



**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ένα πλαίσιο αναφοράς για τη διάγνωση λαθών, παρανοήσεων και μεταφοράς γνώσης στην εκμάθηση Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων

Αθανασία - Αρσενία Α. Τάκου

Επιβλέποντες: Καθηγήτρια Κλειώ Σγουροπούλου
Δρ. Χρήστος Τρούσσας

ΑΘΗΝΑ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ένα πλαίσιο αναφοράς για τη διάγνωση λαθών, παρανοήσεων και μεταφοράς γνώσης στην εκμάθηση Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων

Αθανασία - Αρσενία Α. Τάκου

A.M.: 19026

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: Καθηγήτρια Κλειώ Σγουροπούλου
Δρ. Χρήστος Τρούσσας

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Καθηγήτρια Κλειώ Σγουροπούλου
Δρ. Χρήστος Τρούσσας
Δρ. Ακριβή Κρούσκα

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗ
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»**

Ένα πλαίσιο αναφοράς για τη διάγνωση λαθών, παρανοήσεων και μεταφοράς γνώσης στην εκμάθηση Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

| Α/α | ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ | ΒΑΘΜΙΑΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ | ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ |
|------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------|
| | ΚΛΕΙΩ ΣΓΟΥΡΟΠΟΥΛΟΥ | ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ | |
| | ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΡΟΥΣΣΑΣ | Μεταδιδακτορικός Ερευνητής | |
| | ΑΚΡΙΒΗ ΚΡΟΥΣΚΑ | Μεταδιδακτορικός Ερευνητής | |

- **ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τάκου Αθανασία - Αρσενία του Αγγέλου, με αριθμό μητρώου 19026 φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαιδευτική Πράξη» του Τμήματος Πληροφορικής της Σχολής Μηχανολόγων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

**Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.*

Η Δηλούσα
Τάκου Αθανασία-Αρσενία



*** Εάν κάποιος επιθυμεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για χρονικό διάστημα 6-12 μηνών (embargo), θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του Ι.Α. (σελ. 6):**

https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρείται πολύ σημαντική για την επιτυχημένη πορεία κάθε ανθρώπου. Ιδιαίτερα η αγγλική γιατί ομιλείται από ένα μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού, αποτελεί την πρώτη επιλογή ξένης γλώσσας για τους μαθητές όλου του κόσμου. Όμως πολλά λάθη εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της εξαιτίας της επιρροής της μητρικής γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι πολλοί επιστήμονες τα τελευταία χρόνια προσπαθούν να κατανοήσουν πώς η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να επηρεαστεί από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που ο μαθητής γνωρίζει ήδη, κανείς δεν έχει συσχετίσει την αγγλική με την ελληνική.

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής έγινε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού σεναρίου, το οποίο θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν με πιο εύκολο και ελκυστικό τρόπο δύσκολες έννοιες της αγγλικής με πιθανή αποτροπή λαθών από την μεταφορά γνώσης από την ελληνική (μητρική). Για το λόγο αυτό, 20 εκπαιδευτικοί της αγγλικής φιλολογίας ή απόφοιτοι ελληνικής φιλολογίας με Proficiency που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) του νομού Αττικής, συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα (μέσω συνεντεύξεων) και πρότειναν τις τέσσερις πιο συχνά εμφανιζόμενες κατηγορίες λαθών: ζεύγη ουσιαστικών που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους αλλά δεν έχουν την ίδια σημασία, συντακτικά, γραμματικά και ορθογραφικά. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο, το οποίο εφάρμοσαν 5 από τους 20 εκπαιδευτικούς στα τμήματά τους, αφού προηγουμένως είχαν πραγματοποιήσει ένα τεστ (χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Kahoot) με στόχο την κατανόηση του επιπέδου των μαθητών όσον αφορά στα λάθη που κάνουν εξαιτίας της επιρροής της ελληνικής γλώσσας.

Έπειτα, έδωσαν στους μαθητές ένα δεύτερο τεστ (χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Kahoot) καθώς και ένα ερωτηματολόγιο που αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την αρέσκεια του σεναρίου και των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν κ.ά.

Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν στατιστικά και κατασκευάστηκαν σχήματα (πίτες) για την περιγραφή τους. Οι μαθητές φαίνεται να εμφανίζουν τα περισσότερα λάθη στις ομόηχες λέξεις και τα ορθογραφικά ενώ φαίνεται να είναι ευχαριστημένοι από το εκπαιδευτικό σενάριο, το χρόνο που τους δόθηκε και τα μέσα διδασκαλίας.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ: Εκπαιδευτική Τεχνολογία

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Πολυγλωσσική μάθηση, μεταφορά γνώσης, απόκτηση δεύτερης γλώσσας, λάθη στην εκμάθηση ξένης γλώσσας

ABSTRACT

Learning foreign languages is considered very important for the successful course of every person. Especially English because it is spoken by a large part of the world's population, is the first choice of foreign language for students around the world. But many mistakes occur during its teaching due to the influence of the mother tongue. Although many scholars in recent years have tried to understand how the acquisition of a foreign language can be influenced by the language or languages that the student already knows, no one has correlated English with Greek.

In the context of this dissertation, an attempt was made to create an educational scenario, which will help teachers to teach more easily and attractively difficult concepts of English with possible prevention of errors in the transfer of knowledge from Greek (native). For this reason, 20 teachers of English literature or graduates of Greek literature with Proficiency working in the secondary education (high school) of the prefecture of Attica, participated in the qualitative research (through interviews) and suggested the four most common categories of errors: pairs of similar nouns phonetic to each other but do not have the same meaning, syntactically, grammatically and orthographically. Then, an educational scenario was designed, which was implemented by 5 of the 20 teachers in their departments, after having previously conducted a test (using Kahoot educational software) in order to understand the level of students regarding the mistakes they make due to influence. of the Greek language.

Then, they gave the students a second test (use of the Kahoot educational software) as well as a questionnaire regarding their views on the liking of the script and the digital media used, etc.

The results were statistically analyzed and shapes (pies) were made to describe them. Students seem to show the most errors in similar words and spellings while they seem to be happy with the educational scenario, the time given to them and the teaching aids.

SUBJECT AREA: Educational Technology

KEYWORDS: multilingual learning, knowledge transfer, second language acquisition, errors in learning of a second language

Στην Οικογένειά μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν ξεκινήσω την παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας, θεωρώ ιερή υποχρέωση, να απευθύνω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που με πίστη και πολύ αγάπη με στήριξαν σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της. Ιδιαίτερα ευχαριστώ:

Την Καθηγήτρια του ΠΑ.Δ.Α Δρ. Κλειώ Σγουροπούλου και τον μεταδιδακτορικό ερευνητή Δρ. Χρήστο Τρούσσα, (επιβλέποντες της διπλωματικής μου) για την τιμή που μου έκαναν να με αναλάβουν, για τις αξιόλογες προτάσεις, την καθοδήγηση, τις διορθώσεις τους, αλλά και τον χρόνο που μου αφιέρωσαν.

Την μεταδιδακτορική ερευνήτρια του ΠΑ.Δ.Α Δρ. Ακριβή Κρούσκα (μέλος της εξεταστικής επιτροπής) για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε στην αξιολόγηση της εργασίας, αλλά και για τις σημαντικές παρατηρήσεις της.

