



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΕ
ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΦΙΛΙΠΠΙΔΗ ΜΑΡΙΑΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: _____

Ο/η συγγραφέας..... βεβαιώνει
ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου αποτελεί αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και έχει
γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα
με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Φύλλο Εξέτασης.....	2
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
1. Διγλωσσία.....	10
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της διγλωσσίας.....	11
1.2 Μορφές διγλωσσίας.....	13
1.3 Διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα;.....	15
2. Στρατηγικές Εκμάθησης της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.....	19
2.1 Προσδιορισμός στρατηγικών.....	19
2.2 Διάκριση στρατηγικών.....	21
2.2.1 Η ταξινόμηση του Stern (1983).....	21
2.2.2 Η τυπολογία της Rubin (1987).....	22
2.2.3 Η τυπολογία της Wenden (1991).....	24
2.2.4 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (1 ^η έκδοση 2001).....	25
2.2.5 Η τυπολογία του Cohen (1998).....	26
2.2.6 Η τυπολογία των O'Malley και Chamot (1990).....	28
2.2.7 Η τυπολογία της Oxford (1990).....	29
3. Διδασκαλία της Ελληνικής στη Γερμανία.....	32
3.1 Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία.....	32
3.2 Αποτίμηση της σύγχρονης κατάστασης.....	34
4. Η Έρευνα.....	38
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	38
4.2 Συμμετέχοντες.....	38
4.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	39
4.4 Συλλογή δεδομένων.....	39
5. Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών.....	41
5.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	41
5.2 Το δίγλωσσο προφίλ των μαθητών.....	42
5.3 Δυσκολίες των μαθητών στα μαθήματα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.....	44
5.4 Προτιμήσεις στη γλώσσα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων.....	46
5.5 Αγαπημένο μάθημα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.....	47
5.6 Δυσκολίες μαθητών στην επικοινωνία, την γραφή και την ανάγνωση.....	49

5.7 Αναστοχασμός των μαθητών για τη βελτίωσή τους στο γλωσσικό μάθημα	56
6. Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.....	59
7. Συζήτηση	60
7.1 Περιορισμοί έρευνας	61
7.2 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας	62
Βιβλιογραφία	63
Παράρτημα	68
Ερωτηματολόγιο μαθητών	69
Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών	73

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο της την καταγραφή των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν οι μαθητές, που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την διαδικασία μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε δίγλωσσα περιβάλλοντα στη Γερμανία, καθώς και την καταγραφή των δυσκολιών που προκύπτουν από την εκμάθηση την ελληνικής.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος συναντούμε τρία βασικά κεφάλαια. Τα πρώτο αφορά την διγλωσσία, στη συνέχεια το δεύτερο κεφάλαιο σχετίζεται με τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας και τέλος το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Γερμανία.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 69 μαθητές σε ελληνικό σχολείο στην Γερμανία με σκοπό την καταγραφή των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν 2 εκπαιδευτικοί του σχολείου που κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τις διαδικασίες που εφαρμόζουν για την βελτίωση των μαθητών τους στην επικοινωνία, την γραφή και την ανάγνωση.

Τέλος, παραθέτονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία συμπληρώνουν την βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: γλώσσα, διγλωσσία, στρατηγικές, εκμάθηση ελληνικών, Ελλάδα, Γερμανία

Abstract

The aim of the thesis is to record the skills used by the students, who attend Primary Education, during the process of learning Greek as a second foreign language in bilingual environments in Germany, as well as to record the difficulties arising from learning the Greek.

The work is divided into two main parts, the theoretical and the research. In the first part we find three main chapters. The first concerns bilingualism, then the second chapter is related to the language learning strategies of the second foreign language and finally the third chapter deals with the teaching of the Greek language in Germany.

The second part of the paper presents the research, which was carried out on 69 students in a Greek school in Germany in order to record the strategies used during the production and understanding of written and spoken language. The research also involved 2 teachers of the school who were asked to answer some questions about the procedures they apply to improve their students' communication, writing and reading.

Finally, the results of the research are listed which complement the literature review as well as suggestions for future research.

Key-words: language, bilingualism, strategies, learning Greek, Greece, Germany

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό από το 1950 και έπειτα, έχουν παρατηρηθεί μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών από την Ελλάδα σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Μία από τις χώρες που έχει δεχτεί μεγάλο κύμα Ελλήνων μεταναστών είναι και η Γερμανία. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1999), αυτό ήταν που οδήγησε στη δημιουργία της ανάγκης για να αναβαθμιστεί η διδασκαλία των Ελληνικών. Οργανωμένη Πρωτοβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση συναντάμε σε πάνω από 60 χώρες στον κόσμο στις οποίες φοιτούν μαθητές ελληνικής καταγωγής αλλά όχι μόνο (Χατζηδάκη, 2013). Μία από αυτές τις χώρες είναι και η Γερμανία η οποία έχοντας δεχθεί μεγάλο κύμα Ελλήνων μεταναστών από το 1960 και έπειτα προέβη στην ίδρυση διάφορων σχολικών σχημάτων με σκοπό την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Αντικείμενο της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η διερεύνησης των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης της ελληνικής σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Γερμανία. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση των όρων γλώσσα, διγλωσσία, παραθέτονται οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς στην διγλωσσία, παρουσιάζονται οι διάφορες μορφές της διγλωσσίας και κλείνοντας παραθέτονται απόψεις για το αν η εκμάθηση δύο ή περισσότερων γλωσσών αποτελεί πλεονέκτημα ή μειονέκτημα. Το δεύτερο κεφάλαιο σχετίζεται με τις στρατηγικές εκμάθησης δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα αναφέρονται ορισμοί των στρατηγικών, η διάκριση των στρατηγικών και οι διάφορες ταξινομήσεις και τυπολογίες που έχουν προκύψει. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται λόγος για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Γερμανία και αναφέρονται οι διάφοροι τύποι σχολείων και τάξεων στα οποία οι μαθητές διδάσκονται τα ελληνικά.

Το ερευνητικό μέρος χωρίζεται επίσης σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τους συμμετέχοντες, την παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου καθώς και την συλλογή δεδομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά μέσω πινάκων και γραφημάτων τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές και στο τρίτο κεφάλαιο τα

αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας στην οποία πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

1. Διγλωσσία

Ο γλωσσολόγος Ferdinand De Saussure (1979) διέκρινε τη «γλώσσα» (langue) με τους όρους «ομιλία» (parole) και «λόγος» «langue», καθώς την αντιλαμβάνονταν αφ' ενός ως ένα σύστημα αποτελούμενο από κανόνες και συμβάσεις που προέρχονται από την κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας γίνεται χρήση της, εν ολίγοις ως κοινωνικό αγαθό, και αφ' ετέρου ως ατομικό προϊόν, σχετίζοντάς τη με τη χρήση της από το εκάστοτε άτομο και την ομιλία αυτού (Χατζησαββίδης, 2000). Η εν λόγω διάκριση επιβεβαιώνει ότι με τον όρο «γλώσσα» αποδίδεται το σύνολο των εκφράσεών της. Μάλιστα, με τον όρο λόγος (langue) αποδίδεται το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιεί το σύνολο των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας κατά την επικοινωνία τους, ενώ με τον όρο ομιλία (parole) γίνεται αναφορά στη γλωσσική συμπεριφορά που επιδεικνύει ο εκάστοτε ομιλητής, η οποία είναι ποικίλη και εξαρτάται από την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Επιπροσθέτως, ο Saussure όρισε τη γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας, αποτελούμενο από μεταβλητά και αλληλένδετα γλωσσικά στοιχεία (φθόγγος, φώνημα, μόρφημα, λέξη, φράση, πρόταση), οι σχέσεις των οποίων χαρακτηρίζονται ως σταθερές, αλλά και συνταγματικές ή παραδειγματικές, αναλόγως αν είναι σχέσεις ομοιότητας ή αντίθεσης αντίστοιχα (Μπασλής, 2006).

Η «γλώσσα» είναι ένας όρος που περικλείει όχι μόνο τον λόγο με την προφορική και τη γραπτή μορφή του αλλά και τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η επικοινωνία λεκτικά και μη λεκτικά. Ούσα κοινωνικό αγαθό και δημιουργημένη, εξελισσόμενη και ανατροφοδοτούμενη εντός του κοινωνικού πλαισίου, η «γλώσσα» αποσκοπεί στην ικανοποίηση των αναγκών των ομιλητών της. Ως εκ τούτου, δεν υφίσταται κοινωνία δίχως γλώσσα και γλώσσα δίχως κοινωνία, καθώς εντός αυτής βρίσκει πρόσφορο έδαφος εξέλιξης μέσω της χρήσης της. Τέλος, η γλώσσα διαθέτει τέσσερις παραμέτρους: την ακρόαση, την ανάγνωση, τη γραπτή έκφραση και την ομιλία, στις οποίες παρατηρείται εξάρτηση της μίας από την άλλη και αλληλεπίδρασή του με άμεσο τρόπο (Αθανασίου, 2001· Λυμπεροπούλου, 2017).

Μια κοινωνία η οποία δεν έχει έρθει σε επαφή με άλλους λαούς και πολιτισμούς και με άλλες γλώσσες και που στο πλαίσιό της γίνεται χρήση μόνο μίας γλώσσας κάθε άλλο παρά συχνό φαινόμενο είναι. Άλλωστε, παραδείγματα γλωσσικής επαφής είναι συνεχώς παρόντα στον ρου της Ιστορίας. Η επαφή των λαών και των γλωσσών επιφέρει ενδεχομένως μιας κάποιας μορφής διγλωσσία. Επιπροσθέτως, οι αδιάκοπες μετακινήσεις

πληθυσμών ανάμεσα σε χώρες, οι οποίες πραγματοποιούνται για ποικίλους λόγους (επαγγελματικούς, μορφωτικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και προσωπικούς) ενισχύει τις επαφές ανάμεσα σε περισσότερες κοινότητες και χώρες σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο, ώστε καθιστά τη διγλωσσία απαραίτητα για πληθώρα ατόμων (Τσοκαλίδου, 2012).

Η διερεύνηση της διγλωσσίας πραγματοποιείται τόσο σε σχέση με τους ομιλητές, ατομικά ή κοινωνικά, όσο και σε σχέση με τα γλωσσικά συστήματα που συμμετέχουν σ' αυτή. Ως αντικείμενο μελέτης διαθέτει ποικιλία διαστάσεων καθώς αναφέρεται σε διάφορες πτυχές που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, η επιστήμη της ψυχολογίας αλλά και αυτή της ψυχολογίας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στο άτομο, με τη διγλωσσία να μελετάται ως παράγοντας με σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη του ατόμου σε γνωστικό, γλωσσικό και συναισθηματικό επίπεδο κατά την παιδική του ηλικία. Όσον αφορά τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, το ενδιαφέρον τους είναι στραμμένο στη λειτουργία των εν λόγω γλωσσών για το δίγλωσσο άτομο ή τη δίγλωσση κοινότητα, όπως επίσης στη στάση που τηρεί το δίγλωσσο άτομο απέναντι στις συγκεκριμένες γλώσσες και, σε ευρύτερο επίπεδο, σ' αυτή των ομιλητών της κοινωνίας της οποίας αποτελεί μέλος. Τέλος, οι επιστήμες της διδακτικής και της παιδαγωγικής εστιάζουν πρωτίστως στις διδακτικές μεθόδους για τη δεύτερη γλώσσα καθώς και σε θέματα εκπαίδευσης και αγωγής των δίγλωσσων ατόμων (Σελλά, & Μάζη, 2001· Τριάρχη-Herrmann, 2000· Χατζησπύρου, 2014).

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της διγλωσσίας

Τη σημερινή εποχή οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυμορφία σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική είτε ενισχύει είτε αποδυναμώνει το συγκεκριμένο φαινόμενο. Ως εκ τούτου, και η διγλωσσία δέχεται τις επιρροές της στάσης και της πολιτικής που ακολουθεί η χώρα όπου εμφανίζεται. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η γλώσσα που υπερισχύει είναι αυτή που κυριαρχεί στην κοινωνία, ανεξαρτήτως της μητρικής γλώσσας του ατόμου.

Η διγλωσσία αποτελεί φαινόμενο που επιδέχεται πληθώρα ορισμών σε ένα εύρος πολλών δεκαετιών, αποσκοπώντας στη συστηματοποίηση της μελέτης φαινομένων σε γλωσσικό

επίπεδο που εμφανίζονται κατόπιν της επαφής δύο γλωσσών ή πολιτισμών. Σε επιστημονικό επίπεδο η διγλωσσία καθορίζεται βάσει δύο οπτικών. Η πρώτη ανέκυψε από τη Γλωσσολογία και ορίζει τη διγλωσσία ως τη γλωσσική ικανότητα που διαθέτει το άτομο ώστε να κατέχει ολοκληρωμένα αμφότερες τις γλώσσες ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο και ως προς την έκφραση (Haugen, 1956). Η δεύτερη ανέκυψε από την ψυχοκοινωνικο-γλωσσολογία και ορίζει τη διγλωσσία ως την ικανότητα που διαθέτει το άτομο ώστε να προβαίνει σε χρήση είτε της μητρικής γλώσσας του είτε αυτής του περιβάλλοντος διαβίωσής του σε μια ποικιλία καταστάσεων, αλλά και στην ικανότητά του να εναλλάσσει αμφότερες τις γλώσσες σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες του (Weinreich, 1964· Καλαϊτζίδου, 2013).

Τέλος, ένας ακόμη ορισμός της διγλωσσίας αναφέρεται στην Σκούρτου (1997) και ορίζεται ως ένα γεγονός με διεθνή εμβέλεια η δημιουργία του οποίου προϋποθέτει την επαφή δύο ομάδων ομιλητών δύο διαφορετικών γλωσσών και την ανάγκη της μεταξύ τους επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο ομιλεί δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες αποδίδεται με τον όρο «bilingualism». Υπάρχει βέβαια και ο όρος «diglossia», τον οποίο εισήγαγε ο Ferguson (1959), ωστόσο ως λέξη είναι αντιδάνειο όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα (ελληνική λέξη την οποία δανείστηκε και παρήγαγε ως νεολογισμό η αγγλική γλώσσα και στην συνέχεια τον δανείστηκε εκ νέου η ελληνική), με τον οποίο δηλώνεται η *«σχετικά σταθερή εκείνη γλωσσική κατάσταση, στο πλαίσιο της οποίας, συνυπάρχουν διαφορετικές ποικιλίες της ίδιας γλώσσας σε μια γλωσσική κοινότητα»* (Σελλά-Μάζη, 2001, σ. 85). Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει ιεραρχία όσον αφορά το κύρος των δύο γλωσσών, με αποτέλεσμα η μία να διαθέτει υψηλότερο από την άλλη, εξυπηρετώντας αντίστοιχα διαφορετικές λειτουργίες σε επικοινωνιακό επίπεδο (Τσοκαλίδου, 2012). Άλλωστε, υπάρχει η δυνατότητα να γίνεται χρήση διαφορετικών γλωσσών ανάλογα με τις περιστάσεις. Έτσι, η χρήση της γλώσσας κατώτερου κύρους καλύπτει κατά πάσα πιθανότητα τις επικοινωνιακές ανάγκες σε ανεπίσημο, προσωπικό επίπεδο, ενώ η χρήση αυτής με το υψηλότερο κύρος καλύπτει ανάλογες ανάγκες σε τυπικό, επίσημο επίπεδο (Baker, 2001).

Μετά την εισαγωγή του όρου «diglossia» από τον Ferguson, αυτός επεκτάθηκε από τον Fishman (1991), ο οποίος τον χρησιμοποιούσε για να αποδώσει τη *«συνύπαρξη και χρήση*

δύο ή περισσότερων γλωσσών στην ίδια γεωγραφική περιοχή». Ωστόσο, ακόμη και σ' αυτό το πλαίσιο, παρατηρείται διαφοροποίηση των γλωσσών και στους σκοπούς που εξυπηρετούν και σε λειτουργικό επίπεδο (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 32).

Η διγλωσσία αποδίδεται επίσης και με τον όρο «bilingualité» που εισήγαγαν οι Hamers και Blanc (1983) αποσκοπώντας στην περιγραφή της ψυχολογικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται το εκάστοτε άτομο που προβαίνει σε χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων. Σύμφωνα με αυτούς, το κατά πόσο άρτιο ως χειριστής είναι ένα άτομο που χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες που εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα (γλωσσικό, γνωστικό, κοινωνιογλωσσικό, κοινωνιολογικό, κοινωνιοψυχολογικό, ψυχογλωσσικό και ψυχολογικό) (Χατζησπύρου, 2014).

