δομή της συνέντευξης και το περιεχόμενό της. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), «ένα πρωτόκολλο συνέντευξης είναι ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή, το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαδικασία συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν και χώρο για να σημειωθούν οι απαντήσεις του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη». Για την παρούσα ποιοτική έρευνα το πρωτόκολλο που σχεδιάστηκε αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρεται το θέμα της μελέτης και μια μικρή περιγραφή της, ο αριθμός της συνέντευξης, η ημερομηνία διεξαγωγής της, η διάρκειά της και πιθανές παρατηρήσεις. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η χώρα ολοκλήρωσης της

εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, τα χρόνια παραμονής τους στον Καναδά, τα χρόνια εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί στον Καναδά, το καθεστώς και η βαθμίδα απασχόλησής τους, και έπειτα ακολουθούν οι βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης, οι οποίες προέκυψαν έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι προκειμένου να προστεθεί ένας εμπλουτιστικός «τόνος» στο σύνολο των στοιχείων της εργασίας, σε συνδυασμό με τις ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκε και μια ανάλυση λαθών σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης των Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλου, Καρακύργιου, Μουμτζή και Παναγιωτίδου (2006: 21) σε γραπτά ορισμένων ομογενών μαθητών που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, τα οποία μας προώθησαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά.

II. 1.2.4 Δείγμα

Για την επιτυχία της ερευνητικής διαδικασίας μεγάλη σημασία έχει η δειγματοληψία, στην οποία έγινε αναφορά παραπάνω, καθώς η ορθή επιλογή του δείγματος οδηγεί στη διεξαγωγή αποτελεσμάτων που ενισχύουν τον σκοπό της έρευνας. Σε όλες τις έρευνες αυτό που προβληματίζει τον ερευνητή είναι ο πληθυσμός από τον οποίο και επιλέγεται το δείγμα της εκάστοτε έρευνας.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2005), σε μία έρευνα ως πληθυσμός θεωρείται το γενικό πλήθος των ατόμων ή των περιπτώσεων που μπορεί να ενδιαφέρουν τον ερευνητή και να σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), ο ερευνητής προσανατολίζεται στη συνέχεια σε έναν πληθυσμό - στόχο, άτομα δηλαδή με κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που μπορούν να μελετηθούν, για να καταλήξει να επιλέξει από αυτόν ένα δείγμα, δηλαδή μια υποομάδα που θα μελετήσει για να προβεί σε γενικεύσεις.

Πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι στις ποιοτικές μελέτες εξετάζονται περιορισμένα άτομα και περιπτώσεις σε σχέση με τις ποσοτικές έρευνες, και «αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συνολική ικανότητα ενός ερευνητή να παρέχει μια λεπτομερή εικόνα μειώνεται με την προσθήκη νέων ατόμων ή νέων χώρων» (Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, η επιλογή του δείγματος έγινε σκόπιμα και συμβαδίζοντας με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Το δείγμα καθορίστηκε στον αριθμό των τεσσάρων ατόμων λόγω των περιορισμών της έρευνας, οι οποίοι αναφέρονται στην ενότητα των Συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία στο Τορόντο του Καναδά. Οι περισσότερες από αυτές ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες, ενώ όλες κατέχουν κάποιο πτυχίο πανεπιστημιακού τμήματος, είτε φιλόλογου, είτε

δασκάλου (οι δύο από Πανεπιστήμια της Ελλάδας και οι άλλες δύο από Πανεπιστήμια του Καναδά). Ακόμα, οι δύο εξ αυτών διαθέτουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόνο η μία δε διαθέτει πιστοποίηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Όσον αφορά τα χρόνια παραμονής τους και τα χρόνια εργασίας τους στον Καναδά, αυτά διαφέρουν για τις περισσότερες (μόνο οι δύο από τις συμμετέχουσες έχουν 6 - 10 χρόνια παραμονής και εργασίας στον Καναδά). Επίσης, οι μισές εργάζονται σε καθεστώς πλήρους απασχόλησης και οι άλλες μισές σε καθεστώς ημι - απασχόλησης. Τέλος, η μία εξ αυτών εργάζεται αποκλειστικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι δύο αποκλειστικά στη Δευτεροβάθμια και η τελευταία εργάζεται ταυτόχρονα και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το προφίλ του δείγματος παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα. Τα ονόματα των συνεντευξιαζόμενων είναι απόρρητα και κωδικοποιούνται με τις ενδείξεις Σ1 - Σ4, οι οποίες αποδόθηκαν με βάση τη σειρά λήψης των συνεντεύξεων.

Κωδικός συνεντευξιαζόμενων	Φύλο	Ηλικιακή κατηγορία	Τίτλος σπουδών	Χώρα ολοκλήρωσης εκπαίδευσης
Σ1	Γυναίκα	50 - 60	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Πιστοποίηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ ξένης γλώσσας	Ελλάδα
Σ2	Γυναίκα	25 - 30	Πτυχίο Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακό και Πιστοποίηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ ξένης γλώσσας	Ελλάδα
Σ3	Γυναίκα	30 - 40	Πτυχίο Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακό και πιστοποίηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ ξένης γλώσσας	Καναδάς
Σ4	Γυναίκα	25 - 30	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Καναδάς

Χρόνια παραμονής στον Καναδά	Χρόνια εργασίας στον Καναδά	Καθεστώς απασχόλησης	Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται
31 - 40	25 και άνω	Πλήρης απασχόληση	Δευτεροβάθμια
6 - 10	6 - 10	Πλήρης απασχόληση	Πρωτοβάθμια
21 - 30	16 - 20	Ημι - απασχόληση	Δευτεροβάθμια και Ενήλικες
6 - 10	6 - 10	Ημι - απασχόληση	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια

Πρόκειται για έναν μικρό αριθμό δείγματος, παρ' όλο που στις ποιοτικές έρευνες, ο αριθμός του δείγματος δεν είναι μεγάλος, διότι υπήρξε μεγάλη δυσκολία στην εύρεση εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά και επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο για να συμμετέχουν στην εν λόγω έρευνα, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Π. 1.2.5 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και κόπο από τον ερευνητή καθώς και προνοητικότητα για τα έκτακτα γεγονότα που μπορεί να προκύψουν. Επίσης, σύμφωνα με τον Creswell (2016), σε μια ποιοτική μελέτη είναι ουσιώδες να διαμορφωθούν και να διασφαλιστούν εκείνες οι συνθήκες που θα προσφέρουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη, ώστε να ολοκληρωθεί ομαλά η διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων.

Οι ατομικές συνεντεύξεις, από τις οποίες προήλθαν και τα δεδομένα της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν τέλη Δεκεμβρίου του 2022 με τέλη Γενάρη του 2023. Η συνολική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο 25 - 30 λεπτά. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικώς σε χρόνο που βόλευε τις συνεντευζιζόμενες και σε χώρο που επέλεγαν οι ίδιες για να νιώθουν πιο άνετα. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να δώσουν προφορικά τη συγκατάθεσή τους για τη λήψη και τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, και με τη λήξη της διαδικασίας ενημερώθηκαν ότι το υλικό είναι εμπιστευτικό και ότι θα χρησιμοποιηθεί από την ερευνήτρια μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Τέλος, όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη για την παραγωγή γραπτού κειμένου (βλ. Παράρτημα Β), ώστε να ακολουθήσει η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά την ανάλυση των λαθών, αυτή πραγματοποιήθηκε μετά από τις ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις και αφού δύο εκπαιδευτικοί απέστειλαν στην ερευνήτρια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μερικά γραπτά μαθητών τους. Συνολικά αναλύθηκαν επτά γραπτά μαθητών που διδάσκονταν την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης των Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλου, Καρακύργιου, Μουμτζή και Παναγιωτίδου (2006: 21) και η όλη διαδικασία ολοκληρώθηκε αρχές Φλεβάρη. Πιο αναλυτικά, τα πέντε από τα επτά γραπτά, ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας των μαθητών που φοιτούσαν στη Β΄ Γυμνασίου του Ελληνορθόδοξου Σχολείου «Μεταμόρφωση» του Τορόντο και οι οποίοι παρακολουθούσαν το μάθημα των ελληνικών 3 ώρες την εβδομάδα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους 30 λεπτά, για να πάρουν και να δώσουν γραπτή συνέντευξη από και σε κάποιον συμμαθητή τους σχετικά με το πώς πέρασαν στις διακοπές των Χριστουγέννων. Τα υπόλοιπα δύο γραπτά προέρχονταν από μαθητές της Ε΄ τάξης, οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών από τις 9.00 έως τις 12.30 σε ιδιωτικό Σαββατιανό σχολείο του Τορόντο. Σε αυτά τα δύο γραπτά, οι μαθητές είχαν κληθεί να γράψουν μια φανταστική ιστορία με συγκεκριμένες λέξεις που τους είχαν δοθεί.

Τέλος, αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική θεματική ανάλυση, σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζονται, οργανώνονται και κατανοούνται επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, ο ερευνητής αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες. Ακόμα, μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του, ωστόσο εστιάζει μόνο σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετά, και ειδικότερα, σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012: 57).

Έτσι, τα γραπτά κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων αποθηκεύτηκαν στον υπολογιστή και έγινε η προκαταρκτική διερεύνησή τους. Αφού μελετήθηκαν προσεκτικά, στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν σε θέματα, δημιουργήθηκε λίστα με τις κωδικοποιημένες λέξεις και ταξινομήθηκαν σε εννοιολογικές κατηγορίες, δηλαδή σε θεματικούς άξονες, με βάση τη σκοποθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, αφού πρώτα προσδιορίστηκαν τα σημαντικά σημεία μέσα στο σύνολο των δεδομένων.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι η θεματική ανάλυση δεν αποτελεί μία «τεχνικού τύπου» διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής, ως άλλος αρχαιολόγος, αποκαλύπτει θέματα ή κατηγορίες που ενυπάρχουν θαμμένα, κάπου μέσα στα δεδομένα, και αναμένουν να ανακαλυφθούν (Braun & Clarke, 2012: 63). Η διαδικασία της ανάλυσης προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος, αναπτύσσοντας μία διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει (Τσιώλης, 2016: 487). Ακόμα, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους ανάλυσης, που δεσμεύονται σε συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις - όπως η ανάλυση λόγου στη θεωρία του λόγου, η ανάλυση

συνομιλίας στην εθνομεθοδολογία, η αφηγηματική ανάλυση στη θεωρία της αφήγησης - η θεματική ανάλυση λογίζεται ως μία ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους από ερευνητές που εκκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφητηρίες (Braun & Clarke, 2012).

II. 1.2.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για τη σωστή πραγματοποίηση της έρευνας και τη διεξαγωγή ασφαλών, στο πλαίσιο του δυνατού, συμπερασμάτων από αυτήν, δύο έννοιες είναι σημαντικές και πρέπει να εξασφαλιστούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό: η έννοια της εγκυρότητας και η έννοια της αξιοπιστίας. Σύμφωνα με τον Robson (2010), ως εγκυρότητα ορίζεται ο βαθμός στον οποίο τα ευρήματα της έρευνας είναι πραγματικά και ικανοποιούν τον σκοπό της μελέτης, ενώ ως αξιοπιστία ορίζεται ο βαθμός συνέπειας ή σταθερότητας των αποτελεσμάτων.

Σχετικά με την εγκυρότητα, αυτή διαχωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική. Ο βαθμός βεβαιότητας του ερευνητή για την πραγματική ουσία των ευρημάτων ορίζεται ως εσωτερική εγκυρότητα, ενώ ο βαθμός βεβαιότητας του ερευνητή για τη γενική ισχύ των ευρημάτων και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις ορίζεται ως εξωτερική εγκυρότητα (Παρασκευόπουλος, 1993). Έτσι, αφού η εγκυρότητα αποτελεί ένα ουσιώδες στοιχείο κάθε έρευνας, ο ερευνητής πρέπει να φροντίσει για τη διασφάλισή της. Αυτό επιτυγχάνεται με την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων, την επιλογή του κατάλληλου δείγματος και την εξασφάλιση της αξιοπιστίας σχετικά με τη σταθερότητα και τη συνέπεια των ευρημάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας, θα μπορούσε η έννοια αυτή να γίνει καλύτερα αντιληπτή αν θεωρηθεί ως συνώνυμο της συνέπειας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2005), σχετίζεται με τη δυνατότητα αναπαραγωγής εκ νέου με την πάροδο του χρόνου και σε άλλες ομάδες ερωτηθέντων. Επίσης, σχετίζεται με την ακρίβεια αφού μια έρευνα για να είναι αξιόπιστη πρέπει να δώσει παρόμοια αποτελέσματα εάν πραγματοποιηθεί σε παρόμοια ομάδα ερωτηθέντων και σε παρόμοιο πλαίσιο (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια κατέβαλε ανιδιοτελής και ειλικρινή προσπάθεια για τη σύνθεση του κατάλληλου δείγματος και ακολούθησε μεθοδικά τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά η ανάλυση λαθών σε γραπτά των μαθητών, για να επιβεβαιωθούν και να εμπλουτιστούν τα αποτελέσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επίσης, έγινε προσπάθεια για αποφυγή προσωπικών ερμηνειών και κάθε είδους μεροληψίας με την ηχογράφηση των συνεντεύξεων και την «ουδέτερη» ιδεολογικά ανάγνωσή τους από την ερευνήτρια (Robson, 2010). Για την αποφυγή κάθε πιθανής μεροληψίας έγινε προσεκτική και ξεκάθαρη διατύπωση

των ερωτήσεων, ώστε οι ερωτηθέντες να εισπράξουν το ίδιο μήνυμα. Τέλος, για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας έγινε προσεκτική πραγματοποίηση όλων των σταδίων της μεθοδολογίας και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που περιγράφονται παρακάτω.

II. 1.2.7 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που πρέπει να διέπουν αυτού του είδους τις έρευνες. Πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι το έργο αυτό αποτελεί μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία. Όπως αναφέρεται και στους Ίσαρη και Πουρκό (2015), στις ποιοτικές έρευνες το συγκεκριμένο έργο αναδεικνύεται ακόμα πιο περίπλοκο λόγω της ευέλικτης και συχνά απρόβλεπτης ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθείται, καθώς και λόγω της στενής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες.

Σε μια προσπάθεια ορισμού των δύο εννοιών “ηθική” και “δεοντολογία”, ο Robson (2010) τις διαχωρίζει αναφέροντας ότι η δεοντολογία «αναφέρεται σε γενικές αρχές περί του τι πρέπει κάποιος να κάνει», ενώ η ηθική «αναφέρεται στον εάν μια πράξη είναι συνεπής με την αποδεκτή έννοια του σωστού και του λάθους ή όχι». Σύμφωνα με τους Λαγουμιντζή, Βλαχόπουλο και Κουτσογιάννη (2015), η δεοντολογία είναι «ο τρόπος να επιβληθεί μια συμφωνημένη ηθική και να καταστεί κάπως ευκολότερη η εξάρτησή της και η σύνδεσή της με τον νόμο», ενώ η ηθική «λέει τι πρέπει και τι δεν πρέπει να γίνεται, χωρίς συνεπαγωγές».

Οι βασικές αρχές που πρέπει να τηρούνται είναι η ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα των ατόμων που θα συμμετάσχουν, η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και η προστασία της ταυτότητάς τους και των προσωπικών τους δεδομένων, δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα, προστασία του δεύτερου από κάποια ενδεχόμενη βλάβη κατά τη διάρκεια της έρευνας και η επαρκής πληροφόρησή του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015 · Creswell, 2016).

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι συμμετέχουσες στην έρευνα ενημερώθηκαν προφορικά σε γλώσσα απλή και κατανοητή, χωρίς τη χρήση εξειδικευμένης ορολογίας, για τον σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης. Επίσης, διασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή τους και διευκρινίστηκε το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν όποτε το θεωρήσουν εκείνες σωστό. Ακόμα, διευκρινίστηκε ότι δε θα διατρέξουν καμιάς μορφής κίνδυνο και ότι δε θα υπάρξει εκούσια απόκρυψη πληροφοριών, ούτε εξαπάτηση από τη μεριά της ερευνήτριας. Τέλος, διαφυλάχθηκαν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχουσών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής, αλλά και μετά το πέρας της έρευνας.

II. 2 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

II. 2.1 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ως προς τις απαντήσεις των τεσσάρων συνεντευξιαζόμενων και ότι κάθε συνέντευξη στην ουσία επιβεβαίωσε, συμπλήρωσε και επομένως εμπλούτιζε την προηγούμενη ή την επόμενη της.

Οι λόγοι μετανάστευσης και των τεσσάρων συμμετεχουσών στον Καναδά ήταν κυρίως οικονομικοί. Οι δύο εξ αυτών έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση τους στον Καναδά, καθώς είχαν εγκατασταθεί εκεί από μικρότερη ηλικία, ενώ οι άλλες δύο έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους στην Ελλάδα. Όλες ήθελαν από μικρές να ακολουθήσουν κάποιο επάγγελμα σχετικό με την εκπαίδευση ή έστω με κάποιο επάγγελμα που να σχετίζεται με παιδιά, αλλά και που θα τις συνέδεε με τη γλώσσα και την πατρίδα τους. Σημαντικό είναι, επίσης, ότι δύο από τις συμμετέχουσες διαθέτουν και κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόνο η μία δε διαθέτει πιστοποίηση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ ξένης γλώσσας. Επίσης, οι μισές από τις συμμετέχουσες εργάζονται σε καθεστώς πλήρους απασχόλησης και οι υπόλοιπες σε καθεστώς ημι - απασχόλησης. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η Σ1 διδάσκει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα τις καθημερινές στο ημερήσιο ελληνορθόδοξο σχολείο της Μεταμόρφωσης και τα Σάββατα στην Καναδική Επιθεώρηση, η Σ2 εργάζεται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο ημερήσιο ελληνορθόδοξο σχολείο της Μεταμόρφωσης, η Σ3 στη Δευτεροβάθμια στο πρόγραμμα του Τορόντο District School Board και η Σ4 πραγματοποιεί μαθήματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας του Τορόντο.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι φορείς ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στον Καναδά και με ποιον τρόπο;

Σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, οι κυριότεροι φορείς στον Καναδά που ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι η Ελληνική Κοινότητα και η εκκλησία. Συγκεκριμένα, η Ελληνική Κοινότητα πραγματοποιεί μαθήματα ελληνικών από το Νηπιαγωγείο έως την Γ' Λυκείου, αλλά και μαθήματα για ενήλικες, είτε απογευματινά δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, είτε Σαββατιανά για περίπου 4 - 5 διδακτικές ώρες, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το πρόγραμμα που τους εξυπηρετεί καλύτερα. Βέβαια, σύμφωνα με μία συνεντευξιαζόμενη, υπάρχει και η δυνατότητα παρακολούθησης και των δύο προγραμμάτων συγχρόνως, κάτι το οποίο είναι απίθανο να συμβεί. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελληνική

Κοινότητα προσφέρει και μαθήματα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν το μάθημα των ελληνικών στο απολυτήριο του Λυκείου τους και να χρησιμοποιήσουν τον βαθμό τους για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Παράλληλα, είναι αξιοσημείωτο ότι η Ελληνική Κοινότητα του Τορόντο αποτελεί κέντρο διεξαγωγής εξετάσεων ελληνομάθειας με ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών να δίνουν εξετάσεις και να επιτυγχάνουν. Αναφορικά τώρα με την εκκλησία, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, αυτή προσφέρει μαθήματα ελληνικών, κυρίως τα Σάββατα μέσω των ενοριών, ενώ σε κάθε εκκλησία λειτουργεί και κατηχητικό, το οποίο συνήθως είναι δίγλωσσο.

Επίσης, στον Καναδά υπάρχουν και ορισμένα ιδιωτικά σχολεία που πραγματοποιούν μαθήματα ελληνικών, κατά κύριο λόγο τα Σάββατα, ενώ όσον αφορά την επαρχία του Οντάριο, όπως αναφέρουν οι συμμετέχουσες, λειτουργεί και ένα ημερήσιο ιδιωτικό ελληνορθόδοξο σχολείο, στο οποίο η κύρια γλώσσα διδασκαλίας είναι τα αγγλικά και τα παιδιά που φοιτούν εκεί έχουν τα ελληνικά, όπως και τα γαλλικά, ως μαθήματα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου τους. Οι ώρες, ωστόσο, που αφιερώνονται στα ελληνικά δεν είναι πάρα πολλές, αφού ο κανονισμός της εκπαίδευσης στο Οντάριο απαιτεί η κύρια διδασκαλία να γίνεται σε μία από τις δύο επίσημες γλώσσες του Καναδά. Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι το εν λόγω σχολείο, παρ' όλο που ιδρύθηκε από την Αρχιεπισκοπή και θεωρείται θρησκευτικό σχολείο, αυτή τη στιγμή είναι ανεξάρτητο από την εκκλησία. Αντιθέτως, είναι υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας του Οντάριο, καθώς στον Καναδά κάθε επαρχία έχει το δικό της Υπουργείο.

Επιπροσθέτως, οι δύο από τις συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν ότι ο Καναδάς, επειδή είναι χώρα μειονοτήτων και δίνει μεγάλη σημασία στην καλλιέργεια των διαφορετικών γλωσσών, επιχορηγεί και διάφορα προγράμματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο, τα οποία είναι τελείως δωρεάν. Επίσης, μέσω αυτών των προγραμμάτων, τα οποία προσφέρονται από διάφορους επίσημους канаδικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, παρέχεται, επίσης, η δυνατότητα στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εντάξουν, εφόσον επιθυμούν, το μάθημα των ελληνικών στο απολυτήριο του Λυκείου τους και να χρησιμοποιήσουν τον βαθμό που έχουν στα ελληνικά για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο.

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στη συμβολή των Πανεπιστημίων στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς τα τελευταία χρόνια τα δύο μεγαλύτερα Πανεπιστήμια του Τορόντο και του Καναδά έχουν καταφέρει να έχουν έδρα Ελληνιστικών σπουδών, ενώ όλες τόνισαν ότι οι σύλλογοι πλέον δεν προσφέρουν μαθήματα ελληνικών, αλλά ασχολούνται περισσότερο με το θέμα της προώθησης της ελληνικής κουλτούρας μέσα από διάφορες εκδηλώσεις που διοργανώνουν.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού πληθυσμού των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά;

Όσον αφορά την επιλογή του διδακτικού προσωπικού και τα χαρακτηριστικά του, όπως τόνισαν όλες οι συνεντευξιαζόμενες, αυτό έχει να κάνει κυρίως με τον οργανισμό που διοικεί το κάθε σχολείο ή πρόγραμμα. Έτσι, στα περισσότερα σχολεία/ προγράμματα, όπως στα σχολεία της Κοινότητας και της εκκλησίας, αλλά και στα κυρίως ιδιωτικά σχολεία, προτιμώνται κυρίως απόφοιτοι Πανεπιστημίου από την Ελλάδα, ακόμα και αν οι σπουδές τους είναι εντελώς άσχετες με τα παιδαγωγικά. Βέβαια, σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, οι εκπαιδευτικοί εξετάζονται για το γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο πριν επιλεγθούν και έχουν την υποστήριξη των παιδαγωγών και των υπευθύνων, παρ' όλο που η υποστήριξη αυτή τις περισσότερες φορές μπορεί να μην είναι αρκετή. Ακόμα, επιλέγονται και εκπαιδευτικοί που έχουν γεννηθεί στον Καναδά, αν έχουν σπουδάσει παιδαγωγικά και έχουν σχετικά καλό γλωσσικό επίπεδο.

Από την άλλη, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ημερήσιο ελληνορθόδοξο σχολείο, καθώς και τους εκπαιδευτικούς που προσφέρουν μαθήματα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω επίσημων канаδικών εκπαιδευτικών οργανισμών, αυτοί πρέπει να είναι οπωσδήποτε καταρτισμένοι με άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος, σχετικές σπουδές και καλό γλωσσικό επίπεδο.