Τους γονείς μου για την αγάπη, την αμέριστη συμπαράσταση, για την ηθική και οικονομική υποστήριξη, που μου πρόσφεραν όλα αυτά τα χρόνια.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγο μου και την κόρη μου για την αγάπη, την κατανόηση, την υπομονή, αλλά κυρίως για τη συμπαράσταση που μου έδειξαν αυτά τα χρόνια. Τη στιγμή που όλα φάνταζαν αδύνατα η ενθάρρυνση και το χαμόγελο τους αποδείχτηκε κινητήριο δύναμη για εμένα. Τους αφιερώνω αυτή την εργασία ως ελάχιστο δείγμα ευγνωμοσύνης.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 13 |
| 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΕΔΙΟΥ | 15 |
| 2.1 Διαγλώσσα | 15 |
| 2.1.1 Ορισμός..... | 15 |
| 2.1.2 Διαχωρισμός της Διαγλώσσας σε Στάδια | 16 |
| 2.2 Διερεύνηση λαθών κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας | 18 |
| 3. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΑΘΩΝ | 21 |
| 3.1 Θεωρητικό Πλαίσιο Ποιοτικής Έρευνας | 21 |
| 3.1.1 Ορισμός Συνέντευξης - Πλεονεκτήματα | 22 |
| 3.1.2 Οργάνωση - Διεξαγωγή της Συνέντευξης | 23 |
| 3.1.3 Ερευνητικό Μέρος της παρούσας ποιοτικής έρευνας | 24 |
| 3.2 Κατηγορίες Λαθών..... | 27 |
| 3.2.1 Λάθη Ομόηχων Λέξεων..... | 28 |
| 3.2.2 Συντακτικά Λάθη..... | 29 |
| 3.2.3 Γραμματικά Λάθη | 30 |
| 3.2.4 Ορθογραφικά Λάθη | 34 |
| 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ..... | 35 |
| 4.1 Εισαγωγικά Στοιχεία..... | 35 |
| 4.2 Ταυτότητα Σεναρίου | 36 |
| 4.3 Βασική Ροή Σεναρίου..... | 38 |
| 4.4 Πλαίσιο Υλοποίησης | 39 |
| 4.5 Χρησιμοποιούμενα Εργαλεία / Μέσα | 39 |
| 4.6 Χρονοπρογραμματισμός..... | 40 |
| 4.7 Οδηγίες Υλοποίησης Σεναρίου | 42 |
| 4.7.1 Α΄ φάση: Εισαγωγή στα λάθη που γίνονται στην αγγλική εξαιτίας της επιρροής της ελληνικής (μητρικής) γλώσσας | 42 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.7.2 | Β' φάση: Γραμματικά λάθη..... | 42 |
| 4.7.3 | Γ' φάση: Συντακτικά λάθη | 44 |
| 4.7.4 | Δ' φάση: Ομόηχες λέξεις ελληνικής και αγγλικής γλώσσας με διαφορετική σημασία | 45 |
| 4.7.5 | Ε' φάση: Ορθογραφικά λάθη | 46 |
| 4.7.6 | ΣΤ' φάση: Αξιολόγηση | 47 |
| 5. | ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 51 |
| 5.1 | Θεωρητικό Μέρος Ποσοτικής Έρευνας | 51 |
| 5.2 | Ποσοτική Έρευνα Παρούσας Εργασίας | 52 |
| 5.2.1 | Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα | 53 |
| 5.2.2 | Είδος Έρευνας | 53 |
| 5.2.3 | Πληθυσμός – Συμμετέχοντες στην έρευνα..... | 54 |
| 5.2.4 | Οργάνωση και Χρονοδιάγραμμα Υλοποίησης Έρευνας | 54 |
| 5.2.5 | Θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας | 54 |
| 5.2.6 | Περιορισμοί της έρευνας..... | 54 |
| 5.2.7 | Συλλογή – Ανάλυση δεδομένων | 54 |
| 5.3 | Αποτελέσματα | 57 |
| 6. | ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 63 |
| | ΑΓΓΛΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 65 |
| | ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ | 73 |
| | ΣΥΝΤΜΗΣΕΙΣ – ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ – ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ | 75 |

ΕΙΚΟΝΕΣ

| | |
|--|----|
| ΕΙΚΟΝΑ 1: ΣΥΝΝΕΦΟΛΕΞΟ | 42 |
| ΕΙΚΟΝΑ 2: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΧΡΟΝΩΝ | 43 |
| ΕΙΚΟΝΑ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ – ΠΑΘΗΤΙΚΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ (ΤΜΗΜΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ)..... | 44 |
| ΕΙΚΟΝΑ 4: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΟΓΡΑΦΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ | 45 |
| ΕΙΚΟΝΑ 5: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΟΜΟΗΧΩΝ ΛΑΘΩΝ..... | 46 |
| ΕΙΚΟΝΑ 6: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ..... | 47 |
| ΕΙΚΟΝΑ 7: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ..... | 47 |
| ΕΙΚΟΝΑ 8: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΥ ΛΑΘΟΥΣ, ΚΟΥΙΖ 1..... | 48 |
| ΕΙΚΟΝΑ 9: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΟΜΟΗΧΟΥ ΛΑΘΟΥΣ, ΚΟΥΙΖ 2 | 48 |
| ΕΙΚΟΝΑ 10: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ ΛΑΘΟΥΣ, ΚΟΥΙΖ 2..... | 49 |
| ΕΙΚΟΝΑ 11: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΛΑΘΟΥΣ, ΚΟΥΙΖ 3 | 49 |