1.2 Μορφές διγλωσσίας

Η διγλωσσία διαθέτει ποικιλία μορφών, η συστηματοποίηση των οποίων προϋποθέτει την εφαρμογή ορισμένων κριτηρίων που είναι: α) εκμάθησης, β) γλωσσολογικά και γ) επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Ωστόσο, το σημαντικότερο από τα χαρακτηριστικά της διγλωσσίας οφείλει να είναι η αποφυγή της καλλιέργειας της μιας γλώσσας εις βάρος της άλλης, καθώς στην περίπτωση αυτή επηρεάζεται σημαντικά η σχολική επίδοση του ατόμου. Έτσι, καθίσταται αναγκαία η ύπαρξη προγραμμάτων που προωθούν τη διγλωσσία με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου σχολικής αποτυχίας μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με τον Baker και Jones (2001), η διγλωσσία διακρίνεται σε τέσσερις τύπους: α) μονόπλευρη διγλωσσία όπου υπερέχει η μητρική γλώσσα, β) μονόπλευρη διγλωσσία όπου υπερέχει η δεύτερη γλώσσα, γ) ισόρροπη ή αμφιδύναμη διγλωσσία και δ) ημιγλωσσία. Στην τρίτη περίπτωση, αυτή της ισόρροπης ή αμφιδύναμης διγλωσσίας, το άτομο διαθέτει παρόμοια ευχέρεια χρήσης αμφότερων των γλωσσών σε συμφωνία με την εξυπηρέτηση των γλωσσικών αναγκών που ανακύπτουν στο περιβάλλον του. Στην περίπτωση της ημιγλωσσίας ή της διπλής ημιγλωσσίας, η χρήση των γλωσσών από το άτομο χαρακτηρίζεται από ποσοτικά και ποιοτικά ελλείμματα σε πολλά επίπεδα (γραμματικό, εννοιολογικό, λεξιλογικό και συντακτικό) (Baker, 2001).

Σύμφωνα με τους Baker και Jones (1997), η διγλωσσία διακρίνεται σε δύο τύπους όταν εξετάζεται ως προς την ηλικία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας από το άτομο: α) στην ταυτόχρονη διγλωσσία και β) στη διαδοχική διγλωσσία. Στην πρώτη περίπτωση μητρική και δεύτερη γλώσσα δε διακρίνονται καθώς το άτομο μεγαλώνει σ' ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου ομιλεί και μαθαίνει ταυτόχρονα δύο γλώσσες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα παιδιά μεικτών γάμων. Στη δεύτερη περίπτωση το άτομο προχωρά στην αρχή με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσα, ενώ στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία απαντά στο κοινωνικό του περιβάλλον, προχωρά στη συνέχεια, με ενδεικτικό το παράδειγμα παιδιών που μεταναστεύουν αφού συμπληρώσουν το τρίτο έτος της ηλικίας τους, και διαμένουν σε χώρα όπου κυριαρχεί γλώσσα διαφορετική της μητρικής τους (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Διάκριση της διγλωσσίας μπορεί να γίνει και σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια. Έτσι, υπάρχει α) η αθροιστική ή προσθετική διγλωσσία και β) η αφαιρετική διγλωσσία (Δαμανάκης, 2001). Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται σε δύο γλώσσες με ανάλογο υψηλό κύρος, ενώ η δεύτερη σε δύο γλώσσες εκ των οποίων η μία δε διαθέτει την ίδια σημαντικότητα. Σύμφωνα με τον Cummins (2003), η αθροιστική διγλωσσία έχει ευεργετική επιρροή στα δίγλωσσα άτομα όσον αφορά την ανάπτυξή τους σε γλωσσικό και νοητικό επίπεδο, καθώς σ' αυτό το πλαίσιο απολαμβάνουν βέλτιστη ευελιξία στη σκέψη και ευχέρεια στην ομιλία.

Η διγλωσσία διακρίνεται ακόμη και βάσει κοινωνικών κριτηρίων (Τριάρχη- Herrmann, 2000). Στο πλαίσιο αυτό εντοπίζονται τέσσερις κατηγορίες δίγλωσσων ατόμων: α) άτομα τα οποία ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, που είναι σύνηθες να φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία ή κολλέγια, και αναπτύσσουν αμφότερες τις γλώσσες (διγλωσσία της ελίτ), β) άτομα τα οποία ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα και προχωρούν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, γ) άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δηλαδή παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες και προβαίνουν στην εκμάθηση της γλώσσα που κυριαρχεί στη χώρα διαμονής τους και δ) άτομα-μέλη δίγλωσσων οικογενειών που προχωρούν σε ταυτόχρονη εκμάθηση αμφοτέρων των γλωσσών που μιλούν οι γονείς τους μεγαλώνοντας, με τους τελευταίους να έχουν διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο (Γρίβα & Στάμου, 2014)

Επιπροσθέτως, η διγλωσσία μπορεί να διαχωριστεί και βάσει της ικανότητας του ατόμου στην ορθή διαχείριση τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της διαλογικής γλώσσας, δεδομένου ότι έχει παρατηρηθεί πως κάποια άτομα, αν και επικοινωνούν επαρκώς με τη χρήση της διαλογικής (καθημερινής) γλώσσας, υστερούν στη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Cummins (2000), μάλιστα, παρά την άριστη επικοινωνία στην καθημερινότητά τους, τα εν λόγω άτομα σημειώνουν χαμηλή σχολική επίδοση.

Ο Weinreich (1964) προχώρησε επίσης σε μια διάκριση της διγλωσσίας βάσει της σχέσης μεταξύ των γλωσσικών συμβόλων και των αντίστοιχων εννοιών σε σημασιολογικό επίπεδο, εν ολίγοις της κατασκευής εσωτερικού λεξιλογίου. Η εν λόγω διάκριση περιλαμβάνει τρεις τύπους: α) τη συντονισμένη, β) τη σύνθετη και γ) την υπαγόμενη διγλωσσία. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο είναι ήδη γνώστης μίας εκ των δύο γλωσσών καθώς ξεκινά την εκμάθηση της άλλης. Ως εκ τούτου, έχει γνώση του τρόπου επεξεργασίας που ακολουθεί στην αρχική γλώσσα, ώστε για τη δεύτερη προχωρά απλώς στην ανάπτυξη ενός ξεχωριστού αποθηκευτικού χώρου συγκέντρωσης του συνόλου των λεκτικών περιεχομένων της συγκεκριμένης γλώσσας. Στη δεύτερη περίπτωση εντοπίζεται χρήση αμφότερων των γλωσσών από τους ομιλητές, η σκέψη των οποίων όμως περιορίζεται μόνο στη μία. Ουσιαστικά, το άτομο προχωρά σε μετάφραση της δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιώντας την πρώτη τόσο σε σημασιολογικό όσο και σε λεξιλογικό επίπεδο. Εν ολίγοις, αυτό που συγκρατούνται ξεχωριστά είναι τα γλωσσικά σύμβολα σε αμφότερες τις γλώσσες, παρά η σημασία αυτών (Cummins, 2000). Στην τρίτη περίπτωση, η διγλωσσία προκύπτει πρωτίστως από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, στην οποία συμβάλλει η ήδη κατακτημένη γλώσσα. Έτσι, το λεξιλόγιο της δεύτερης γλώσσας αποτελείται από λέξεις-ετικέτες στην υφιστάμενη σύνδεση γλωσσικού περιεχομένου και συμβόλου που εντοπίζεται στον γλωσσικό αποθηκευτή (Καλαϊτζίδου, 2013).

1.3 Διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα;

Από τις πρώτες δεκαετίες του 1900 μέχρι και σήμερα, η διγλωσσία αφορά ένα ζήτημα που συνεχώς ερευνάται, όπως και το κατά πόσο αποτελεί πλεονέκτημα ή μειονέκτημα για τους δίγλωσσους ανθρώπους / μαθητές. Οι μακροχρόνιες αυτές έρευνες οδήγησαν στην ύπαρξη

ουσιαστικά τριών περιόδων ανάλογα με τα αποτελέσματα και τις συνέπειές τους αλλά και το πρόσημό τους.

Πρώτη Περίοδος: Η περίοδος των επιβλαβών συνεπειών. Σύμφωνα με τις πρωταρχικές έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία, οι οποίες διεξήχθησαν κατά τη χρονική περίοδο 1920-1970, υπήρχε μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη διγλωσσία και την ευφυΐα, υπό την έννοια ότι θεωρούνταν πως η διγλωσσία δυσχέραινε και έβλαπτε την ανάπτυξη του ατόμου. Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών (Saer, 1923· Pintner & Arsenian, 1937· Darcy, 1953) συνηγορούσαν στην πεποίθηση ότι τα δίγλωσσα άτομα είναι κατώτερου επιπέδου συγκριτικά με τους ομιλητές μίας μόνο γλώσσας κατά τα διανοητικά τεστ που υποβάλλονταν, με τη διγλωσσία να περιγράφεται με τις φράσεις 'γλωσσική μειονεξία' ή 'νοητικό μπέρδεμα', θεωρώντας πως επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου σε γνωστικό επίπεδο, όπως επίσης και στη μνήμη, την ταυτότητα και την ψυχική του ισορροπία.

Εντούτοις, επήλθε αμφισβήτηση των εν λόγω ερευνών. Συγκεκριμένα, ο Baker (2001) επισημαίνει τρεις λόγους γι' αυτήν: α) το γεγονός ότι ο παράγοντας ευφυΐα είναι μη μετρήσιμος αν θεωρηθεί συγκεντρωτικός και δέχεται τις επιρροές πληθώρας άλλων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων του περιβάλλοντος και του πολιτισμικού πλαισίου, β) οι δοκιμασίες στις οποίες υπεβλήθησαν τα άτομα είχαν μονογλωσσικό προσανατολισμό και ενίοτε η εξέταση των δίγλωσσων πραγματοποιούνταν στη γλώσσα που εμφάνιζαν αδυναμία και γ) τα σχετικά αποτελέσματα δεν αναλύονταν με αξιόπιστο τρόπο, με τη μεθοδολογία να εμφανίζει ελλείψεις και προβλήματα, και, ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα σχετικά με τις επιβλαβείς επιπτώσεις δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτά. Τέλος, σε ορισμένες έρευνες τα συμπεράσματα που εξήχθησαν υπήρξαν αποτέλεσμα επίδρασης ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών λόγων (Cummins, 2006).

Δεύτερη περίοδος: Η περίοδος των ουδέτερων συνεπειών – Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο αρκετές από τις έρευνες δεν κατέληξαν ως προς το αν η επίδραση της διγλωσσίας είναι θετική ή αρνητική για την ανάπτυξη του ατόμου σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο. Οι έρευνες αυτές μάλιστα επισημαίνουν την απουσία διαφοράς όσον αφορά τη νοημοσύνη ανάμεσα στα μονόγλωσσα και τα δίγλωσσα άτομα όπως επίσης και την ανάγκη

συμπερίληψης του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος των δίγλωσσων κατά την εξέταση της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων (Baker, 2001). Εντούτοις, η περίοδος των ουδέτερων συνεπειών χαρακτηρίζεται ως μεταβατική, δεδομένου ότι ανακύπτει η αδυναμία ανάλυσης των προηγηθεισών ερευνών, ούσα πρόδρομος της περιόδου με τις θετικές συνέπειες.

Τρίτη περίοδος: Η περίοδος των θετικών συνεπειών – Με την έρευνα που διεξήχθη από τους Peal και Lambert (1962) ξεκίνησε η περίοδος των θετικών συνεπειών της διγλωσσίας. Η εν λόγω έρευνα, που αποτέλεσε οδηγό για αρκετές άλλες, έλαβε χώρα στον Καναδά και είχε ως δείγμα ένα πληθυσμό δεκάχρονων μαθητές, οι οποίοι μιλούσαν είτε γαλλικά είτε ήταν δίγλωσσοι μιλώντας γαλλικά και αγγλικά και ανήκαν στη μεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη. Το συμπέρασμα που εξήχθη ήταν ότι σε ό,τι αφορά τη νοητική ευελιξία, τη δημιουργία εννοιών και λοιπές νοητικές ικανότητες η λειτουργία της διγλωσσίας είναι υποστηρικτική σε τέτοιο σημείο ώστε τα δίγλωσσα άτομα εμφανίζουν υπεροχή έναντι των μονόγλωσσων ατόμων. Μάλιστα, πληθώρα ερευνητών, μεταγενέστερων των Peal και Lambert, επιβεβαίωσε το γνωστικό και γλωσσικό προβάδισμα που παρατηρούνταν στους δίγλωσσους μαθητές (Σκούρτου, 2011).

Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι εντοπίζεται πιο μεγάλη μεταγλωσσική συνειδητότητα στα δίγλωσσα άτομα σε σχέση με τα μονόγλωσσα, με τα πρώτα να υπερτερούν των δεύτερων και σε σχέση με τον γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών. Όσον αφορά τη μεταγλωσσική συνείδηση, πρόκειται για την έννοια εκείνη με την οποία περιγράφεται η ικανότητα σκέψη και αναστοχασμού του ατόμου για τα στοιχεία που αποτελούν τη δομή, για τις λειτουργίες και για τη φύση του λόγου (Tunmer & Herriman, 1984, σ. 12).

Μαζί με τα γλωσσικά οφέλη της διγλωσσίας, η διαχρονική μελέτη που διεξήχθη από τους Hakuta και Diaz (1985, όπ. αναφ. στο Arnarsdóttir, 2012) έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στο βαθμό της διγλωσσικής επάρκειας και στα πλεονεκτήματα που αφορούν το γνωστικό επίπεδο των ατόμων. Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος εμφανίζονται ενισχυμένες ως προς την αποτελεσματικότητά τους στους δίγλωσσους μαθητές. Το ίδιο ισχύει και για πολλές άλλες ικανότητες, στις οποίες

συγκαταλέγονται η αναλογική σκέψη, η δημιουργία εννοιών, ο προσανατολισμός και η ταξινόμηση. Οι μελέτες που διεξήγαγαν οι Cushen και Wiley (2011) και οι Kessler και Quinn (1980) έδειξαν αυξημένη αποτελεσματικότητα των δίγλωσσων μαθητών όσον αφορά τη διατύπωση υποθέσεων και την επίλυση προβλημάτων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Ακόμη, ο Baker (2001) επεσήμανε τη βέλτιστη ικανότητα καλλιέργειας της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης από τα δίγλωσσα άτομα, την οποία χαρακτηρίζουν στοιχεία όπως η δημιουργικότητα, η ευελιξία, και η ελευθερία της σκέψης, τα οποία τη διαφοροποιούν από τη συγκλίνουσα σκέψη. Η εξήγηση γι' αυτό έγκειται στη μεγαλύτερη ποικιλία που παρουσιάζουν οι συνειρμοί σχετικά με κάποια ιδέα ή κάποια αντικείμενο ως αποτέλεσμα δύο γλωσσικών κωδίκων έναντι του ενός.

Κατά συνέπεια, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως από την πλειονότητα των ερευνών καταδεικνύεται ότι η διγλωσσία, ιδιαίτερα η πρώιμη, επιδρά θετικά στο άτομο σε γλωσσικό και νοητικό επίπεδο. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που καταδεικνύουν το αντίθετο, αν και σ' αυτές γίνεται πρωτίστως λόγος για το λεξιλόγιο, ιδιαίτερα των ατόμων που θεωρούνται διαδοχικά δίγλωσσα. Εντούτοις, δεν αρκεί η διγλωσσία για να καθορίζει την επάρκεια τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά, καθώς είναι αποτέλεσμα συνέργειας μιας ποικιλίας ατομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Μέσω της επίδρασής του το δίγλωσσο άτομο έχει τη δυνατότητα να κατακτήσει την αμφιδύναμη διγλωσσία και να καρπωθεί το σύνολο των οφελών αυτής (Μερκουριάδου, 2016).

2. Στρατηγικές Εκμάθησης της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

2.1 Προσδιορισμός στρατηγικών

Οι στρατηγικές με την ευρεία έννοια του όρου, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς – ΚΕΠΑ (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2007, σ. 69), ορίζονται ως *«ένα μέσο, που εκμεταλλεύεται ο χρήστης της γλώσσας για να κινητοποιήσει ή να εξισορροπήσει τα μέσα του, να ενεργοποιήσει δεξιότητες και διαδικασίες, προκειμένου να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της επικοινωνίας μέσα σε περικείμενο και να ολοκληρώσει επιτυχώς το συγκεκριμένο καθήκον με τον πιο πλήρη ή με τον πιο οικονομικό κατά το δυνατόν τρόπο, ανάλογα με το συγκεκριμένο σκοπό του»*. Εν ολίγοις, αποτελούν τις δραστηριότητες των οποίων η υλοποίηση από τους ομιλητές ικανοποιεί τους στόχους τους σε επικοινωνιακό επίπεδο. Ο συνδυασμός των στρατηγικών επικοινωνίας και μάθησης έχει ιδιαίτερη σημασία κατά την καλλιέργεια της στρατηγικής δεξιότητας. Επιπλέον, για το ΚΕΠΑ (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2007, σ. 69) *«η χρήση των στρατηγικών επικοινωνίας μπορεί να θεωρηθεί ως εφαρμογή των μεταγνωσιακών αρχών του Προ-σχεδιασμού, της Εκτέλεσης, της Εποπτείας και της Αποκατάστασης στα διάφορα είδη της επικοινωνιακής δραστηριότητας: Αντίληψη, Συναλλαγή, Παραγωγή και Διαμεσολάβηση»*. Στο πλαίσιο αυτό η στρατηγική είναι ο όρος που περιγράφει τον προσανατολισμό των εκάστοτε ενεργειών στη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Οι στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης (ΣΓΕ για συντομία) αποτελούν το αντικείμενο αρκετών προσπαθειών ορισμού τους ως τώρα, αλλά καθεμία απ' αυτές καταλήγει να περιγράφει ορισμένες από τις πτυχές της έννοιας συναρτήσσει της προσέγγισης που ακολουθείται (Γρίβα & Κωφού, 2020· Gavriilidou & Papanis, 2010b). Ο αρχικός ορισμός των ΣΓΕ τις απέδιδε ως τον προαιρετικό τρόπο αξιοποίησης υπαρχουσών πληροφοριών, αποσκοπώντας στην αναβάθμιση των ικανοτήτων σχετικά με τη δεύτερη γλώσσα (Bialystok, 1978· Su, 2005). Κατόπιν, σύμφωνα με την Chamot (1987, όπ. αναφ. στους Su, 2005 και Gharbavi & Mousavi, 2012), οι ΣΓΕ αποτελούν εκείνες τις ενέργειες και τεχνικές των εκπαιδευόμενων που αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση τόσο της εκμάθησης γλωσσολογικών και άλλων παρόμοιων πληροφοριών όσο και της ανάκλησης αυτών στην μνήμη. Ανάλογη είναι και η προσέγγιση της Oxford (2003), για την οποία οι ΣΓΕ είναι το σύνολο των ενεργειών και των σκέψεων των εκπαιδευόμενων για τη διευκόλυνση της γλωσσικής εκμάθησης στο σύνολό της ως διαδικασία (Λαλιώτη, 2014).