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με δύο συνεντευξιαζόμενες, παλαιότερα υπήρχαν περισσότεροι αποσπασμένοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ενώ τώρα είναι ελάχιστοι. Επομένως, όπως αναφέρουν οι ίδιες, οι ανάγκες που υπάρχουν για εκπαιδευτικό προσωπικό στον Καναδά είναι μεγάλες.

Περνώντας τώρα στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, όλες οι συνεντευξιαζόμενες φαίνεται να συμφωνούν στο ότι η πλειοψηφία των μαθητών που διδάσκονται ελληνικά στον Καναδά είναι παιδιά ελληνικής καταγωγής κυρίως τρίτης γενιάς, με αρκετά από αυτά να προέρχονται από μικτούς γάμους. Ακόμα, οι μαθητές τείνουν να προέρχονται από οικογένειες, όπου οι γονείς, που είναι συνήθως δεύτερης γενιάς μετανάστες, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν μιλάνε καλά ελληνικά, αλλά υπάρχει έντονο το στοιχείο της γλώσσας και του πολιτισμού μέσω των παππούδων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η σχέση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα υπάρχει κυρίως μέσω των παππούδων. Υπάρχουν φυσικά και κάποιες περιπτώσεις, όπου οι γονείς των παιδιών είναι είτε πρώτης, είτε δεύτερης γενιάς μετανάστες, που όμως είχαν την ευκαιρία και το ενδιαφέρον να μάθουν ελληνικά, είτε ζώντας στην Ελλάδα, είτε έχοντας μια έντονη σχέση με τη γλώσσα μέσω των δικών τους γονέων. Δεν είναι λίγες οι φορές, επίσης, που ο ένας γονέας μπορεί να είναι πρώτης γενιάς μετανάστης και ο άλλος δεύτερης.

Επομένως, το αν και πόσο μιλούν ελληνικά τα παιδιά πέρα από την ώρα του μαθήματος, εξαρτάται κυρίως από τη σύσταση της οικογένειας. Οι περισσότεροι,

βέβαια, από τους μαθητές δε μιλούν ελληνικά πέρα από την ώρα του μαθήματος. Έτσι, η διδασκαλία γίνεται πιο δύσκολη, αφού η ευκαιρία τους να μιλήσουν και να μάθουν ελληνικά περιορίζεται στις ώρες του μαθήματος των ελληνικών και συναγωνίζεται αθλήματα και άλλες δραστηριότητες, στις οποίες παίρνουν μέρος οι μαθητές.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι υπάρχουν ελάχιστες έως μηδαμινές περιπτώσεις μαθητών διαφορετικής καταγωγής που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, καθώς, σύμφωνα με μία εκπαιδευτικό, το γεγονός ότι τα μαθήματα αυτά πραγματοποιούνται κατά κύριο λόγο Σάββατα ή σε άλλες περιπτώσεις είναι απογευματινά, δε βοηθάει στο να προσελκύσουν παιδιά άλλης καταγωγής, τα οποία δεν έχουν άμεση σχέση με τον τόπο ή τη γλώσσα. Εντούτοις, στο ημερήσιο σχολείο της Μεταμόρφωσης, ένα 15% των μαθητών που διδάσκονται ελληνικά είναι από Ουκρανία, Ρωσία και Γεωργία, διότι το εν λόγω σχολείο είναι ελληνορθόδοξο και φαίνεται να το επιλέγουν και μαθητές άλλης εθνικότητας λόγω θρησκείας, με αποτέλεσμα να διδάσκονται υποχρεωτικά την ελληνική γλώσσα, αφού υπάρχει σαν μάθημα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το πρόγραμμα σπουδών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά;

Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά, η Σ1 και η Σ2, οι οποίες εργάζονται στο ημερήσιο σχολείο της Μεταμόρφωσης, αλλά σε διαφορετικές βαθμίδες, ανέφεραν ότι το συγκεκριμένο σχολείο λειτουργεί από τις 9:00 μέχρι τις 3:45 και διαθέτει τμήματα από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη Β΄ Γυμνασίου. Γίνονται όλα τα μαθήματα ανάλογα με τα προγράμματα διδασκαλίας για κάθε τάξη που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας του Οντάριο, με τη διαφορά ότι τα παιδιά διδάσκονται τα ελληνικά, πέρα από τα γαλλικά, σαν δεύτερη/ ξένη γλώσσα και γενικά κυριαρχεί το ελληνικό στοιχείο. Η κύρια γλώσσα διδασκαλίας είναι τα αγγλικά, απλά τα παιδιά ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν παρακολουθούν κάποιες ώρες την εβδομάδα και μαθήματα ελληνικών. Συγκεκριμένα, στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό το μάθημα των ελληνικών είναι πεντάωρο, ενώ στο Γυμνάσιο τρίωρο. Γενικά, την ώρα των ελληνικών οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν στα παιδιά κυρίως να διαβάζουν και να γράφουν. Κατά τη διάρκεια της ημέρας μιλάνε μερικές φορές ελληνικά, ενώ όπως τόνισε η μία συνεντευξιζόμενη που εργάζεται στην Πρωτοβάθμια, όταν διδάσκει Θρησκευτικά, προσπαθεί να εξηγήσει κάποια πράγματα στα παιδιά και στα ελληνικά.

Η Σ3, η οποία εργάζεται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πρόγραμμα του Toronto District School Board, ενός επίσημου καναδικού εκπαιδευτικού οργανισμού, ανέφερε ότι το πρόγραμμα στο οποίο διδάσκει είναι μόνο μία φορά την εβδομάδα και συγκεκριμένα κάθε Σάββατο από τις 9:00 μέχρι τις 12:30 το μεσημέρι με 15 λεπτά διάλειμμα. Έμφαση δίνουν στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου μιας και,

όπως υποστηρίζει η ίδια, είναι η βάση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου και προσπαθούν να χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο την τεχνολογία μέσα στην τάξη, παρ' όλο που δεν είναι εύκολο πάντα, αφού τις περισσότερες φορές τα μαθήματα γίνονται στα σχολεία που τους έχουν παραχωρήσει από τον υπεύθυνο οργανισμό εκπαίδευσης, χωρίς να τους δίνεται η άδεια να χρησιμοποιούν κάποιες από τις υποδομές και τον εξοπλισμό τους.

Τέλος, η Σ4, η οποία εργάζεται σε σχολεία της Κοινότητας, ανέφερε ότι τα μαθήματα πραγματοποιούνται, είτε κάθε Σάββατο για 4 - 5 ώρες, είτε δύο με τρεις φορές την εβδομάδα τα απογεύματα, καθώς και ότι στη διδασκαλία της ακολουθεί κατά βάση ό,τι αναφέρεται σε ένα βιβλίο, στη δημιουργία του οποίου έχει συμβάλει ο διευθυντής του Προγράμματος Παιδείας της Κοινότητας.

Ακόμα, σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, στο ημερήσιο σχολείο της Μεταμόρφωσης και σε κάποια κυρίως ιδιωτικά σχολεία χρησιμοποιούν τα βιβλία του Παπαλοΐζου, τα οποία, όπως τόνισαν, είναι καινούρια και αρκετά βοηθητικά, διότι απευθύνονται σε μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Στα υπόλοιπα σχολεία και στα διάφορα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όμως, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παραπάνω βιβλία, διότι είναι πολύ ακριβά. Έτσι, επιλέγονται συνήθως βιβλία που είναι ελεύθερα στο διαδίκτυο και μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτά, όπως είναι τα βιβλία του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., τα οποία, σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, είναι πολύ ωραία, όμως χρειάζονται μια αναβάθμιση. Επίσης, στα σχολεία της Κοινότητας χρησιμοποιούνται, όπως προαναφέρθηκε, κυρίως, βιβλία, στη δημιουργία των οποίων έχει συμβάλει και ο διευθυντής του Προγράμματος Παιδείας της Κοινότητας. Πέρα όμως από τα βιβλία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και αρκετό οπτικοακουστικό υλικό, όπως βίντεο, τραγούδια, κάρτες μνήμης και πλαστικοποιημένες εικόνες, καθώς και φωτοτυπίες, προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και να την κάνουν πιο ευχάριστη.

Επιπροσθέτως, οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες επισημαίνουν ότι προσπαθούν όσο γίνεται να αποφεύγουν τα αγγλικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος των ελληνικών, ωστόσο αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, γιατί υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν καταλαβαίνουν. Επομένως, το μάθημα γίνεται κατά κύριο λόγο στα ελληνικά, όμως κάποιες οδηγίες ή κάποιες λέξεις μεταφράζονται και στα αγγλικά.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα λεγόμενα των συμμετεχουσών, δεν υπάρχει κάποιο σχολείο ή κάποιο πρόγραμμα το οποίο να προσπαθεί να διδάξει άλλα μαθήματα, εκτός της γλώσσας, εξ' ολοκλήρου στα ελληνικά. Σημαντικό είναι, ακόμα, να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με μία συνεντευξιαζόμενη, στα περισσότερα προγράμματα, η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα, ενώ κατά τη γνώμη της, όπως και κατά τη γνώμη άλλων συναδέλφων της θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα στοιχεία διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες των μαθητών τους.

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον Καναδά κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας; Ποια μέτρα λαμβάνουν για να τις αντιμετωπίσουν;

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διδάξουν την ελληνική γλώσσα, λαμβάνοντας υπόψη τα λεγόμενα των συμμετεχουσών, αυτές φαίνεται να είναι αρκετές.

Πρώτα απ' όλα, δεν υπάρχει αρκετή στήριξη από δημόσιους οργανισμούς της χώρας, παρ' ότι ο Καναδάς υποστηρίζει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής του ταυτότητας.

Ακόμα, υπάρχει σοβαρή ανομοιομορφία στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών κάθε τάξης και πολλές φορές, εκτός από την περίπτωση του ημερήσιου ιδιωτικού σχολείου, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών καταλήγουν να διαμορφώνουν ένα τμήμα που αποτελείται από μαθητές ακόμα και τεσσάρων διαφορετικών τάξεων, με κάθε ομάδα παιδιών να έχει και αυτή διαφορετικά επίπεδα γνώσης της ελληνικής.

Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η χαλαρή πολλές φορές αντιμετώπιση των μαθητών ως προς το μάθημα των ελληνικών. Επειδή οι περισσότεροι μαθητές είναι ελληνικής καταγωγής και τείνουν να δημιουργούν ισχυρές σχέσεις μεταξύ τους στο ημερήσιο Καναδικό τους σχολείο και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, αντιμετωπίζουν το μάθημα των ελληνικών ως μία ευκαιρία να βρεθούν κοινωνικά με φίλους και γνωστούς. Βέβαια, σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι η διδασκαλία των ελληνικών γίνεται ως επί το πλείστον, εκτός ημερήσιου σχολείου, με αποτέλεσμα το μάθημα να μοιάζει αποκομμένο από τη σχολική τους καθημερινότητα και οι υποχρεώσεις του ημερήσιου σχολείου να είναι τέτοιες που καταφθάνουν στο μάθημα αρκετά κουρασμένοι.

Δυσκολίες, επίσης, προκαλεί και το γεγονός ότι αρκετός χρόνος των εκπαιδευτικών αφιερώνεται σε θέματα γραφειοκρατικά σύμφωνα με τους κανονισμούς εκπαίδευσης του Καναδά, για να μπορούν αυτά τα μαθήματα να συμπεριλαμβάνονται στο μαθησιακό πρόγραμμα και κατ' επέκταση στους βαθμούς στη γενική βαθμολογία των μαθητών που θα πάρουν απολυτήριο.

Σοβαρό πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και με το διδακτικό υλικό, μιας και τα βιβλία που τους είναι διαθέσιμα ηλεκτρονικά από την Ελλάδα, όπως π.χ. από την ιστοσελίδα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., δεν είναι σύγχρονα και τα βιβλία που χρησιμοποιούν στα σχολεία της Κοινότητας πολύ δύσκολα. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει μία συνεντευξιζόμενη, το βιβλίο που χρησιμοποιούν στην Α' Λυκείου έχει ακόμα κείμενα που μιλούν για το κόστος σε δραχμές.

Επίσης, ένα σημαντικό πρόβλημα είναι και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς σε κάποια σχολεία και προγράμματα που δεν είναι υποχρεωτική η άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σπουδάσει παιδαγωγικά,

κάνουν υπεράνθρωπες προσπάθειες για να καταφέρουν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους.

Βέβαια, μία τελευταία δυσκολία έχει να κάνει και με την έλλειψη υποδομών και εξοπλισμού, καθώς όπως ανέφερε μία συνεντευξιαζόμενη, ορισμένα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας λειτουργούν σε κάποια υπόγεια εκκλησιών, όπου δεν είναι κατάλληλες οι συνθήκες, ενώ κάποια άλλα σχολεία/ προγράμματα παίρνουν άδεια από τα δημόσια σχολεία, πληρώνοντας ενοίκιο, για να χρησιμοποιούν κάποιες αίθουσές τους. Εκεί, το πρόβλημα είναι ότι, τις περισσότερες φορές, ο δάσκαλος του πρωινού σχολείου δεν τους αφήνει να χρησιμοποιούν, όχι μόνο τον διαδραστικό πίνακα, αλλά ούτε τον πίνακα τον απλό για να γράψουν.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ξεπεράσουν ορισμένες από τις παραπάνω δυσκολίες κάνοντας υπεράνθρωπες προσπάθειες. Συγκεκριμένα, προσπαθούν από μόνοι τους να επιμορφώνονται με διάφορους τρόπους και να δημιουργούν δικό τους υλικό, προκειμένου να είναι σε θέση να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Ακόμα, προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών, να τους κάνουν να αγαπήσουν το μάθημα, να τους ενθαρρύνουν και να τους δημιουργήσουν ένα περιβάλλον, στο οποίο τα λάθη όχι μόνο δεν είναι κάτι κακό, αλλά είναι ένα εργαλείο πολύ χρήσιμο για την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς πολλοί από αυτούς, επειδή, όπως προαναφέρθηκε, βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, ντρέπονται να μιλήσουν για να μην κάνουν κάποιο λάθος, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω των παραπάνω δυσκολιών, οι συμμετέχουσες τονίζουν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο να αλλάξει η αντιμετώπιση από το καναδικό κράτος. Οι φορείς και οι οργανισμοί, που παρέχουν τους χώρους και τα σχολεία για να διδάσκονται τα ελληνικά, θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν την σημαντικότητα αυτών των προγραμμάτων δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση στον εξοπλισμό που υπάρχει, διότι όταν το μάθημα των ελληνικών γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο, όπως γινόταν και πριν από σαράντα χρόνια, έχει ως αποτέλεσμα να απωθεί τα παιδιά και να τα διώχνει από το ελληνικό σχολείο. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, θα ήταν καλό να μπορέσουν να κατανοήσουν την υπερπροσπάθεια που γίνεται για να υπάρχουν αυτά τα προγράμματα. Το ελληνικό κράτος και οι οργανισμοί μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν πάρα πολύ δημιουργώντας τον χώρο για να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον Καναδά. Αναγκαία κρίνεται, ακόμα, η δημιουργία νέου διδακτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών στα καναδικά δεδομένα και να είναι πιο εύχρηστο για τον δάσκαλο, καθώς και η ύπαρξη περαιτέρω επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπως αυτό που διεξάγεται διαδικτυακά αυτή τη στιγμή από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στο εξωτερικό.

5^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον Καναδά κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας; Με ποιον τρόπο προσπαθούν να τους βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί;

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αυτές είναι εξίσου πάρα πολλές και έχουν να κάνουν κυρίως με το λεξιλόγιο και τη γραμματική, καθώς τα παιδιά πλέον δεν προέρχονται από οικογένειες που μιλάνε ελληνικά στο σπίτι και γενικότερα τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως και η σύσταση της ελληνικής οικογένειας στις μέρες μας, δρουν υποβοηθητικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές, αφιερώνοντας αρκετό χρόνο στο να ξεδιαλύνουν τα σημεία που τους προβληματίζουν, απλοποιώντας το υλικό και κάνοντας επανάληψη ξανά και ξανά, καθώς, όπως τόνισε μία συνεντευξιαζόμενη, μαθαίνει κανείς ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα μόνο μέσω της επανάληψης. Επίσης, χρησιμοποιούν πάρα πολλά τραγούδια και κινήσεις για να θυμούνται κάποιες λέξεις ή κανόνες γραμματικής, αλλά και διάφορες παιγνιώδεις μεθόδους διδασκαλίας. Τέλος, πολλές φορές εξηγούν ή γράφουν και στα αγγλικά κάποιες λέξεις για να τους βοηθήσουν ή μπορεί και να προσπερνούν κάποιους πολύ σύνθετους κανόνες γραμματικής και να επανέρχονται σε αυτούς μόνο όταν και αν τα παιδιά είναι σε θέση να τους κατανοήσουν.

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι για την καλύτερη και πιο αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές, οι συμμετέχουσες προτείνουν, εκτός από όλα όσα προαναφέρθηκαν στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, τη δημιουργία περισσότερων ελληνικών σχολείων ή περισσότερων τμημάτων, όπου η ελληνική γλώσσα θα διδάσκεται περισσότερες φορές την εβδομάδα, καθώς, όπως τόνισε μία συνεντευξιαζόμενη, τα παιδιά που φοιτούν στο ημερήσιο σχολείο της Μεταμόρφωσης και διδάσκονται τα ελληνικά σχεδόν καθημερινά, έχουν πολύ καλύτερο γλωσσικό επίπεδο από εκείνα που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα μία φορά την εβδομάδα.

6^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών και πού οφείλονται;

Σύμφωνα με τις συνεντευξιαζόμενες τα συχνότερα γλωσσικά λάθη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών, έχουν να κάνουν κυρίως με την ορθογραφία και συγκεκριμένα με λέξεις οι οποίες δεν υποστηρίζονται γραμματικά ή που δυσκολεύονται τα παιδιά να εμπεδώσουν τους κανόνες γραμματικής. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα ελληνικά έχουν αρκετά φωνήεντα με τον ίδιο ήχο, με αποτέλεσμα να ρωτούν συνεχώς «Πώς θα ξέρω αν πρέπει να βάλω ι, η, υ, ει, οι κ.λπ.».

Ακολουθούν τα λάθη στη χρήση του άρθρου - κυρίως ως προς το γένος -, στις καταλήξεις των ρημάτων, στους χρόνους, αλλά και στις πτώσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί η ελληνική είναι πτωτική γλώσσα, ενώ τα αγγλικά όχι. Επίσης, τα ελληνικά, σε αντίθεση με τα αγγλικά έχουν διαφορές στον τύπο των ρημάτων. Δηλαδή, στα ελληνικά μπορούμε να καταλάβουμε το πρόσωπο και τον αριθμό του υποκειμένου κοιτώντας την κατάληξη του ρήματος, ενώ στα αγγλικά δεν μπορούμε, αφού σε όλες εκτός μιας περίπτωσης, ο τύπος του ρήματος είναι ίδιος για όλα τα πρόσωπα και αριθμούς.

Ακόμα, ένα σύνηθες λάθος που παρατηρείται στα γραπτά των μαθητών είναι και η χρήση λατινικών γραμμάτων, ειδικά όταν αυτά μοιάζουν αρκετά με τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, όπως το υ με το u, το τ με το t κ.α.

Επιπλέον, οι μαθητές πραγματοποιούν αρκετά λάθη στον τονισμό και τη στίξη, κάτι το οποίο οφείλεται, σύμφωνα με μία συνεντευξιαζόμενη, στο γεγονός ότι δεν επιμένουν καθόλου στη διδασκαλία αυτών, γιατί επιλέγουν να δίνουν έμφαση σε άλλα θέματα που θεωρούν σημαντικότερα.

Τέλος, όλες οι συνεντευξιαζόμενες τονίζουν ότι όλα τα λάθη που προαναφέρθηκαν οφείλονται στη συνθετότητα της ελληνικής γλώσσας, και επομένως στη δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν όλους αυτούς τους κανόνες που υπάρχουν στα ελληνικά, συγκριτικά με τα αγγλικά, καθώς οι περισσότεροι εξ αυτών είναι τρίτης γενιάς, πολλοί προέρχονται από μικτούς γάμους και κατ' επέκταση μπορεί να μη μιλάνε καθόλου ελληνικά στο σπίτι.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες δηλώνουν αισιόδοξες όσον αφορά το μέλλον της ελληνικής γλώσσας στον Καναδά, διότι, σύμφωνα με την Σ3, το νέο κύμα μετανάστευσης που ξεκίνησε το 2008 από την Ελλάδα έχει βοηθήσει στο να δουν αυξανόμενους αριθμούς μαθητών στα ελληνικά σχολεία, αλλά και εκπαιδευτικούς (καταρτισμένους ή μη). Επομένως, η ίδια πιστεύει πως οι αριθμοί αυτοί θα συνεχίσουν να αυξάνονται, επειδή ακόμη τα προγράμματα που υπάρχουν βελτιώνονται όλο και περισσότερο. Ακόμα, η ίδια θέλει να πιστεύει ότι αν υπάρξουν αλλαγές στο διδακτικό υλικό που τους προσφέρεται από την Ελλάδα ή αν δημιουργηθεί διδακτικό υλικό από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς στον Καναδά, όπως και αν υπάρξει μεγαλύτερη οργάνωση στο επίπεδο των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων των σχολείων, αλλά και πιο σοβαρές προσπάθειες επικοινωνίας και υποστήριξης και με τα δύο κράτη, τότε ίσως τα ελληνικά να έχουν καλύτερη προοπτική χρήσης και - γιατί όχι - από αλλόγλωσσους. Επίσης, σύμφωνα με τις Σ2 και Σ4, θα συνεχιστεί η διδασκαλία, η εκμάθηση, αλλά και η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους ομογενείς, διότι οι Έλληνες στον Καναδά προσπαθούν πραγματικά να διατηρήσουν το ελληνικό στοιχείο και την ελληνική τους ταυτότητα και στέλνουν πάντα τα παιδιά τους σε κάποιο σχολείο για να μάθουν ελληνικά, απλά θεωρούν ότι θα είναι λίγο πιο δύσκολη και περιορισμένη η χρήση τους, γιατί καθώς θα περνάνε οι

γενιές, θα δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο να μιλήσουν. Αντιθέτως, μόνο η Σ1 δηλώνει λιγότερο αισιόδοξη, αν και τονίζει ότι είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι αν ένα παιδάκι δε φοιτήσει από μικρή ηλικία στο ελληνικό σχολείο και φτάσει στο Λύκειο, έχει το δικαίωμα να επιλέξει τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα και να χρησιμοποιήσει τον βαθμό του για την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο, όπως και το γεγονός ότι τα δύο Πανεπιστήμια του Τορόντο προσφέρουν μαθήματα Νέων Ελληνικών, δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε κάποιον που δεν έχει μάθει τη γλώσσα από ωρίς, αν θελήσει, να τη μάθει αργότερα.