ΠΙΝΑΚΕΣ

| | |
|---|----|
| ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 25 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 26 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΜΟΙΑΖΟΥΝ ΗΧΗΤΙΚΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ | 28 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΛΑΘΗ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ | 29 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΤΡΟΠΙΚΩΝ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ..... | 29 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΩΝ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΩΝ | 30 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ | 31 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ..... | 33 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ | 34 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΧΡΟΝΟΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | 40 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΟΥΣ..... | 55 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΤΥΠΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ | 56 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ 1 ^ο ΚΑΙ 2 ^ο ΚΟΥΙΖ..... | 57 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΕΥΡΟΣ ΤΙΜΩΝ, ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΤΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΑ ΔΥΟ ΚΟΥΙΖ..... | 57 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ | 58 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ..... | 58 |

ΣΧΗΜΑΤΑ

| | |
|---|----|
| ΣΧΗΜΑ 1: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΑΘΩΝ | 28 |
| ΣΧΗΜΑ 2: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ | 59 |
| ΣΧΗΜΑ 3: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΟΣΩΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ..... | 59 |

| | |
|--|----|
| ΣΧΗΜΑ 4: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΚΟΥΙΖ | 60 |
| ΣΧΗΜΑ 5: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΚΟΥΙΖ | 60 |
| ΣΧΗΜΑ 6: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ | 61 |
| ΣΧΗΜΑ 7: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΚΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΑΝΑΦΕΡΘΕΝΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | 61 |

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη ανταγωνιστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή, η εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά και αναγκαία εφόδια, διότι αποτελεί το θεμέλιο της επιτυχίας. Δεν νοείται ένας Ευρωπαίος πολίτης να μην γνωρίζει μια ξένη γλώσσα, διότι η ικανότητα επικοινωνίας μέσω αυτής, καθορίζει τις ευκαιρίες για εκπαίδευση, απασχόληση και γνώση νέων πολιτισμών. Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί την εκμάθηση γλωσσών ως το κλειδί για μια ενωμένη Ευρώπη. Με γνώμονα τις ανάγκες αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές της, έχουν υιοθετήσει την απόκτηση δεύτερης γλώσσας (Second-Language Acquisition, SLA) εκτός της μητρικής στα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Η πιο κοινά διαδεδομένη γλώσσα (υπολογίζεται ότι χρησιμοποιείται από περίπου 1.6 δισεκατομμύρια ανθρώπους και αποτελεί τη μητρική περισσότερων από 300 εκατομμυρίων) είναι η αγγλική, αφού κατέχει κυρίαρχη θέση ως διεθνής στους τομείς της επιστήμης, του εμπορίου, της διπλωματίας, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου. Χαρακτηρίζεται ως «lingua franca» που σημαίνει τη «γλώσσα που χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ ομιλητών που δεν έχουν κοινή μητρική γλώσσα». Για τους παραπάνω λόγους η αγγλική αποτελεί την πρώτη επιλογή ξένης γλώσσας για τους μαθητές όλου του κόσμου.

Στην Ελλάδα, η διδασκαλία της αγγλικής στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ζητούμενο με διαχρονικά αυξανόμενη σημασία, αφού παρατηρείται η θέσπιση της διδασκαλίας της σε ολοένα και μικρότερη ηλικία. Το 2010 ξεκίνησε πιλοτική εφαρμογή της στη Α΄ δημοτικού (Alexiou & Mattheoudakis, 2013), αλλά προς το παρόν, η πιο συστηματική εκπαίδευση των μαθητών πραγματοποιείται από την Γ΄ τάξη μέσω της επιλεκτικής προσέγγισης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018). Επίσης, η αγγλική αποτελεί την πρώτη ξένη γλώσσα που μαθαίνουν τα παιδιά στα δημόσια ελληνικά σχολεία ως μέρος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, ενώ άλλες γλώσσες όπως τα γαλλικά και τα γερμανικά αποτελούν δεύτερη επιλογή.