Οι O'Malley και Chamot (1990) επιχείρησαν τον ορισμό των στρατηγικών μάθησης αποδίδοντάς τες ως εκείνες τις σκέψεις και συμπεριφορές των ατόμων που έχουν ιδιαίτερη σημασία και συμβολή στην κατανόηση, την εκμάθηση και την ανάκληση στη μνήμη διαφόρων νέων πληροφοριών. Για την Oxford (1990, σ. 8) οι στρατηγικές εκμάθησης αποτελούν «τις συγκεκριμένες ενέργειες, που αναλαμβάνει ο μαθητής προκειμένου να κάνει τη μάθηση ευκολότερη, γρηγορότερη, πιο διασκεδαστική, πιο αυτόνομη, πιο αποτελεσματική και με περισσότερες δυνατότητες μεταφοράς σε νέες καταστάσεις». Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει σε άλλο σημείο του έργου της (Oxford, 2003) ότι οι στρατηγικές εκμάθησης αποτελούν συγκεκριμένα σκόπιμα βήματα ή ανάλογης φύσης ενέργειες, συμπεριφορές ή τεχνικές των εκπαιδευόμενων που εφαρμόζουν στην προσπάθεια επιτάχυνσης της καλλιέργειας δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Εντούτοις, η επιδίωξη θετικών συνεπειών κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω μιας ΣΓΕ εξαρτάται από τη συνάφειά της με τον στόχο και το στίλ της μάθησης που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευόμενος, καθώς και με τον ταυτόχρονο αποτελεσματικό της συνδυασμό με λοιπές ΣΓΕ. Έτσι διευκολύνεται και επιταχύνεται η εκμάθηση μιας γλώσσας, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα η επίτευξή της να είναι ανεξάρτητη από το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται και να ελέγχεται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (Oxford, 2003). Οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν ΣΓΕ και έχουν ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους και, ως εκ τούτου, την αποτελεσματικότητα της μάθησής τους (Oxford, 1990· Su, 2005· Gharbavi & Mousavi, 2012). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Weinstein, Husman και Dierking (2000) καθώς και τους Gavriilidou και Paranis (2010b), η χρήση των ΣΓΕ από τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο είναι συνειδητή, απαιτεί την καταβολή προσπάθειας από μέρος του και εξαρτάται κάθε φορά από τον στόχο της μάθησης. Η σκοπιμότητα της χρήσης τους επισημάνθηκε ακόμη από τον Cohen (1998, όπ. αναφ. στους Gavriilidou & Paranis, 2010b), που αντιλαμβανόταν τις ΣΓΕ ως τις σκόπιμες ενέργειες του εκπαιδευόμενου για την υποστήριξη της εκμάθησης και της χρήσης της γλώσσας-στόχου ως διαδικασιών (Cohen, 1998, όπ. αναφ. στους Gharbavi & Mousavi, 2012· Λαλιώτη, 2014).

2.2 Διάκριση στρατηγικών

2.2.1 Η ταξινόμηση του Stern (1983)

Σύμφωνα με τον Stern (1983), κατά την επιδίωξη για υψηλές επιδόσεις, οι εκπαιδευόμενοι ενδεχομένως να προβαίνουν περισσότερο στην εφαρμογή ΣΓΕ σε σχέση με εκπαιδευόμενους που χαρακτηρίζονται από χαμηλές επιδόσεις.

Εντοπίζονται οι ακόλουθοι τέσσερις τύποι στρατηγικών:

α) Στρατηγική ενεργού σχεδιασμού (*active planning strategy*), κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος προχωρά στον προσδιορισμό των στόχων του καθώς και στην αναγνώριση των ακολουθιών και των σταδίων εξέλιξής του, όσον αφορά το αποτέλεσμα μιας γλωσσικής δραστηριότητας, διαθέτοντας ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης (Γρίβα & Κωφού, 2020)

β) Ακαδημαϊκή (ρητή) μαθησιακή στρατηγική [*academic (explicit) learning strategy*], κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τη γλώσσα-στόχο ως σύστημα αποτελούμενο από κανόνες και σχέσεις ανάμεσα στους γλωσσικούς τύπους και στη σημασία που τους αποδίδεται. Επικεντρώνεται στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είτε ως αυτά καθαυτά είτε μέσω της σύγκρισής τους με τα αντίστοιχα της πρώτης γλώσσας. Επίσης, προβαίνει στην σκόπιμη καλλιέργεια των γνώσεών του και στην ανάλυση της γλώσσας μέσα από τεχνικές πρακτικών εφαρμογών και απομνημόνευσης που θεωρούνται κατάλληλες για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και οδηγούν στην ολοκλήρωσή της.

γ) Κοινωνική μαθησιακή στρατηγική (*social learning strategy*), κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει την απόκτηση επαφής με τη γλώσσα-στόχο προσεγγίζοντας τους φυσικούς της ομιλητές άμεσα (διαπροσωπικές σχέσεις) ή έμμεσα (αλληλογραφία, παιχνίδια ρόλων, κ.λπ). Ως εκ τούτου, καταφέρνει να καλλιεργήσει τις στρατηγικές επικοινωνίας χάρη στην ενεργό συμμετοχή του σε ρεαλιστικές περιστάσεις αυθεντικής χρήσης της γλώσσας.

δ) Συναισθηματική στρατηγική (*affective strategy*), κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος κάνει χρήση των εν λόγω στρατηγικών επιδιώκοντας την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, στα οποία

συγκαταλέγονται τα συναισθηματικά προβλήματα, αλλά και προβλήματα έλλειψης κινήτρων και απενθάρρυνσής του (Χανοπούλου, 2017).

2.2.2 Η τυπολογία της Rubin (1987)

Σύμφωνα με την Rubin (1987), υπάρχουν τρεις πιο ευρείς τύποι στρατηγικών: οι μαθησιακές, οι επικοινωνιακές και οι κοινωνικές στρατηγικές, για τους οποίους οι αρχικοί δύο έχουν άμεση συμβολή στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, αντίθετα με την έμμεση συμβολή των τρίτων. Συνεπώς, η διάκριση των στρατηγικών μάθησης αφορά τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να περιγραφούν συνοπτικά ως εξής:

1. Μαθησιακές στρατηγικές – γνωστικές (cognitive learning strategies), με σκοπό είτε τη μάθηση είτε την επίλυση προβλημάτων υπό την προϋπόθεση της ανάλυσης, αναδιάταξης ή σύνθεσης του υλικού για τη διδασκαλία με άμεσο τρόπο. Εντοπίζονται έξι γενικές στρατηγικές που διαθέτουν αποτελεσματική συμβολή κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας:

- **Διευκρίνιση/επιβεβαίωση (clarification/verification)**, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται την παροχή παραδείγματος για τη χρήση μίας λέξης/έκφρασης και την επανάληψή της μέχρι την ολοκληρωτική κατανόηση από μεριάς του.
- **Μάντεμα/επαγωγικός συλλογισμός (guessing/inductive inferencing)**, όπου ο εκπαιδευόμενος προχωρά σε εικασίες για το νόημα με τη χρήση λέξεων-κλειδιών, δομών, εικόνων, του πλαισίου, κ.λπ.
- **Απαγωγική αιτιολόγηση (deductive reasoning)**, όπου ο εκπαιδευόμενος προχωρά σε σύγκριση στοιχείων της πρώτης γλώσσας με αυτά της δεύτερης/ξένης γλώσσας και σε ομαδοποίηση αυτών.
- **Εξάσκηση (practice)**, όπου ο εκπαιδευόμενος δοκιμάζει νέα ακούσματα και προχωρά σε επανάληψη φράσεων ως την τελειοποίηση της προφοράς τους, το προσεκτικό τους άκουσμα και αποπειράται την μίμησή τους.
- **Απομνημόνευση (memorization)**, όπου ο εκπαιδευόμενος προχωρά στην τήρηση σημειώσεων για νέα γλωσσικά στοιχεία, στην εξωτερίκευσή τους με προφορικό

τρόπο, στην εφαρμογή μνημονικών «κανόνων» και στην επανάληψη της χρήσης του γραπτού λόγου.

- ο **Έλεγχος** (*monitoring*), όπου ο εκπαιδευόμενος προχωρά σε διόρθωση των λαθών του στη γραμματική, το λεξιλόγιο, την προφορά και το ύφος (Χανοπούλου, 2017).

2. Μαθησιακές στρατηγικές–μεταγνωστικές (*metacognitive learning strategies*), των οποίων η χρήση από τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο αποσκοπεί στην λεπτομερή παρατήρηση, τη ρύθμιση και την αυτοκατεύθυνση της μάθησής του. Εν ολίγοις, οι εν λόγω στρατηγικές διαχωρίζονται ανάλογα με τον σκοπό τους σε αυτές που αφορούν τον σχεδιασμό (*planning*), τον έλεγχο (*monitoring*) και την αξιολόγηση (*evaluation*) γλωσσικών δραστηριοτήτων.

3. Επικοινωνιακές στρατηγικές (*communication strategies*), οι οποίες διαθέτουν λιγότερο άμεση επιρροή συγκριτικά με τις προηγούμενες όσον αφορά τις διαδικασίες γλωσσικής πρόσκτησης, αποθήκευσης, ανάκτησης και χρήσης της. Στόχο τους αποτελεί τόσο ο εκπαιδευόμενος να εμπλακεί σ' έναν διάλογο (επικοινωνιακή περίσταση) με φυσικούς ομιλητές όσο και να εκτεθεί το περισσότερο δυνατόν στη γλώσσα-στόχο. Ενδεικτικά παραδείγματα επικοινωνιακών στρατηγικών είναι η διατήρηση στο επικοινωνιακό πλαίσιο με τη χρήση απλών φράσεων, ομόρριζων λέξεων, παραφράσεων, σημασιολογικής συγγένειας, συνωνύμων και χειρονομιών και η κατάδειξη του εύρους των όσων λέγονται σε μια συζήτηση από τον έναν ομιλητή στον άλλον μέσω της έκκλησης για βοήθεια, της επανάληψης υπό τη μορφή ερωτημάτων, της όσο το δυνατόν καλύτερης κατανόησης ενός μηνύματος, της μιμικής, της ρητής ένδειξης κατανόησης και της σιωπής/διστακτικότητας.

4. Κοινωνικές στρατηγικές (*social strategies*), οι οποίες διαθέτουν έμμεση επιρροή μέσω της βελτίωσης της μάθησης με την έκθεση στη δεύτερη/ξένη γλώσσα και την εξάσκηση ήδη γνωστών γλωσσικών στοιχείων. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα ένταξης σε μία παρέα και επίδειξης συμπεριφοράς κατανόησης των λεχθέντων εντός αυτής με την υποστήριξη των φιλικά διακείμενων προς αυτόν προσώπων. Εντοπίζονται δύο τέτοιου είδους στρατηγικές:

1. Η **δημιουργία ευκαιριών για εξάσκηση** (*create opportunities for practice*), κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος αρχίζει να συζητά είτε με τους φυσικούς ομιλητές είτε με συμμαθητές είτε με τον εκπαιδευτικό του, δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα των υπολοίπων, ακούει μουσική ή παρακολουθεί ταινίες και τηλεόραση και, εν τέλει, λαμβάνει μέρος σε ποικίλες εκδηλώσεις και συγκεντρώσεις.
2. Τα **«Κόλπα» παραγωγής** (*production tricks*), κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος κάνει χρήση ομόρριζων λέξεων, περιφράσεων, συνωνύμων, αλλά και γενικότερα «τυποποιημένων» φράσεων, όπως επίσης προχωρά και στη χρήση λέξεων εντός του συγκεκριμένου τους με σκοπό την αποσαφήνισή τους (Χανοπούλου, 2017).

2.2.3 Η τυπολογία της Wenden (1991)

Σύμφωνα με την Wenden (1991), υπάρχουν δύο πιο ευρείες κατηγορίες στρατηγικών: α) οι **γνωστικές στρατηγικές** (*cognitive strategies*) και β) οι **στρατηγικές αυτο-διαχείρισης** (*self-management strategies*) (Γρίβα & Κωφού 2020).

Όσον αφορά τις βασικές λειτουργίες των γνωστικών στρατηγικών σημαντικός, είναι ο ρόλος του γλωσσικού και κοινωνιογλωσσικού πλαισίου όπως εκφράζεται μέσα από νοητικές διεργασίες που περιλαμβάνουν: α) την επιλογή (*selecting*), β) την κατανόηση (*comprehending*), γ) την αποθήκευση (*storing*) και δ) την ανάκτηση (*retrieving*) πληροφοριών από τα εισερχόμενα δεδομένα. Τόσο η διαχείριση όσο και ο έλεγχος της διαδικασίας της μάθησης απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους την υλοποίηση στρατηγικών αυτο-διαχείρισης. Για την Wenden (1991), για αυτές τις στρατηγικές υπάρχει η δυνατότητα χαρακτηρισμού τους ως μεταγνωστικές στρατηγικές (*metacognitive strategies*), ρυθμιστικές δεξιότητες (*regulatory skills*) ή δεξιότητες αυτό-καθοδηγούμενης μάθησης (*skills of self-directed learning*). Επίσης, η ίδια συγγραφέας επισημαίνει ότι η προσέγγιση των μεταγνωστικών στρατηγικών αφορά την αυτορρύθμιση της εκμάθησης μιας γλώσσας από τον εκπαιδευόμενο αυτόν καθαυτόν, ο οποίος επικεντρώνεται στο τι γνώση έχει σχετικά με τις ποικίλες πτυχές της εκμάθησης μιας γλώσσας και στον τρόπο επίδρασης της εν λόγω γνώσης στην επιλογή στρατηγικών. Ο διαχωρισμός των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετούν αφορά τον σχεδιασμό (*planning*), τον έλεγχο (*monitoring*) και την αξιολόγηση (*evaluation*) (Χανοπούλου, 2017).

2.2.4 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (1^η έκδοση 2001)

Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001), οι στρατηγικές εκμάθησης είναι αποτέλεσμα και χρήση των μεταγνωστικών αρχών μεταξύ των πράξεων της Αντίληψης, της Συναλλαγής, της Παραγωγής και της Διαμεσολάβησης (**Εικόνα 1**), μέσω ενός σαφούς διαχωρισμού των επιμέρους ικανοτήτων του ομιλητή και της ανάλυσης των κύριων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και άρθρωση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου). Ως εκ τούτου, πραγματοποιείται προσπάθεια κατηγοριοποίησης των στρατηγικών που η χρήση τους αφορά την πράξη της επικοινωνίας, με κριτήριο ομαδοποίησής τους την περιγραφή της διάδρασης όσον αφορά την επικοινωνιακή δεξιότητα:

- i. **Στρατηγικές παραγωγής**, οι οποίες αποτελούν τα μέσα με τα οποία οι ποικίλες ικανότητες όσον αφορά την εξισορρόπηση της υπάρχουσας δυναμικής και της φύσης του καθήκοντος κινητοποιούνται.
- ii. **Στρατηγικές αντίληψης**, οι οποίες αφορούν την ύπαρξη γνώσης για το περικείμενο και το περιβάλλον αυτού, με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση των απαραίτητων «σχημάτων».
- iii. **Στρατηγικές συναλλαγής**, οι οποίες αναφέρονται στις δραστηριότητες που αφορούν την αντίληψη, την παραγωγή και την αμοιβαία δόμηση του λόγου που διαθέτει συνέχεια. Εν ολίγοις, αφορούν τη συναλλαγή μέσα από την ταυτόχρονη ενεργοποίηση αντιληπτικών και παραγωγικών στρατηγικών.
- iv. **Στρατηγικές διαμεσολάβησης**, οι οποίες αναφέρονται στο πώς πρέπει να διαχειρίζεται κανείς τις απαιτήσεις για την εφαρμογή πεπερασμένων μέσων που χρησιμοποιούνται στην επεξεργασία πληροφοριών και στη μετάδοση της ανάλογης σημασίας (Χανοπούλου, 2017).