II. 2.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την ανάλυση λαθών

Όπως προαναφέρθηκε, η ταξινόμηση των λαθών στην παρούσα εργασία έγινε σύμφωνα με το σύστημα κατηγοριοποίησης των Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλου, Καρακύργιου, Μουμτζή και Παναγιωτίδου (2006: 21 - 27), το οποίο αποτελείται από 14 κατηγορίες με βάση τα μέρη του λόγου της παραδοσιακής γραμματικής: 1. Άρθρο, 2. Ουσιαστικό, 3. Επίθετο, 4. Αντωνυμίες, 5. Ρήμα, 6. Επίρρημα, 7. Πρόθεση, 8. Σύνδεσμοι, 9. Ορθογραφία, 10. Στίξη, 11. Τονισμός, 12. Λεξιλόγιο, 13. Πλάγιος λόγος, 14. Σύνταξη, οι επιμέρους κατηγορίες των οποίων παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

1. Άρθρο			
1α. Γραμματική - μορφολογία			
Οριστικό:		Αόριστο:	
Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία
1β. Μορφο - σύνταξη			
Οριστικό αντί αορίστου			
Αόριστο αντί οριστικού			
Παράλειψη άρθρου			
Επιπλέον άρθρο			
Παράλειψη εμπρόθετου άρθρου			

2. Ουσιαστικό					
2α. Γραμματική - μορφολογία					
Αρσενικό:		Θηλυκό:		Ουδέτερο:	
Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία
Ανώμαλα					
Ουσιαστικά/ γένη					
2β. Μορφο - σύνταξη					
Πτώση υποκειμένου/ κατηγορουμένου					

Συμφωνία κατηγορουμένου με υποκείμενο/ αντικείμενο
Παράλειψη υποκειμένου
Εκφορά αντικειμένου (έμμεσο, άμεσο)
Πτώση ποιητικού αιτίου

3. Επίθετο			
3α. Γραμματική - μορφολογία			
Μορφολογία			
Ορθογραφία			
Πολύς/ ορθογραφία			
Συγκριτικός:		Υπερθετικός:	
Μορφολογία	Ορθογραφία	Μορφολογία	Ορθογραφία
Ανώμαλα/ ελλειπτικά			
Παραθετικά/ μορφολογία			
3β. Μορφο - σύνταξη			
Χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου			

4. Αντωνυμία			
4α. Γραμματική - μορφολογία			
Μορφολογία			
Ορθογραφία			
4β. Μορφο - σύνταξη			
Αντωνυμία ως έμμεσο αντικείμενο			
Αντωνυμία ως άμεσο αντικείμενο			
Λάθος επιλογή αντωνυμίας			
Παράλειψη αντωνυμίας			
Επιπλέον αντωνυμία			

5. Ρήμα			
5α. Γραμματική - μορφολογία			
Αύξηση - καταλήξεις:			
Μορφολογία		Ορθογραφία	
Βοηθητικά ρήματα/ μορφολογία			
Ενεργητική/ μορφολογία			
Παθητική/ μορφολογία			
Συνηρημένα/ μορφολογία			
Ελλειπτικά - ανώμαλα/ μορφολογία			
Σχηματισμός ενεργητικής μετοχής:			
Μορφολογία		Ορθογραφία	
Σχηματισμός παθητικής μετοχής:			

Μορφολογία	Ορθογραφία
5β. Μορφο - σύνταξη	
Παράλειψη ρήματος	
Απρόσωπο ρήμα ως προσωπικό	
Λανθασμένη χρήση χρόνων/ εγκλίσεων	
Λανθασμένη χρήση χρόνων/ εγκλίσεων υποθετικού λόγου	
Διάθεση και φωνή ρημάτων	
Παράλειψη αντικειμένου	
Επιπλέον αντικείμενο	
Συμφωνία ρήματος με υποκείμενο	

6. Επίρρημα	
6α. Γραμματική - μορφολογία	
Μορφολογία	
Ορθογραφία	
Συγκριτικός:	
Μορφολογία	Ορθογραφία
Υπερθετικός:	
Μορφολογία	Ορθογραφία
6β. Μορφο - σύνταξη	
Χρήση επιθέτου αντί επιρρήματος	
Παράλειψη επιρρήματος	
Λάθος επιλογή επιρρήματος	
Επιπλέον επίρρημα	

7. Πρόθεση	
Μορφο - σύνταξη	
Λάθος επιλογή πρόθεσης	
Επιπλέον πρόθεση	
Παράλειψη πρόθεσης	

8. Σύνδεσμοι	
8α. Μορφολογία	
Μορφολογία	
8β. Σύνταξη	
Λάθος επιλογή συνδέσμου	
Επιπλέον χρήση συνδέσμου	
Παράλειψη συνδέσμου	

9. Ορθογραφία	
----------------------	--

Χρήση μικρών γραμμάτων σε κύρια ονόματα
Μικρό γράμμα στην αρχή της πρότασης και μετά από τελεία
Λάθη στο θέμα
Φωνητική ορθογραφία
Συναίρεση
Έκθλιψη
Αφαίρεση
Αποκοπή
Τελικό -ν
Χρήση τελικού -ς
Συλλαβισμός

10. Στίξη
Χρήση σημείων στίξης
Ερωτηματικό σε πλάγιες ερωτήσεις
Χρήση λατινικών στοιχείων και σημείων στίξης σε ελληνικές λέξεις

11. Τονισμός
Λάθος τονισμός
Άτονη λέξη
Άτονο κείμενο

12. Λεξιλόγιο
Παραγωγή
Σύνθεση
Επιλογή/ Σημασιολογία
Ανύπαρκτη λέξη
Εκφράσεις/ στερεότυπες εκφράσεις
Επιπλέον λέξη/ έκφραση

13. Πλάγιος λόγος
Μετατροπές από ευθύ σε πλάγιο λόγο

14. Σύνταξη
Συντακτική σειρά λέξεων
Πλήρης ασυνταξία

Παρακάτω ακολουθεί η καταγραφή και η ταξινόμηση των λαθών που εντοπίστηκαν στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών, σύμφωνα με το σύστημα που

παρουσιάστηκε παραπάνω.

1. Άρθρο

- Οριστικό/ μορφολογία: τα διακοπές <οι διακοπές>, στο Χριστούγεννα (x2) <τα Χριστούγεννα>, στην διακοπές <στις διακοπές>, Εγώ έβλεπα Η Αργυρώ, Η Λία και η Τζούλια. <Εγώ έβλεπα την Αργυρώ, τη Λία και την Τζούλια.>, στο βασιλόπιτα <στη βασιλόπιτα>, στα Χριστούγεννα <τα Χριστούγεννα>, το Χριστούγεννα <τα Χριστούγεννα>, τα νέα χρονιά <τη νέα χρονιά>, στην ξαδέρφες <στις ξαδέρφες>, τα αγαπημένο <το αγαπημένο>, είδα η φίλες μου <είδα τις φίλες μου>, την Αργυρώ... και η Πηνελόπη <την Αργυρώ... και την Πηνελόπη>, τον έλεγαν Κωνσταντίνα <την έλεγαν Κωνσταντίνα>, η διαστημόπλοιο <το διαστημόπλοιο>, το καταιγίδα <η καταιγίδα>, την παράθυρο <το παράθυρο>
- Αόριστο/ Μορφολογία: ένας εξωγήινος <μία εξωγήινη>
- Οριστικό/ ορθογραφία: στις διακοπές (x2) <στις διακοπές>, της φίλες (x2) <τις φίλες>, τι οικογένεια <την οικογένεια>
- Παράλειψη άρθρου: την Λία, Τζούλια, και την Χριστίνα <τη Λία, την Τζούλια και τη Χριστίνα>, την Αργυρώ, Τζούλια, Χριστίνα και η Πηνελόπη <την Αργυρώ, την Τζούλια, τη Χριστίνα και την Πηνελόπη>, Κωνσταντίνα... (x3) <Η Κωνσταντίνα...>, ...και βρήκανε σπίτι <...και βρήκανε ένα σπίτι>, κοίταξε έξω από το παράθυρο καταιγίδα <κοίταξε έξω από το παράθυρο την καταιγίδα>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση άρθρου: 37

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Οριστικό/ μορφολογία

2. Ουσιαστικό

- Αρσενικό/ ορθογραφία: χωρό (x2) <χορό>, τηλεόραση <τηλεόραση>
- Αρσενικό/ μορφολογία: ο εξωγήινος <ο εξωγήινος>
- Θηλυκό/ μορφολογία: πρωτο χρονιά <Πρωτοχρονιά>, Πηνελόπη <Πηνελόπη>, καταιγίδα (x2) <καταιγίδα>, ένας εξωγήινος <μία εξωγήινη>
- Θηλυκό/ ορθογραφία: Αργιρώ <Αργυρώ>, οικογένια <οικογένεια>, μηχανειή <μηχανή>, ώρα <ώρα>
- Ουδέτερο/ μορφολογία: επιτραπέζιο <επιταπέζιο>, Χριστόγεννα <Χριστούγεννα>, Χρισσόγεννα <Χριστούγεννα>, Σαδέρφια <ξαδέρφια>, παρτ <πάρτι>, έκληθρα <έλκηθρα>, διασημόπλοιο <διαστημόπλοιο>, πρόβλειμο <πρόβλημα>
- Ουδέτερο/ ορθογραφία: σπίτη <σπίτι>, πρόβλειμο <πρόβλημα>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση ουσιαστικού: 23

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Ουδέτερο/ μορφολογία

3. Επίθετο

- Μορφολογία: ελλενικά φαγητό <ελληνικό φαγητό>
- Ορθογραφία: οικογενιακής <οικογενειακής>
- Χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου: πολύ πλάκα <πολλή πλάκα>, ήταν πολύ ωραία <ήταν πολύ ωραίες>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση επιθέτου: 4

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου

4. Αντωνυμία

- Ορθογραφία: Πιο είναι...; (x2) <Ποιο είναι...;>
- Μορφολογία: Σας άρεσε...; <Σου άρεσαν...;>
- Λάθος επιλογή αντωνυμίας: Τι είναι το δικό σου αγαπημένο...; <Ποιο είναι το δικό σου αγαπημένο...;>
- Επιπλέον αντωνυμία: Τι είναι το δικό σου αγαπημένο σου μέρος; <Ποιο είναι το δικό σου αγαπημένο μέρος;> ή <Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος;>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση αντωνυμίας: 5

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Ορθογραφία

5. Ρήμα

- Ορθογραφία: έπεξα <έπαιξα>, ξεκουράστικα <ξεκουράστηκα>, πέρα <πήρα>, σταμάτισε (x2) <σταμάτησε>, βρίκανε <βρήκανε>, περάση <περάσει>, παίταξε <πέταξε>, αποψασίσι <αποφασίσει>
- Μορφολογία: χορέψαμε <χορέψαμε>, στματισε <σταμάτησε>, έψτασε <έφτασε>, κάταξε <κοίταξε>, άφηνε <άφηνε>, αποψασίσι <αποφασίσει>
- Βοηθητικά ρήματα/ ορθογραφία: είταν (x2) <ήταν>
- Βοηθητικά ρήματα/ μορφολογία: ήρουν <ήσουν>
- Λανθασμένη χρήση χρόνων/ εγκλίσεων: έβλεπα <είδα>, Εγώ πήγα... και παίζαμε... <Εγώ πήγα... και παίζαμε>
- Ασυμφωνία ρήματος με υποκείμενο: Σας άρεσε τα διακοπές...; <Σου άρεσαν οι διακοπές...;>, Ναι, ...είχα πολλή πλάκα (οι διακοπές). <Ναι, ...είχαν πολύ πλάκα.>
- Απουσία ρήματος: ελληνικό φαγητό και μιλκσέικ <έφαγα ελληνικό φαγητό και ήπια μιλκσέικ>

- Σχηματισμός ενεργητικής μετοχής/ ορθογραφία: κιτόντας <κοιτώντας>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση ρήματος: 25

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Ορθογραφία

6. Επίρρημα

- Ορθογραφία: τέλια <τέλεια>, έξο <έξω>
- Λάθος επιλογή επιρρήματος: Η καταιγίδα τώρα σταμάτισε <Η καταιγίδα αργότερα σταμάτησε>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση επιρρήματος: 3

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Ορθογραφία

7. Πρόθεση

- Παράλειψη πρόθεσης: πήγα πατινάζ <πήγα για πατινάζ>, κιτόντας έξω την παράθυρο <κοιτώντας έξω από το παράθυρο>, πέταξε εκεί <πέταξε για εκεί>, να πετάξει το διαστημόπλοίο της <να πετάξει με το διαστημόπλοίο της>
- Επιπλέον πρόθεση: περίμενε για το καταιγίδα να περάσει <περίμενε η καταιγίδα να περάσει>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση πρόθεσης: 5

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Παράλειψη πρόθεσης

8. Σύνδεσμοι

- Μορφολογία: ...κα στο Καναδά <...και στον Καναδά>
- Επιπλέον χρήση συνδέσμου: Πήγαμε... και έπαιξα... και ξεκουράστηκα. <Πήγαμε..., έπαιξα... και ξεκουράστηκα.>
- Παράλειψη συνδέσμου: Όχι, εγώ πήγα... ήταν πολύ ωραία. <Όχι, εγώ πήγα... και ήταν πολύ ωραία.>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη χρήση συνδέσμων: 3

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: -

9. Ορθογραφία

- Χρήση μικρών - κεφαλαίων γραμμάτων: χριστούγεννα (x2) <Χριστούγεννα>, Εγώ έβλεπα Η Αργυρώ, Η Λία και η Τζούλια. <Εγώ

έβλεπα την Αργυρώ, τη Λία και την Τζούλια., ..περνάω Χρόνο.. <..περνάω χρόνο..>, πρωτοχρονιά <Πρωτοχρονιά>, Ελλάδα <Ελλάδα>, Παρίσι <Παρίσι>

- Μικρό γράμμα μετά από τελεία και στην αρχή της πρότασης: τι έκανες...; (x3) <Τι έκανες..;>, εγώ πήγα... <Εγώ πήγα..>, ποιο είναι..; <Ποιο είναι..;>, το αγαπημένο μου... <Το αγαπημένο μου...>, πήγα σε..<Πήγα σε...>, ποιος πήρε..; <Ποιος πήρε..;>, εγώ το πήρα.. <Εγώ το πήρα..>, ποιους είδες..; <Ποιους είδες..;>, είδα... <Είδα...>, τι έφαγες..; <Τι έφαγες..;>, τι πήρες..; <Τι πήρες..;>, με ποιον..; <Με ποιον..;>, ελληνικό φαγητό... <Ελληνικό φαγητό...>, έμεινα σπίτι... <Έμεινα σπίτι...>, πήρα ένα πιάνο... <Πήρα ένα πιάνο...>, τότε... <Τότε...>, όταν έφτασε... <Όταν έφτασε...>, έτσι αποφάσισε... <Έτσι αποφάσισε...>, έτσι... <Έτσι...>, ξαφνικά... <Ξαφνικά...>
- Λάθη στο θέμα: τηλεόραση <τηλεόραση>, χωρό (x2) <χορό>, χωρέσαμε <χορέψαμε>, έπεξα <έπαιξα>, οικογένια <οικογένεια> οικογενιακής <οικογενειακής>, παίταξε <πέταξε>, πρόβλειμα <πρόβλημα>, όρα <ώρα>, κιτόντας <κοιτώντας>
- Τελικό -v: την γατούλα μου <τη γατούλα μου>, την Λία <τη Λία>, την Χριστίνα <τη Χριστίνα>, ένα χορό <έναν χορό>, στο χορό <στον χορό>, τη πρωτοχρονιά <την Πρωτοχρονιά>, το κόσμο <τον κόσμο>, στο Καναδά <στον Καναδά>
- Τελικό -ς: πήρες <πήρες>

Σύνολο λαθών που αφορούν την ορθογραφία: 50

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Μικρό γράμμα μετά από τελεία και στην αρχή της πρότασης

10. Στίξη

- Χρήση σημείων στίξης: Όχι <Όχι!>, ..., και φάγαμε... <... και φάγαμε...>, ..., και έπαιξα... <...και έπαιξα...>, ..., και ξεκουράστηκα <...και ξεκουράστηκα.>, Ποιους είδες στις διακοπές. <Ποιους είδες στις διακοπές;>, Είδα τις φίλες μου την : Λία, Τζούλια, και την Χριστίνα. <Είδα τις φίλες μου: τη Λία, την Τζούλια και τη Χριστίνα.>, Όχι, εγώ πήγα πατινάζ, ήταν πολύ ωραία. <Όχι, εγώ πήγα για πατινάζ. Ήταν πολύ ωραία. ή ...πατινάζ και ήταν πολύ ωραία.>, Εγώ έβλεπα, Η Αργυρώ, Η Λία, και η Τζούλια. <Εγώ έβλεπα την Αργυρώ, τη Λία και την Τζούλια.>, που λεγε <που 'λεγε>, ..., και στο χωρο... <...και στον χορό...>, ..., και η Πηνελόπη. <...και η Πηνελόπη.>, είδα της φίλες μου την Αργιρώ,.. <Είδα τις φίλες μου, την Αργυρώ,..>, τι έφαγες <Τι έφαγες;> τι έκανες στο Χριστογεννα <Τι έκανες τα Χριστούγεννα;> τι πήρες για το χρισσόγεννα <Τι πήρες για τα Χριστούγεννα;>, με ποιον ήσουν <Με ποιον ήσουν;>, που ήσουν.. <Πού ήσουν..;>, ελληνικά φαγητό και

μιλκσεικ <Ελληνικό φαγητό και μιλκσεικ.>, έμεινα...οικογένειά μου <Έμεινα...οικογένειά μου.>, πέρα ένα πιάνο και δύο lego <Πήρα ένα πιάνο και δύο lego.>, Ήμουν...οικογενεια μου <Ήμουν...οικογένειά μου.>, Ήμουν σε...παρτ <Ήμουν σε...πάρτι.>, ...και παίταξε εκεί όταν έψτασε... <...και πέταξε για εκεί. Όταν έφτασε...>, ...στο παρίσι, κα στο Καναδά. <...στο Παρίσι και στον Καναδά.>

- Χρήση λατινικών στοιχείων και σημείων στίξης: Ιανουαρίου <Ιανουαρίου>, την <την>, μου (x2) <μου>, ? (x3) <;>, Τρίτη <Τρίτη>, τί (x3) <Τι>, χριστογεννα <Χριστούγεννα>, χρισσογεννα <Χριστούγεννα>, για <για>, ποιον <ποιον>, χρονία <χρονιά>, ελλενικά φαγητό <ελληνικό φαγητό>, σπιτί <σπίτι>, τί οικογένεια μου <την οικογένειά μου>, πέρα <πήρα>, πιάνο <πιάνο>, ξαδερφία <ξαδέρφια>, οικογενεια <οικογένεια>, πρωτοχρονιατικό <πρωτοχρονιάτικο>, πάρτ <πάρτι>, το <το>, Όταν <Όταν>, τον <τον>, ετσι <Έτσι>, κεραυνό <κεραυνό>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη στίξη: 56

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Χρήση λατινικών στοιχείων και σημείων στίξης

11. Τονισμός

- Λάθος τονισμός: Πέρασαμε.. <Πέρασαμε>, Οχί <Όχι>, Ιανουάριου <Ιανουαρίου>, Ποιός (x2) <Ποιος>, Ποιους <Ποιους>, Χριστουγέννα <Χριστούγεννα>, Ποιόν <Ποιον>, οικογένεια σου <οικογένειά σου>, Αθήνα <Αθηνά>, και <και>
- Άτονη λέξη: Περασά <Πέρασα>, οικογενειακής <οικογενειακής>, αλλά <αλλά>, πολυ <πολύ>, Τριτη <Τρίτη>, δωρο <δώρο>, εκανες <έκανες>, πρωτοχρονια <Πρωτοχρονιά>, πηρε <πήρε>, ειδες <είδες>, διακοπες <διακοπές>, εφαγες (x2) <έφαγες>, χριστογεννα <Χριστούγεννα>, πηρες <πήρες>, χρισσογεννα <Χριστούγεννα>, ησουν <ήσουν>, Που ηρουν.. <Πού ήσουν...;>, χρονια <χρονιά>, ελλενικα <ελληνικό>, οικογενεια μου <οικογένειά μου>, πια <πήρα>, ενα (x2) <ένα>, πιανο <πιάνο>, Ήμουν <Ήμουν>, ξαδερφια <ξαδέρφια>, οικογενεια μου <οικογένειά μου>, πρωτοχρονιατικό <πρωτοχρονιάτικο>
- Άτονο κείμενο: εγω πηγα στην ξαδερφες μου το σπιτη και παιζαμε ένα επιταπεξιο που λέγεται... <Εγώ πήγα στο σπίτι των ξαδέρφων μου και παίξαμε ένα επιτραπέζιο που λέγεται...>, το αγαπημενο μου δωρο ειναι το κολιε που λεγε το ονομα μου. <Το αγαπημένο μου δώρο είναι το κολιέ που 'λεγε το όνομά μου.>, πια σε ένα χωρο που χορεψαμε και ειδα η φιλες μου. <Πήγα σε έναν χορό που χορέψαμε και είδα τις φίλες μου.>, εγω το πηρα, και στο χωρο η μαμα μου το πήρε. <Εγώ το πήρα και στον χορό η μαμά μου το πήρε.>, ειδα της φιλες μου την Αργιρω, Τζουλια, Χριστινα, και η Πενελοπη. <Είδα τις φίλες μου, την Αργυρώ, την Τζούλια,

τη Χριστίνα και την Πηνελόπη. (Στα δύο γραπτά με τις ιστορίες των μαθητών, όλες σχεδόν οι λέξεις είναι άτονες.)

Σύνολο λαθών που αφορούν τον τονισμό: Πάρα πολλά (σίγουρα περισσότερα από οποιαδήποτε άλλη κατηγορία)

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Άτονο κείμενο

12. Λεξιλόγιο

- Ανύπαρκτη λέξη: παρτ <πάρτι>, έκληθρα <έκληθρα>, ήρουν <ήσουν>, χρισσόγεννα <Χριστούγεννα>, χριστόγεννα <Χριστούγεννα>, Σαδέρφια <ξαδέρφια>, επιτραπέξιο <επιτραπέζιο>
- Εκφράσεις/ στερεότυπες εκφράσεις: ...και δεν ήταν όρα <...και δεν ήταν η κατάλληλη ώρα>

Σύνολο λαθών που αφορούν το λεξιλόγιο: 8

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Ανύπαρκτη λέξη

13. Πλάγιος λόγος

- Δεν παρατηρήθηκε χρήση πλάγιου λόγου στα γραπτά των μαθητών και επομένως δεν εντοπίστηκαν λάθη στη χρήση του.