Ωστόσο, η διαδικασία απόκτησης δεύτερης γλώσσας παρουσιάζει αρκετά προβλήματα. Πολλοί μαθητές κάνουν ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά λάθη και δυσκολεύονται στη κατανόηση της ξένης γλώσσας (Παπακώστας & Αντωνίου, 2019). Αρκετά εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν προταθεί στην προσπάθεια αντιμετώπισης των παραπάνω λαθών, όμως η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η παραγωγή Ευφυών Συστημάτων Διδασκαλίας (Intelligent Tutoring Systems – ITSs) (Troussas, et al., 2013; Troussas, et al., 2015; Troussas, et al., 2015; Krouska et al., 2019; Troussas & Sgouropoulou, 2020a; Troussas, et al., 2020b; Troussas, et al., 2020c; Troussas, et al., 2020d; Troussas, et al., 2020e; Troussas, et al., 2020f; Troussas, et al., 2020g; Troussas, et al., 2020h; Krouska et al., 2020a; Krouska et al., 2020b; Krouska et al., 2020c; Papakostas et al., 2021a; Papakostas et al., 2021b; Troussas, et al., 2021a; Troussas, et al., 2021b; Troussas, et al., 2021c; Troussas, et al., 2021d; Giannakas et al., 2021) αναδεικνύουν επιπλέον τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά, το επίπεδο γνώσης, τα λάθη, τις παρανοήσεις κ.ά. και έτσι τα τελευταία χρόνια είναι αυτά που χρησιμοποιούνται κατά κόρον στην επίλυση των λαθών.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια από πολλούς επιστήμονες να κατανοηθεί πώς η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να επηρεαστεί από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που ο μαθητής γνωρίζει ήδη. Σε αυτήν την περίπτωση, ενδέχεται να προκύψουν πολλά εμπόδια που επηρεάζουν την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικές δεξιότητες στην μητρική γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν δυσκολίες στην μητρική τους γλώσσα, μπορεί να αντιμετωπίσουν επίσης δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της

ξένης γλώσσας, καθώς οι δεξιότητές τους στους γλωσσικούς κώδικες και τα συστατικά της μητρικής γλώσσας σχηματίζουν το υπόβαθρο για την εκμάθηση της δεύτερης- ξένης (Nijakowska, 2010; Sparks, 1995; Sparks et al., 1989).

Για το λόγο αυτό, κύριος στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη μεταφορά γνώσης κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα και το οποίο θα ενισχύει τη διδασκαλία της. Η παρούσα εργασία οργανώνεται ως εξής:

ΣΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ παρουσιάζεται η ανασκόπηση πεδίου όσον αφορά στο διαγλωσσικό σύστημα και στη διερεύνηση λαθών κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας.

ΣΤΟ ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, δίνεται ο ορισμός και τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης, αναλύεται το ποιοτικό μέρος της παρούσας εργασίας και παρατίθενται τα λάθη που προέκυψαν από αυτήν.

ΣΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ παρατίθεται η ταυτότητα του σεναρίου, η βασική του ροή, το πλαίσιο υλοποίησης, τα χρησιμοποιούμενα μέσα, ο χρονοπρογραμματισμός και οι οδηγίες υλοποίησής του.

ΣΤΟ ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ περιγράφεται το θεωρητικό μέρος της ποσοτικής ανάλυσης, αναλύεται η ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία (σκοπός έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα, είδος έρευνας, δείγμα, οργάνωση και χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της, θέματα ηθικής και δεοντολογίας, περιορισμοί, συλλογή και ανάλυση δεδομένων) καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή.

ΣΤΟ ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας.

Τέλος ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές, οι πίνακες ορολογίας και συντημήσεων.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΕΔΙΟΥ

2.1 Διαγλώσσα

2.1.1 Ορισμός

Διαγλώσσα (interlanguage) ή αλλιώς «ανεξάρτητη γλωσσική υπόθεση» (independent language assumption) κατά τον Cook (1991) ορίζεται η συστηματική γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Δηλαδή, οι μαθητές έχουν ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα, το οποίο είναι το έναυσμα για την κατάκτηση της Γ2. Είναι ευρέως γνωστό, ότι οι μαθητές που διδάσκονται μια ξένη γλώσσα, προτού φτάσουν σε επαρκή γνώση της γλώσσας-στόχου και βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, χρησιμοποιούν μεταβαλλόμενους και ιδιοσυγκρασιακούς κανόνες που κάποιες φορές μπορεί να αποκλίνουν από τους «σωστούς». Σύμφωνα με τη Μπέλλα (2011) οι κανόνες αυτοί αλλάζουν με βάση το επίπεδο κατάκτησης που βρίσκεται ο μαθητής. Επίσης, κατά τον James (1998), οι παραπάνω κανόνες δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ελλειμματικές μορφές της Γ2 αλλά ως μια σειρά συστηματοποιήσεων, οι οποίες περιέχουν αθροίσματα μορφών, διαδικασιών και στρατηγικών. Σε αυτές οδηγούνται οι μαθητές κατά την εκμάθηση της πρόσθετης γλώσσας. Ουσιαστικά, πρόκειται για εικασίες ή υποθέσεις που κάνουν οι μαθητές και η ορθότητα των οποίων επιβεβαιώνεται με δοκιμή (Τοκατλίδου, 1986). Δηλαδή, οι προαναφερθείσες εικασίες θεωρούνται ως «λανθασμένες» μόνο όταν συγκριθούν με τη γλώσσα-στόχο. Το σύνολο των υποθέσεων της διαγλώσσας ίσως να επηρεάζεται εκτός από τη μητρική ή τη δεύτερη γλώσσα των μαθητών και από άλλες ξένες γλώσσες, τις οποίες οι μαθητές γνωρίζουν ή έρχονται σε επαφή (Φλώρου, 2009). Υπάρχει επομένως μια μεταβατικότητα στο χαρακτήρα της διαγλώσσας, που σταδιακά την κάνει να μοιάζει με τη δεύτερη γλώσσα, χωρίς αυτό να ισοδυναμεί με την ταύτισή τους (Ζήκου, 2012).

Κατά την Κατσιμαλή (2007) υφίσταται μια **ενδιάμεση διαγλωσσική κατάσταση** σύμφωνα με την οποία εμφανίζονται συστηματικά λαθεμένες δομές και στις δύο γλώσσες. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει τη διαγλώσσα ως μια διδακτική μέθοδο και να αποτελεί στόχο του (Σκούρτου, 2011).

Ο Selinker (1972) θεωρεί ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας τα οποία παρουσιάζουν εσωτερική συνέπεια και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Οι μαθητές στην προσπάθεια να κάνουν κτήμα τους τη γλώσσα-στόχο διαμορφώνουν ανά επίπεδο μεταβατικά στάδια (transitional stages).

Τέλος, ο Baker (2001) παρουσιάζει διάφορους θεσμούς, οι οποίοι ασκούν επιρροή στην απόκτηση της διαγλώσσας των μαθητών όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, άλλοι κοινωνικοί φορείς, αλλά και τα τμήματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.

Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τη διαγλώσσα έχει καταλήξει στο γεγονός ότι οι συστηματοποιήσεις της εξαρτώνται κατά βάση από την μητρική γλώσσα του εκάστοτε μαθητή, τη γλώσσα εκμάθησης καθώς και από άλλες ξένες γλώσσες που έχει διδαχθεί ή έχει έρθει σε επαφή. Επιπροσθέτως, οι διαγλώσσες ενός συνόλου ανθρώπων που μαθαίνουν την ίδια δεύτερη γλώσσα μάλλον εμφανίζουν όμοια στοιχεία μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχουν και πολλές ιδιότητες της ιδιοσυγκρασίας του κάθε ατόμου (Λιαράκου, 2020).

2.1.2 Διαχωρισμός της Διαγλώσσας σε Στάδια

Τα παραπάνω στοιχεία και ιδιότητες αφορούν όλα τα γλωσσικά επίπεδα (μορφοφωολογικό, διαπρωτασιακό, επικοινωνιακό) και μπορούν να διαχωριστούν στα εξής πέντε κύρια στάδια: α) την παρεμβολή κυρίως της μητρικής γλώσσας, β) τη σταδιακή ανάπτυξη, όπου οι μαθητές ακολουθούν μια «φυσική» πορεία διανύοντας κάποια μεταβατικά στάδια, ώστε να οδηγηθούν στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου, γ) την ποικιλότητα, δηλαδή το πρόβλημα των μαθητών, σύμφωνα με το οποίο, κώδικες που ξέρουν διαρκώς εισέρχονται στο σύστημα του μαθητή και συχνά ανταγωνίζονται μεταξύ τους, με απόρροια την τελική του σύγχυση, δ) την απολίθωση, δηλαδή το φαινόμενο της στασιμότητας του μαθητή παρά τη συνεχή έκθεση στις προσπάθειες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και ε) τα λάθη, τα οποία ίσως λειτουργούν ανασταλτικά και παρακωλύουν την κατάκτηση της, όμως η ανάλυσή τους μπορεί να συνεισφέρει στην απόκτησή της, σύμφωνα με την **μεθοδολογική προσέγγιση**. (Κατσιμαλή, 2007).