	Στρατηγικές Παραγωγής	Στρατηγικές Αντίληψης	Στρατηγικές Συναλλαγής	Στρατηγικές Διαμεσολάβησης
Σχεδιασμός	Πρόβα	Πλαισίωση (επιλογή νοητικού συνόλου, ενεργοποίηση «σημάτων», καθορισμός προσδοκιών)	Πλαισίωση, επιλογή «πραξεογράμματος»	Ανάπτυξη σχετικής γνώσης
	Εντοπισμός μέσων		Εντοπισμός κενών στις πληροφορίες / γνώμες (συνθήκες επιτυχίας)	Εντοπισμός υποστηρικμάτων
	Υπολογισμός του κοινού		Κρίση σχετικά με το τι μπορεί να προϋποτεθεί	Προετοιμασία γλωσσάριου
	Προσαρμογή του καθήκοντος		Σχεδιασμός κινήσεων	Συνοπλογοισμός των αναγκών των συνομηλτών
	Προσαρμογή του μηνύματος			Επιλογή ενοτήτων της διερμηνείας
Εκτέλεση	Αντιστάθμιση	Εντοπισμός ενδείξεων και συναγωγή συμπερασμάτων από αυτές	Λήψη του λόγου	Προεπισκόπηση: επεξεργασία των εισερχόμενων δεδομένων και ταυτόχρονη διατύπωση του πιο πρόσφατου κομματιού σε πραγματικό χρόνο
	Οικοδόμηση πάνω σε προηγούμενη γνώση		Συνεργασία (διαπροσωπική)	Επισήμανση δυνατοτήτων, αντιστοιχιών
	Δοκιμή		Συνεργασία (νοησιακή)	
			Αντιμετώπιση του απρόσμενου	Γεφύρωση κενών
			Αίτηση για βοήθεια	
Αποτίμηση (Εποπτεία)	Εποπτεία της επιτυχίας	Έλεγχος των υποθέσεων	Εποπτεία (σχήματα, πραξεογράμματα)	Έλεγχος συμβατότητας δύο εκδοχών
			Εποπτεία (αποτέλεσμα, επιτυχία)	Έλεγχος της συνέπειας στη χρήση
Αποκατάσταση (Διόρθωση λαθών)	Αυτο-διόρθωση	Αναθεώρηση υποθέσεων	Αίτηση για διευκρινίσεις	Επεξεργασία με τη χρήση λεξικών και θεματικών λεξικών
			Παροχή διευκρινίσεων	Προσφυγή σε ειδικούς και πηγές
			Αποκατάσταση της επικοινωνίας	

Εικόνα 1: Στρατηγικές κατά ΚΕΠΑ (Χανοπούλου, 2017, σ. 66)

2.2.5 Η τυπολογία του Cohen (1998)

Για τον Cohen (1998), τόσο οι στρατηγικές χρήσης όσο και οι στρατηγικές εκμάθησης κατατάσσονται γενικότερα στις μαθησιακές στρατηγικές (*language learner strategies*). Η προτεινόμενη τυπολογία ακολουθεί το εξής μοντέλο:

1. Στρατηγικές χρήσης

- **Στρατηγικές ανάκλησης** (*retrieval strategies*), κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος προχωρά σε ανάκληση στη μνήμη γλωσσικών στοιχείων αξιοποιώντας στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών, τις οποίες έχει ήδη καλλιεργήσει.
- **Στρατηγικές δοκιμαστικής χρήσης** (*rehearsal strategies*), κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος προχωρά σε εξάσκηση μέσα από δομές τυποποιημένου λόγου της γλώσσας-στόχου, με τις οποίες είναι ήδη εξοικειωμένος.

- **Στρατηγικές κάλυψης επικοινωνιακού κενού** (*cover strategies*), κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος θεωρεί πως κατέχει κάποιες από τις δομές της γλώσσας-στόχου και πως έχει τη δυνατότητα χρήσης τους αναλόγως της περίπτωσης επικοινωνίας που συναντά, ωστόσο αυτό δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.
- **Επικοινωνιακές στρατηγικές** (*communication strategies*), με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός μηνύματος και να δώσει πληροφορίες σε κάποιον δέκτη (αναγνώστη ή ακροατή) (Χανοπούλου, 2017).

2. Στρατηγικές εκμάθησης [σε συμφωνία με τον Stern (1983) αλλά κατά κύριο λόγο με τη Rubin (1987)]:

- **Γνωστικές στρατηγικές** (*cognitive strategies*), οι οποίες περιλαμβάνουν ποικίλες στρατηγικές (αντιστοίχισης, ομαδοποίησης, συγκράτησης και αποθήκευσης γλωσσικών στοιχείων), καθώς και στρατηγικές χρήσης (ανάκλησης, δοκιμαστικής χρήσης, κατανόησης ή παραγωγής λέξεων ή εκφράσεων, κ.λπ.).
- **Μεταγνωστικές στρατηγικές** (*metacognitive strategies*), οι οποίες περιλαμβάνουν τις στρατηγικές σχεδιασμού και αξιολόγησης που συντελούνται καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης γλωσσικών δραστηριοτήτων όπως επίσης και πριν και μετά από αυτή. Προσφέρουν τη δυνατότητα ελέγχου της γνώσης στον εκπαιδευόμενο, καθώς μέσω αυτών η διαδικασία μάθησής του υπόκειται στον σχεδιασμό, οργανώνεται και αξιολογείται.
- **Συναισθηματικές στρατηγικές** (*affective strategies*) οι οποίες περιλαμβάνουν στρατηγικές των οποίων η χρήση αποσκοπεί στη διαχείριση των κινήτρων, των στάσεων και των συναισθημάτων του εκπαιδευόμενου.

3. Κοινωνικές στρατηγικές (*social strategies*), που περιλαμβάνουν εκείνες τις διαδραστικές στρατηγικές τις οποίες ο εκπαιδευόμενος αξιοποιεί για να έρθει σε επαφή είτε με λοιπούς εκπαιδευόμενους είτε με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου (Χανοπούλου, 2017).

2.2.6 Η τυπολογία των O'Malley και Chamot (1990)

Οι O'Malley και Chamot (1990) προχώρησαν σε κατηγοριοποίηση των στρατηγικών βάσει των αρχών που διέπουν τη γνωστική θεωρία που αναφέρθηκε προηγουμένως σε τρία μέρη (**Εικόνα 2**):

1. **Μεταγνωστικές στρατηγικές** (*metacognitive strategies*), οι οποίες επιτελούν εκτελεστικό ρόλο και στο πλαίσιο των οποίων η γνώση αποτελεί προϋπόθεση για να σχεδιαστεί, ελεγχθεί και αξιολογηθεί αποτελεσματικά μία δραστηριότητα μάθησης.
2. **Γνωστικές στρατηγικές** (*cognitive strategies*), οι οποίες διαθέτουν άμεση επίδραση στην πρόσληψη πληροφοριών. Η διαχείρισή τους λειτουργεί ενισχυτικά για τη διαδικασία της μάθησης.
3. **Κοινωνικές και Συναισθηματικές στρατηγικές** (*social/affective strategies*), οι οποίες αντικατοπτρίζουν ένα εκτεταμένο φάσμα το οποίο αποτελείται είτε από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με άλλους είτε από τον έλεγχο που ασκεί ο εκπαιδευόμενος στα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του.

Ο πίνακας που ακολουθεί απεικονίζει την αναλυτική κατηγοριοποίηση των στρατηγικών μάθησης, σύμφωνα με τους O' Malley και Chamot (1990):

Μεταγνωστικές Στρατηγικές	Επιλεκτική προσοχή	Εστίαση σε συγκεκριμένες πλευρές των μαθησιακών δραστηριοτήτων (όπως σε μία ακουστική άσκηση εστιάζουμε σε λέξεις-κλειδιά ή φράσεις).
	Σχεδιασμός	Σχεδιασμός για την οργάνωση γραπτής ή προφορικής παραγωγής.
	Έλεγχος	Επικέντρωση σε μία δραστηριότητα, κατανόηση των πληροφοριών που πρέπει να ανακληθούν στη μνήμη, ή στην παραγωγή της ώρα που διεξάγεται.
	Αξιολόγηση	Έλεγχος κατανόησης μετά τη γλωσσική δραστηριότητα ή αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής αφού αυτή έχει ολοκληρωθεί.
Γνωστικές Στρατηγικές	Επανάληψη / Δοκιμή	Επανάληψη των ονομάτων ή των στοιχείων για να απομνημονευτούν.
	Οργάνωση	Ομαδοποίηση και ταξινόμηση λέξεων, ορολογιών, ή εννοιών κατά τα σημασιολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά τους.
	Συναγωγή συμπερασμάτων	Άντληση πληροφοριών από το συγκείμενο για την πρόβλεψη της σημασίας νέων γλωσσικών στοιχείων, των αποτελεσμάτων ή τη συμπλήρωση ελλειπόντων στοιχείων.
	Περίληψη	Η περίληψη των σημαντικότερων πληροφοριών ανά διαστήματα ώστε να επιβεβαιωθεί τι έχει διατηρηθεί στη μνήμη.
	Εξαγωγή συμπερασμάτων	Εφαρμογή κανόνων για την κατανόηση της γλώσσας.
	Χρήση εικόνων	Χρήση οπτικών ερεθισμάτων για την κατανόηση και συγκράτηση νέων προφορικών και λεκτικών στοιχείων.
	Μεταφορά	Αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης για τη διευκόλυνση ως προς μία νέα μαθησιακή δραστηριότητα.
	Επεξεργασία	Σύνδεση στοιχείων ή ενσωμάτωση νέων πληροφοριών σε ήδη γνωστά στοιχεία.
Κοινωνικές και Συναισθηματικές Στρατηγικές	Συνεργασία	Συνεργασία με τους συμμαθητές με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος, την άντληση πληροφοριών, τον έλεγχο σημειώσεων, ή την ανατροφοδότηση με το πέρας της δραστηριότητας.
	Ερώτηση για διευκρίνιση	Αίτημα για περαιτέρω εξηγήσεις, αναδιατυπώσεις ή παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές.
	Εσωτερικός μονόλογος	Ανάπτυξη εσωτερικού μονόλογου για την αυτο-επιβεβαίωση, για την επιτυχή διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας ή τη μείωση άγχους για μία άσκηση.

Εικόνα 2: Στρατηγικές κατά O'Malley και Chamot (Χανοπούλου, 2017, σ. 70)

2.2.7 Η τυπολογία της Oxford (1990)

Η Oxford (1990) συμφωνεί με τη Rubin (1987) όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών σε άμεσες στρατηγικές (*direct strategies*) και έμμεσες στρατηγικές (*indirect strategies*) (Εικόνα 3).

Σκοπό των πρώτων αποτελεί η νοητική επεξεργασία της γλώσσας-στόχου. Ο διαχωρισμός τους γίνεται ως εξής:

- ❖ **Μνημονικές στρατηγικές** (*memory strategies*), οι οποίες αποσκοπούν στην υποστήριξη των εκπαιδευόμενων κατά τις διαδικασίες αποθήκευσης και ανάκλησης νέων πληροφοριών.
- ❖ **Γνωστικές στρατηγικές** (*cognitive strategies*), οι οποίες αποσκοπούν τόσο στην κατανόηση της γλώσσας όσο και στην παραγωγή της, με τον ρόλο τους να

περιλαμβάνει τον χειρισμό της γλώσσας-στόχου αλλά και τον μετασχηματισμό αυτής.

- ❖ **Αντισταθμιστικές στρατηγικές** (*compensation strategies*), οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας-στόχου στον εκάστοτε εκπαιδευόμενο, ανεξαρτήτως των όποιων γνωστικών κενών διαθέτει.

Σκοπό των δεύτερων αποτελεί η ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης, αποφεύγοντας τη χρήση της γλώσσας-στόχου με άμεσο τρόπο. Ο διαχωρισμός τους γίνεται ως εξής:

- ❖ **Μεταγνωστικές στρατηγικές** (*metacognitive strategies*), οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα ελέγχου της γνώσης αυτής καθαυτής στους εκπαιδευόμενους μέσα από τον συντονισμό της διαδικασίας της μάθησης σε συμφωνία με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις που διαθέτουν.
- ❖ **Συναισθηματικές στρατηγικές** (*affective strategies*), οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευόμενους κατά τη διαδικασία ελέγχου των κινήτρων, των στάσεων και των συναισθημάτων τους.
- ❖ **Κοινωνικές στρατηγικές** (*social strategies*), οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευόμενους κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας-στόχου αξιοποιώντας την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με λοιπά άτομα (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Η εφαρμογή του συνόλου των προαναφερθεισών στρατηγικών αφορά και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια για αναλυτική παρουσίαση της κατηγοριοποίησης των στρατηγικών από την Oxford (1990, σ. 17-21), η οποία καταδεικνύει την υποκατηγοριοποίησή τους σε επιμέρους στρατηγικές, μέρη των οποίων αποτελούν ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές (Χανοπούλου, 2017).

Άμεσες Στρατηγικές	Μνημονικές Στρατηγικές	Δημιουργία νοερών συνδέσμων	Ομαδοποίηση Συσχέτιση Τοποθέτηση νέων λέξεων στο συγκεκριμένο Χρήση εικόνων Σημασιολογική χαρτογράφηση Χρήση λέξεων-κλειδιών Αναπαράσταση ήχων στη μνήμη Δομημένη επανάληψη
		Χρήση εικόνων και ήχων	Χρήση σωματικής αντίδρασης ή αισθήσεων Χρήση μηχανικών τεχνικών
		Καλή επανάληψη	Επανάληψη
		Χρήση δράσης	Τυπική εξάσκηση με ήχους και συστήματα γραφής Αναγνώριση και χρήση «προτύπων» εφαρμογής Ανασυνδυασμός (γνωστών στοιχείων) Εξάσκηση σε φυσικό περιβάλλον επικοινωνίας
	Γνωστικές Στρατηγικές	Εξάσκηση	Εξαγωγή νοήματος στα γρήγορα (skimming – scanning) Χρήση πηγών
			Απαγωγική αιτιολόγηση Ανάλυση εκφράσεων Συγκριτική Ανάλυση Μετάφραση Μεταφορά Σημειώσεις Περίληψη
		Λήψη και αποστολή μηνυμάτων	Επισήμανση βασικών σημείων Χρήση γλωσσικών ενδείξεων Χρήση άλλων ενδείξεων
		Ανάλυση και αιτιολόγηση	Εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων Αναζήτηση βοήθειας Χρήση χειρονομιών Μερική ή ολική αποφυγή της επικοινωνίας Επιλογή θέματος Προσέγγιση ή προσαρμογή στο μήνυμα Δημιουργία νέων λέξεων Χρήση περιφράσεων – συνώνυμων
		Δημιουργία δομών για «εισερχόμενα» και «εξερχόμενα» δεδομένα	
	Αντισταθμιστικές Στρατηγικές	Ευφύες μάντεμα	
		Αντιμετώπιση περιορισμών στον προφορικό και γραπτό λόγο	
	Έμμεσες Στρατηγικές	Μεταγνωστικές Στρατηγικές	Επικέντρωση στη μάθηση	Επισκόπηση και σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση Εστίαση της προσοχής Καθυστερήση στην παραγωγή προφορικού λόγου λόγω της επικέντρωσης στην ακρόαση λόγου
Δρομολόγηση και οργάνωση της μάθησης			Ανακάλυψη στοιχείων για την εκμάθηση της γλώσσας Οργάνωση Καθορισμός στόχων και σκοπών Προσδιορισμός του στόχου μιας δραστηριότητας Σχεδιασμός μιας γλωσσικής δραστηριότητας Αναζήτηση ευκαιριών για εξάσκηση Αυτοέλεγχος – αυτοπαρακολούθηση Αυτοαξιολόγηση
Αξιολόγηση της μάθησης			Βαθιές εισπνοές, χαλάρωμα, περισυλλογή Μουσική Γέλιο Θετικά σχόλια
Συναισθηματικές Στρατηγικές		Μείωση του άγχους	Ανάληψη ρίσκου με σύνεση Επιβράβευση του εαυτού Προσοχή στα μηνύματα που στέλνει το σώμα Χρήση λίστας ελέγχου Ημερολόγιο για τη μάθηση Συζήτηση για τα συναισθήματα με άλλους
		Αυτοενθάρρυνση	Ερωτήσεις για επιβεβαίωση ή για διευκρίνιση Ερωτήσεις για διόρθωση
		Αξιολόγηση συναισθηματικής κατάστασης	Συνεργασία με (συνομηλικούς) συμμαθητές Συνεργασία με φυσικούς ομιλητές της νέας γλώσσας (εκπαιδευτικός)
		Ερωτήσεις του ίδιου του μαθητή	Ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης Κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση)
Κοινωνικές Στρατηγικές		Συνεργασία με άλλους	
		Συναισθηματική κατανόηση	

Εικόνα 3: Στρατηγικές κατά Oxford (Χανοπούλου, 2017, σ. 72-73)

3. Διδασκαλία της Ελληνικής στη Γερμανία

3.1 Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία

3.1.1 Τάξεις προπαρασκευαστικές

Οι προπαρασκευαστικές τάξεις ξεκίνησαν τη λειτουργία τους εδώ και πολλά χρόνια (1964) και αποτελούν μέρος του γερμανικού κρατικού συστήματος του σχολείου. Συνήθως απαρτίζονται από 15 έως 24 μαθητές που δυσκολεύονται στο γερμανικό σχολείο και χρήζουν βοήθειας σε γλωσσικά θέματα. Κι αυτός είναι και ο κύριος σκοπός των τάξεων αυτών: να διδάσκονται οι μαθητές την γερμανική γλώσσα από γηγενείς δασκάλους, ώστε να ετοιμαστούν για να ενταχθούν στο γερμανικό σχολείο. Βέβαια, στις τάξεις αυτές διδάσκουν τα ελληνικά και Έλληνες δάσκαλοι για να γνωρίζουν οι μαθητές και την μητρική τους γλώσσα.