14. Σύνταξη

- Συντακτική σειρά λέξεων: εγω πήγα στην ξαδερφες μου το σπιτη και παιζαμε ένα επιταπεξιο που λέγεται... <Εγώ πήγα στο σπίτι των ξαδέρφων μου και παίξαμε ένα επιτραπέζιο που λέγεται...>, Κωνσταντίνα περίμενε για το καταγίδα να περάση κιτόντας έξω την παράθυρο. <Η Κωνσταντίνα περίμενε να περάσει η καταγίδα κοιτώντας έξω από το παράθυρο.>

Σύνολο λαθών που αφορούν τη σύνταξη: 2

Υποκατηγορία με τα περισσότερα λάθη: Συντακτική σειρά λέξεων

Από την παραπάνω ταξινόμηση των λαθών προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

- ➔ Όσον αφορά τη χρήση του άρθρου εντοπίστηκαν συνολικά 37 λάθη με τα περισσότερα από αυτά να σχετίζονται με τη μορφολογία του οριστικού

- άρθρου. Ακολουθεί η παράλειψη άρθρου, η ορθογραφία του οριστικού και η μορφολογία του αόριστου άρθρου.
- Αναφορικά με τη χρήση του ουσιαστικού σημειώθηκαν συνολικά 23 λάθη, η πλειοψηφία των οποίων αφορά τη μορφολογία του ουδέτερου γένους. Έπεται η μορφολογία και η ορθογραφία του θηλυκού, η ορθογραφία του αρσενικού και του ουδέτερου και τέλος, η ορθογραφία του ουδέτερου και η μορφολογία του αρσενικού.
 - Στη χρήση του επιθέτου καταγράφηκαν μόνο 4 λάθη, δύο εκ των οποίων στη χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου και από ένα στην ορθογραφία και στη μορφολογία του επιθέτου. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι γενικά παρατηρήθηκε πολύ μικρή χρήση επιθέτων στα γραπτά των ομογενών μαθητών.
 - Σχετικά με τη χρήση αντωνυμίας εντοπίστηκαν μόλις 5 λάθη, δύο εκ των οποίων στην ορθογραφία και από ένα στη μορφολογία, στη χρήση επιπλέον αντωνυμίας και στη λανθασμένη επιλογή αντωνυμίας.
 - Αναφορικά με τη χρήση ρημάτων, συνολικά καταγράφηκαν 25 λάθη, η πλειοψηφία των οποίων σχετίζεται με την ορθογραφία. Έπεται η μορφολογία και τέλος με σχεδόν ίδια συχνότητα εμφάνισης, η ορθογραφία των βοηθητικών ρημάτων, η λανθασμένη χρήση χρόνων, η απουσία ρήματος, η ασυμφωνία ρήματος με υποκείμενο, η μορφολογία των βοηθητικών ρημάτων και η ορθογραφία της ενεργητικής μετοχής.
 - Όσον αφορά το επίρρημα, σημειώθηκαν μόνο 3 λάθη, εκ των οποίων τα δύο αφορούν την ορθογραφία και το ένα τη λανθασμένη επιλογή επιρρήματος.
 - Στη χρήση της πρόθεσης εντοπίστηκαν μόλις 5 λάθη, από τα οποία τα τέσσερα οφείλονται σε παράλειψη κάποιας πρόθεσης και το ένα σε επιπλέον χρήση πρόθεσης.
 - Στη χρήση των συνδέσμων σημειώθηκαν συνολικά 3 λάθη σχετικά με τη μορφολογία, την επιπλέον χρήση συνδέσμου και την παράλειψη συνδέσμου.
 - Όσον αφορά την ορθογραφία, καταγράφηκαν συνολικά 50 λάθη, με τα περισσότερα από αυτά να σχετίζονται με τη χρήση μικρού γράμματος μετά από τελεία και στην αρχή της πρότασης. Ακολουθούν τα λάθη στο θέμα, στη χρήση μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων σε κύρια ή μη ονόματα, στη χρήση του τελικού -ν και τέλος στη χρήση του τελικού -ς.
 - Σχετικά με τη στίξη, παρατηρήθηκαν 56 λάθη, από τα οποία σχεδόν τα μισά σχετίζονται με τη χρήση σημείων στίξης και τα υπόλοιπα με τη χρήση λατινικών στοιχείων και σημείων στίξης.
 - Αναφορικά με τον τονισμό, σημειώθηκαν πάρα πολλά λάθη, τα οποία ξεπερνούν σίγουρα το σύνολο των λαθών άλλων κατηγοριών και αφορούν κυρίως άτονα κείμενα και άτονες λέξεις, καθώς και λάθος τονισμούς.
 - Στη χρήση του λεξιλογίου καταγράφηκαν συνολικά 8 λάθη, εκ των οποίων τα επτά σχετίζονται με τη χρήση κάποιας ανύπαρκτης λέξης και το ένα με τη χρήση στερεότυπης έκφρασης.

- Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν παρατηρήθηκε καμία χρήση πλάγιου λόγου στα γραπτά των μαθητών, με αποτέλεσμα να μην εντοπιστούν και λάθη που να σχετίζονται με αυτόν.
- Όσον αφορά τη σύνταξη, εντοπίστηκαν μόνο 2 καταγραφές με λάθη στη συντακτική σειρά των λέξεων.

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη, που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών, σχετίζονται κυρίως με τον τονισμό, τη στίξη, την ορθογραφία και τη χρήση άρθρου, ενώ τα λιγότερα λάθη παρατηρούνται στη σύνταξη, στη χρήση συνδέσμων, επιρρημάτων και επιθέτων.

Έτσι, αν θέλαμε να τα ταξινομήσουμε με βάση τη συχνότητα που εντοπίζονται στα γραπτά των μαθητών, ξεκινώντας από τα λάθη με τη μεγαλύτερη συχνότητα και προχωρώντας προς τα λάθη με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης, θα τα κατατάσσαμε ως εξής:

1. Τονισμός
2. Στίξη
3. Ορθογραφία
4. Άρθρο
5. Ρήμα
6. Ουσιαστικό
7. Λεξιλόγιο
8. Πρόθεση
9. Αντωνυμία
10. Επίθετο
11. Επίρρημα
12. Σύνδεσμοι
13. Σύνταξη

Ο πλάγιος λόγος απουσιάζει από την παραπάνω ταξινόμηση, διότι, όπως προαναφέρθηκε, δεν παρατηρήθηκε καμία χρήση του στα γραπτά των ομογενών μαθητών και επομένως δεν εντοπίστηκαν λάθη που να σχετίζονται με αυτόν.

II. 3 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό τη χαρτογράφηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και την αποτύπωση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στον Καναδά μέσα από τη ματιά τεσσάρων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία της περιοχής, αλλά και μέσα από την ανάλυση των λαθών που εντοπίστηκαν σε επτά γραπτά ομογενών μαθητών.

Ειδικότερα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι στον Καναδά υπάρχουν διάφοροι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που προωθούν και διαφυλάσσουν τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όπως η Κοινότητα, η εκκλησία, κάποια Εκπαιδευτικά Συμβούλια/ Επιτροπές, καθώς και μεμονωμένα άτομα. Έτσι, μέσω των παραπάνω φορέων λειτουργούν στον Καναδά: α) Απογευματινά σχολεία δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, β) Σαββατιανά σχολεία για περίπου 4 - 5 ώρες, γ) Σχολεία που είναι ενταγμένα στο δημόσιο σύστημα και οι μαθητές μπορούν να συμπεριλάβουν το μάθημα των ελληνικών στο απολυτήριο του Λυκείου τους, αλλά και να χρησιμοποιήσουν τον βαθμό τους για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, δ) Ημερήσια σχολεία, τα οποία είναι κυρίως τρίγλωσσα και στα οποία οι μαθητές ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους φοίτηση και ε) Ιδιωτικά σχολεία, τα οποία έχουν την τυπική μορφή επιχειρήσεων. Όλα τα παραπάνω, βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Κωνσταντινίδη (2004), η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Ακόμα, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύεται ότι το διδακτικό προσωπικό των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς των ημερήσιων σχολείων, εργάζεται σε ένα σταθερό καθεστώς υποαπασχόλησης, ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη διδακτικού προσωπικού, διότι πλέον υπάρχουν ελάχιστοι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα που γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, καθώς και έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε θέματα που αφορούν την ελληνομάθεια, αλλά και σε θέματα που αφορούν την παιδαγωγική τους κατάρτιση, διότι δεν είναι λίγες οι φορές που επιλέγονται ντόπιοι Ελληνοκαναδοί για να προσφέρουν μαθήματα ελληνικών, χωρίς να γνωρίζουν καλά ελληνικά, αλλά και άτομα που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, χωρίς να έχουν κάποια γνώση παιδαγωγικών. Με τα παραπάνω συγκλίνουν οι Αραβοσιτάς και Οικονομάκου (2018), καθώς και ο Κωνσταντινίδης (2001), ο οποίος προσθέτει ότι η ιδανική κατάσταση θα ήταν αυτή της ύπαρξης ενός μείγματος διδακτικού προσωπικού, το οποίο θα αποτελείται από επαγγελματίες δασκάλους αποσπασμένους από την Ελλάδα, ειδικά για τα ημερήσια σχολεία, οι οποίοι θα οφείλουν να επιμορφώνονται για τις επικρατούσες συνθήκες στις παροικίες και στον Καναδά, αλλά και από ντόπιους Ελληνοκαναδούς, οι οποίοι θα οφείλουν να επιμορφώνονται αναφορικά με τη γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Από την άλλη, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές ελληνικής καταγωγής, παρ' όλο που είναι τρίτης γενιάς, δε μιλούν ελληνικά πέρα από την ώρα του μαθήματος και αρκετοί από αυτούς προέρχονται από μικτούς γάμους, επιδιώκουν την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής τους, καθώς τη θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική για την εκπλήρωση και επιβεβαίωση της πολιτιστικής τους ταυτότητας, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τις μελέτες των Αραβοσιτά και Οικονομάκου (2018), Τσαγγαδά (2017) και Χατζηδάκη (2016). Ωστόσο, όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αλλά και από την έρευνα του Κωνσταντινίδη (2004), υπάρχουν ελάχιστες έως μηδαμινές περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στον Καναδά, κάτι το οποίο σύμφωνα με μία συμμετέχουσα στην έρευνα οφείλεται στο γεγονός ότι το μάθημα των ελληνικών γίνεται κατά κύριο λόγο τα Σάββατα ή τα απογεύματα, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να προσελκύσει μαθητές διαφορετικής καταγωγής.

Επίσης, τόσο από την εν λόγω έρευνα, όσο και από την έρευνα του Τσαγγαδά (2017) και το “Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, Περιφέρεια Καναδά” (χ.χ.), προκύπτει ότι το πρόγραμμα σπουδών κάθε σχολείου στον Καναδά διαφέρει από επαρχία σε επαρχία, διότι εκεί κάθε καναδική επαρχία διαθέτει το δικό της Υπουργείο Παιδείας, ότι δεν υπάρχει κάποιο σχολείο ή πρόγραμμα που να προσπαθεί να διδάξει άλλα μαθήματα, εκτός της γλώσσας, στα ελληνικά, καθώς και ότι υπάρχει έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να κάνουν υπεράνθρωπες προσπάθειες, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Σημαντικό είναι επίσης να σημειωθεί ότι, παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφεύγουν τα αγγλικά στη διδασκαλία τους, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, γιατί υπάρχει πολύ μεγάλη έλλειψη λεξιλογίου από την πλευρά των μαθητών, κάτι το οποίο καθιστά ανέφικτη την αποκλειστική χρήση των ελληνικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμα ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας είναι πάρα πολλές. Οι βασικότερες δυσκολίες των εκπαιδευτικών έγκεινται στην ανομοιομορφία του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών, στην χαλαρή αντιμετώπιση των μαθητών ως προς το μάθημα των ελληνικών, στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, εξοπλισμού και υποδομών, στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς και στο γεγονός ότι το μάθημα των ελληνικών, επειδή ως επί το πλείστον γίνεται εκτός ημερήσιου σχολείου, μοιάζει αποκομμένο από τη σχολική τους καθημερινότητα. Σχετικά τώρα με τις βασικότερες δυσκολίες των μαθητών, πολλές από αυτές συνάδουν με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο κάποιες επιπλέον δυσκολίες έχουν να κάνουν με το λεξιλόγιο και τη γραμματική, με τη σύσταση της ελληνικής οικογένειας και με τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που, όπως επισημαίνουν και αρκετοί ερευνητές, δρουν υποβοηθητικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Τσαγγαδάς, 2017 · Τσομπανοπούλου, 2010 · Χατζησπύρου, 2014) .

Τέλος, σύμφωνα με προγενέστερες μελέτες (Τσαγγαδάς, 2017 · Τσοκαλίδου, 2005), αλλά και με τα αποτελέσματα τόσο από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, όσο και από την ανάλυση λαθών, επιβεβαιώνεται ότι τα συχνότερα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών παρατηρούνται κυρίως στην ορθογραφία, στη στίξη, στον τονισμό και στη χρήση του άρθρου, τα οποία οφείλονται κυρίως στον ιδιαίτερο και σύνθετο χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στο γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας έρχονται αντιμέτωποι με ένα γραφικό σύστημα που χρησιμοποιείται για τη γραφή της ελληνικής γλώσσας από τα αρχαία χρόνια.

Κλείνοντας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, είναι προφανές ότι για τη βελτίωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά κρίνεται αναγκαία η λήψη σημαντικών μέτρων, όπως: α) η αναγνώριση της σημαντικότητας των μαθημάτων από τους φορείς και τους οργανισμούς που παρέχουν τους χώρους και τα σχολεία για να διδάσκονται τα ελληνικά, β) η κατανόηση της υπερπροσπάθειας που γίνεται για να υπάρχουν αυτά τα μαθήματα από την πλευρά των μαθητών, γ) η δημιουργία χώρου για να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές στον Καναδά, δ) η δημιουργία νέου διδακτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών στα καναδικά δεδομένα και να είναι πιο εύχρηστο για τον δάσκαλο, ε) η ύπαρξη επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπως αυτό που διεξάγεται διαδικτυακά αυτή τη στιγμή από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στο εξωτερικό, στ) η δημιουργία περισσότερων ελληνικών σχολείων ή περισσότερων τμημάτων που η ελληνική γλώσσα θα διδάσκεται περισσότερες φορές την εβδομάδα, καθώς και ζ) η δημιουργία περισσότερων ημερήσιων σχολείων, έτσι ώστε το μάθημα των ελληνικών να είναι ενταγμένο στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Ανακεφαλαιωτικά, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με άλλες μελέτες που έχουν γίνει και αφορούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά (Αραβοσιτάς & Οικονομάκου, 2018 · Κωνσταντινίδης, 2001 · Κωνσταντινίδης, 2004 · Τσαγγαδάς, 2017 · Τσοκαλίδου, 2005 · Τσομπανοπούλου, 2010 · Χατζηδάκη, 2016 · Χατζησπύρου, 2014). Επίσης, η εν λόγω έρευνα συνεισφέρει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τον ρόλο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στα σχολεία της διασποράς, με στόχο την ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, καθώς μέχρι τώρα λίγες έρευνες έχουν εξετάσει αυτό το ζητούμενο μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα ελληνόγλωσσα σχολεία, αλλά και μέσω της ανάλυσης των λαθών που εντοπίζονται στα γραπτά ομογενών μαθητών. Επιπλέον, προσθέτει ότι, παρ' όλο που η ελληνική γλώσσα δε χρησιμοποιείται πλέον με την ίδια συχνότητα που χρησιμοποιούταν παλαιότερα, εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την εκμάθηση της από χιλιάδες οικογένειες ελληνικής καταγωγής, καθώς και ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο

και οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, οι οποίες χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης τόσο από το καναδικό και το ελληνικό κράτος, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και τα αποτελέσματά της πιθανώς να μην είναι παρόμοια και για άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Για παράδειγμα, σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια ο ρόλος ορισμένων από τα μέρη της αυτοεκτίμησης (self - esteem) διαφοροποιείται ανάλογα με τη συλλογικότητα ή την ατομικότητα την οποία εμφανίζει ο πολιτισμός ο οποίος εξετάζεται κάθε φορά (Schmitt & Allik, 2005).

Ακόμη, η αναζήτηση σημαντικών αποτελεσμάτων μπορεί να είναι σχετικά δύσκολη, λόγω της ανομοιογένειας των χαρακτηριστικών του δείγματος και του σχετικά μικρού δείγματος της παρούσας εργασίας, τα οποία οφείλονται στη δυσκολία εύρεσης εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά και επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο για συνέντευξη γύρω από το θέμα αυτό, καθώς και να προωθήσουν γραπτά των μαθητών τους.

Επίσης, οι συμμετέχουσες ήταν μόνο γυναίκες, οι οποίες δίδασκαν όλες ελληνικά στην επαρχία του Οντάριο και συγκεκριμένα στο Τορόντο. Ενδεχομένως, αν το δείγμα περιελάμβανε και άνδρες ή εκπαιδευτικούς από διάφορες επαρχίες του Καναδά, τα αποτελέσματα να διαφοροποιούνταν.

Ακόμη, λόγω του γεωγραφικού και χρονικού περιορισμού, χρησιμοποιήθηκε μόνο τηλεφωνική συνέντευξη στην εν λόγω έρευνα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει άμεση επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες και επομένως να επηρεάζεται η ικανότητα του ερευνητή να κατανοήσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Creswell, 2016), καθώς και να υπάρχει ο κίνδυνος να χαθούν στοιχεία που περικλείονται στις εκφράσεις του προσώπου, στις παύσεις κατά τη ροή του λόγου, στις εκφράσεις του σώματος, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικές πληροφορίες, εν συγκρίσει με τη δια ζώσης συνέντευξη (Seitz, 2016: 230 στο McCoyd & Kerson, 2006).

Επομένως, λόγω των παραπάνω περιορισμών, συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν.

Περαιτέρω έρευνα - προτάσεις

Η παρούσα έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί μελλοντικά με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος ή και με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων και κλιμάκων για την

αναζήτηση πιο έγκυρων αποτελεσμάτων. Ακόμα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και σε άλλους πληθυσμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Περαιτέρω έρευνα, βέβαια, μπορεί να πραγματοποιηθεί και για την αναζήτηση περισσότερων αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, μελλοντικά θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ανάλυση λαθών και στον προφορικό λόγο των ομογενών μαθητών, για να επισημανθούν κι εκεί τα συχνότερα λάθη τους και κατ' επέκταση να προστεθούν κι αλλά στοιχεία όσον αφορά τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς μαθητές στον Καναδά στην προσπάθειά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Ενδεχομένως, θα μπορούσε να υπάρξει και μια επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα συγκεκριμένα ελληνόγλωσσα σχολεία και έπειτα από ένα εύλογο χρονικό διάστημα να εξεταστεί κατά πόσο οι δυσκολίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών έχουν βελτιωθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ε. Βλέτση & Μ. Μητσιακή. (2008). Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σ. 159-176). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. Ανακτήθηκε από: <https://www.slideshare.net/georgiasofi/ss-37125236>

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιακή, Μ., Μποζονέλος, Β. & Χούμα, Β. (2008). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. *Διεθνές Συνέδριο: Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς, Θεσσαλονίκη 12-14 Δεκεμβρίου 2008* (σ. 597-612). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ανακτήθηκε από: <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>.

Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Φ., Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2006). *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας. Ανακτήθηκε από: <https://www.greek-language.gr/certification/research/show.html?id=8>

Αραβοσιτάς, Θ. & Οικονομάκου, Μ. (2018). Κοινωνική έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς στον Καναδά: χαρτογράφηση, απολογισμός δράσεων και διαφαινόμενες προοπτικές. *Διεθνές συνέδριο: 4^ο Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές, Θεσσαλονίκη 2-3 Ιουνίου 2016* (σ. 26-41). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική σχολή. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/340261774_Koinotike_ereuna_gia_te_didas_kalia_tes_Ellenikes_os_glossas_kleronomias_ston_Kanada_chartographese_apologis_mos_drason_kai_diaphainomenes_prooptikes

Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *ΣΚΕΨΥ, 1*, 159-177. Ανακτήθηκε από: <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A8%CE%A5-159-176.pdf>

Βερβίτης, Ν. & Καπουρκασιδίου, Μ. & Stojicic, V. (2012). Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: Η περίπτωση των σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την ελληνική. *10ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Κομοτηνή 1-4*

Σεπτεμβρίου 2011 (σ. 717-724). Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
Ανακτήθηκε από: <https://www.icgl.gr/el/files/greek/67-717-724.pdf>

Γαλέου, Ε. (2019). *Η αξία και η παγκόσμια προσφορά της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής γραφής*. Ανακτήθηκε από: <http://www.arxeion-politismou.gr/2019/02/elliniki-glossa-elliniki-grafi.html>.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. *1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*, Πάτρα 3 - 5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.). (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση (τ. 5). Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Clogg, R. (2004). *Η Ελληνική διασπορά στον 20ο αιώνα* (Μ. Φράγκου, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2^η έκδ.) (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Αθήνα: Ίων.

Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (Επιμ.) (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Πανεπιστήμιο Κρήτης/ ΚΕΜΕ).

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2016). *Ελληνική γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά*. Ανακτήθηκε από: <https://rb.gy/wqrr7a>

Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση (χ.χ.). Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών Στρασβούργο. Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Κουτσογιάννης, Δ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. *100ο Συνέδριο: Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;*, Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου 2007 (σ. 172-187). Αθήνα: Κέντρο

Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από:
http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/praktika_sinedriou_ta_lathi.pdf

Κρασανάκης, Α. (2008). *Η αξία και η παγκόσμια προσφορά της Ελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής γραφής*. Ανακτήθηκε από:
http://afipnisiel.blogspot.com/2012/02/blog-post_4585.html

Κωνσταντινίδης, Σ. (Επιμ.) (2001). *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Κωνσταντινίδης, Σ. (2004). *Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Κωνσταντινίδης, Σ. (2006). Καναδάς. Στο Ι. Χασιώτης, Ο. Κατσιαρδή-Hering & Ε. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά 15^{ος}-21^{ος} αι* (σ. 283-290). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων. Ανακτήθηκε από: <https://eranistis.net/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/diaspora.pdf>

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5356>

Λεονταρίδη, Ε., Soler, N.P., & Morales, M. R. (2010). Η γλωσσική ικανότητα των Ελλήνων υποψηφίων στις εξετάσεις DELE του ισπανικού κράτους: ανάλυση και συστηματοποίηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Διδακτικές προτάσεις. Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Ματθαιουδάκη (Επιμ.), *14ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εξελιζείς στην έρευνα της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας, Θεσσαλονίκη, 14-16 Δεκεμβρίου 2007* (σ. 91-106). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Leontaridi&Soler&Morales.pdf>

Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπέλλα, Σ. (2010). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νιώτης, Γ. (2005). *Η συγκρότηση των θεσμικών, επιχειρηματικών, μορφωτικών και επικοινωνιακών δικτύων του Ελληνισμού στον παγκόσμιο χώρο και η ανάπτυξη και αξιοποίησή τους* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14430?lang=el#page/1/mode/2up>

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την*

Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Τεχνολογία, 4 (1). doi: <https://doi.org/10.12681/jode.20634>

Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/pdf/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf

Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/ δεύτερη γλώσσα. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04a.html

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2004). *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής* (2^η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Σελλά-Μάζη (χ.χ.). Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf>

Σκλαβούνου, Φ. (2020). *Αξιολόγηση προγράμματος εκμάθησης της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας από ενηλίκους. Η περίπτωση του τμήματος εκπαίδευσης της Ελληνικής Κοινότητας του Τορόντο, Καναδά (G.C.T.)* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47244>

Σκούρτου, Ε. (Επιμ.). (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.

Σπαντιδάκης, Γ. (χ.χ.) *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>

Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, Περιφέρεια Καναδά. (χ.χ.). *Παιδεία*. Ανακτήθηκε από: <http://www.saecanada.net/Proposals-eidigiseis/Paideia.pdf>

Σφυροέρα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/to-lathos-ws-ergaleio-mathisis-kai-didaskalias/>

Τουμάσης, Μ. (1994). *Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Τσαγγαδάς, Α. (2017). *Η έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (2000-2015): Δημοσιεύσεις, θεματικά πεδία και βασικά πορίσματα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/17448/%ce%a4%ce%a3%ce%91%ce%93%ce%93%ce%91%ce%94%ce%91%ce%a3%20%ce%91%ce%98%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%9f%ce%a3%20%ce%94%ce%99%ce%94%ce%91%ce%a3%ce%9a%ce%91%ce%9b%ce%99%ce%91%20%ce%a4%ce%97%ce%a3%20%ce%95%ce%9b%ce%9b%ce%97%ce%9d%ce%99%ce%9a%ce%97%ce%a3%20%ce%a9%ce%a3%20%ce%94%ce%95%ce%a5%ce%a4%ce%95%ce%a1%ce%97%ce%a3%20%ce%9e%ce%95%ce%9d%ce%97%ce%a3%20%ce%93%ce%9b%ce%a9%ce%a3%ce%a3%ce%91%ce%a3.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Τσίρου-Μαρκαντωνάτου, Β. (2018). *Η Ελληνική Διασπορά*. Ανακτήθηκε από: <https://enromiosini.gr/apodhmos-ellhnismos/%ce%b7-%ce%b5%ce%bb%ce%bb%ce%b7%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%b4%ce%b9%ce%b1%cf%83%cf%80%ce%bf%cf%81%ce%ac/>.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies#fullTextFileContent

Τσομπανοπούλου, Φ. (2010). Κοινωνικο-Οικονομικοί Παράγοντες & Εκπαιδευτική Διαδικασία: Διδάσκοντας Εθελοντικά την Ελληνική και την Αγγλική Γλώσσα σε Μετανάστες και Πρόσφυγες-Μία Μελέτη Περίπτωσης. *13ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου 2010* (σ. 262-274). Πάτρα: TYPOCENTER.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, *Επιστήμες Αγωγής, 2005* (θεματικό τχ), σ. 37-50. Ανακτήθηκε από: <http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/>

Χατζηδάκη, Α. (2016). Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά- Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά-Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, & Π. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <https://hdl.handle.net/11419/6351>

Χατζιωάννου, Ε. (2014, Νοέμβριος 28). Η Ελληνική Διασπορά. *Ελληνική γνώμη*. Ανακτήθηκε από: <http://www.elliniki-gnomi.eu/i-elliniki-diaspora/>

Χατζησπύρου, Δ. (2014). *Η διατήρηση της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών των ιστορικών και οικονομικών μεταναστών της Αρμενικής Παροικίας Θεσσαλονίκης (οι αντιλήψεις των γονιών)* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξενόγλωσση

Bain, A., Bailet, L.L., & Moats, L.C. (2001). *Written language disorders: theory into practice*. Texas: Pro-EdAm International Publisher.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed). London: Taylor & Francis e-Library. Ανακτήθηκε από: <https://book.global/book/747437/007573>

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández López S. (1989). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. *Cable* 4, 30-35.