Από τα ανωτέρω, τα τέσσερα πρώτα θεωρούνται διαφορετικές γνωστικές διεργασίες, ενώ τα λάθη προκύπτουν από μια ή συνδυασμό περισσότερων από τις προηγούμενες διεργασίες και επομένως συνιστούν το κατ' εξοχήν χαρακτηριστικό της διαγλώσσας.

Δηλαδή, α) τα λάθη είναι το πρωταρχικό παρατηρήσιμο χαρακτηριστικό της απολίθωσης, β) τα λάθη αποτελούν αναμφισβήτητο σύμπτωμα τόσο της ποικιλότητας στη διαγλώσσα όσο και της σταδιακής ανάπτυξης και γ) υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ λαθών και γλωσσικής παρεμβολής της μητρικής (Μπέλλα, 2011).

Για τους παραπάνω λόγους τα λάθη ίσως θεωρούνται το κύριο ή ένα από τα κυριότερα διαγλωσσικά χαρακτηριστικά.

Στη παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε μόνο με τις παρεμβολές και τα λάθη.

Κατά τον Weinreich (1979) ως παρεμβολή (interference) ορίζεται η περίπτωση εκείνη που αποκλίνει από τους κώδικες των γλωσσικών συστημάτων, η οποία εμφανίζεται στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας ενός δίγλωσσου ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι γνωρίζει περισσότερες από μια γλώσσες, δηλαδή οφείλεται στη γλωσσική γειτνίαση. Πολλές φορές είναι δύσκολη η διάκρισή της από το φαινόμενο του «δανεισμού» και της «εναλλαγής των γλωσσών». Για το λόγο αυτό πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με αυτή. Ο Weinreich, ο οποίος ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε με τη λειτουργία της παρεμβολής και τις συνέπειες της στη δομή των γλωσσών, θεωρεί ότι η παρεμβολή είναι μια προσωρινή επιρροή στη γλώσσα, ενώ το «δάνειο» αφορά κάτι μόνιμο.

Οι παρεμβολές εμφανίζονται όταν δυο γλωσσικά συστήματα, ανεξαρτήτως εάν είναι ή όχι συγγενή, έρθουν σε επαφή (Weinreich, 1968) και επηρεάζουν όχι μόνο το φωνητικό/φωολογικό, αλλά το συντακτικό, το λεξιλογικό και το μορφολογικό επίπεδο. Σύμφωνα με τη Φλώρου (2009) αν η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας ευνοεί την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας τότε γίνεται λόγος για θετική μεταφορά (positive transfer), ενώ αν η προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση παρεμποδίζει την απόκτηση της γλώσσας-στόχου τότε αναφέρεται ως αρνητική μεταφορά (negative transfer). Επομένως, η γλωσσική παρεμβολή (μεταφορά γλώσσας) μπορεί να χωριστεί σε θετική και αρνητική.

- Θετική παρεμβολή ή θετική μεταφορά συμβαίνει, όταν γλωσσικά εκφωνήματα και νόρμες της μητρικής αντιστοιχούν σε δομές της δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011). Ουσιαστικά, πρόκειται για μεταφορά τύπων εξαιτίας των κοινών γλωσσικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι δυο γλώσσες. Οι θετικές παρεμβολές μπορεί να προκύψουν από διαγλωσσικές ομοιότητες. Σύμφωνα με τον Odlin (1989) ο δίγλωσσος μαθητής μπορεί να κατανοήσει ευκολότερα το γραπτό λόγο,