Οι προπαρασκευαστικές τάξεις διακρίνονταν σε δύο τύπους ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που τις παρακολουθούσαν:

A) Μικρής διάρκειας: Από 1 έως 2 έτη.

B) Μακράς διάρκειας: Από 1 έως 9 έτη (Λουτσοπούλου, 2014).

Αξίζει να σημειωθεί πως συνήθως οι μακράς διάρκειας τάξεις συνήθως αποτελούσαν «εθνική υπόθεση» πράγμα που ικανοποιούσε τους Έλληνες γονείς αλλά περιθωριοποιούσε τους υπόλοιπους αλλοδαπούς μαθητές με αποτέλεσμα τελικά να καταργηθούν (1982) και να προκληθεί η αντίδραση της ελληνικής κοινότητας (Βαραγγούλης, 1983· Konstantinou, 1989· Χάρης 1995).

3.1.2 Αμιγώς ελληνικά σχολεία

Αφότου καταργήθηκαν οι προπαρασκευαστικές τάξεις και οι γονείς της ελληνικής διασποράς προέβησαν σε κινητοποιήσεις πολλών μηνών, τελικά δημιουργήθηκαν τα αμιγώς ελληνικά σχολεία. Η λειτουργία τους είναι σύμφωνη με το ελληνικό Α.Π. (αναλυτικό πρόγραμμα) και προσφέρεται 3ωρη επικουρική διδασκαλία των γερμανικών.

Δεν υποστηρίζονται από το γερμανικό σύστημα (Βαραγγούλης, 1983) και όπως αναφέρει και ο Χατζηστεφανίδης (1995) η λειτουργία τους βαραίνει αποκλειστικά το ελληνικό

κράτος. Το γερμανικό κράτος από πλευράς του δεν δημιουργεί κόλλημα στα αμιγώς ελληνικά σχολεία καθότι οι ευθύνες τους βαραίνουν μόνο το ελληνικό δημόσιο, και τα έσοδά του από τα ενοίκια στέγασής τους αποτελούν σημαντικό οικονομικό πόρο για αυτό (Damanakis, 1978). Τέλος, από τη πλευρά των γονέων, η εν λόγω εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά τους τη διευκόλυνση εισαγωγής τους στα Ελληνικά Πανεπιστήμια με προνόμια (Ν.1351/1983 - ΦΕΚ 56/Α/26-4-1983) καθώς και επιβεβαιώνει το ότι ελπίζουν να παλιννοστήσουν (Βαραγγούλης, 1983· Δαμανάκης, 2007).

3.1.3 Τάξεις ένταξης δίγλωσσων μαθητών στα γερμανικά σχολεία

Σύμφωνα με τον Χάρη (1995) οι εν λόγω τάξεις είναι οργανικά ενταγμένες στο τακτικό πρόγραμμα του γερμανικού σχολείου αλλά πλέον δεν έχουν έντονη παρουσία (Δαμανάκης, 2010). Αυτό συμβαίνει καθότι, πρώτον, τα έξοδα βαρύνουν το γερμανικό κράτος και δεύτερον, λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας των μαθητών και του ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας πραγματοποιούνταν περίπου επτά με οκτώ ώρες σε εβδομαδιαία βάση (Χατζηστεφανίδης, 1995· Λουτσοπούλου, 2014).

3.1.4 Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ)

Τα εν λόγω τμήματα ξεκίνησαν εν έτει 1977 κατόπιν εφαρμογής της οδηγίας του Συμβουλίου της τότε ΕΟΚ και δεν είναι υποχρεωτικά οπότε δεν είναι και ενταγμένα στο κανονικό πρόγραμμα των σχολείων της Γερμανίας. Απεναντίας, είναι συνήθως απογευματινά ή πραγματοποιούνται Σάββατο, δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, και διοργανώνονται από γερμανικούς ή ελληνικούς φορείς και φυσικά από συλλόγους των Ομογενών (Δαμανάκης, 2003).

Τα τμήματα αυτά έχουν διττό στόχο: αφενός να διατηρήσουν ζωντανή την ελληνική ταυτότητα των νέων και αφετέρου να καλλιεργήσουν την ελληνική γλώσσα, αμφότερα βέβαια προκειμένου – όπως αναφέρθηκε και παραπάνω – να κρατήσουν ζωντανή τη φλόγα της επιστροφής στην Ελλάδα (Χάρης, 1995). Για τους λόγους αυτούς τα μαθήματα υλοποιούνται από Έλληνες διδασκάλους, είτε είναι υπήκοοι Γερμανίας και ανήκουν στον δημόσιο τομέα της είτε είναι αποσπασμένοι.

Τα ΤΜΓ έχουν και κάποια μειονεκτήματα· τα πιο σημαντικά εξ αυτών είναι οι ώρες και μέρες υλοποίησής τους καθώς επιβαρύνονται περαιτέρω των κανονικών μαθημάτων τους οι μαθητές, αλλά και το γεγονός ότι είναι προαιρετικά. Τη στιγμή που δεν υποχρεώνει κανείς τα παιδιά να παρακολουθήσουν τα μαθήματα αυτά είναι επόμενο ότι θα είναι ασυνεπείς στην παρακολούθησή τους (Χατζηστεφανίδης, 1995).

Επιπλέον, τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας υπόκεινται στην εποπτεία της Γερμανίας μιας και παρέχονται από αυτή αίθουσες που ανήκουν στα γερμανικά σχολεία οπότε, κατ' επέκταση, δεν έχουν οι Ομογενείς τη δυνατότητα να προβούν σε καμία αλλαγή ή προσθήκη στις αίθουσες αυτές, από τη στιγμή που τους αντιμετωπίζουν ως «φιλοξενούμενους» εκεί. Ένα άλλο, επίσης σημαντικό μειονέκτημα, είναι ότι συν τω χρόνω πολλά σχολεία στη Γερμανία μετατρέπονται σε ολόημερα πράγμα που σημαίνει ότι ο χρόνος διδασκαλίας της ελληνικής στις εγκαταστάσεις τους μειώνεται κατά πολύ (Δαμανάκης, 2010).

3.1.5 Κανονικές τάξεις

Όπως το λέει και ο τίτλος, οι κανονικές τάξεις είναι αυτές που υπάγονται στο γερμανικό σχολείο και ακολουθούν το ημερήσιο αναλυτικό του πρόγραμμα με γηγενείς δασκάλους. Μέσα στις τάξεις αυτές ο κύριος στόχος είναι όλοι οι αλλοδαποί μαθητές να ενσωματωθούν και να ενταχθούν πλήρως στη γερμανική κοινωνία (Λουτσοπούλου, 2014).

3.1.6 Κρατικά δίγλωσσα σχολεία

Υπάρχουν λίγα τα αριθμώ ευρωπαϊκά σχολεία (όπως, λ.χ. στο Βερολίνο) τα οποία υποχρεούται να τα χρηματοδοτεί η χώρα υποδοχής (Δαμανάκης, 2010).

3.2 Αποτίμηση της σύγχρονης κατάστασης

Ο Konstantinou (1989) υποστηρίζει ότι η ένταξη στο πλαίσιο του γερμανικού σχολείου δεν πέτυχε ιδιαίτερα και αυτό συνέβη για πολλούς λόγους· οι πιο σημαντικοί είναι οι εξής: η ελληνική πολιτική της εκπαίδευσης στη Γερμανία στηρίχτηκε σε μεγάλο ποσοστό στις προσδοκίες των Ομογενών και στις επιθυμίες τους για μια ελληνική μόρφωση των παιδιών τους και όχι τόσο σε κάποιο σταθερό, μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Επιπλέον,

οι Έλληνες γονείς κυριεύτηκαν από φόβο μην τυχόν τα παιδιά τους «γερμανοποιηθούν», αλλά και μήπως αποτύχουν ακαδημαϊκά. Τέλος, δημιουργήθηκαν σημαντικά γλωσσικά προβλήματα συνεπεία όλων των προαναφερθέντων. Όλα αυτά αποτέλεσαν και τους λόγους της αναγκαιότητας της ίδρυσης (και τις επιτυχούς εκπαιδευτικής έκβασης) των παρακάτω σχολικών σχημάτων:

- Της φοίτησης στο κανονικό σχολείο της Γερμανίας, ακολουθώντας το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό γερμανικό σύστημα.
- Των αμιγώς ελληνικών σχολείων.
- Των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας (TMΓ) με τον κλασικό ελληνοκεντρικό τους χαρακτήρα (Δαμανάκης, 2007).

Στην έρευνά του, επίσης, ο Δαμανάκης (2007, σ. 117) σχετικά με τα TMΓ κατέδειξε ότι: «οι μαθητές που κινούνται μεταξύ δυο κοινωνικο-πολιτισμικών συστημάτων (ελληνικό-γερμανικό) αποκτούν μία διαπολιτισμική ταυτότητα και αποτελούν μέρος της αναδυόμενης γενιάς ευρωπαίων». Επομένως, παραμένει ύψιστης σημασίας για την παιδεία να στηρίζει και να υποβοηθά την πλήρη ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στις κοινωνίες που ζουν, χωρίς βέβαια, όπως τονίζουν και οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1997), να αφομοιώνονται από αυτές και να χάνουν την ταυτότητά τους.

Παραμένει, όμως, αναπόφευκτη και η «σύγκρουση» ανάμεσα στα προαναφερθέντα σχολικά σχήματα, κυρίως λόγω των Ομογενών γονέων, οι οποίοι υποστηρίζουν κατά βάση τα αμιγώς ελληνικά σχολεία, διότι τα υπόλοιπα σχήματα – εν τέλει, κατ' αυτούς – οδηγούν τα παιδιά τους στην «αποξένωση» και στην «αφομοίωση» με τελικό αποτέλεσμα τον «αφελληνισμό» τους (Δαμανάκης, 2007).

Με βάση την προηγηθείσα ανάλυση, μα και την έρευνά τους, οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1997), συμπεραίνουν πως αυτό που χρειάζεται να αναπτύξει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση των Ομογενών παιδιών, είναι ευελιξία, καθώς και κατανόηση και αποδοχή του γεγονότος ότι η διαπολιτισμικότητα είναι βασική αξία όλων των ατόμων που διαβιούν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, βοηθά ιδιαίτερα αφενός η καλλιέργειας της μητρικής γλώσσας μαζί με την ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας και αφετέρου η

αξιοποίηση του ενδιάμεσου πολιτισμού (στην προκειμένη περίπτωση, του Γερμανικού) και της επικοινωνίας με αυτόν. Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμαρμίζετα και ο Νικολάου (2005, σ. 257), ο οποίος χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό χώρο ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαπραγματέυση μεταξύ των ταυτοτήτων των μαθητών, και όπως χαρακτηριστικά περιγράφει, ως «το μαξιλάρι όπου η συμβίωση θα αποτελέσει μία νέα συλλογικότητα» (Λουτσοπούλου, 2014).

Αυτό, επομένως, που είναι σημαντικό και το συζήτησε στην έρευνά του και ο Χατζηστεφανίδης, από το 1995, είναι ότι στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας οι χώρες πρέπει να υποστηρίζουν ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο, στο οποίο να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε αλλοδαπού μαθητή, η ετερότητα που υπάρχει μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και το δικαίωμα των παιδιών αυτών σε μια εκπαίδευση που κατανοεί και αγκαλιάζει την ανάγκη ύπαρξης διγλωσσικής εκπαίδευσης.

Με το πέρασμα των χρόνων αλλάζουν ακόμη και τα δεδομένα μετανάστευσης. Την τελευταία δωδεκαετία είναι έντονη η οικονομική κρίση· με το που άρχισαν τα πράγματα να καλυτερεύουν ξέσπασε η κρίση υγείας (βλ. Covid-19), αλλά διακρίνεται και μια ευρύτερη ανθρωπιστική κρίση. Υπάρχει έντονη εξωτερική και εσωτερική μετανάστευση, σε άλλες πόλεις, σε άλλες χώρες. Οι γονείς των τωρινών μαθητών έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο απ' ότι εκείνοι των παλαιότερων γενιών Ομογενών, μαθαίνουν τη Γερμανική γλώσσα προτού μεταναστεύσουν ή επικεντρώνονται στο να τη μάθουν επιτόπου, έχουν ενεργή συμμετοχή σε γερμανικά κόμματα, σε διάφορους γερμανικούς συλλόγους, έχουν ενταχθεί κατά μεγάλο ποσοστό. Επιπροσθέτως, οι Έλληνες διδάσκαλοι πηγαίνουν στη Γερμανία κατέχοντας τη γερμανική γλώσσα, με τους περισσότερους εξ αυτών να έχουν Σπουδές (Πτυχιακές & Μεταπτυχιακές) σε γερμανικά Πανεπιστήμια. Οι Σύλλογοι των Ελλήνων δασκάλων είναι πλέον δικτυωμένοι και συμμετέχουν σε συνέδρια πανγερμανικού επιπέδου, όπου συζητούνται σημαντικά θέματα όπως η αμοιβή τους, η πρόσβαση των Ελλήνων μαθητών στα Πανεπιστήμια της Γερμανίας, η υποστήριξη των ελληνικών σχολείων ή πιθανή ίδρυση νέων, και ούτω καθεξής.

Όλα αυτά τα δρώμενα τα γνωρίζουν αμφότερα η Ομοσπονδία των δασκάλων και το Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα. Από το 2006 άρχισαν να πραγματοποιούνται απεργίες κατά της κατάργησης των ελληνικών σχολείων αλλά και της μείωσης των αμοιβών των δασκάλων και του αριθμού των θέσεών τους. Στο Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου, στην Κρήτη,

πραγματοποιείται από το 2000 μια προσπάθεια συγγραφής καινούργιων βιβλίων για τους Ομογενείς μαθητές στη Γερμανία. Μεγάλη προσπάθεια γίνεται για την αποφυγή διακοπής της φοίτησης στο ελληνικό σχολείο στη Γερμανία καθώς και στο να μη συνεχίζουν τα παιδιά ούτε στο γερμανικό γυμνάσιο και λύκειο. Όπως καταλήγει και η Γρηγοροπούλου (2012) το τελικό συμπέρασμα και πόρισμα από όλη τη συζήτηση περί ελληνικής και γερμανικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας, είναι το εξής: Οι Ομογενείς μαθητές πρέπει να ομιλούν αμφότερες τις γλώσσες – τη μητρική τους για να είναι συνδεδεμένοι με την χώρα προέλευσης και τη γερμανική για να μπορούν να συνυπάρξουν ανεμπόδιστοι στη χώρα υποδοχής τους. Η διγλωσσία, επομένως, φαίνεται ότι είναι σημαντικό προσόν για όλους τους αλλοδαπούς μαθητές.