Keneman, M. (2016). Empowering the Foreign Language Learner through Critical Literacies Development. *Journal of Language and Literacy Education*, 12, (2). Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?q=Acquisition+or+learning+of+a>.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1994). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

McCoyd, J. L., & Kerson, T. S. (2006). Conducting intensive interviews using email: A serendipitous comparative opportunity. *Qualitative Social Work*, 5 (3), 389-406.

Punchihetti, S. (2013). First, second and foreign language learning: How distinctive are they from one another? *Official Conference Proceedings of The European Conference on Language Learning*. Sri Lanka: University of Sri Jayawardenapura. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/6893678/First_second_and_foreign_language_learning_how_distinctive_are_they_from_one_another

Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16 (2), 229-235.

Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (4), 623– 642. doi:10.1037/0022-3514.89.4.623

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Πρωτόκολλο - Οδηγός συνέντευξης

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΜΑ: «Η ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στη διασπορά: Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά»

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η χαρτογράφηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η αποτύπωση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στον Καναδά, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία της περιοχής, αλλά και μέσα από την ανάλυση των συχνότερων γλωσσικών λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των ομογενών μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιούνται ημιδομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις στις οποίες συμμετέχουν, με δική τους συγκατάθεση, εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά. Ο χρόνος των συνεντεύξεων υπολογίζεται περίπου στα 30'. Οι συμμετέχοντες θα παραμείνουν ανώνυμοι και θα διαφυλαχθούν όλα τα προσωπικά τους δεδομένα.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Καλημέρα / καλησπέρα σας κα/κ.....

Θα ήθελα να λάβω τη συναίνεσή σας για την παραχώρηση και ηχογράφηση της παρούσας συνέντευξης.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

ΦΥΛΟ:

- α) Άντρας
- β) Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ:

- α) 25 – 30

- β) 30 – 40
- γ) 40 – 50
- δ) 50 – 60
- ε) 60 και άνω

ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ:

- α) Απολυτήριο Λυκείου
- β) Πτυχίο Πανεπιστημιακού Τμήματος
- γ) Μεταπτυχιακός τίτλος
- δ) Διδακτορικός τίτλος
- ε) Άλλος:

ΧΩΡΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

- α) Ελλάδα
- β) Καναδάς
- γ) Άλλη:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΟΝ ΚΑΝΑΔΑ:

- α) 1 – 5
- β) 6 – 10
- γ) 11 – 20
- δ) 21 – 30
- ε) 31 – 40
- στ) 40 και άνω

ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟΝ ΚΑΝΑΔΑ:

- α) 1 – 5
- β) 6 – 10
- γ) 11 – 15
- δ) 16 – 20
- ε) 21 – 25
- στ) 25 και άνω

ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ:

- α) Πλήρης απασχόληση
- β) Ημι – απασχόληση

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ:

- α) Πρωτοβάθμια
- β) Δευτεροβάθμια

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- 1) Πώς πήρατε την απόφαση να ακολουθήσετε αυτό το επάγγελμα;
- 2) Ποιοι φορείς στον Καναδά ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και με ποιον τρόπο;
- 3) Πώς γίνεται η επιλογή του προσωπικού που διδάσκει την ελληνική γλώσσα στον Καναδά και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;
- 4) Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;
- 5) Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού;
- 6) Θα μπορούσατε να περιγράψετε το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου που εργάζεστε;
- 7) Ποια διδακτικά υλικά χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;
- 8) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά σας να διδάξετε την ελληνική γλώσσα στους ομογενείς μαθητές; Ποια μέτρα λαμβάνετε για να τις αντιμετωπίσετε;
- 9) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως 2ης/ ξένης γλώσσας; Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε να τις ξεπεράσουν;
- 10) Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα συχνότερα και σημαντικότερα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών; Πού πιστεύετε ότι οφείλονται αυτά τα λάθη;
- 11) Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι θα βελτιώσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της διασποράς;

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθειά σας. Σας διαβεβαιώνω, για μια ακόμη φορά, ότι το υλικό των συνεντεύξεων είναι εμπιστευτικό και θα αξιοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

Σ1: Συνέντευξη πρώτη

1) Πώς πήρατε την απόφαση να ακολουθήσετε αυτό το επάγγελμα;

Είμαι φιλόλογος, όπως σας είπα. Δεν είχα σκοπό όταν πέρασα στη φιλοσοφική να φύγω στον Καναδά. Θεωρούσα ότι θα μείνω στην Ελλάδα. Οι συγκυρίες, όμως, ήρθαν έτσι, ήρθα στον Καναδά και εφόσον ήμουν φιλόλογος ακολούθησα το επάγγελμα αυτό εδώ.

2) Ποιοι φορείς στον Καναδά ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και με ποιον τρόπο;

Υπάρχουν διαφορετικοί φορείς. Εγώ αυτή τη στιγμή διδάσκω στο μοναδικό ιδιωτικό ελληνόγλωσσο σχολείο στην επαρχία του Οντάριο, το οποίο λέγεται Μεταμόρφωση. Είναι ιδιωτικό σχολείο, όπου διδάσκονται τα ελληνικά σαν τρίτη γλώσσα, δεύτερη γλώσσα είναι τα γαλλικά και πρώτη τα αγγλικά. Είναι το μοναδικό ελληνικό ιδιωτικό σχολείο που υπάρχει, το οποίο ακολουθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας του Οντάριο. Παράλληλα, διδάσκω τα Σάββατα στην Καναδική επιθεώρηση. Επειδή ο Καναδάς είναι χώρα μειονοτήτων, θα έλεγα, δίνει μεγάλη σημασία στην καλλιέργεια των διαφορετικών γλωσσών και επιχορηγεί αντίστοιχα προγράμματα. Η κάθε μειονότητα έχει διάφορα σχολεία, στα οποία διδάσκεται η γλώσσα της. Έτσι έχουμε σχολεία από το Νηπιαγωγείο μέχρι και τη Γ΄ Γυμνασίου, όπου είναι δωρεάν τα προγράμματα αυτά και μετά είναι το Λύκειο από Α΄ Λυκείου μέχρι Γ΄ Λυκείου, όπου τα μαθήματα τα ελληνικά υπολογίζονται σαν ένα κρέντιτ. Δηλαδή, ενώ το μάθημα των ελληνικών είναι ενταγμένο στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου, δε διδάσκονται τα ελληνικά από τις 9:00 μέχρι τις 3:00 τις καθημερινές, αλλά τα διδάσκονται το Σάββατο. Ωστόσο, είμαστε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, ο διευθυντής μας είναι ο Καναδός διευθυντής και το μάθημα αναγνωρίζεται σαν κρέντιτ. Συγκεκριμένα, τα παιδιά για να πάρουν το απολυτήριο του Καναδικού Λυκείου χρειάζονται 30 κρέντιτς, δηλαδή 30 μαθήματα, τρία από αυτά μπορεί να είναι τα ελληνικά, στα οποία ο βαθμός συνυπολογίζεται για τον μέσο όρο της κάθε τάξης και τα δηλώνουν όσα παιδιά επιθυμούν. Επίσης, μπορούν να τα δηλώσουν και για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, γιατί για να μπει ένα παιδί στο Πανεπιστήμιο δε δίνει εισαγωγικές εξετάσεις όπως στην Ελλάδα, δηλώνει τα έξι καλύτερα μαθήματα ανάλογα με τη σχολή που θέλει να φοιτήσει. Οπότε, πολλά παιδιά που παρακολουθούν, όχι πρακτικές επιστήμες, ας το πούμε έτσι, δηλώνουν και τα ελληνικά συνήθως, γιατί έχουν συνήθως έναν μεγάλο βαθμό. Τώρα εκτός από το ιδιωτικό σχολείο και την Καναδική επιθεώρηση υπάρχει και η Ελληνική Κοινότητα, στην οποία είχα διδάξει πάρα πολλά χρόνια και μάλιστα κάποιο διάστημα ήμουν και διευθύντρια του Τμήματος Παιδείας. Επίσης, υπάρχουν και τα σχολεία των εκκλησιών, των ενοριών, αλλά και κάποια άλλα σχολεία τελείως ιδιωτικά. Επομένως, οι μεγαλύτεροι φορείς αυτή τη στιγμή είναι η κοινότητα, η εκκλησία και η καναδική επιθεώρηση, η οποία είναι και τελείως δωρεάν.

Υπάρχουν μήπως κάποια σωματεία, κάποιοι σύλλογοι που προωθούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας;

Ίσως υπάρχουν κάποια πολύ μικρά στην περιφέρεια, αλλά οι σύλλογοι ασχολούνται περισσότερο με το θέμα της προώθησης της ελληνικής κουλτούρας μέσα από εκδηλώσεις, χορούς και τέτοια. Όχι τόσο με τη διδασκαλία της γλώσσας.

Επίσης, θα ήθελα να προσθέσω ότι το ημερήσιο σχολείο της Μεταμόρφωσης ιδρύθηκε από την Αρχιεπισκοπή, αλλά παρότι θεωρείται Θρησκευτικό σχολείο, είναι ανεξάρτητο αυτή τη στιγμή. Ακόμα, στον Καναδά υπάρχουν σχολεία Σαββατιανά που λειτουργούν στις ενορίες και είναι υπό την αιγίδα της εκκλησίας και άλλα που είναι υπό την αιγίδα της κοινότητας.

3) Πώς γίνεται η επιλογή του προσωπικού που διδάσκει την ελληνική γλώσσα στον Καναδά και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού;

Στο ημερήσιο σχολείο, το οποίο είναι υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας του Οντάριο, εφόσον είναι αναγνωρισμένο ιδιωτικό σχολείο επιλέγονται επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που έχουν την πιστοποίηση από το καναδικό κράτος. Εδώ δεν είναι όπως είναι στην Ελλάδα που τελειώνεις το Πανεπιστήμιο και είσαι φυσικός, φιλόλογος, μαθηματικός, οτιδήποτε. Εδώ τελειώνεις την αντίστοιχη σχολή στο Πανεπιστήμιο και μετά είναι δύο χρόνια επιπλέον στο Teachers College, από το οποίο παίρνεις την πιστοποίηση του εκπαιδευτικού. Οπότε οι δάσκαλοι που διδάσκουν στο ημερήσιο σχολείο και οι δάσκαλοι που διδάσκουν για την Καναδική Επιθεώρηση, μόνο όμως στην περίπτωση του Λυκείου, όπου τα μαθήματα είναι ενσωματωμένα στο σύστημα το σχολικό και οι μαθητές μπορούν να δηλώσουν το μάθημα στο Πανεπιστήμιο, πρέπει να είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί με την πιστοποίηση από το καναδικό κράτος του εκπαιδευτικού. Τώρα σε φορείς άλλους, όπως είναι οι εκκλησίες, οι κοινότητες και τα λοιπά προτιμώνται άτομα που έχουν κάποιο πτυχίο βέβαια, ωστόσο τα παλαιότερα χρόνια που δεν υπήρχαν, η πλειοψηφία τους ήταν άτομα που είχαν απλά τελειώσει το Γυμνάσιο ή το Λύκειο στην Ελλάδα.

Προτιμώνται γενικότερα εκπαιδευτικοί που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα ή εκπαιδευτικοί που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στον Καναδά;

Τα παλαιότερα χρόνια, που ήμασταν και περισσότεροι, υπήρχαν αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι. Τώρα πλέον δεν υπάρχουν, οπότε βάζουμε τους παλιούς μαθητές, τους δικούς μας, που ξέρουν ελληνικά, που έχουνε μπει στο εκπαιδευτικό πρωινό σύστημα, για να διδάξουν. Αυτό είναι ένα πρόβλημα. Η γενιά η δική μου που είχαμε το μεράκι, συνεχίζουμε, αλλά έχουμε μείνει λίγοι. Οι υπόλοιποι έχουν τα πρωινά τους τα σχολεία, τις δουλειές τους και τα λοιπά. Έχουν κουραστεί να ασχολούνται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, γιατί ούτε οικονομικά φυσικά αποδίδει. Από ένα μεράκι το κάνουμε. Οπότε αυτή τη στιγμή έχουμε φτάσει σε ένα σημείο να υπάρχει μεγάλη έλλειψη εκπαιδευτικών.

4) Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Απαντήθηκε στη 2.

5) Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού;

Στο ιδιωτικό που είναι το ημερήσιο σχολείο μου φοιτούν 320 παιδιά. Το 85% είναι παιδιά ελληνικής καταγωγής, τρίτης γενιάς και το 15% περίπου είναι μαθητές που δεν έχουν σχέση με την Ελλάδα, ως επί το πλείστον από τη Ρουμανία και τη Ρωσία, οι οποίοι είναι ορθόδοξοι και επειδή είναι ελληνορθόδοξο και το σχολείο, το προτιμούν και έρχονται.

Γενικά τα παιδιά που είναι ελληνικής καταγωγής στην πλειοψηφία τους προέρχονται από μικτούς γάμους;

Ένα ποσοστό ναι. Δε θα έλεγα η πλειοψηφία, αλλά είναι ένα αρκετά μεγάλο το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από μικτούς γάμους.

Ποιο θα λέγατε ότι είναι το αγαπημένο τους μάθημα;

Σίγουρα όχι οι γλώσσες και δεν αναφέρομαι μόνο στα ελληνικά, αλλά και στα γαλλικά. Όπως και στην Ελλάδα, οι γλώσσες αντιμετωπίζονται ως δευτερεύοντα μαθήματα. Τα παιδιά δίνουν προτεραιότητα στα βασικά μαθήματα: αγγλικά, μαθηματικά, φυσική, όπως είναι και στην Ελλάδα. Ακριβώς η ίδια νοοτροπία.

Μιλούν ελληνικά οι μαθητές, πέρα από την ώρα του μαθήματος;

Λίγα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να μένουν μαζί ή κοντά με παππούδες και γιαγιάδες μιλούν, τα υπόλοιπα όχι. Δηλαδή, θα έλεγα ότι στην πλειοψηφία τους δεν μιλούν, εκτός από τις τρεις ώρες που είναι το μάθημα την εβδομάδα.

6) Θα μπορούσατε να περιγράψετε το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου που εργάζεστε;

Το σχολείο λειτουργεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας του Οντάριο, γιατί εδώ κάθε επαρχία έχει το δικό της Υπουργείο. Η εκπαίδευση δεν υπάγεται στην ομοσπονδιακή κυβέρνηση, αλλά στην επαρχιακή. Το σχολείο λειτουργεί από τις 9:00 μέχρι τις 3:45. Γίνονται όλα τα μαθήματα ανάλογα με τα προγράμματα διδασκαλίας για κάθε τάξη που μας επιβάλλει το Υπουργείο με τη διαφορά ότι εμείς έχουμε και τα ελληνικά σαν δεύτερη/ ξένη γλώσσα μετά τα γαλλικά.

Τα ελληνικά πόσες ώρες διδάσκονται;

Μέχρι την Στ' Δημοτικού νομίζω είναι τέσσερις ώρες την εβδομάδα. Στην πρώτη και Δευτέρα Γυμνασίου τρεις, και δεν είμαι σίγουρη, ίσως στα προνήπια, στο νήπιο και στην Α' Δημοτικού να είναι και πεντάωρο το μάθημα, κάθε μέρα δηλαδή.

Το μάθημα σε ποια γλώσσα γίνεται γενικά;

Στα αγγλικά. Είναι αγγλόφωνο το σχολείο.

Την ώρα των ελληνικών πάλι μέσω των αγγλικών γίνεται η διδασκαλία τους;

Όχι, είναι μία ξένη γλώσσα που τη διδάσκουμε στα ελληνικά, όπως και τα γαλλικά διδάσκονται στα γαλλικά.

Επομένως μιλάτε μόνο ελληνικά εκείνη την ώρα;

Προσπαθούμε όσο γίνεται να αποφεύγουμε τα αγγλικά, αυτό όμως δεν είναι πάντα εφικτό, γιατί είναι πολλά παιδιά που δεν καταλαβαίνουν. Επομένως, κάποιες οδηγίες δίνονται και στα αγγλικά ή κάποιο λεξιλόγιο μεταφράζεται και στα αγγλικά. Τα παιδιά είναι αρχάρια, είναι παιδιά τρίτης γενιάς, Επομένως, αν δώσουμε ένα ποσοστό, ας πούμε ότι το 80% του μαθήματος γίνεται στα ελληνικά και το 20% στα αγγλικά.

7) Ποια διδακτικά υλικά χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

Στο πρωινό σχολείο, στη Μεταμόρφωση, χρησιμοποιούμε τη σειρά του Παπαλοΐζου, την οποία θεωρώ και πολύ καλή. Εκτός από τα βιβλία του Παπαλοΐζου, υπάρχουν και προγράμματα online, προσαρμοσμένα για κάθε βιβλίο της κάθε τάξης. Οπότε, κάθε παιδί έχει το δικό του laptop και παράλληλα μπορούν να γίνονται κάποιες εργασίες την ώρα του μαθήματος μέσα από το laptop, όπως τεστ, κουίζ και άλλα. Εκτός από αυτά, βέβαια, χρησιμοποιούμε και οποιοδήποτε υποστηρικτικό οπτικοακουστικό υλικό κρίνουμε εμείς ότι θα βοηθήσει στη διδασκαλία.

Στο Λύκειο, όμως, δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα βιβλία του Παπαλοΐζου, τα οποία είναι και ακριβά. Χρησιμοποιούμε τα βιβλία του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. που είναι ελεύθερα στο διαδίκτυο και κάνουμε τη σειρά 'Ελληνικά με την παρέα μου', το οποίο το έχω διδάξει πάρα πολλά χρόνια και παλαιότερα είχα έρθει στην Κρήτη και είχα συναντηθεί με τους εκπαιδευτικούς εκεί. Πολύ ωραίο βιβλίο, αλλά χρειάζεται μια αναβάθμιση.

8) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά σας να διδάξετε την ελληνική γλώσσα στους ομογενείς μαθητές και ποια μέτρα λαμβάνετε για να τις αντιμετωπίσετε;

Οι δυσκολίες είναι παρόμοιες με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κι ένας δάσκαλος στην Ελλάδα που διδάσκει Γερμανικά, Αγγλικά, Γαλλικά, δηλαδή μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Έτσι, το βασικό πρόβλημα είναι ότι οι μαθητές σε αυτή την ηλικία και ειδικά από την Α΄ Γυμνασίου και έπειτα, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα βασικά μαθήματα του σχολείου, σε άλλες εξωδιδακτικές δραστηριότητες που μπορεί να έχουν, σε αθλήματα και τα λοιπά, με αποτέλεσμα τα ελληνικά να περνάνε σε δεύτερη θέση, όχι από όλους, αλλά από μία ομάδα μαθητών. Οπότε το θέμα εκεί είναι ο εκπαιδευτικός να τραβήξει την προσοχή των μαθητών, να τους κάνει να αγαπήσουν το μάθημα και να τους ενθαρρύνει, γιατί πολλοί από αυτούς επειδή δεν ξέρουν τη γλώσσα δε συμμετέχουν, γιατί δε θέλουν να ντροπιαστούν, σύμφωνα με τη δική τους νοοτροπία, μπροστά στους υπόλοιπους. Οπότε κάνουμε και λίγο το ρόλο του ψυχολόγου για να μπορέσουμε να τους ενθαρρύνουμε.

Όσον αφορά τον εξοπλισμό και τις υποδομές των σχολείων, είστε ικανοποιημένοι;

Στο ιδιωτικό σχολείο είμαστε εντάξει. Κάθε παιδί έχει το δικό του laptop και όλες οι τάξεις είναι εξοπλισμένες με διαδραστικούς πίνακες. Γενικά στο ιδιωτικό δεν υπάρχει κανένα θέμα, τα υπόλοιπα σχολεία όμως αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Για παράδειγμα, ορισμένα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας λειτουργούν σε κάποια υπόγεια εκκλησιών, όπου δεν είναι κατάλληλος οι συνθήκες. Κάποια άλλα σχολεία παίρνουν άδεια από τα δημόσια σχολεία, πληρώνοντας ενοίκιο, για να χρησιμοποιούν κάποιες αίθουσές τους. Εκεί, το πρόβλημα είναι ότι, πολλές φορές, ο δάσκαλος του

πρωινού σχολείου δεν τους αφήνει να χρησιμοποιούν, όχι τον διαδραστικό πίνακα, αλλά ούτε τον πίνακα τον απλό για να γράψουν. Οπότε μπαίνουν άλλες δυσκολίες εκεί.

9) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε να τις ξεπεράσουν;

Οι δυσκολίες τους είναι ως προς τη γραμματική περισσότερο. Τους μπερδεύουν αρκετά τα τρία άρθρα, η κλίση των ουσιαστικών και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να καταλάβουν τη χρήση της αιτιατικής. Σε αυτά προσπαθούμε να τους βοηθάμε με την πρακτική και την εξάσκηση.

Με τη στίξη και τον τονισμό πώς τα πάνε;

Εγώ προσωπικά τον τονισμό τον έχω αφήσει σε δεύτερη θέση. Δηλαδή, όταν ένα παιδί δεν μπορεί να μου πει το σχολείο και μου λέει ο σχολείος, δε θα ασχοληθώ με τον τόνο.

10) Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα συχνότερα και σημαντικότερα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών; Πού πιστεύετε ότι οφείλονται αυτά τα λάθη;

Τα περισσότερα γλωσσικά λάθη γίνονται στην ορθογραφία, σε λέξεις οι οποίες δεν έχουν σχέση με τη γραμματική ή που δεν μπορούν να εμπεδώσουν τα παιδιά τους κανόνες γραμματικής. Γραμματικούς κανόνες που τους γνωρίζουν καλά τους εφαρμόζουν. Για παράδειγμα, δε θα γράψουν ένα ρήμα με όμικρον στο τέλος. Τον Ενεστώτα των ρημάτων θα τον κλείνουν σωστά, προσπαθούν όσο μπορούν να εφαρμόζουν τους γραμματικούς κανόνες, γιατί διδάσκουμε γραμματική συστηματικά.

Πού πιστεύετε ότι οφείλονται αυτά τα λάθη;

Κάποια λάθη οφείλονται στο ότι είναι πολύ σύνθετη η γλώσσα μας και ειδικά για παιδιά που δεν έχουν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα και είναι σε μικρή ηλικία, γιατί δεν μπορούν να αναλύσουν, όπως ένας ενήλικας. Έχω διδάξει και σε τμήμα ενηλίκων και είναι προφανής η διαφορά. Λοιπόν, τα λάθη είναι σίγουρα στις λέξεις αυτές, οι οποίες δεν υποστηρίζονται γραμματικά και μετά στη γραμματική, διότι κάποια παιδιά δεν μπορούν εύκολα να εμπεδώσουν κανόνες και ειδικά αυτά που δεν έχουν φοιτήσει από την αρχή στο σχολείο και έχουν έρθει στην Γ', στην Δ', στην Ε' Δημοτικού και τα βάζουμε στο πρόγραμμα.

11) Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι θα βελτιώσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της διασποράς;

Η οικογένεια σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί όταν μαθαίνεις μία γλώσσα και τη διδάσκεις μόνο τρεις ώρες την εβδομάδα, άμα μπορείς να υποστηρίξεις τη γνώση αυτή και να χρησιμοποιήσεις τη γλώσσα στο σπίτι με την οικογένεια, η εκμάθηση της θα είναι ακόμα πιο εύκολη. Το άλλο είναι το διδακτικό υλικό, γιατί όπως σας είπα εμείς στο ημερήσιο σχολείο χρησιμοποιούμε τη σειρά του Παπαλοΐζου, την οποία τη θεωρώ αρκετά καλή. Στα υπόλοιπα όμως, όπως στα σχολεία της Κοινότητας, στις εκκλησίες και στα σχολεία του δημοσίου, χρησιμοποιούνται άλλα βιβλία που είναι

ελεύθερα στο διαδίκτυο και τα οποία χρειάζονται κάποια δουλίσσα για να μπορέσουν να δουλευτούν, ειδικά από τα νέα παιδιά που μπαίνουν τώρα στις τάξεις και δε γνωρίζουν τη γλώσσα 100% για να μπορέσουν να διδάξουν. Οπότε, θα έλεγα ότι το ένα είναι η οικογένεια και το άλλο είναι η έλλειψη κατάλληλων βιβλίων, όπως και η έλλειψη ηλεκτρονικών υπολογιστών μέσα στην τάξη και διαδραστικών πινάκων που κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά. Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά, γιατί όταν τα παιδιά έρχονται από το πρωινό τους το σχολείο, το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με την εποχή μας και έχει όλα αυτά τα μέσα για να εμπλουτιστούν τα μαθήματα τους και να βοηθηθούν τα ίδια και μετά πάνε σε ένα ελληνικό σχολείο και έχουν το παραδοσιακό μάθημα, όπως γινόταν πριν από 40 χρόνια, καταλαβαίνετε ότι εδώ η διαφορά είναι πολύ μεγάλη και ίσως αυτός είναι ένας παράγοντας που απωθεί τα παιδιά και τα διώχνει από το ελληνικό σχολείο.

Μία πρόβλεψη για το μέλλον;

Φαίνεται ότι ο αριθμός των παιδιών μειώνεται κάθε χρόνο. Δε θα έλεγα ότι είμαι και πάρα πολύ αισιόδοξη. Βέβαια το καλό είναι ότι υπάρχουν σχολεία δεύτερης και τρίτης ευκαιρίας, όπως τα λέω εγώ. Δηλαδή, αν ένα παιδάκι δε φοιτήσει από την Α΄ Δημοτικού στο ελληνικό σχολείο και φτάσει στο Λύκειο, του προσφέρει ο Καναδάς το δικαίωμα να πάρει τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα και να χρησιμοποιήσει και το βαθμό αυτό για το Πανεπιστήμιο. Εκεί πάλι αρχίζουμε από τους αρχάριους, πρώτο επίπεδο, δεύτερο, τρίτο κ.τ.λ.. Επίσης, και τα δύο Πανεπιστήμια του Τορόντο έχουν μαθήματα Νέων Ελληνικών, όποτε υπάρχει η ευκαιρία κάποιος που δεν έχει μάθει τη γλώσσα από νωρίς, αν θελήσει, να τη μάθει αργότερα.

Σ2: Συνέντευξη δεύτερη

1) Πώς πήρατε την απόφαση να ακολουθήσετε αυτό το επάγγελμα;

Στην οικογένειά μου όλοι είναι εκπαιδευτικοί: η μητέρα μου, ο πατέρας μου, οι θείοι μου και νομίζω ότι ήταν σαν μία κληρονομιά για εμένα να γίνω δασκάλα. Δε θυμάμαι να θέλω να γίνω κάτι άλλο. Από πολύ μικρή ήξερα ότι ήθελα να γίνω δασκάλα και το κυνήγησα. Δεν περίμενα, όμως, ποτέ να είμαι δασκάλα στον Καναδά. Παρ' όλα αυτά, μου αρέσει πάρα πολύ και νομίζω ότι είναι ένα από τα πιο όμορφα επαγγέλματα. Η αγάπη που παίρνεις από τα παιδιά δε συγκρίνεται με τίποτα και είμαι πάρα πολύ χαρούμενη που επέλεξα αυτό το επάγγελμα.

2) Ποιοι φορείς στον Καναδά ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και με ποιον τρόπο;

Ο Καναδάς γενικά είναι φτιαγμένος από μετανάστες. Ειδικά στο Τορόντο ακούς όλες τις γλώσσες του κόσμου και ιδιαίτερα την ελληνική. Υπάρχει μια πολύ μεγάλη Ελληνική Κοινότητα, αλλά και μία ελληνική περιοχή που μπορείς να βρεις ελληνικά μαγαζιά, εστιατόρια, σούπερ μάρκετ που πουλάνε όλα τα ελληνικά προϊόντα, κάτι το οποίο σε κάνει να νιώθεις ότι δεν έχεις φύγει από την Ελλάδα. Τώρα, όσον αφορά την εκπαίδευση, υπάρχουν πάρα πολλοί φορείς που ενισχύουν την εκμάθηση της

ελληνικής γλώσσας. Υπάρχει η Ελληνική Κοινότητα, όπως είπα, που παρέχει απογευματινά μαθήματα για τα παιδιά τρεις φορές την εβδομάδα, αλλά και μαθήματα το Σάββατο για περίπου 4 - 5 ώρες. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν αν θέλουν να πάνε το απόγευμα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας ή το Σάββατο που είναι πέντε ώρες ή και στα δύο. Επίσης, υπάρχουν και οι ελληνικές εκκλησίες που προσφέρουν και αυτές ελληνικά μαθήματα, κυρίως τα Σάββατα, όπως ο Άγιος Νικόλαος που δούλευα παλιά. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι εγώ τώρα λέγεται 'Metamorphosis Greek Orthodox School' και είναι ένα ημερήσιο ελληνικό σχολείο, στο οποίο δεν κάνουμε μόνο ελληνικά. Κατά τη διάρκεια της ημέρας τα παιδιά κάνουν κυρίως αγγλικά, μία ώρα την ημέρα κάνουν ελληνικά, αλλά κυριαρχεί γενικά το ελληνικό στοιχείο. Οπότε, συμπερασματικά, υπάρχουν πάρα πολλοί φορείς εδώ στο Τορόντο που ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όπως η Ελληνική Κοινότητα που είναι πάρα πολύ μεγάλη, η εκκλησία και το δικό μου το σχολείο που είναι ένα ιδιωτικό ημερήσιο σχολείο.

3) Πώς γίνεται η επιλογή του προσωπικού που διδάσκει την ελληνική γλώσσα στον Καναδά και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού;

Όπως είπα, υπάρχουν πάρα πολλοί φορείς που διδάσκουν ελληνικά. Στην Κοινότητα, για να δουλέψεις, δε χρειάζεται να έχεις κάποιο πτυχίο από την Ελλάδα. Αρκεί να είσαι Έλληνας και να μιλάς καλά ελληνικά ή να έχεις γεννηθεί στον Καναδά, αλλά να είσαι ελληνικής καταγωγής και να μιλάς άπταιστα ελληνικά. Κατά κύριο λόγο, όμως, προτιμούν Έλληνες που έχουν έρθει από την Ελλάδα και αναζητούν εργασία. Παρ' όλα αυτά, η Ελληνική Κοινότητα προσφέρει διάφορα σεμινάρια από το Πανεπιστήμιο για κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για να μάθουν να διδάσκουν, γιατί όπως είπα στην Κοινότητα δεν πάνε μόνο εκπαιδευτικοί. Έχει τύχει να είναι κάποιος αρχιτέκτονας και να διδάσκει στην Κοινότητα ελληνικά. Δηλαδή, δεν είναι απαραίτητο προσόν να είναι κάποιος δάσκαλος ελληνικών ή φιλόλογος. Το ίδιο ισχύει και για τις εκκλησίες. Τώρα, στο δικό μου το σχολείο, επειδή είναι ημερήσιο σχολείο και είναι κανονικό, δηλαδή τα παιδιά μετά από δω πάνε στο Πανεπιστήμιο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πτυχίο σίγουρα από την Ελλάδα. Βέβαια, επειδή το σχολείο αυτό είναι αναγνωρισμένο από την Ελληνική και από την Καναδική Κυβέρνηση, υπάρχουν και κάποιοι δάσκαλοι που είναι αποσπασμένοι από το ελληνικό κράτος.

4) Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Το σχολείο μου λέγεται 'Metamorphosis Greek Orthodox School' και είναι ένα ημερήσιο ιδιωτικό σχολείο. Είναι ελληνορθόδοξο, δηλαδή κυριαρχεί η ορθόδοξη σκέψη και διδάσκουμε και Θρησκευτικά. Γενικά εδώ πέρα υπάρχουν πάρα πολλοί μετανάστες και υπάρχουν πολλά καθολικά σχολεία. Αυτό είναι ορθόδοξο και αυτή είναι η διαφορά του από τα υπόλοιπα. Μιλάμε για τον Χριστό, την Παναγία και κάνουμε και μία ώρα την ημέρα ελληνικά. Κυριαρχεί γενικά το ελληνικό στοιχείο, γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι Έλληνες και το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών, περίπου το 80%, είναι Έλληνες. Το άλλο 20% είναι ορθόδοξοι, δηλαδή

Ρώσοι, Ρουμάνοι και Γεωργιανοί. Το σχολείο αυτό ξεκίνησε από μία εκκλησία πολύ παλιά και συγκεκριμένα ο Δεσπότης το ξεκίνησε, αλλά τώρα δεν είναι υπό την αιγίδα της εκκλησίας, είναι ένα ιδιωτικό σχολείο.

5) Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού;

Στο σχολείο που εργάζομαι φοιτούν περίπου 300 παιδιά. Το 80% περίπου είναι Έλληνες, είτε τρίτης γενιάς από μικτούς γάμους, είτε από γονείς τρίτης γενιάς, είτε ακόμα και από γονείς που έχουν έρθει πρόσφατα από την Ελλάδα και θέλουν να διατηρήσουν την ελληνική γλώσσα, τα έθιμα, την ελληνική ταυτότητα και γενικότερα τις παραδόσεις.

Υπάρχουν και αλλόγλωσσα παιδιά που μαθαίνουν ελληνικά σε αυτό το σχολείο. Έχουμε πάρα πολλά παιδιά που είναι από τη Ρωσία, από τη Ρουμανία, από τη Γεωργία, που δεν έχουν καμία σχέση με την Ελλάδα, απλά έχουν έρθει σε αυτό το σχολείο λόγω θρησκείας και αναγκαστικά μαθαίνουν ελληνικά, τα οποία τους αρέσουν πάρα πολύ. Έχω πολλούς μαθητές από Ρουμανία κ.λπ. που μιλάνε άπταιστα ελληνικά και ξέρουν για τα έθιμα. Είναι σίγουρα το αγαπημένο μάθημα σχεδόν όλων των παιδιών, γιατί κάνουμε πολύ καλή δουλειά. Ακόμα, οι περισσότεροι μαθητές έχουν όνειρο να πάνε στην Ελλάδα.

Γενικά τα παιδιά δεν ξέρουν ελληνικά, όμως στο σχολείο μας αρχίζουμε ελληνικά από το preschool, δηλαδή από τον παιδικό σταθμό. Επομένως, μέχρι να πάνε στο Γυμνάσιο, αν έχουν αρχίσει από τον παιδικό σταθμό, μαθαίνουν πολύ καλά τα ελληνικά. Στο σπίτι μπορεί να μη μιλάνε, αλλά μαθαίνουν εδώ ελληνικά.

6) Θα μπορούσατε να περιγράψετε το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου που εργάζεστε;

Όπως έχω πει, το σχολείο αυτό είναι ελληνορθόδοξο και διδάσκουμε ελληνικά μία ώρα την ημέρα. Μαθαίνουμε κυρίως στα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της ημέρας μιλάμε μερικές φορές ελληνικά. Γενικά κάνουμε πολλά πράγματα στα ελληνικά. Εγώ ας πούμε που είμαι καθαρά Ελληνίδα δασκάλα, όταν τους διδάσκω Θρησκευτικά τους μιλάω και στα ελληνικά ή όταν κάνω Μαθηματικά μπορεί να κάνω κάτι στα ελληνικά. Στο σχολείο αυτό, βέβαια, η κύρια γλώσσα διδασκαλίας είναι τα αγγλικά. Κάνουμε κανονικά το πρόγραμμα που κάνει και το δημόσιο σχολείο, δηλαδή κοινωνικές επιστήμες, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και όλα αυτά γίνονται στα αγγλικά. Απλά κυριαρχεί το ελληνικό στοιχείο και μία ώρα την ημέρα κάνουμε ελληνικά.

Η ελληνική σίγουρα διδάσκεται ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα και αυτό έχει πάρα πολλές δυσκολίες, γιατί τα περισσότερα παιδιά δε μιλάνε ελληνικά στο σπίτι, οι γονείς είναι κυρίως τρίτης γενιάς, οπότε είναι και γι' αυτούς δύσκολο να μιλήσουν ελληνικά. Όμως, πραγματικά προσπαθούν πάρα πολύ και είμαι πολύ περήφανη για τους γονείς των παιδιών μου, γιατί προσπαθούν πάρα πολύ για τα ελληνικά, δηλαδή ακούνε

ελληνικά τραγούδια, προσπαθούν να μιλάνε στα παιδιά ελληνικά, γράφουν, διαβάζουν.

7) Ποια διδακτικά υλικά χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

Γενικά, επειδή εδώ είναι ιδιωτικό το σχολείο και είναι καλό, χρησιμοποιούμε βιβλία για ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα του Παπαλοΐζου τα καινούργια βιβλία που είναι για διδακτική ελληνικών ως ξένη γλώσσα και είναι πάρα πολύ ωραία. Δεν είμαστε στο ίδιο επίπεδο με την Ελλάδα εννοείται, αλλά προσπαθούμε. Δηλαδή, στην Α΄ Δημοτικού κάνουμε σχεδόν τα ίδια: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και άλλα. Επειδή, όμως, τα παιδιά δε μιλάνε ελληνικά όταν έρχονται στο σχολείο, προσπαθούμε να εισχωρήσουμε μέσα στο μάθημα και άλλο υλικό, όπως φωτοτυπίες, βίντεο και τραγούδια. Γενικά, χρησιμοποιούμε πάρα πολύ τα τραγούδια για να μάθουν τα παιδιά λεξιλόγιο. Επίσης, έχουμε και ιστοσελίδα που παίζουμε παιχνίδια στα ελληνικά, χρησιμοποιούμε πολύ κάρτες μνήμης κι εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ και πάρα πολύ εποπτικό υλικό, όπως πλαστικοποιημένες εικόνες με φρούτα, λαχανικά κ.λπ., για να γίνεται η διδασκαλία πιο ευχάριστη. Τώρα τα μεγαλύτερα παιδιά στο Γυμνάσιο εννοείται πως δεν τα κάνουν όλα αυτά, αλλά κάνουν πιο πολύ γραμματική, συντακτικό, ανάγνωση και γραφή. Φυσικά τα παιδιά αυτά δεν είναι στο ίδιο επίπεδο με αυτά της Ελλάδας, αλλά φτάνουν σε ένα βασικό επίπεδο, προκειμένου να μπορούν να συνεννοηθούν και να μιλήσουν.

8) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά σας να διδάξετε την ελληνική γλώσσα στους ομογενείς μαθητές και ποια μέτρα λαμβάνετε για να τις αντιμετωπίσετε;

Αρχικά, θα έλεγα ότι το λεξιλόγιο είναι ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζω. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν γνώση της ελληνικής με δυσκολεύει να κάνω πολλά πράγματα, διότι πρέπει να διδάξω πρώτα τα απλά για να πάμε και στα πιο σύνθετα. Ακόμα, ένα πρόβλημα που έχω είναι ότι οι γονείς οι ίδιοι δε μιλάνε ελληνικά, οπότε είναι δύσκολο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις. Δηλαδή, όταν κάνουμε την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη γραμματική είναι πολύ δύσκολο και για τους ίδιους τους γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά. Επίσης, ένα άλλο πρόβλημα είναι η γραμματική. Επειδή η γραμματική στα ελληνικά είναι πάρα πολύ δύσκολη, είναι εξίσου δύσκολο να κατανοήσουν τα παιδιά τα γραμματικά φαινόμενα. Δηλαδή, το λεξιλόγιο κάπως το καταφέρνουμε, αλλά τη γραμματική πολύ δύσκολα. Από εκεί και πέρα τα διδακτικά υλικά που έχουμε και τα βιβλία, επειδή είναι συγκεκριμένα για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, βοηθάνε πάρα πολύ, γιατί τα έχουν γραμμένα και στα αγγλικά και στα ελληνικά. Εγώ προσπαθώ να τα γράφω όλα και στα αγγλικά, ότι κάνω βγάζω βιντεάκια, για να τα στέλνω και στους γονείς, προσπαθώντας να κάνω πολύ πιο απλοποιημένη τη διδασκαλία μου. Επίσης, έχει τύχει να κάνω μάθημα και στους γονείς. Γενικά προσπαθώ να τα απλοποιώ όλα για να μην δυσκολεύω αρκετά τα παιδιά, να χρησιμοποιώ πιο πολύ εποπτικό υλικό και μερικές φορές η αλήθεια είναι ότι κάποια πράγματα, όπως πολύ σύνθετη γραμματική, τα προσπερνάω.

9) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε να τις ξεπεράσουν;

Γενικά οι μαθητές αντιμετωπίζουν πάρα πολλές δυσκολίες. Όπως είπα προέρχονται από γονείς τρίτης γενιάς Ελλήνων ή από μικτούς γάμους, οπότε και οι ίδιοι οι γονείς τους δεν ξέρουν ελληνικά. Όσοι γονείς ξέρουν ελληνικά και μιλάνε στο σπίτι, κάνουν πιο εύκολη την εκμάθηση της ελληνικής για τα παιδιά τους και μπορούν να τα βοηθήσουν, για παράδειγμα, στην ανάγνωση και στη γραφή. Ωστόσο, άλλα παιδιά που μπορεί να έρθουν στη Β΄ ή στην Γ΄ Δημοτικού στο σχολείο είναι πάρα πολύ δύσκολο, γιατί δεν μπορούν να είναι στο ίδιο επίπεδο με τα άλλα παιδιά που έχουμε εδώ από το preschool και ξέρουν ήδη τα γράμματα ή ακόμα και να διαβάζουν. Ανάλογα με το παιδί αλλάζουν και οι δυσκολίες του. Γενικότερα, η μεγαλύτερη δυσκολία για μένα είναι η γραμματική, γιατί δυσκολεύονται πάρα πολύ να κατανοήσουν κάποια γραμματικά φαινόμενα. Για παράδειγμα, στην Α΄ Δημοτικού, που διδάσκω εγώ, σίγουρα πολλά παιδιά μπερδεύουν τα γράμματα, δυσκολεύονται πολύ στη χρήση του άρθρου και φυσικά στην παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου. Δηλαδή, δε φτιάχνουν σύνθετες προτάσεις, αλλά πολύ απλές π.χ. Εγώ έχω μία καρέκλα. Εγώ έχω ένα μήλο κ.τ.λ. Οπότε οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι η γραμματική και το λεξιλόγιο και ότι δεν προέρχονται από μία οικογένεια που μιλάει ελληνικά στο σπίτι για είναι και πιο εύκολα για τα παιδιά. Φέτος, βέβαια, έχω κάποια παιδιά που μιλάνε άπταιστα ελληνικά και είμαι πάρα πολύ χαρούμενη, γιατί μπορώ να κάνω και το μάθημά μου διαφορετικό.

Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε;

Προσπαθώ να βοηθήσω τους μαθητές μου απλοποιώντας το υλικό και κάνοντας επανάληψη ξανά και ξανά. Εγώ θεωρώ, από την εμπειρία που έχω, ότι μαθαίνεις ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα μόνο μέσω της επανάληψης. Δεν πρόκειται, δηλαδή, να τους πω τώρα: «Καλημέρα, τι κάνεις;», μόνο μία φορά και να περιμένω ότι θα το θυμούνται μετά από μία εβδομάδα. Θέλει ξανά και ξανά για να το μάθουν, να το εμπεδώσουν, να γίνει κτήμα τους και να είναι σίγουροι ότι θα το θυμούνται και θα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν. Επίσης, εκτός από την επανάληψη χρησιμοποιώ και πάρα πολλά τραγούδια και κινήσεις για να θυμούνται κάποιες λέξεις, αλλά και διάφορα παιχνιδάκια. Απλά δεν μπορώ να βοηθήσω τους γονείς, τα παιδιά τα βοηθάω όσο μπορώ.

10) Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα συχνότερα και σημαντικότερα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών; Πού πιστεύετε ότι οφείλονται αυτά τα λάθη;

Τα συχνότερα γλωσσικά λάθη εντοπίζονται κυρίως στην ορθογραφία, τη σύνταξη και τη γραμματική, γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολο να κατανοήσουν όλους αυτούς τους κανόνες που υπάρχουν στα ελληνικά, συγκριτικά με τα αγγλικά. Αυτό οφείλεται στο ότι τα παιδιά είναι τρίτης και τέταρτης γενιάς, πολλά από αυτά προέρχονται από

μικτούς γάμους και επομένως μπορεί να μη μιλάνε καθόλου ελληνικά στο σπίτι, γιατί μπορεί να μη γνωρίζουν καλά ελληνικά ούτε οι γονείς τους.

11) Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι θα βελτιώσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της διασποράς;

Ας αφήσουμε το δικό μου το ιδιωτικό σχολείο που είναι ένα καλό σχολείο. Τα σχολεία της Κοινότητας και τα σχολεία των εκκλησιών είναι πολύ δύσκολο να κάνουν την αντίστοιχη δουλειά και το λέω εκ πείρας, γιατί έχω δουλέψει και στην Κοινότητα και στα σχολεία της εκκλησίας. Αρχικά, είναι πάρα πολύ λίγες οι ώρες που διδάσκονται τα παιδιά Ελληνικά, τα βιβλία είναι πολύ δύσκολα, οι δάσκαλοι δεν είναι τις περισσότερες φορές καταρτισμένοι και δεν πληρώνονται ικανοποιητικά. Επίσης, μπορεί να μην είναι καν εκπαιδευτικοί, απλά να γνωρίζουν ελληνικά. Επομένως, σίγουρα χρειάζεται αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναβάθμιση του προγράμματος σπουδών, κατάρτιση των εκπαιδευτικών και διαφορετικό διδακτικό υλικό.

Μια πρόβλεψη για το μέλλον;

Δεν είχα σκεφτεί ποτέ κάποια πρόβλεψη για το μέλλον της ελληνικής γλώσσας εδώ στον Καναδά. Η αλήθεια είναι ότι εδώ πέρα οι Έλληνες θέλουν και προσπαθούν να διατηρήσουν τα έθιμα, τις παραδόσεις, την ελληνική γλώσσα και στέλνουν πάντα τα παιδιά τους σε κάποιο σχολείο για να μάθουν ελληνικά. Δεν έχει σημασία αν είναι δεύτερης ή τρίτης γενιάς. Δηλαδή, να φανταστείτε ότι εγώ που κάνω και ιδιαίτερα μετά το σχολείο, έχω μία μαμά η οποία έρχεται στο σπίτι μου και περιμένει από κάτω τρεις ώρες για να κάνουμε ελληνικά με το παιδάκι της. Εδώ πέρα πραγματικά προσπαθούν οι Έλληνες να διατηρήσουν το ελληνικό στοιχείο και την Ελληνική τους ταυτότητα και πιστεύω ότι δεν θα αλλάξει αυτό. Ίσα-ίσα έρχονται και πάρα πολλοί Έλληνες λόγω της κρίσης, όπως ήρθα κι εγώ τελευταία 6 χρόνια, και προσπαθούν να διατηρήσουν την ελληνική γλώσσα. Δεν πιστεύω ότι αυτό θα αλλάξει ποτέ, ωστόσο καθώς περνάνε οι γενιές τόσο πιο δύσκολο θα είναι να μάθουν ελληνικά, γιατί θα είναι ακόμη πιο λίγοι αυτοί που θα μιλάν ελληνικά στο σπίτι. Επομένως, θεωρώ ότι θα συνεχίσει η διδασκαλία, η εκμάθηση, αλλά και η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους ομογενείς, απλά θα είναι λίγο πιο δύσκολη και περιορισμένη, γιατί καθώς θα περνάνε οι γενιές, θα δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο να μιλήσουν.