4. Η Έρευνα

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την φοίτησή τους σε δίγλωσσα ελληνικά σχολεία στη Γερμανία. Οι περαιτέρω στόχοι ήταν επίσης η καταγραφή των απόψεων και των δυσκολιών των μαθητών κατά την ταυτόχρονη διδασκαλία και εκμάθηση των ελληνικών και των γερμανικών αλλά και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση των μαθητών στην γραφή, την ανάγνωση και την επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Στα μαθήματα ποιας από τις δύο γλώσσες (ελληνικά και γερμανικά) αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία οι μαθητές;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου στα ελληνικά και στα γερμανικά;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου στα ελληνικά και στα γερμανικά;
- Σε ποια μαθήματα της ελληνική και ποια της γερμανικής γλώσσας θα ήθελαν οι μαθητές να βελτιωθούν;
- Ποιες ενέργειες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό την βελτίωση των μαθητών στην γραφή, την ανάγνωση και την επικοινωνία;

4.2 Συμμετέχοντες

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 69 μαθητές που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε δίγλωσσο ελληνικό σχολείο της Γερμανίας εκ των οποίων οι 35 ήταν κορίτσια (50,72%) και οι 34 αγόρια (49,27%). Οι μαθητές προέρχονταν από την Δ', Ε' και την ΣΤ' τάξη το σχολείου. Συγκεκριμένα οι 22 ανήκαν στη Δ' τάξη, οι 23 στην Ε' και οι 24 στην ΣΤ' τάξη. Επιπλέον 2 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο, στην Δ' και ΣΤ' τάξη, αντίστοιχα, συμμετείχαν στην έρευνα μέσα από συνεντεύξεις.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο δόθηκε στους μαθητές με σκοπό την καταγραφή κυρίως των δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση δύο γλωσσών στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και χωρίζονταν σε τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος οι μαθητές περιέγραφαν με λίγα λόγια τον εαυτό τους: τον τόπο γέννησής τους, τον τόπο στον οποίο ξεκίνησαν το σχολείο, την γλώσσα στην οποία επικοινωνούν στο οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Στο δεύτερο μέρος ανέφεραν λίγα λόγια για την σχολική τους εμπειρία: στα μαθήματα ποιας γλώσσας δυσκολεύονται περισσότερο, σε ποια αφιερώνουν περισσότερο χρόνο κατά την μελέτη στο σπίτι, εάν κουράζονται κατά την εκμάθηση δύο γλωσσών όπως επίσης και ποια είναι τα αγαπημένα τους μαθήματα στην εκάστοτε γλώσσα. Τέλος στο τρίτο μέρος οι μαθητές απάντησαν στο ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κάθε γλώσσα (ελληνική και γερμανική) στο κομμάτι της επικοινωνίας, της γραφής και της ανάγνωσης καθώς και της κατανόησης κειμένου. Αξίζει να σημειωθεί πως και στα τρία μέρη του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε τριβάθμια κλίμακα Likert αλλά και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Σύντομες συνεντεύξεις διεξήχθησαν με τους 2 εκπαιδευτικούς, οι οποίες αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και επικεντρωνόταν στις ενέργειές των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των μαθητών τους στη γραφή, την ανάγνωση και τον προφορικό λόγο όπως επίσης και το τι είδους στήριξη θα επιθυμούσαν σε ειδικά θέματα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών.

4.4 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε περίπου 2 εβδομάδες και πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2020. Τα ερωτηματολόγια αποστάλθηκαν στην διευθύντρια του σχολείου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τυπώθηκαν και έπειτα μοιράστηκαν στους μαθητές. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκε στους μαθητές χρονικό περιθώριο μίας διδακτικής ώρας, την οποία είχε επιλέξει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Οι μαθητές

ρωτήθηκαν πριν από την συμμετοχή τους στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και είχαν την επιλογή να αρνηθούν την διαδικασία.

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους εξήντα λεπτά. Από τους τρεις εκπαιδευτικούς της Δ', Ε' και της ΣΤ' τάξης δέχτηκαν να συμμετέχουν μόνο ο εκπαιδευτικός της Δ' και της ΣΤ'.

5. Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά η έρευνα περιελάμβανε τρεις ερωτήσεις για να εξακριβωθούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Η πρώτη ερώτηση είχε να κάνει με το φύλο των συμμετεχόντων και παρατηρήθηκε πως συμμετείχαν στην έρευνα 34 αγόρια (49,27%) και 35 κορίτσια (50,72%).

Πίνακας 1. Φύλο συμμετεχόντων.

Φύλο	Μαθητές
Αγόρι	34
Κορίτσι	35
Σύνολο	69

Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων (ποσοστά).

Φύλο	Ποσοστό
Αγόρι	49,27%
Κορίτσι	50,72%
Σύνολο	100%

Η δεύτερη ερώτηση σχετιζόταν με την τάξη που φοιτά ο κάθε μαθητής. 22 μαθητές (31,88%) φοιτούν στη Τετάρτη (Δ') τάξη, 23 (33,33%) στην Πέμπτη (Ε') τάξη και 24 (34,78%) στην Έκτη(ΣΤ') τάξη.

Πίνακας 3. Τάξη συμμετεχόντων.

Τάξη	Μαθητές
Δ'	22
Ε'	23
ΣΤ'	24
Σύνολο	69

Πίνακας 4. Τάξη συμμετεχόντων (ποσοστά).

Τάξη	Ποσοστό
Δ'	31,88%
Ε'	33,33%
ΣΤ'	34,78%
Σύνολο	100%

Η τρίτη ερώτηση σχετιζόταν με τον τόπο γέννησης των μαθητών. 36 μαθητές (52,17%) απάντησαν ότι γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 33 (47,82%) ότι γεννήθηκαν στην Γερμανία και κανένας μαθητής (0%) δεν γεννήθηκε σε κάποια άλλη χώρα εκτός της Ελλάδας και της Γερμανίας.

Πίνακας 5. Τόπος γέννησης συμμετεχόντων.

Τόπος Γέννησης	Μαθητές
Ελλάδα	36
Γερμανία	33
Άλλο	0
Σύνολο	69

Πίνακας 6. Τόπος γέννησης συμμετεχόντων (ποσοστά).

Τόπος Γέννησης	Ποσοστό
Ελλάδα	52,17%
Γερμανία	47,82%
Άλλο	0%
Σύνολο	100%

5.2 Το δίγλωσσο προφίλ των μαθητών

Στη συνέχεια τα παιδιά απάντησαν σε πέντε ερωτήσεις σχετικά με τον εαυτό τους. Η πρώτη ερώτηση σχετιζόταν με τη χώρα που ξεκίνησαν να πηγαίνουν σχολείο. 12 μαθητές (17,39%) απάντησαν στην Ελλάδα, 56 (81,15%) στη Γερμανία και ένας μαθητής (1,44%) ξεκίνησε το σχολείο σε κάποια άλλη χώρα εκτός Ελλάδας και Γερμανίας.

Πίνακας 7. Χώρα έναρξης εκπαίδευσης.

Ξεκίνησα να πηγαίνω σχολείο:	Μαθητές
Ελλάδα	12
Γερμανία	56
Άλλο	1
Σύνολο	69

Πίνακας 8. Χώρα έναρξης εκπαίδευσης (ποσοστά).

Ξεκίνησα να πηγαίνω σχολείο:	Ποσοστό
Ελλάδα	17,39%
Γερμανία	81,15%
Άλλο	1,44%
Σύνολο	100%

Η δεύτερη ερώτηση σχετιζόταν με τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά με την οικογένεια τους. 44 μαθητές (88,40%) απάντησαν Ελληνικά, 17 (24,63%) Γερμανικά και 8 (11,59%) κάποια άλλη γλώσσα.

Πίνακας 9. Γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον.

Στο σπίτι με την οικογένεια μου μιλώ:	Μαθητές
Ελληνικά	44
Γερμανικά	17
Άλλο	8
Σύνολο	69

Πίνακας 10. Γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον (ποσοστά).

Στο σπίτι με την οικογένεια μου μιλώ:	Ποσοστό
Ελληνικά	88,40%
Γερμανικά	24,63%
Άλλο	11,59%
Σύνολο	100%

Η τρίτη ερώτηση σχετιζόταν με την γλώσσα που μιλούν τα παιδιά με την παρέα τους. 48 μαθητές (69,56%) μιλούν Ελληνικά, 21 (30,43%) μιλούν Γερμανικά και κανένας μαθητής (0%) δεν μιλάει με την παρέα του κάποια άλλη γλώσσα πέρα από τα Ελληνικά και τα Γερμανικά.

Πίνακας 11. Γλώσσα επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον.

Στο σχολείο με την παρέα μου μιλώ:	Μαθητές
Ελληνικά	48
Γερμανικά	21
Άλλο	0
Σύνολο	69

Πίνακας 12. Γλώσσα επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον (ποσοστά).

Στο σχολείο με την παρέα μου μιλώ:	Ποσοστό
Ελληνικά	69,56%
Γερμανικά	30,43%
Άλλο	0%
Σύνολο	100%

Η τέταρτη ερώτηση σχετιζόταν με τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζουν τα παιδιά. 32 μαθητές (46,37%) μαθητές απάντησαν ότι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στα Ελληνικά,

επίσης άλλοι 32 (46,37%) διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία στα Γερμανικά και 5(7,24%) μαθητές διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία σε κάποια άλλη γλώσσα.

Πίνακας 13. Γλώσσα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων.

Τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζω είναι:	Μαθητές
στα Ελληνικά	32
στα Γερμανικά	32
Άλλο	5
Σύνολο	69

Πίνακας 14. Γλώσσα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων (ποσοστά).

Τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζω είναι:	Ποσοστό
στα Ελληνικά	46,37%
στα Γερμανικά	46,37%
Άλλο	7,24%
Σύνολο	100%

Η πέμπτη ερώτηση σχετιζόταν με την γλώσσα που μπορεί να εκφραστεί καλύτερα το κάθε παιδί. 36 μαθητές (52,17%) απάντησαν ότι μπορούν να εκφραστούν καλύτερα στα Ελληνικά, 7 (10,14%) στα Γερμανικά και 26 (37,68%) σε κάποια άλλη γλώσσα.

Πίνακας 15. Καλύτερη δυνατότητα έκφρασης με βάση τη γλώσσα.

Μπορώ να εκφραστώ καλύτερα:	Μαθητές
στα Ελληνικά	36
στα Γερμανικά	7
Άλλο	26
Σύνολο	69

Πίνακας 16. Καλύτερη δυνατότητα έκφρασης με βάση τη γλώσσα (ποσοστά).

Μπορώ να εκφραστώ καλύτερα:	Ποσοστό
στα Ελληνικά	52,17%
στα Γερμανικά	10,14%
Άλλο	37,68%
Σύνολο	100%

5.3 Δυσκολίες των μαθητών στα μαθήματα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα

Σε αυτό το μέρος οι μαθητές απάντησαν σχετικά με τις δυσκολίες και τις προτιμήσεις τους στα μαθήματα των Ελληνικών και των Γερμανικών. Στην ερώτηση στα μαθήματα ποιας

γλώσσας ο κάθε μαθητής δυσκολεύεται περισσότερο 29 μαθητές (42,02%) απάντησαν στα μαθήματα των Ελληνικών και 40 (57,97%) στα μαθήματα των Γερμανικών.

Πίνακας 17. Δυσκολία μαθημάτων με βάση τη γλώσσα.

Δυσκολεύομαι περισσότερο στα μαθήματα:	Μαθητές
των Ελληνικών	29
των Γερμανικών	40
Σύνολο	69

Πίνακας 18. Δυσκολία Μαθημάτων με Γνώμονα τη Γλώσσα (ποσοστά).

Δυσκολεύομαι περισσότερο στα μαθήματα:	Ποσοστό
των Ελληνικών	42,02%
των Γερμανικών	57,97%
Σύνολο	100%

Στην ερώτηση στα μαθήματα ποιας γλώσσας ο κάθε μαθητής αφιερώνει περισσότερο χρόνο στο διάβασμα τους, 35 μαθητές (50,72%) απάντησαν στα μαθήματα των Ελληνικών και 34(49,27%) στα μαθήματα των Γερμανικών.

Πίνακας 19. Κατανάλωση χρόνου με βάση τη γλώσσα.

Αφιερώνω περισσότερο χρόνο στο διάβασμα για τα μαθήματα:	Μαθητές
των Ελληνικών	35
των Γερμανικών	34
Σύνολο	69

Πίνακας 20. Κατανάλωση χρόνου με βάση τη γλώσσα (ποσοστά).

Αφιερώνω περισσότερο χρόνο στο διάβασμα για τα μαθήματα:	Ποσοστό
των Ελληνικών	50,72%
των Γερμανικών	49,27%
Σύνολο	100%

5.4 Προτιμήσεις στη γλώσσα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων

Στην ερώτηση τα μαθήματα ποιας γλώσσας θα προτιμούσε ο κάθε μαθητής να διδάσκεται περισσότερες ώρες, 18 μαθητές (26,08%) απάντησαν ότι θα προτιμούσαν να διδάσκονται Ελληνικά, 15 (21,73%) Γερμανικά και 36 (52,17%) απάντησαν ότι θα προτιμούσαν να διδάσκονται και τις δύο γλώσσες το ίδιο.

Πίνακας 21. Περισσότερες ώρες διδασκαλίας με βάση τη γλώσσα.

Θα προτιμούσα να διδάσκομαι περισσότερες ώρες:	Μαθητές
Ελληνικά	18
Γερμανικά	15
Το ίδιο και τα δύο	36
Σύνολο	69

Πίνακας 22. Περισσότερες ώρες διδασκαλίας με βάση τη γλώσσα (ποσοστά).

Θα προτιμούσα να διδάσκομαι περισσότερες ώρες:	Ποσοστό
Ελληνικά	26,08%
Γερμανικά	21,73%
Το ίδιο και τα δύο	52,17%
Σύνολο	100%

Στην ερώτηση ποια γλώσσα θα προτιμούσε να μαθαίνει ο κάθε μαθητής, 49 μαθητές (71,01%) απάντησαν τα Ελληνικά και 20 (28,38%) απάντησαν τα Γερμανικά.

Πίνακας 23. Προτίμηση μιας μόνο γλώσσας διδασκαλίας.

Θα προτιμούσα να μαθαίνω μόνο:	Μαθητές
Ελληνικά	49
Γερμανικά	20
Σύνολο	69

Πίνακας 24. Προτίμηση μιας μόνο γλώσσας διδασκαλίας (ποσοστά).

Θα προτιμούσα να μαθαίνω μόνο:	Ποσοστό
Ελληνικά	71,01%
Γερμανικά	28,98%
Σύνολο	100%

Στην ερώτηση στο μάθημα της Γλώσσας σε ποια από τις δύο γλώσσες (Ελληνικά, Γερμανικά) είναι καλύτερος ο κάθε μαθητής, 28 μαθητές (40,57%) απάντησαν ότι είναι καλύτεροι στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας, 14 (20,28%) στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας και 27 (39,13%) είναι το ίδιο καλοί και στα Ελληνικά και στα Γερμανικά στο μάθημα της Γλώσσας.

Πίνακας 25. Καλύτερη επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας.

Στο μάθημα της Γλώσσας είμαι καλύτερος:	Μαθητές
στα Ελληνικά	28
στα Γερμανικά	14
το ίδιο και στα δύο	27
Σύνολο	69

Πίνακας 26. Καλύτερη επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας (ποσοστά).

Στο μάθημα της Γλώσσας είμαι καλύτερος:	Ποσοστό
στα Ελληνικά	40,57%
στα Γερμανικά	20,28%
το ίδιο και στα δύο	39,13%
Σύνολο	100%

5.5 Αγαπημένο μάθημα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα

Στην ερώτηση ποιο μάθημα στα Ελληνικά είναι το αγαπημένο του κάθε μαθητή, 30 μαθητές (43,47%) απάντησαν ότι αγαπημένο τους μάθημα είναι η Γλώσσα, 17 (24,63%) τα Μαθηματικά, 5 (7,24%) η Φυσική, 2 (2,89%) η Γεωγραφία, 8 (11,60%) η Ιστορία, 1 (1,44%) η Μελέτη, 5 (7,24%) τα Θρησκευτικά και 1 μαθητής (1,44%) δεν έχει αγαπημένο μάθημα.

Πίνακας 27. Αγαπημένο μάθημα στα Ελληνικά.

Το αγαπημένο μου μάθημα στα Ελληνικά είναι:	Μαθητές
Γλώσσα	30
Μαθηματικά	17
Φυσική	5
Γεωγραφία	2
Ιστορία	8
Μελέτη	1

Θρησκευτικά	5
Κανένα	1
Σύνολο	69

Πίνακας 28. Αγαπημένο μάθημα στα Ελληνικά (ποσοστά).

Το αγαπημένο μου μάθημα στα Ελληνικά είναι:	Ποσοστό
Γλώσσα	43,47%
Μαθηματικά	24,63%
Φυσική	7,24%
Γεωγραφία	2,89%
Ιστορία	11,60%
Μελέτη	1,44%
Θρησκευτικά	7,24%
Κανένα	1,44%
Σύνολο	100%

Στην ερώτηση ποιο μάθημα στα Γερμανικά είναι το αγαπημένο του κάθε μαθητή, 13 μαθητές (18,84%) απάντησαν ότι αγαπημένο τους μάθημα είναι η Γλώσσα, 48 (69,56%) τα Μαθηματικά και 8 (11,60%) η Χειροτεχνία.

Πίνακας 29. Αγαπημένο μάθημα στα Γερμανικά.

Το αγαπημένο μου μάθημα στα Γερμανικά είναι:	Μαθητές
Γλώσσα	13
Μαθηματικά	48
Χειροτεχνία	8
Σύνολο	69

Πίνακας 30. Αγαπημένο μάθημα στα Γερμανικά (ποσοστά).

Το αγαπημένο μου μάθημα στα Γερμανικά είναι:	Ποσοστό
Γλώσσα	18,84%
Μαθηματικά	69,56%
Χειροτεχνία	11,60%
Σύνολο	100%

5.6 Δυσκολίες μαθητών στην επικοινωνία, την γραφή και την ανάγνωση

Σε αυτό το μέρος οι μαθητές απάντησαν σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία, τη γραφή και την ανάγνωση στα Ελληνικά και στα Γερμανικά. Οι πιθανές απαντήσεις που μπορούσαν να δώσουν ήταν οι εξής:

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά

5.6.1 Δυσκολίες στον προφορικό λόγο και στην επικοινωνία

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να συνομιλήσουν με τους άλλους στα Ελληνικά 56 (81,15%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 11 (15,94%) λίγο και 2 (2,89%) αρκετά. Ενώ στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 27 (39,13%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 36 (52,17%) λίγο και 6 (8,69%) αρκετά.