Σ3: Συνέντευξη τρίτη

1) Πώς πήρατε την απόφαση να ακολουθήσετε αυτό το επάγγελμα;

Κατά κάποιο τρόπο με διάλεξε. Ήμουν νέα μετανάστρια και γύρω στα 17 ένιωσα την ανάγκη να ασχοληθώ με κάτι που θα με συνέδεε με τη γλώσσα μου και την πατρίδα μου. Έτσι, έγινα μέλος της θεατρικής ομάδας της Ελληνικής Κοινότητας Τορόντο. Ήμουν η μόνη που δεν είχα γεννηθεί στον Καναδά και μιλούσα καλά ελληνικά. Έτσι, γρήγορα η υπεύθυνη μου ανέθεσε να διδάξω ελληνικά στα άλλα μέλη της ομάδας, για

να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στους ρόλους τους, αφού τα έργα που ανεβάζαμε ήταν κυρίως στην ελληνική γλώσσα και με θεματολογία που είχε να κάνει με τον ελληνικό πολιτισμό/ ιστορία κ.λπ. Έτσι, διαπίστωνα ότι μου αρέσει η διδασκαλία και ότι αγαπώ τη γλώσσα. Αργότερα, όταν μπήκα στο Πανεπιστήμιο στο πρώτο μου πτυχίο (Κλασικής Φιλολογίας), η υπεύθυνη της ομάδας με ώθησε να διδάξω στα ελληνικά σχολεία της Κοινότητας, όπως και έγινε.

2) Εκτός από το σχολείο, ποιοι άλλοι φορείς στον Καναδά ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και με ποιον τρόπο;

Θα μιλήσω γενικά για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα. Είμαστε αρκετά τυχεροί, γιατί την τελευταία δεκαετία έχουμε καταφέρει να έχουμε έδρα Ελληνιστικών σπουδών σε δύο από τα μεγαλύτερα Πανεπιστήμια του Τορόντο και του Καναδά, όπου φυσικά διδάσκεται η ελληνική γλώσσα. Έχουμε μία ισχυρή Ελληνική Κοινότητα που έχει καταφέρει να έχει αρκετά προγράμματα για παιδιά από το Νηπιαγωγείο έως και την Γ' Λυκείου, αλλά και μαθήματα ελληνικών για ενήλικες.

- Σε αυτό το σημείο πρέπει να πω ότι οι ενήλικες είναι συνήθως ξένοι, σύντροφοι ή σύζυγοι Ελλήνων δεύτερης γενιάς, οι οποίοι επιθυμούν να μάθουν τη γλώσσα για να μπορούν να μιλάνε με τους γονείς του συντρόφου, ή Έλληνες δεύτερης γενιάς που δεν είχαν την ευκαιρία να μάθουν τη γλώσσα ως παιδιά. Επίσης, έχουμε αρκετούς ενήλικες που αγαπούν την Ελλάδα, είτε την έχουν επισκεφθεί, είτε σκοπεύουν να την επισκεφθούν και θέλουν να μάθουν να επικοινωνούν στα ελληνικά. (Κάποια φορά ένας Τούρκος μου είπε «θέλω να μπορώ να διαβάζω Ρίτσο στη μητρική του γλώσσα!»).

- Η Κοινότητα έχει και ισχυρή πολιτιστική ταυτότητα με μαθήματα παραδοσιακών χορών και άλλα. Έχουμε, επίσης, αρκετές εκκλησίες και δύο μονές, που η παρουσία τους στην καθημερινότητα των Ελλήνων εδώ είναι έντονη, και σε κάθε εκκλησία υπάρχει κατηχητικό, συνήθως δίγλωσσο. Φυσικά υπάρχει το Προξενείο της Ελλάδος στο Τορόντο, η Μητρόπολη με τη θεολογική σχολή και αρκετοί σύλλογοι (π.χ. Σπαρτιατών, Ποντίων κ.τ.λ.) που διοργανώνουν αρκετές εκδηλώσεις. Έχουμε, ακόμα, ραδιοφωνικό σταθμό και εβδομαδιαία εκπομπή σε πολυπολιτισμικό κανάλι του Καναδά. Κάτι πολύ σημαντικό είναι, επίσης, ότι υπάρχει η λεωφόρος Ντάνφορθ που θεωρείται μικρή Ελλάδα, με πολλά εστιατόρια και άλλα ελληνικά μαγαζιά. Οι πινακίδες στις διαβάσεις είναι σε ελληνικά και αγγλικά. Εκεί μια φορά τον χρόνο γίνεται ένα μεγάλο φεστιβάλ που ονομάζεται Taste of the Danforth και προσελκύει κόσμο ακόμα και έξω από το Οντάριο. Βέβαια, με την πάροδο του χρόνου, η Ντάνφορθ γίνεται περισσότερο πολυπολιτισμική. Επιπλέον, υπάρχουν μαγαζιά στο Τορόντο και στα περίχωρα που έχουν μόνο ελληνικά προϊόντα από εικόνες έως μακαρόνια μίσκο! Υπάρχει και ένα ημερήσιο σχολείο το οποίο είναι της Μητρόπολης και είναι το μόνο σχολείο που είναι πρωινό και τα παιδιά που φοιτούν εκεί έχουν τα ελληνικά ως μάθημα στο καθημερινό τους πρόγραμμα, αν και οι ώρες που αφιερώνονται στη γλώσσα δεν είναι πάρα πολλές, αφού ο κανονισμός της εκπαίδευσης στο Τορόντο απαιτεί η κύρια διδασκαλία να γίνεται σε μία από τις δύο επίσημες γλώσσες του Καναδά.

3) Πώς γίνεται η επιλογή του προσωπικού που διδάσκει την ελληνική γλώσσα στον Καναδά και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού;

Αυτό έχει να κάνει κυρίως με τον οργανισμό που διοικεί το κάθε σχολείο ή πρόγραμμα. Η Ελληνική Κοινότητα Τορόντο έχει καταφέρει να έχει κάποιους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, όμως ο αριθμός τους είναι πάρα πολύ μικρός. Αυτή τη στιγμή πρέπει να είναι μόνο δύο, αν δεν κάνω λάθος. Οι ανάγκες όμως που υπάρχουν για εκπαιδευτικό προσωπικό είναι μεγάλες. Έτσι, στα περισσότερα σχολεία/ προγράμματα, όπως για παράδειγμα στην Ελληνική Κοινότητα, προτιμώνται απόφοιτοι Πανεπιστημίου που έχουν γεννηθεί ή ζήσει στην Ελλάδα και που έχουν σπουδάσει στην Ελλάδα, ακόμα και αν οι σπουδές τους είναι εντελώς άσχετες με τα παιδαγωγικά. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί εξετάζονται για το γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο πριν επιλεγθούν και έχουν την υποστήριξη των παιδαγωγών και των υπευθύνων. Όμως, η υποστήριξη αυτή που είναι πολλές φορές υπεράνθρωπη, δεν είναι αρκετή. Γι' αυτό έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες συνεργασίας με το τοπικό Πανεπιστήμιο, προκειμένου να δημιουργηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που βοηθούν όσους δεν έχουν γνώσεις παιδαγωγικής. Επιλέγονται, επίσης, εκπαιδευτικοί που έχουν γεννηθεί στον Καναδά, αν έχουν σπουδάσει παιδαγωγικά και έχουν καλό γλωσσικό επίπεδο. Τα παραπάνω ισχύουν για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε κυρίως ιδιωτικά και κοινοτικά σχολεία. Η Κοινότητα έχει ακόμα τη δυνατότητα να προσφέρει μαθήματα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία αναγνωρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας του Καναδά και κατ' επέκταση οι μαθητές μπορούν να τα εντάξουν στο απολυτήριο Λυκείου τους. Τέτοια μαθήματα έχουν και επίσημοι καναδικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως είναι το Τορόντο District School Board που επιβλέπει την εκπαίδευση των Καναδικών σχολείων του Τορόντο. Εκεί η επιλογή εκπαιδευτικών για τα μαθήματα ελληνικών (και άλλων γλωσσών) Δευτεροβάθμιας γίνεται αλλιώς. Συγκεκριμένα, επιλέγονται μόνο καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί με άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος, σχετικές σπουδές και καλό γλωσσικό επίπεδο.

4) Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Ξεκίνησα φυσικά στα σχολεία της Κοινότητας, όπου δίδαξα στην αρχή ενήλικες και παιδιά Δημοτικού, και ύστερα για 9 χρόνια Greek Language Credit Courses (αυτά που αναφέρω πιο πάνω) σε παιδιά Γ' Γυμνασίου έως και Γ' Λυκείου. Φέτος, διδάσκω στην Α' Λυκείου στο πρόγραμμα του Toronto District School Board.

5) Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο που εργάζεστε και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού;

Στο σχολείο μας φοιτούν 150 μαθητές περίπου. Είναι παιδιά κατά βάση τρίτης γενιάς και αρκετά από αυτά είναι από μικτούς γάμους. Αυτή τη στιγμή στο σχολείο μας υπάρχει μόνο ένα παιδί που δεν είναι ελληνικής καταγωγής, αλλά αφρικανικής και θέλει πολύ να μάθει τη γλώσσα. Θα θέλαμε να έχουμε περισσότερα παιδιά άλλης καταγωγής, όμως το γεγονός ότι τα μαθήματα αυτά διδάσκονται κατά κύριο λόγο Σάββατα ή σε άλλες περιπτώσεις είναι απογευματινά, δε βοηθάει στο να

προσελκύσουμε παιδιά άλλης καταγωγής που δεν έχουν άμεση σχέση με τον τόπο ή τη γλώσσα. Υπήρξε πριν χρόνια ακόμη ένα παιδί το οποίο ήταν σε δική μου τάξη και ήταν Τουρκικής καταγωγής. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές τείνουν να είναι από οικογένειες, όπου οι γονείς, που είναι δεύτερης γενιάς μετανάστες, στις περισσότερες περιπτώσεις δε μιλάνε καλά ελληνικά, αλλά υπάρχει έντονο το στοιχείο της γλώσσας και του πολιτισμού μέσω των παππούδων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η σχέση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα υπάρχει κυρίως μέσω των παππούδων. Έχουμε φυσικά και αρκετές περιπτώσεις όπου οι γονείς είναι είτε πρώτης γενιάς μετανάστες, είτε δεύτερης γενιάς, που όμως είχαν την ευκαιρία και το ενδιαφέρον να μάθουν ελληνικά, είτε ζώντας στην Ελλάδα, είτε έχοντας μια έντονη σχέση με τη γλώσσα μέσω των δικών τους γονέων. Πολλές φορές, επίσης, ο ένας γονέας μπορεί να είναι πρώτης γενιάς μετανάστης και ο άλλος δεύτερης. Το πόσο μιλούν τη γλώσσα πέρα από την ώρα του μαθήματος, εξαρτάται κυρίως από τη σύσταση της οικογένειας. Οι περισσότεροι από τους μαθητές μας δε μιλούν ελληνικά πέρα από το μάθημα. Έτσι, η διδασκαλία γίνεται πιο δύσκολη, αφού η ευκαιρία τους να μιλήσουν και να μάθουν ελληνικά περιορίζεται στις τρεισήμισι ώρες μια φορά την εβδομάδα και συναγωνίζεται αθλήματα και άλλες ασχολίες, στις οποίες παίρνουν μέρος οι μαθητές.

6) Θα μπορούσατε να περιγράψετε το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου που εργάζεστε;

Το πρόγραμμα στο οποίο διδάσκω είναι μόνο μία φορά την εβδομάδα και συγκεκριμένα κάθε Σάββατο. Το μάθημα είναι από τις 9:00 μέχρι τις 12:30 το μεσημέρι με 15 λεπτά διάλειμμα. Ιδανικά, θα θέλαμε το μάθημα να γίνεται εξ ολοκλήρου στα ελληνικά, όμως η πραγματικότητα είναι ότι το επίπεδο των μαθητών, όχι μόνο στο δικό μας σχολείο, αλλά γενικά, δεν επιτρέπει να γίνει κάτι τέτοιο. Φυσικά δεν ευθύνονται γι' αυτό οι ίδιοι οι μαθητές. Είναι καθαρά θέμα περιβάλλοντος και τρόπου ζωής. Έτσι, χρησιμοποιούμε και τα αγγλικά και τα ελληνικά στη διδασκαλία προσπαθώντας σιγά-σιγά να χρησιμοποιούμε όλο και περισσότερο τα ελληνικά. Από όσο δύναμαι να γνωρίζω δεν υπάρχει κάποιο σχολείο ή κάποιο πρόγραμμα το οποίο να διδάσκει άλλα μαθήματα εκτός της γλώσσας στα ελληνικά. Λόγω της τάσης να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο η τεχνολογία μέσα στην τάξη, προσπαθούμε κι εμείς, όσο μας επιτρέπεται, να χρησιμοποιούμε για παράδειγμα κάποια βίντεο από το διαδίκτυο και άλλα. Αυτό, όμως, δεν είναι εύκολο πάντα, αφού τις περισσότερες φορές τα μαθήματα γίνονται στα σχολεία που μας έχουν παραχωρήσει από τον υπεύθυνο οργανισμό εκπαίδευσης, χωρίς να μας δίνεται η άδεια να χρησιμοποιούμε κάποιες από τις υποδομές και τον εξοπλισμό των σχολείων. Έμφαση δίνεται στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου μιας και είναι η βάση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Στα προγράμματα που γνωρίζω αυτή τη στιγμή, η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα. Κατά τη γνώμη μου, όπως και κατά τη γνώμη άλλων συναδέλφων, κάποια προγράμματα, όπως αυτό στο οποίο διδάσκω τώρα, θα έπρεπε να έχουν περισσότερα στοιχεία διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

7) Ποια διδακτικά υλικά χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

Στο πρόγραμμα του TDSB αυτή τη στιγμή χρησιμοποιούμε το ‘Ελληνικά με την παρέα μου 1’, από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. και το ‘Κλικ στα ελληνικά επίπεδο Α1’.

8) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά σας να διδάξετε την ελληνική γλώσσα στους ομογενείς μαθητές; Ποια μέτρα λαμβάνετε για να τις αντιμετωπίσετε;

Οι δυσκολίες είναι πάρα πολλές. Πρώτα απ’ όλα, δεν υπάρχει αρκετή στήριξη από δημόσιους οργανισμούς της χώρας, παρ’ ότι ο Καναδάς υποστηρίζει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής του ταυτότητας. Υπάρχει σοβαρή ανομοιομορφία στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών κάθε τάξης και πολλές φορές ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών καταλήγουμε αναγκαστικά να διαμορφώνουμε ένα τμήμα που αποτελείται από μαθητές ακόμα και τεσσάρων διαφορετικών τάξεων, από την Γ’ Γυμνασίου έως και την Γ’ Λυκείου, με κάθε ομάδα παιδιών να έχει και αυτή διαφορετικά επίπεδα γνώσης της ελληνικής. Φέτος στο δικό μας πρόγραμμα τυγχάνει να έχουμε τρία τμήματα με παιδιά της Α’ Λυκείου, αλλά ένα τμήμα με παιδιά της Β’ και Γ’ Λυκείου μαζί. Παλαιότερα, βέβαια, είχα διδάξει και σε τμήματα με παιδιά από την Γ’ Γυμνασίου έως την Γ’ Λυκείου, καθώς και σε ένα τμήμα όπου είχα παιδιά Νηπιαγωγείου έως και Ε’ Δημοτικού. Εκεί κλήθηκα να διδάξω έξι βιβλία ταυτοχρόνως. Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η χαλαρή πολλές φορές αντιμετώπιση των μαθητών προς το μάθημα των ελληνικών. Επειδή οι περισσότεροι μαθητές είναι ελληνικής καταγωγής και τείνουν να δημιουργούν ισχυρές σχέσεις μεταξύ τους στο ημερήσιο Καναδικό τους σχολείο και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, αντιμετωπίζουν το μάθημα των ελληνικών ως μία ευκαιρία να βρεθούν κοινωνικά με φίλους και γνωστούς. Βεβαίως, σημαντικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι η διδασκαλία των ελληνικών γίνεται εκτός ημερήσιου σχολείου και κυρίως το Σάββατο, που σημαίνει ότι τα παιδιά καταλήγουν να πηγαίνουν στο σχολείο έξι μέρες την εβδομάδα και έτσι το μάθημα να μοιάζει αποκομμένο από τη σχολική τους καθημερινότητα και οι υποχρεώσεις του ημερήσιου σχολείου να είναι τέτοιες που καταφθάνουν στο μάθημα αρκετά κουρασμένοι. Όμως, συνεχίζει να είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές, αλλά και για τις οικογένειές τους, να βρίσκονται με κάθε τρόπο κοντά στο ελληνικό στοιχείο. Γι’ αυτό και επιλέγουν να έρθουν στο ελληνικό σχολείο. Επίσης, αρκετός χρόνος των εκπαιδευτικών αφιερώνεται σε θέματα γραφειοκρατικά σύμφωνα με τους κανονισμούς εκπαίδευσης του Καναδά, για να μπορούν αυτά τα μαθήματα να συμπεριλαμβάνονται στο μαθησιακό πρόγραμμα και κατ’ επέκταση στους βαθμούς στη γενική βαθμολογία των μαθητών που θα πάρουν απολυτήριο. Σοβαρό πρόβλημα αντιμετωπίζουμε και με το διδακτικό υλικό μιας και τα βιβλία που είναι διαθέσιμα σε εμάς ηλεκτρονικά από την Ελλάδα, όπως π.χ. από την ιστοσελίδα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., δεν είναι σύγχρονα. Για παράδειγμα, το βιβλίο που χρησιμοποιούμε εμείς στην Α’ Λυκείου έχει ακόμα κείμενα που μιλούν για κόστος σε δραχμές. Στο τελευταίο μου μάθημα, δεδομένου ότι τα παιδιά είναι 15 με 16 ετών, με ρωτούσαν τι σημαίνει η λέξη δραχμές και κάποια μου εξήγησαν ότι δεν ήξεραν ότι πριν το ευρώ η Ελλάδα είχε άλλο νόμισμα. Στο δικό μας πρόγραμμα, ευτυχώς, δεν τίθεται έλλειψη κατάρτισης, αφού είναι απαραίτητο να έχουμε άδεια

εξασκήσεως επαγγέλματος. Σε άλλα προγράμματα, όμως, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν σπουδάσει παιδαγωγικά κάνουν υπεράνθρωπες προσπάθειες για να καταφέρουν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτόν τον τομέα χρειαζόμαστε ουσιαστική βοήθεια από την Ελλάδα. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να σημειώσω ότι αυτή τη στιγμή ένα από τα μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της Ελλάδας έχει καταφέρει να διοργανώσει ένα διαδικτυακό σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, το οποίο απευθύνεται κυρίως σε αποσπασμένους παιδαγωγούς. Τέθηκε, λοιπόν, το θέμα ότι τέτοια επιμορφωτικά σεμινάρια είναι μεν σημαντικά γι' αυτούς που έχουν ήδη γνώση παιδαγωγικών, είναι όμως απαραίτητα και υψίστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει τις συγκεκριμένες σπουδές, και είναι αριθμητικά πολύ περισσότεροι τουλάχιστον στην Αμερική.

9) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε να τις ξεπεράσουν;

Όταν οι μαθητές είναι αρχάριοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως το να μπερδεύουν γράμματα ή τους ήχους των γραμμάτων. Πολλές φορές δυσκολεύονται με το γεγονός ότι τα ελληνικά έχουν αρκετά φωνήεντα με τον ίδιο ήχο. Ρωτούν, λοιπόν, «Πώς θα ξέρω αν πρέπει να βάλω ει, η ή υ» κ.τ.λ. Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αργότερα και τις περισσότερες φορές μέχρι και το τέλος των σπουδών τους στην ελληνική γλώσσα είναι θέματα ορθογραφίας, δυσκολίες στη σωστή χρήση του άρθρου σε σχέση με το ουσιαστικό - κυρίως ως προς το γένος -, στις καταλήξεις των ρημάτων, στους χρόνους, αλλά και στις πτώσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί η ελληνική είναι πτωτική γλώσσα, ενώ τα αγγλικά όχι. Επίσης, τα ελληνικά έχουν διαφορές στον τύπο των ρημάτων, ενώ τα αγγλικά όχι. Δηλαδή, στα ελληνικά μπορώ να καταλάβω το πρόσωπο και τον αριθμό του υποκειμένου κοιτώντας την κατάληξη του ρήματος, ενώ στα αγγλικά δεν μπορώ, αφού σε όλες εκτός μιας περίπτωσης, ο τύπος του ρήματος είναι ίδιος για όλα τα πρόσωπα και αριθμούς. Με τον ίδιο τρόπο οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση της έννοιας, στη χρήση του υποκειμένου και του αντικειμένου και στους τύπους των πτώσεων. Το πρόβλημα εδώ εντοπίζεται στο ότι τη δεκαετία του '70 τα καναδικά σχολεία σταμάτησαν να διδάσκουν γραμματική με τον καθιερωμένο τρόπο που διδάσκονται και τα ελληνικά και οι περισσότερες γλώσσες στον κόσμο. Θεώρησαν ότι η γραμματική δυσκολεύει τα παιδιά. - Εδώ θα πρέπει να σημειώσω ότι αυτή τη στιγμή βλέπουμε αρκετά προβλήματα στα καναδικά σχολεία σε σχέση με την ανάγνωση και γραφή των παιδιών στα αγγλικά γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο. - Όταν, λοιπόν, ξεκινάμε να διδάξουμε ελληνικά δεν καλούμαστε μόνο να διδάξουμε τη γλώσσα αυτή καθαυτή, αλλά και τις έννοιες/ όρους της γραμματικής και του συντακτικού από την αρχή. Προσωπικά, είμαι πολύ τυχερή που σπούδασα αρχαία ελληνικά σε καναδικό Πανεπιστήμιο, γιατί διδάχτηκα τους γραμματικούς όρους και στα αγγλικά. Αυτή τη γνώση τη φέρνω μέσα στην τάξη μου προσπαθώντας να βοηθήσω τους μαθητές να κατανοήσουν για τι πράγμα μιλάμε, όταν αναφερόμαστε για παράδειγμα στις πτώσεις. Όλα τα παραπάνω έχουν αντίκτυπο και στην αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς την ομιλία. Οι μαθητές διστάζουν να μιλήσουν ελληνικά ή ακόμα και να διαβάσουν, θεωρώντας ότι θα κάνουν σοβαρά

λάθη. Προσπαθούμε, λοιπόν, να αφιερώσουμε αρκετό χρόνο στο να ξεδιαλύνουμε τα σημεία που τους προβληματίζουν και φυσικά να δημιουργούμε ένα περιβάλλον, στο οποίο τα λάθη, όχι μόνο δεν είναι κάτι κακό, αλλά είναι ένα εργαλείο πολύ χρήσιμο για την εκμάθηση της γλώσσας. Πιστεύω ότι αυτό είναι σημαντικό να ξεκινά από τον δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να φανερώνει και να αποδέχεται τα δικά του λάθη μπροστά στους μαθητές. Όπως είπα και σε προηγούμενη ερώτηση, εάν τα παιδιά δεν έχουν γονείς που να μιλάνε και οι δύο καλά τα ελληνικά ή σε περίπτωση μικτών γάμων ο ένας γονέας να μιλά καλά ελληνικά και να επιδιώκει την ομιλία στα ελληνικά, τότε τα παιδιά δε χρησιμοποιούν τα ελληνικά στο σπίτι, κι αν τα χρησιμοποιούν είναι περισσότερο με τους παππούδες. Κάποιες φορές σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που έχουν έρθει από την Ελλάδα, έχω διαπιστώσει ότι αντιμετωπίζουν την εκμάθηση των ελληνικών εδώ, περίπου όπως την εκμάθηση των αγγλικών στην Ελλάδα. Αυτό, όμως, είναι λίγο παραπλανητικό, δεδομένου ότι τα αγγλικά είναι μία διεθνής γλώσσα και τα παιδιά στην Ελλάδα τη μαθαίνουν για να μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν πρακτικά στην καθημερινότητά τους, στις σπουδές τους αργότερα ή στο επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Τα ελληνικά, όμως, για τα παιδιά τρίτης γενιάς, που είναι γεννημένα στον Καναδά, δεν έχουν την ίδια πρακτική δυνατότητα. Δε θα μάθουν ελληνικά για να βοηθηθούν στον επαγγελματικό τους τομέα. Επίσης, δε θα μάθουν ελληνικά για να βοηθηθούν στις σπουδές τους, εάν αυτές δεν είναι άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενες με τα ελληνικά (έμμεσα: για παράδειγμα η ιατρική, αφού οι ιατρικοί όροι βασίζονται στα ελληνικά). Θα μάθουν, όμως, ελληνικά για να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τις ρίζες τους, για να δυναμώσουν τις οικογενειακές τους σχέσεις π.χ. με τους παππούδες και κάτι που προσπαθούμε να εντυπώσουμε στα παιδιά είναι ότι θα μάθουν ελληνικά για να μάθουν να σκέφτονται.

10) Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα συχνότερα και σημαντικότερα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών; Πού πιστεύετε ότι οφείλονται αυτά τα λάθη;

Απαντήθηκε στην 9.

11) Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι θα βελτιώσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της διασποράς;

Η αντιμετώπιση από το καναδικό κράτος θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο να αλλάξει. Οι φορείς και οι οργανισμοί, που παρέχουν τους χώρους και τα σχολεία για να μπορέσουμε να διδάξουμε τα ελληνικά, θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα αυτών των προγραμμάτων, δίνοντάς μας την ευκαιρία να έχουμε πρόσβαση στον εξοπλισμό που υπάρχει. Οι μαθητές θα ήταν καλό να μπορέσουν να κατανοήσουν την υπερπροσπάθεια που γίνεται για να υπάρχουν αυτά τα προγράμματα. Το ελληνικό κράτος και οι οργανισμοί μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν πάρα πολύ δημιουργώντας τον χώρο για να ακουστούν και να ληφθούν υπόψιν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και που διαπιστώνω διαρκώς ότι δεν τα γνωρίζουν. Το σεμινάριο που διεξάγεται διαδικτυακά αυτή τη στιγμή από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας είναι ένα παράδειγμα. Δε γνώριζαν ίσως, πριν από αυτό, ότι

πραγματικά οι περισσότεροι δάσκαλοι που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία του Καναδά και της Αμερικής είναι άνθρωποι που αγαπούν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, θέλουν να βοηθήσουν όσο περισσότερο γίνεται στην εκμάθηση της γλώσσας, κάνουν καταπληκτική δουλειά, όμως δεν είναι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και χρειάζονται ουσιαστική επιμόρφωση και υποστήριξη. Οι διοργανωτές φάνηκαν να ενδιαφέρονται και αναφέρθηκαν στην ανάγκη δημιουργίας νέου διδακτικού υλικού και περαιτέρω επιμορφωτικών σεμιναρίων που θα είναι ευχής έργον. Υπάρχει ανάγκη για περισσότερα ελληνικά σχολεία ή για περισσότερα τμήματα, όμως οι δυνατότητες είναι περιορισμένες, αφού τα περισσότερα προγράμματα είναι απογευματινά ή Σαββατιανά και το διδακτικό υλικό είναι περιορισμένο ή δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών μας στα καναδικά δεδομένα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουμε αρκετό από τον χρόνο μας, προσπαθώντας να βρούμε κατάλληλο υλικό για τις ανάγκες μας. Η Ελληνική Κοινότητα - όπως και το TDSB - έχει προγράμματα για τις μικρές ηλικίες που είναι είτε δύο, είτε τρεις φορές την εβδομάδα και αυτό πραγματικά βοηθάει πάρα πολύ τους μαθητές να μάθουν τα ελληνικά, αφού βρίσκονται σε περιβάλλον που ομιλείται η γλώσσα περισσότερες φορές την εβδομάδα. Θα βοηθούσε πραγματικά πάρα πολύ αν αυτό μπορούσε να συμβεί σε όλα τα ελληνικά σχολεία και φυσικά στα προγράμματα των μαθητών Λυκείου, όμως είναι εξαιρετικά δύσκολο δεδομένων των μεγάλων αποστάσεων που αντιμετωπίζουμε εδώ στον Καναδά, τις συνθήκες εργασίας και μάθησης γονέων και παιδιών και το βεβαρημένο πρόγραμμα των παιδιών. Γνωρίζουμε ότι στο ημερήσιο σχολείο της Μητρόπολης, όπου τα ελληνικά διδάσκονται σχεδόν καθημερινά, τα παιδιά που παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα έχουν πολύ καλύτερο γλωσσικό επίπεδο από εκείνα που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα μία φορά την εβδομάδα. - Σημείωση: Το σχολείο της Μητρόπολης είναι για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου μόνο. -

Μια πρόβλεψη για το μέλλον;

Το νέο κύμα μετανάστευσης που ξεκίνησε το 2008 από την Ελλάδα έχει βοηθήσει στο να δούμε αυξανόμενους αριθμούς μαθητών στα ελληνικά σχολεία, αλλά και εκπαιδευτικούς (καταρτισμένους ή μη). Πιστεύω πως οι αριθμοί θα συνεχίσουν να αυξάνονται, επειδή ακόμη τα προγράμματα που υπάρχουν βελτιώνονται όλο και περισσότερο. Θέλω να πιστεύω ότι θα υπάρξουν αλλαγές στο διδακτικό υλικό που μας προσφέρεται από την Ελλάδα ή αλλιώς ότι θα δημιουργηθεί διδακτικό υλικό από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς εδώ στον Καναδά. Η αλλαγή υλικού νομίζω θα είναι καταλυτική για το μέλλον της γλώσσας εδώ. Χρειαζόμαστε μεγαλύτερη οργάνωση και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων των σχολείων, αλλά και πιο σοβαρές προσπάθειες επικοινωνίας και υποστήριξης και με τα δύο κράτη. Αν το καταφέρουμε αυτό, ίσως τα ελληνικά να έχουν καλύτερη προοπτική χρήσης και - γιατί όχι - από αλλόγλωσσους.

Θέλω να αναφέρω, ακόμα, ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του προγράμματος διδασκαλίας ξένων γλωσσών του Toronto District School Board δημιουργήθηκε πριν από μόλις πέντε χρόνια από καταρτισμένους

παιδαγωγούς και φιλόλογους, κάποιιο από τους οποίους ξεκίνησαν ως αποσπασμένοι. Το πρόγραμμα ελληνικών αυτή τη στιγμή είναι το μεγαλύτερο πρόγραμμα διδασκαλίας ξένης γλώσσας στο TDSB και αναγκαστήκαμε να διακόψουμε τις εγγραφές μαθητών, γιατί δεν υπάρχει αρκετό διδακτικό προσωπικό. Το ενδιαφέρον, λοιπόν, για τα προγράμματα είναι μεγάλο.

Επίσης, η Ελληνική Κοινότητα του Τορόντο έχει καταφέρει να δημιουργήσει διδακτικό υλικό σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το οποίο έχει ζητηθεί και από άλλες κοινότητες και σχολεία του Καναδά. Έχοντας διδάξει αυτό το υλικό, μπορώ να πω ότι είναι μία καταπληκτική πρώτη προσπάθεια και ότι θα πρέπει να ακολουθήσουν κι άλλες. Επίσης, η Ελληνική Κοινότητα του Τορόντο είναι κέντρο διεξαγωγής των εξετάσεων της ελληνομάθειας με ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών να δίνουν εξετάσεις και να επιτυγχάνουν. Στους μαθητές αυτούς συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές από το πρόγραμμα ενηλίκων.

Τέλος, να σημειωθεί ότι έχω αναφερθεί περισσότερο σε δύο σχολεία αφού έχω εργαστεί σε αυτά, όμως υπάρχουν πολλά περισσότερα, όχι μόνο μέσα στο Τορόντο, αλλά και στα περίχωρα, με κάποια από αυτά να ανήκουν σε άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως για παράδειγμα το York Region District School Board.

Σ4: Συνέντευξη τέταρτη

1) Πώς πήρατε την απόφαση να ακολουθήσετε αυτό το επάγγελμα;

Από μικρή ηλικία βοηθούσα παιδιά μικρότερης ηλικίας με το σχολείο τους και τα αγγλικά τους και πάντα ήξερα ότι ήθελα να κάνω μια δουλειά που να σχετίζεται με παιδιά. Επίσης, η μητέρα μου ήταν δασκάλα αγγλικών, οπότε η διδασκαλία υπήρχε πάντα σαν επιρροή στη ζωή μου.

2) Ποιοι φορείς στον Καναδά ενισχύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και με ποιον τρόπο;

Σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας διαδραματίζει η Κοινότητα και η εκκλησία, προσφέροντας είτε απογευματινά, είτε Σαββατιανά μαθήματα, καθώς και το ημερήσιο ελληνορθόδοξο σχολείο που υπάρχει στο Τορόντο, στο οποίο τα παιδιά διδάσκονται την ελληνική γλώσσα σε καθημερινή βάση για μία ώρα.

3) Πώς γίνεται η επιλογή του προσωπικού που διδάσκει την ελληνική γλώσσα στον Καναδά και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού;

Κύριο μέλημα της Κοινότητας κι όσων ασχολούνται με το κομμάτι της παιδείας είναι να ξέρει ελληνικά η δασκάλα ή ο δάσκαλος και να έχει τελειώσει κάποιο Πανεπιστήμιο ή έστω κάποια σχολή στην Ελλάδα.

4) Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

Εργάζομαι στα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας του Τορόντο.

5) Πόσοι μαθητές φοιτούν στα σχολεία της Κοινότητας και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού;

Γενικότερα τα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας πρέπει να έχουν πάνω από 300 μαθητές. Όσο για τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, κατά μεγάλο ποσοστό οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία μας προέρχονται από Έλληνες γονείς, είναι κατά βάση τρίτης γενιάς μετανάστες και πολλοί από αυτούς προέρχονται από μικτούς γάμους.

Μιλούν ελληνικά πέρα από την ώρα του μαθήματος;

Ελάχιστα έως και καθόλου.

6) Θα μπορούσατε να περιγράψετε το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων της Κοινότητας;

Όπως ανέφερα, τα μαθήματα πραγματοποιούνται, είτε κάθε Σάββατο για 4 - 5 ώρες, είτε 2 - 3 φορές την εβδομάδα τα απογεύματα. Ακόμα, στα σχολεία μας χρησιμοποιούμε ένα βιβλίο στη δημιουργία του οποίου έχει συμβάλει κι ο διευθυντής του προγράμματος Παιδείας της Κοινότητας κι ακολουθούμε κατά βάση ό,τι αναφέρεται στο βιβλίο και η διδασκαλία πραγματοποιείται κυρίως στην ελληνική γλώσσα. Δεν είναι λίγες οι φορές, όμως, που χρησιμοποιούμε και τα αγγλικά, για να εξηγήσουμε είτε κάποιες λέξεις, είτε κάποιους γραμματικούς κανόνες.

7) Ποια διδακτικά υλικά χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας;

Εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ το βιβλίο κι ενίοτε βιβλία μυθολογίας, παραμύθια ή και βιντεάκια από το YouTube.

8) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά σας να διδάξετε την ελληνική γλώσσα στους ομογενείς μαθητές; Ποια μέτρα λαμβάνετε για να τις αντιμετωπίσετε;

Το κομμάτι της επικοινωνίας, λόγω της περιορισμένης χρήσης ελληνικών και κατανόησης αυτών, κάνει τη διδασκαλία ιδιαίτερα δύσκολη. Επίσης, τα βιβλία είναι περισσότερο απαιτητικά από όσο χρειάζεται για το επίπεδο των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χρόνος για την ολοκλήρωση όλου του κεφαλαίου. Προσωπικά πάντα εξηγώ στα αγγλικά αυτά που λέω, ούτως ώστε να καταλαβαίνουν τι ακριβώς λέω κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, χρησιμοποιώ πολύ τη γλώσσα του σώματος, ειδικά όταν μαθαίνουμε καινούριο λεξιλόγιο και νέους κανόνες γραμματικής.

9) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Πώς προσπαθείτε να τους βοηθήσετε να τις ξεπεράσουν;

Νομίζω ισχύουν οι ίδιες δυσκολίες με αυτές που ανέφερα προηγουμένως. Προσπαθώ να βοηθήσω τους μαθητές κάνοντας όσο γίνεται πιο απλοποιημένη τη διδασκαλία και χρησιμοποιώντας τα μέσα που προανέφερα.

10) Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα συχνότερα και σημαντικότερα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών; Πού πιστεύετε ότι οφείλονται αυτά τα λάθη;

Ορθογραφικά και γραμματικά λάθη κυρίως παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά δυσκολεύονται με την ελληνική γραμματική μιας και στα αγγλικά δεν υπάρχουν τόσοι κανόνες και ειδικά στην κατηγορία των ρημάτων και στον τρόπο κλίσης τους. Επίσης, τα διάφορα ι που έχουμε στο λεξιλόγιό μας μπερδεύουν συχνά τα παιδιά, με αποτέλεσμα να κάνουν λάθη, όχι μόνο στη γραφή, αλλά και στην ανάγνωση. Το ίδιο συμβαίνει και με τα γράμματα που μοιάζουν με αυτά του αγγλικού αλφαβήτου. Τα λάθη αυτά πιστεύω ότι οφείλονται στο ότι η ελληνική είναι μια δύσκολη και αρκετά πολύπλοκη γλώσσα σε σχέση με την αγγλική.

11) Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι θα βελτιώσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της διασποράς;

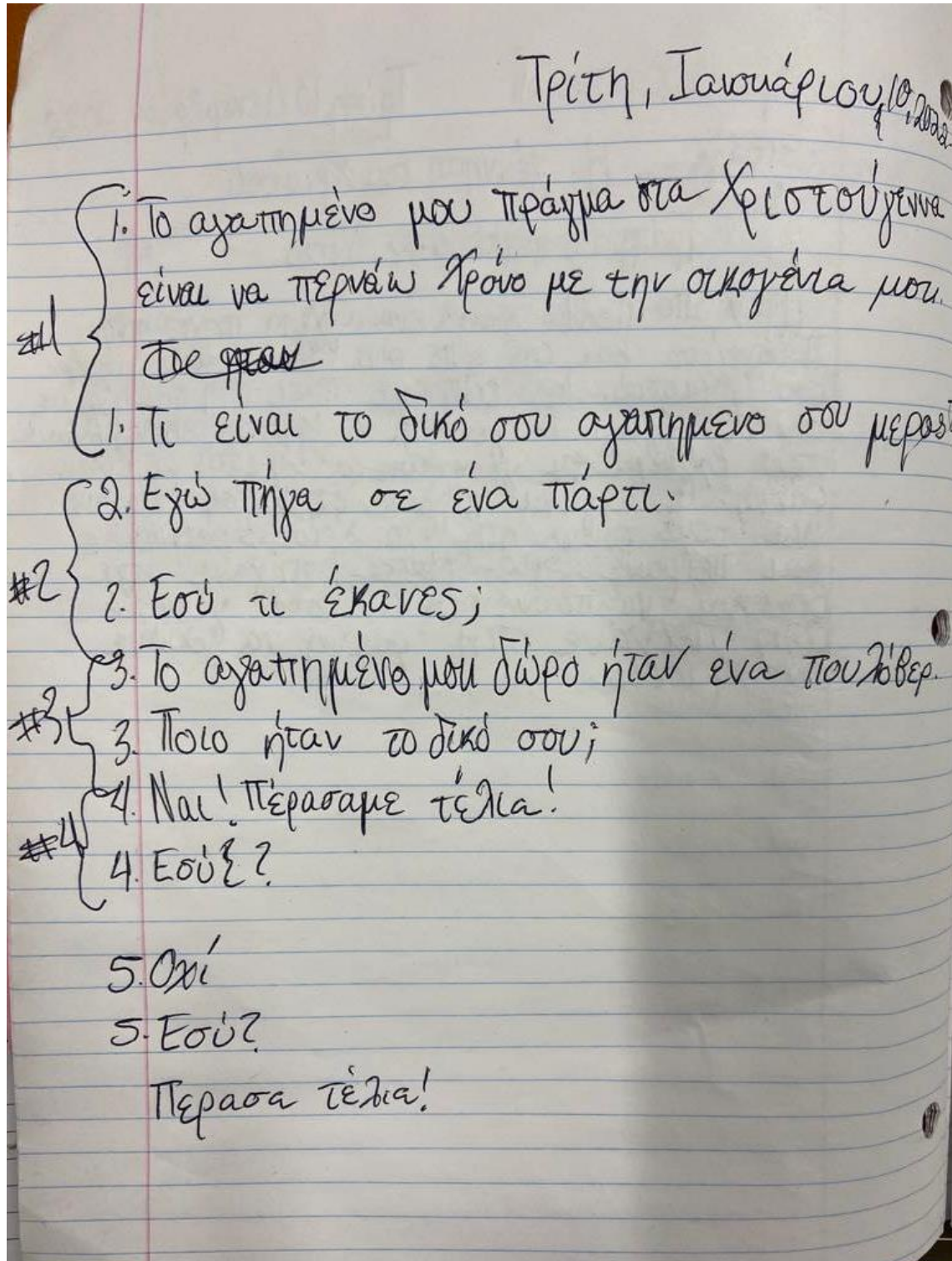
Ένα πιο εύκολο βιβλίο που θα εξηγούσε τις οδηγίες στα αγγλικά και θα περιείχε πιο εύκολα κείμενα λεξιλογικά, θα ήταν μεγάλη βοήθεια για τα παιδιά. Ένα πιο εύχρηστο βιβλίο δασκάλου, θα ήταν, επίσης, μια καλή λύση για τον δάσκαλο, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τα παιδιά πιο αποτελεσματικά.

Μια πρόβλεψη για το μέλλον;

Επειδή οι Έλληνες στον Καναδά προσπαθούν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, πιστεύω ότι θα συνεχιστεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με τη διαφορά, όμως, ότι θα είναι ακόμα πιο δύσκολη, γιατί όσο περνάν οι γενιές τόσο λιγότερο χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα από τους ομογενείς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Γραπτά μαθητών

➤ 1^ο γραπτό



➤ 2^ο γραπτό

Τρίτη 10, Ιανουαρίου 2022

Παντελής:

Πήρες για έκληθα;

Χριστίνα:

Όχι, έχω πήρα πατινάς, είχαν πολύ ωραία.

Παντελής:

Τι πήρες στο Χριστουγέννα;

Χριστίνα:

Πήρα πολλά πράγματα και δεν έχω ένα αγαπημένο.

Παντελής:

Ποιόν είδες στην Διακοπές;

Χριστίνα:

Εχω Εβλεπτα, Η Αρχυρίν, Η Λία, και η Τζούλια.

Παντελής:

Ποιός πήρε το φλουρί στο βασιλόπιτα στην Οικογένεια σου;

Χριστίνα:

Η αδερφή μου, η Αθηνά πήρε το φλουρί.

Παντελής:

έας φρέσε τα Διακοπές
συνολικά;

Χριστίνα:

Ναι, είχαν
πολυ ωραία
και είχα
πολύ πλάκα.

➤ 3^ο γραπτό

Τρίτη 10 Ιανουαρίου, 2023

- Τι έκανες τα Χριστούγεννα;

Πήγα στο σπίτι μιας οικογενιακής μου φίλης.
Στην τηλεόραση είδαμε μία ταινία που λέγεται
«Elf», και φάγαμε χαλοπούδα με πατάτες.

- Πιο είναι το αγαπημένο σου δώρο;

Το αγαπημένο μου δώρο είναι το Nintendo Switch
και όλα τα ρούχα.

- Τι έκανες την Πρωτοχρονιά;

Πήγαμε να δούμε τα βεγγαλικά, και έπεξα με
την χατούλα μου, και ξεκαυράστικα

- Ποιός πήρε το φλαυρί;

Ήταν στο κομμάτι του Χριστού, αλλά εγώ
το είραχα.

- Ποιούς είδες στις διακοπές.

Είδα της φίλης μου την : Λία, Τζαίλια, και
την Χριστίνα.

➤ 4^ο γραπτό

Τρίτη, 10 Ιανουαρίου, 2023

- Τι έκανες τα Χριστούγεννα;

Έχω πηγαίσει στην ζαχαροπλαστική και παίξαμε ένα επιτραπέζιο που λέγεται «Necessary inventions».

- Που είναι τα αγαπημένα σου δωρά;

Το αγαπημένο μου δωρό είναι το κομμάτι που λέει το όνομά μου.

- Τι έκανες τα πρώτα χρόνια;

Πηγαίναμε σε ένα χωριό που χωρέσαμε και είδα η φίλη μου.

- Πως πήρε το φλουρί;

Έχω το παρό, και στο χωριό η μάνα μου το πήρε.

- Ποιους είδες στην διακοπή;

Είδα της φίλες μου την Αρσένω, Τζούλια, Χριστίνα, και η Πενελόπη.

➤ 5ο γραπτό

Tuesday, Jan 10th 23

Questions (Zoes Questions)

- 1 Τι έφαγες
- 2 Τι έκανες στο χριστογεννα
- 3 Τι πήρες για το χριστογεννα
- 4 με ποιου ησουν
- 5 Που ησουν τα νέα χρόνια.


Answers (Adriano's answers)

- 1 Ελαφινικά φαγητά και μικρά
- 2 Εμεινα σπίτι με τη οικογενεια μου
- 3 Πιρα ένα νιαου και δυο Lego
- 4 Ημου με τα εασηρια μου και τη οικογενεια μου
- 5 Ηκου σε ένα πρωτοχρονιατικο πάρτε


➤ 7^ο γραπτό

Πανεπιστήμιο

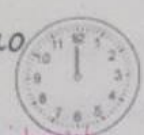
Γράψε τη δική σου ιστορία με τις παρακάτω λέξεις:




εξωγήινος
alien




διαστημόπλοιο
spacecraft



midnight
μεσάνυχτα



storm
καταιγίδα



παράθυρο
window

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένας εξωγήινος που τον έλεγαν Κινωστάνινα. Κινωστάνινα αποφάσισε επίτηδες να πεταξει το διαστημόπλοιο της μέσα από ποταμό καιρο. Η Κινωστάνινα αποφάσισε να πεταξει τα μεσάνυχτα. Πηγε σε οσο το κοσμο. Πηγε στην Ελλάδα, στο παρισι, και στο Καναδα. Όταν περασε τον Καναδα, υπηρξε ένα προβλημα, η μηχανη στρατιω. Κινωστάνινα και η διαστημόπλοιο της πεδανε μαζί στο εδαφος και βρικανε σπικε. Ζαφνικα αρχισε μια Καταιγίδα και δειν ηταν ορα. Η Κινωστάνινα παχε μεσα στο σπικε. Κινωστάνινα περιμενε για το Καταιγίδα να περαση κινουτας εζω την Παράθυρο. Η Καταιγίδα τωρα σταματησε και η Κινωστάνινα