Πίνακας 31. Δυσκολία στην επικοινωνία στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να συνομιλώ με άλλους στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστά
Καθόλου	56	81,15%
Λίγο	11	15,94%
Αρκετά	2	2,89%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 32. Δυσκολία στην Επικοινωνία στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να συνομιλώ με άλλους στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	27	39,13%
Λίγο	36	52,17%
Αρκετά	6	8,69%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν μεγάλες προτάσεις στον προφορικό λόγο στα Ελληνικά 52 (75,36%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 17 (24,63%) απάντησαν λίγο και κανένας μαθητής (0%) δεν απάντησε αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 39 (56,52%) απάντησαν καθόλου, 23 (33,33%) λίγο και 7 (10,41%) αρκετά.

Πίνακας 33. Δυσκολία στην κατανόηση μεγάλων προτάσεων στον προφορικό λόγο στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να κατανοώ μεγάλες προτάσεις στον προφορικό λόγο στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	52	75,36%
Λίγο	17	24,63%
Αρκετά	0	0%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 34. Δυσκολία στην κατανόηση μεγάλων προτάσεων στον προφορικό λόγο στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να κατανοώ μεγάλες προτάσεις στον προφορικό λόγο στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	39	56,52%
Λίγο	23	33,33%
Αρκετά	7	10,41%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να δίνουν οδηγίες στα Ελληνικά 51 (73,91%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 15 (21,37%) λίγο και 3 (4,34%) αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 30 (43,47%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 27 (39,13%) λίγο και 12(17,39%) αρκετά.

Πίνακας 35. Δυσκολία στην παροχή οδηγιών στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να δίνω οδηγίες στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	51	73,91%
Λίγο	15	21,73%
Αρκετά	3	4,34%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 36. Δυσκολία στην παροχή οδηγιών στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να δίνω οδηγίες στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	30	43,47%
Λίγο	27	39,13%
Αρκετά	12	17,39%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν διαλόγους με συχνές εναλλαγές στα Ελληνικά, 52 (73,63%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 12 (17,39%) απάντησαν λίγο και 5 (7,24%) απάντησαν αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 42 (60,86%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 15 (21,73%) απάντησαν λίγο και 12 (17,39%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 37. Δυσκολία στην παρακολούθηση διαλόγων με συχνές εναλλαγές στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να παρακολουθώ διαλόγους με συχνές εναλλαγές στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	52	75,36%
Λίγο	12	17,39%
Αρκετά	5	7,24%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 38. Δυσκολία στην παρακολούθηση διαλόγων με συχνές εναλλαγές στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να παρακολουθώ διαλόγους με συχνές εναλλαγές στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	42	60,86%
Λίγο	15	21,73%
Αρκετά	12	17,39%
Σύνολο	69	100%

5.6.2 Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να γράψουν ένα μεγάλο κείμενο στα Ελληνικά, 42 (60,86%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 22 (31,88%) απάντησαν λίγο και 5 (7,24%) απάντησαν αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 31 (44,92%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 24 (34,78%) απάντησαν λίγο και 14 (20,28%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 39. Δυσκολία στη συγγραφή μεγάλου κειμένου στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να γράψω ένα μεγάλο κείμενο στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	42	60,86%
Λίγο	22	31,88%
Αρκετά	5	7,24%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 40. Δυσκολία στη συγγραφή μεγάλου κειμένου στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να γράφω ένα μεγάλο κείμενο στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	31	44,92%
Λίγο	24	34,78%
Αρκετά	14	20,28%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να επιλέγουν λεξιλόγιο με βάση το θέμα στα Ελληνικά 39 (56,52%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 28 (40,57%) απάντησαν λίγο και 2 (2,89%) απάντησαν αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 29 (42,02%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 28 (40,57%) απάντησαν λίγο και 12 (17,39%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 41. Δυσκολία στην επιλογή λεξιλογίου με βάση το θέμα στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να επιλέγω λεξιλόγιο με βάση το θέμα στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	39	56,52%
Λίγο	28	40,57%
Αρκετά	2	2,89%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 42. Δυσκολία στην επιλογή λεξιλογίου με βάση το θέμα στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να επιλέγω λεξιλόγιο με βάση το θέμα στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστά
Καθόλου	29	42,02%
Λίγο	28	40,57%
Αρκετά	12	17,39%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να γράφουν σωστά μια πρόταση στα Ελληνικά 33 (47,82%) μαθητές απάντησαν καθόλου, ενώ άλλοι 33 (47,82%) απάντησαν λίγο και 3 (4,34%) απάντησαν αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 39 (56,52%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 20 (28,98%) απάντησαν λίγο και 10 (14,49%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 43. Δυσκολία στην συγγραφή προτάσεων στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να γράφω σωστά μια πρόταση στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	33	47,82%
Λίγο	33	47,82%
Αρκετά	3	4,34%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 44. Δυσκολία στην συγγραφή προτάσεων στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να γράφω σωστά μια πρόταση στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	39	56,52%
Λίγο	20	28,98%
Αρκετά	10	14,49%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν δυσκολεύονται να συνδέουν σωστά τις παραγράφους στα Ελληνικά 48 (69,56%) απάντησαν καθόλου, 18 (26,08%) απάντησαν λίγο και 3 (4,34%) απάντησαν αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 42 (60,86%) απάντησαν καθόλου, 18 (26,08%) απάντησαν λίγο και 9 (13,04%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 45. Δυσκολία στη σύνδεση παραγράφων στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να συνδέω σωστά τις παραγράφους στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	48	69,56%
Λίγο	18	26,08%
Αρκετά	3	4,34%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 46. Δυσκολία στην σύνδεση παραγράφων στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να συνδέω σωστά τις παραγράφους στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	42	60,86%
Λίγο	18	26,08%
Αρκετά	9	13,04%
Σύνολο	69	100%

5.6.3 Δυσκολίες στην ανάγνωση

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να διαβάσουν μεγάλα κείμενα στα Ελληνικά 45 (65,21%) απάντησαν καθόλου, 21 (30,43%) απάντησαν λίγο και 3 (4,34%) απάντησαν αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 41 (59,42%) απάντησαν καθόλου, 21 (30,43%) απάντησαν λίγο και 7 (10,14%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 47. Δυσκολία ανάγνωσης μεγάλων κειμένων στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάσω μεγάλα κείμενα στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	45	65,21%
Λίγο	21	30,43%
Αρκετά	3	4,34%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 48. Δυσκολία ανάγνωσης μεγάλων κειμένων στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάσω μεγάλα κείμενα στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	41	59,42%
Λίγο	21	30,43%
Αρκετά	7	10,14%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να διαβάσουν γρήγορα ένα κείμενο και να καταλαβαίνουν το νόημα στα Ελληνικά 34 (49,27%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 28 (40,57%) απάντησαν λίγο και 7 (10,14%) απάντησαν αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 28 (40,57%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 29 (42,02%) απάντησαν λίγο και 12 (17,39%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 49. Δυσκολία στην γρήγορη ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου (scanning) στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάσω γρήγορα ένα κείμενο και καταλαβαίνω το νόημα στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστά
Καθόλου	34	49,27%
Λίγο	28	40,57%
Αρκετά	7	10,14%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 50. Δυσκολία στην γρήγορη ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου (scanning) στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάσω γρήγορα ένα κείμενο και να καταλαβαίνω το νόημα στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστά
Καθόλου	28	40,57%
Λίγο	29	42,02%
Αρκετά	12	17,39%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να διαβάζουν κάθε παράγραφο και να καταλάβουν το κείμενο στα Ελληνικά 51 (73,91%) απάντησαν καθόλου 13 (18,84%) απάντησαν λίγο. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 43 (62,31%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 21 (30,43%) απάντησαν λίγο και 5 (7,24%) απάντησαν αρκετά.

Πίνακας 51. Δυσκολία στην ανάγνωση παραγράφου και την κατανόηση κειμένου στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάσω κάθε παράγραφο και να καταλαβαίνω το κείμενο στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	51	73,91%
Λίγο	13	18,84%
Αρκετά	5	7,24%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 51. Δυσκολία στην ανάγνωση παραγράφου και την κατανόηση κειμένου στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάσω κάθε παράγραφο και να καταλαβαίνω το κείμενο στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστά
Καθόλου	43	62,31%
Λίγο	21	30,43%
Αρκετά	5	7,24%
Σύνολο	69	100%

Στην ερώτηση αν οι μαθητές δυσκολεύονται να διαβάζουν και ταυτόχρονα να επεξεργάζονται το κείμενο για μια εργασία στα Ελληνικά, 43 (62,31%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 25 (36,23%) απάντησαν λίγο και ένας (1,44%) απάντησε αρκετά. Στην ίδια ερώτηση στα Γερμανικά 36 (52,17%) μαθητές απάντησαν καθόλου, 24 (34,78%) απάντησαν λίγο και 9 (13,04%) απάντησαν καθόλου.

Πίνακας 52. Δυσκολία στην ταυτόχρονη ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου στα Ελληνικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάζω και ταυτόχρονα επεξεργάζομαι το κείμενο για μια εργασία στα Ελληνικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	43	62,31%
Λίγο	25	36,23%
Αρκετά	1	1,44%
Σύνολο	69	100%

Πίνακας 53. Δυσκολία στην ταυτόχρονη ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου στα Γερμανικά.

Δυσκολεύομαι να διαβάζω και ταυτόχρονα επεξεργάζομαι το κείμενο για μια εργασία στα Γερμανικά:	Μαθητές	Ποσοστό
Καθόλου	36	52,17%
Λίγο	24	34,78%
Αρκετά	9	13,04%
Σύνολο	69	100%

5.7 Αναστοχασμός των μαθητών για τη βελτίωσή τους στο γλωσσικό μάθημα

Σε αυτό το μέρος οι μαθητές απάντησαν σε ποιο κομμάτι της Ελληνικής και της Γερμανικής γλώσσας θα ήθελαν να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και μετά από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών, προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- Ορθογραφία
- Κατανόηση κειμένου
- Ανάγνωση
- Γραφή

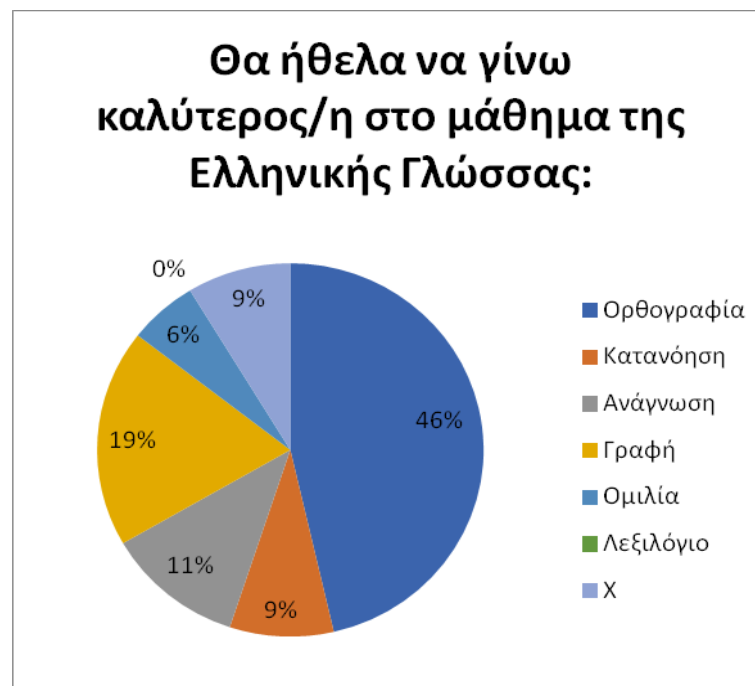
- Ομιλία
- Λεξιλόγιο
- Τίποτα

Στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας 32 (46,37%) μαθητές απάντησαν ότι θα ήθελαν να γίνουν καλύτεροι στην ορθογραφία, 6 (8,69%) στην κατανόηση κειμένου, 8 (11,59%) στην ανάγνωση, 13 (18,84%) στη γραφή, 4 (5,79%) στην ομιλία, κανένας (0%) μαθητής δεν θέλει να γίνει καλύτερος στο λεξιλόγιο, 6 (8,69%) δεν έδωσαν απάντηση.

Πίνακας 54. Επιθυμία βελτίωσης των μαθητών στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας.

Θα ήθελα να γίνω καλύτερος/η στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας:	Μαθητές	Ποσοστό
Ορθογραφία	32	46,37%
Κατανόηση κειμένου	6	8,69%
Ανάγνωση	8	11,59%
Γραφή	13	18,84%
Ομιλία	4	5,79%
Λεξιλόγιο	0	0%
Τίποτα	6	8,69%
Σύνολο	69	100%

Γράφημα 1. Επιθυμία βελτίωσης των μαθητών στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας.

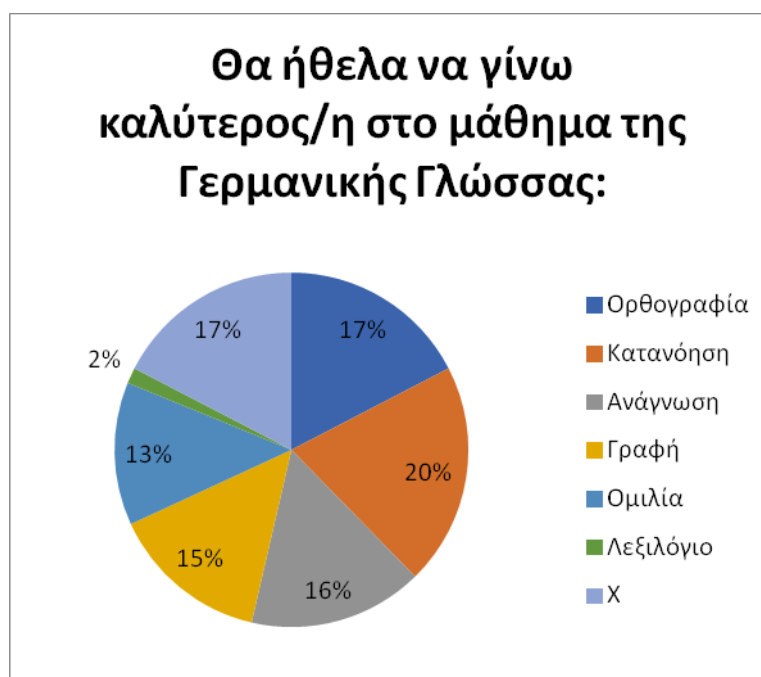


Στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας 12 (17,39%) μαθητές απάντησαν ότι θα ήθελαν να γίνουν καλύτεροι στην ορθογραφία, 14 (20,28%) στην κατανόηση κειμένου, 11 (15,94%) στην ανάγνωση, 10 (14,49%) στη γραφή, 9 (13,04%) στην ομιλία, ένας(1,44%) μαθητής στο λεξιλόγιο, 12(17,39%) δεν έδωσαν απάντηση.

Πίνακας 54. Επιθυμία βελτίωσης των μαθητών στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας.

Θα ήθελα να γίνω καλύτερος/η στο μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας:	Μαθητές	Ποσοστό
Ορθογραφία	12	17,39%
Κατανόηση κειμένου	14	20,28%
Ανάγνωση	11	15,94%
Γραφή	10	14,49%
Ομιλία	9	13,04%
Λεξιλόγιο	1	1,44%
Τίποτα	12	17,39%
Σύνολο	69	100%

Γράφημα 2. Επιθυμία βελτίωσης των μαθητών στο μάθημα της Γερμανικής γλώσσας.



6. Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Οι δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες αφορούσαν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των μαθητών τους στη γραφή, την ανάγνωση κειμένων και σε δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας.

Στην ερώτηση *τι κάνουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιωθούν στην γραφή* ο εκπαιδευτικός 1 απάντησε «Πολλές ασκήσεις (μία παράγραφο) παραγωγής γραπτού λόγου μέσα στην τάξη». Ο εκπαιδευτικός 2 απάντησε «Μέσα από διάφορες ασκήσεις γραφής, συμπλήρωσης γραμμάτων και λέξεων. Επίσης με εξάσκηση στην σύνδεση του λόγου σε επίπεδο πρότασης/παραγράφου (συνοχή και συνάφεια με συνδετικές λέξεις)».

Στην δεύτερη ερώτηση *τι κάνουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιωθούν στην ανάγνωση κειμένων* ο εκπαιδευτικός 1 απάντησε «Στο μάθημα επιλέγω τα παιδιά να διαβάζουν το κείμενο, συχνά μοιράζοντας ρόλους» ενώ ο εκπαιδευτικός 2 «Κάνουμε ανάγνωση κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας, ομαδική ανάγνωση, εφαρμόζω το ακούω, διαβάζω και επαναλαμβάνω όπως και minimal pairs (λέξεων που διαφέρουν κατά ένα γράμμα/φθόγγο)».

Στην τρίτη ερώτηση, *τι κάνουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιωθούν σε δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας* ο εκπαιδευτικός 1 έγραψε «Δραματοποίηση κειμένων και το παιχνίδι *Κάνουμε τους δημοσιογράφους*» ενώ ο εκπαιδευτικός 2 «Ομαδική εργασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες και διαλόγους σε ζευγάρια στο πρότυπο διαλόγων που έχουν ήδη διδαχθεί».

Τέλος στην τέταρτη ερώτηση, *εάν θα ήθελαν στήριξη σε ειδικά θέματα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών και τι είδους θα επιθυμούσαν να είναι*, ο εκπαιδευτικός 1 απάντησε «Δραστηριότητες για δημιουργική γραφή, διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως και για τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα δίγλωσσα παιδιά στη μάθηση». Ο εκπαιδευτικός 2, αντίστοιχα, απάντησε «Στους τρόπους στήριξης όλων των ομιλούμενων γλωσσών ως γλωσσών διδασκαλίας».

7. Συζήτηση

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η καταγραφή των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν οι μαθητές, που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε δίγλωσσα περιβάλλοντα στη Γερμανία, καθώς και την καταγραφή των δυσκολιών που προκύπτουν από την εκμάθηση την ελληνικής. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνική γλώσσα σε αντίθεση με την γερμανική για την οποία νιώθουν πως καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν οι μισοί γεννημένοι στην Ελλάδα και οι άλλοι μισοί στην Γερμανία, παρ'όλα αυτά οι περισσότεροι από αυτούς ξεκίνησαν το σχολείο στην Γερμανία. Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτό το γεγονός θα αναμένονταν να επικοινωνούν κυρίως στην γερμανική γλώσσα πράγμα που όμως δεν συμβαίνει. Οι μαθητές στο σπίτι αλλά και με τους φίλους τους επιλέγουν ως γλώσσα επικοινωνίας τα ελληνικά αλλά θεωρούν επίσης πως οι ικανότητές τους σε αυτή τη γλώσσα είναι και καλύτερες.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και την δυσκολία των παιδιών στα μαθήματα, αποδεικνύεται πως οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι στα γερμανικά. Σύμφωνα με τα δεδομένα βέβαια οι μαθητές ενώ θα ήθελαν να διδάσκονται τις ίδιες ώρες και τα ελληνικά και τα γερμανικά, οι περισσότεροι θα προτιμούσαν να μαθαίνουν αποκλειστικά και μόνο ελληνικά. Επίσης νιώθουν πως στο μάθημα της γλώσσας είναι καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί στα Ελληνικά.

Προς απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με την παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου οι μαθητές φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την συνομιλία τους με άλλους στα ελληνικά, σε αντίθεση με τα γερμανικά που το κομμάτι αυτό τους δυσκολεύει λίγο. Στην κατανόηση προτάσεων στον προφορικό λόγο δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε καμία από τις δύο γλώσσες όμως όταν τους ζητείται να δώσουν οδηγίες και πάλι θεωρούν πως τα γερμανικά είναι πιο απαιτητικά για αυτούς. Όσον αφορά το κομμάτι των διαλόγων με συχνές εναλλαγές καταγράφηκε πως νιώθουν το ίδιο σίγουροι και στα ελληνικά και στα γερμανικά.

Τα αποτελέσματα που αφορούσαν την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου δεν διαφέρουν από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Τα παιδιά μπορούν με μεγαλύτερη άνεση

να γράψουν κείμενα στα ελληνικά και να επιλέξουν το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν με βάση το θέμα σε αντίθεση με τα γερμανικά όπου η διαδικασία αυτή δεν τους είναι εξίσου εύκολη. Παρ' όλα αυτά στη διαδικασία συγγραφής μιας πρότασης κάποιο δείχνουν να δυσκολεύονται στα ελληνικά όχι όμως και στα γερμανικά. Η μεγάλη έκταση ενός κειμένου δεν έχει αρνητική επίδραση στην κατανόησή του σε καμία από τις δύο γλώσσες όμως η γρήγορη ματιά για την εξαγωγή του νοήματος (skimming) δυσκολεύει λίγο τα παιδιά και στα ελληνικά και στα γερμανικά. Τέλος, στην κατανόηση κειμένου μέσω της κάθε παραγράφου και στην ταυτόχρονη επεξεργασία του για κάποια εργασία μερικοί μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία αλλά κάποιοι άλλοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά.

Στο κομμάτι της βελτίωσης στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας τα παιδιά φαίνεται πως θέλουν να καλυτερεύσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ορθογραφία τους ενώ στα γερμανικά επιθυμούν κυρίως την κατανόηση κειμένου και έπειτα την ορθογραφία και την ανάγνωση. Να συμπληρωθεί βέβαια πως δεν είναι λίγα τα παιδιά που νιώθουν ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση στην χρήση και των δύο γλωσσών και δεν θα ήθελαν να βελτιωθούν σε κάτι.

Τέλος, στο ζήτημα που αφορά τις ενέργειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές τους στην διαδικασία της εκμάθησης δύο γλωσσών, κυρίως χρησιμοποιούν παραδοσιακές ασκήσεις για τον γραπτό λόγο, δεν διστάζουν όμως να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους και άλλα μέσα ώστε να γίνει η μαθησιακή διαδικασία πιο εύκολη και ευχάριστη για τους μαθητές του. Αυτό που αξίζει όμως, περισσότερο, να σημειωθεί είναι ότι οι δάσκαλοι επιθυμούν στήριξη σε θέματα διγλωσσίας τόσο για να έχουν τα κατάλληλα εφόδια οι ίδιοι όσο και για να μπορέσουν αυτές τους τις γνώσεις να τις αξιοποιήσουν για να βοηθήσουν τους ίδιους τους μαθητές τους.

7.1 Περιορισμοί έρευνας

Η παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 69 δίγλωσσους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο της Γερμανίας. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς το δείγμα αφορά μια πολύ μικρή ομάδα των μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Γερμανίας. Το ίδιο ισχύει και για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Μόλις 2

εκπαιδευτικοί απάντησαν στις δομημένες συνεντεύξεις και αξίζει να σημειωθεί πως όλη διαδικασία πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως. Ως εκ τούτου, δεν υπήρξε αλληλεπίδραση με τους συνεντευξιζόμενους ώστε να εκφράσουν πιθανές απορίες και να δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις. Επίσης η έκταση των απαντήσεών τους μαρτυρά πως δεν έδωσαν λεπτομέρειες σχετικά με τα εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν στην διδασκαλία τους σε δίγλωσσους μαθητές.

7.2 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για μελλοντικές έρευνες. Κύρια πρόταση είναι η αξιοποίηση της παρούσας έρευνας και των αποτελεσμάτων της με σκοπό την διεξαγωγή πιο διευρυμένων μελετών. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται να οργανωθούν έρευνες σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων αλλά και εκπαιδευτικών στη Γερμανία για την καταγραφή σημαντικών ζητημάτων που αφορούν την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2001). Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ.α΄, Πανεπιστήμιο Κρήτης, επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδόσεις Ατραπός: Αθήνα.

Arnarsdóttir, E. (2012). *The importance of being bilingual*. University of Iceland School of Humanities Department of English, 8-11.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Εισαγωγή – επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξοπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg: Αθήνα.

Baker, C. & Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Βαραγγούλης, Κ. (1983). *Οικογένειες αλλοδαπών εργαζομένων στη Δ. Γερμανία. Σχολικό Πρόβλημα*. Αθήνα.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Chamot, A. (1987). *The learning strategies of ESL students*. New York: Prentice Hall.

Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a Second Language*. London: Longman.

Γρίβα Ε. & Στάμου Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Γρηγοροπούλου, Α. (2012). *Η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία* [online]. Ανακτήθηκε από: <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/06/12/i-sholiki-ekpaideysi-ton-paidion-ton-ellinon-metanaston-sti-germania>

Γρίβα Ε. & Κωφού Ι., (2020). Στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας – Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυρακίδη.

Cummins, J. (2000). *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg: Αθήνα.

Cummins, J. (2006). Chapter 2 – Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzman (Eds.), *Imagining multilingual schools* (pp.51-68). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cushen, P.J. & Wiley, J. (2011). Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 458-462

- Damanakis, M. (1978). *Sozialisationsprobleme der griechischen Gastarbeiterkinder in den Grund-und Hauptschulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen*. Koeln: Kastellaun: Henn
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Ελληνικά σχολεία και τμήματα μητρικής γλώσσας στη Γερμανία (1986-98)*. Α.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1595:ellinika-sxoleia-kai-tmimata-mitrikis-glossas&id=207:meletes-ana-xora&lang=el
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Έκθεση – Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1530&bitstream=1530_01#page/1/mode/2up
- Darcy, N.T. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- De Saussure, F. (1979). Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας. Μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος, εκδ. Παπαζήση: Αθήνα.
- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325-340. DOI: 10.1080/00437956.1959.11659702
- Fishman, J.A. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Gavriilidou, Z. & Papanis, A. (2010b). The effect of strategy instruction on strategy use by Muslim pupils learning English as foreign language. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 47-63.
- Gharbavi, A. & Mousavi, S.A. (2012). Do language Proficiency levels correspond to language learning strategy adoption? *English Language Teaching*, 5(7), 110-122.
- Hamers, J.F. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Psychologie et Sciences Humaines, ed. Pierre Mardaga, Cambridge University Press, Bruxelles.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide, American dialect society*. Alabama: American Dialect Society.
- Καλαϊτζίδου, Ε. (2013). *Διερεύνηση πρακτικών γραμματισμού δίγλωσσων μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία στη Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kessler, C. & Quinn, M.E. (1980). *Bilingualism and science problem-solving ability*. National Dissemination and Assessment Center, California State University: Los Angeles.
- Konstantinou, C. (1989). *Entstehung, Leistungsfahigkeit und Persektiven der griechischen Schulen in Nordrhein-Westphalen am Beispiel Bielefelds*. Frankfurt: Haag & Lerchen.

Λαλιώτη, Μ. (2014). *Στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης, συναισθηματική νοημοσύνη και στόχοι επίτευξης ενηλίκων, κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας*. Μεταπτυχιακή εργασία στην Ειδικευση Συνεχιζόμενη Εκπαίδευσης, στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λουτσοπούλου, Σ. (2014). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία – Αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία, στην Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: Ένα σχολείο για όλους, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λυμπεροπούλου, Δ. (2017). *Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας – Μια συγκριτική μελέτη*. Μεταπτυχιακή εργασία στη Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μερκουριάδου, Ε. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. Μεταπτυχιακή εργασία στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μπασλής, Γ.Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, εκδ. Νεφέλη: Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

O'Malley, J.M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in Second Language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Oxford R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Newborn House/Harder & Row: New York.

Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An Overview. *GALA*, 1-25.

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.

Pintner, R. & Arsenian, S. (1937). The relation of bilingualism to verbal intelligence and school adjustment. *The Journal of Educational Research*, 31, 255–263.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions: Research history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and language learning*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice/Hall International.

Saer, D.J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, General Section, 14(1), 25-38.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία: η κοινωνιογλωσσική πλευρά της διγλωσσίας: η ελληνική πραγματικότητα*. Προσκήνιο: Αθήνα.

Σκούρτου, Ε. (1997). Κεφάλαιο 4^ο: Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Στο *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης: Συλλογικό*. Σειρά: Τετράδια, Νήσος: Αθήνα.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2007). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών: Στρασβούργο. Ανακτήθηκε από:

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Su, M-H.M. (2005). A study of EFL technological and vocational college students' language learning strategies and their self-perceived English proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 44-56.

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

Τσοκαλίδου, P. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Ζυγός: Θεσσαλονίκη.

Tunmer, W.E. & Herriman, M.L. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. Berlin: Springer – Verlag.

Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας: Στυλ και στρατηγικές μάθησης*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Αθήνα.

Χανοπούλου, Ε.-Δ. (2017). *Διδασκαλία και στρατηγικές εκμάθησης της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας: Η περίπτωση μεταναστριών Αλβανικής καταγωγής*. Μεταπτυχιακή εργασία στις Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χάρης, Π.Κ. (1995). Γενική συνθετική εικόνα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών των ανά τον κόσμο ομογενών: Κριτική θεώρηση. Στο Π.Κ. Χάρης, Β.Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Ο Ελληνισμός της διασποράς και η Ελληνική παιδεία του*, Πρακτικά του ΣΤ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.), Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Χατζηδάκη, Α. (2013). *Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοιχτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', Τόμος Α', 4^ο Μέρος, Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοιχτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. Στο *Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης, εκδόσεις Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε.: Πάτρα.

Χατζησπύρου, Δ. (2014). *Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές. Διάδοση των γλωσσών και των πολιτισμών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα*. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1995). Η Ελληνική παιδεία στη Δυτική Ευρώπη. Ο Ελληνισμός της διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του. Στο Π.Κ. Χάρης, Β.Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Ο Ελληνισμός της διασποράς και η Ελληνική παιδεία του*, Πρακτικά του ΣΤ' Διεθνούς

Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.), Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Weinreich, U. (1964). *Languages in Contact. Findings and Problems*, York: Publications of the Linguistic Circle of New York.

Weinstein, C.E., Husman J. & Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M.P. Boekaerts, R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook on self regulation* (pp. 727-747). San Diego, CA: Academic Press.

Wenden, A. (1991). *Learning strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice/Hall International.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη:

Λίγα λόγια για τον εαυτό μου...

Απάντησε σημειώνοντας με X.

Γεννήθηκα:	..... στην Ελλάδα	..... στην Γερμανία	..... αλλού
Ξεκίνησα να πηγαίνω σχολείο :	..... στην Ελλάδα	..... στην Γερμανία	..... αλλού
Στο σπίτι με την οικογένειά μου μιλώ:	..... Ελληνικά	..... Γερμανικά	..... άλλο
Στο σχολείο με την παρέα μου μιλώ:	..... Ελληνικά	..... Γερμανικά	..... άλλο
Τα εξωσχολικά βιβλία που διαβάζω είναι:	..... στα Ελληνικά	..... στα Γερμανικά	..... άλλο
Μπορώ να εκφραστώ καλύτερα:	..... στα Ελληνικά	..... στα Γερμανικά	..... το ίδιο και στις δύο γλώσσες

Λίγα λόγια για το σχολείο...







Απάντησε σημειώνοντας με X και συμπλήρωσε.







Δυσκολεύομαι περισσότερο στα μαθήματα:	..... των Ελληνικών	..... των Γερμανικών		
Αφιερώνω περισσότερο χρόνο στο διάβασμα για τα	..... των Ελληνικών	..... των Γερμανικών		

μαθήματα:				
Κουράζομαι επειδή μαθαίνω δύο γλώσσες ταυτόχρονα:	..... πολύ	..... αρκετά	..... λίγο	..... καθόλου
Θα προτιμούσα να διδάσκομαι περισσότερες ώρες:	..... Ελληνικά	..... Γερμανικά	..... το ίδιο και στα δύο	
Θα προτιμούσα να μαθαίνω μόνο:	..... Ελληνικά	..... Γερμανικά		
Στο μάθημα της γλώσσας είμαι καλύτερος:	..... στα Ελληνικά	..... στα Γερμανικά	..... το ίδιο και στα δύο	
Το αγαπημένο μου μάθημα στα Ελληνικά είναι:				
Το αγαπημένο μου μάθημα στα Γερμανικά είναι:				

Που δυσκολεύομαι:

Απάντησε σημειώνοντας με Χ.

Δυσκολεύομαι στο να:	Στα Ελληνικά:			Στα Γερμανικά:		
	 καθόλου	 λίγο	 αρκετά	 καθόλου	 λίγο	 αρκετά
ΜΙΛΩ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ						

A) Συνομιλώ με άλλους						
B) Κατανοώ μεγάλες προτάσεις στον προφορικό λόγο						
Γ) Δίνω οδηγίες						
Δ) Παρακολουθώ διαλόγους με συχνές εναλλαγές (ταινίες, ραδιόφωνο κλπ.)						
ΓΡΑΦΩ						
E) Γράψω ένα μεγάλο κείμενο						
ΣΤ) Επιλέξω λεξιλόγιο με βάση το θέμα						
Z) Να γράψω σωστά μια πρόταση						
Z) Συνδέσω σωστά τις παραγράφους						
Δυσκολεύομαι στο να:	Στα Ελληνικά:			Στα Γερμανικά:		
	 καθόλου	 λίγο	 αρκετά	 καθόλου	 λίγο	 αρκετά
ΔΙΑΒΑΖΩ						
Θ) Διαβάζω μεγάλα κείμενα						
I) Διαβάζω γρήγορα ένα κείμενο και να						

καταλάβω το νόημα						
Κ) Διαβάζω κάθε παράγραφο και καταλαβαίνω το κείμενο						
Λ) Διαβάζω και ταυτόχρονα να επεξεργάζομαι το κείμενο για μια εργασία						

Σε τι θα ήθελα να γίνω καλύτερος/η;

Στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας:

Στο μάθημα της γερμανικής γλώσσας:

Σε ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου!

Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών

Τι κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές να βελτιωθούν στην γραφή;

Τι κάνετε για να βοηθήσετε του μαθητές να βελτιωθούν στην ανάγνωση κειμένων;

Τι κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές να βελτιωθούν σε δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας;

Θα θέλατε στήριξη σε ειδικά θέματα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών; Αν ναι τι είδους
θα επιθυμούσατε να είναι;