όταν υπάρχουν ομοιότητες στο λεξιλόγιο. Ομοιότητες στο φωνηεντικό σύστημα και στις συντακτικές δομές μπορεί να διευκολύνουν αντίστοιχα τη κατανόηση των φωνηέντων και την κατάκτηση του κώδικα λειτουργίας της ξένης γλώσσας. Επομένως, όταν η μητρική και η γλώσσα-στόχος εμφανίζουν ομοιότητες στη λειτουργία των άρθρων ή στην τοποθέτηση των λέξεων στις προτάσεις (Y-P-A), τότε οι μαθητές αντιμετωπίζουν μικρότερες δυσκολίες σε αντίθεση με αυτούς που οι γλώσσες τους παρουσιάζουν διαφορές (ελληνική - αγγλική, διαφοροποίηση ως προς τη χρήση του άρθρου και τη διάταξη των λέξεων). Κατά τους Albert & Obler (1978) η θετική παρεμβολή κάνει ταχύτερη τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, αφού διευκολύνει την κατανόησή της. Φυσικά, υπάρχει ο κίνδυνος η μεγάλη ομοιότητα των δύο γλωσσών να προκαλέσει σύγχυση στη διάκριση της μιας από την άλλη. Παραδείγματα θετικής παρεμβολής παρατηρούνται κυρίως στο λεξιλόγιο. Ο τεράστιος λεξιλογικός πλούτος της ελληνικής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα πληθώρα ελληνικών γλωσσικών δανείων να έχουν εισχωρήσει στις λατινογενείς γλώσσες (π.χ. στα ελληνικά χρησιμοποιείται η λέξη «ποίηση», στα ισπανικά «*poema*» και στα ιταλικά «*poesia*»).

- Αρνητική παρεμβολή ή αρνητική μεταφορά υφίσταται όταν ο μαθητής εφαρμόζει γλωσσικά στοιχεία της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα, τα οποία διαφοροποιούνται όμως από τη δομή της γλώσσας-στόχου (Μπέλλα, 2011). Δηλαδή, ο εκπαιδευόμενος προσπαθεί να χρησιμοποιήσει δεδομένα της πρώτης στη δεύτερη γλώσσα, τα οποία όμως δεν βοηθούν στην εκμάθηση της αλλά προκαλούν σύγχυση. Κατά τον Beardsmore (1982) τα προβλήματα που εμφανίζει ένας μαθητής στη φωνολογία, τη γραμματική και το λεξιλόγιο κατά την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου προκύπτουν από την άμεση εφαρμογή των συνηθειών της μητρικής. Έχει αποδειχθεί πως η αρνητική παρεμβολή είναι μεγαλύτερη όταν δύο γλώσσες είναι τελείως διαφορετικές αφού ο εκπαιδευόμενος προβληματίζεται ιδιαίτερα στην κατανόηση μιας γλώσσας με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από την μητρική του (Dulay et al., 1982). Παραδείγματα αρνητικής παρεμβολής εμφανίζονται τόσο σε φωνητικό – φωνολογικό, λεξιλογικό επίπεδο, όσο και σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο.

Στο φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο οι παρεμβολές δεν εμφανίζονται μόνο στα φωνήματα αλλά εντοπίζονται και στα υπερτεμαχιακά φαινόμενα εκ των οποίων οι πιο ευδιάκριτες παρεμβολές παρουσιάζονται στην επιτόνιση. Εντοπίζονται πολύ συχνότερα στους ενήλικες από ότι στα παιδιά. Τις περισσότερες φορές μπορούν να προβλεφθούν οι φωνητικές/φωνολογικές παρεμβολές, αφού τα στοιχεία που παρεμβάλλονται είναι εκείνα που είτε εμφανίζουν διαφορές μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων είτε δεν υπάρχουν στο άλλο γλωσσικό σύστημα. Έτσι, ο μαθητής εξομοιώνει λανθασμένα ένα φώνημα της μητρικής του γλώσσας με ένα άλλο της ξένης γλώσσας, αφού μοιάζουν με συνέπεια το λάθος. Για παράδειγμα, ο ελληνόφωνος δίγλωσσος επειδή δεν μπορεί να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ βραχέων και μακρών φωνηέντων της αγγλικής, τα προφέρει όλα ως βραχέα (beat = bit).

Όσον αφορά στο λεξιλογικό επίπεδο οι παρεμβολές είναι έμμεσες, λιγότερο εμφανείς και κρύβονται πίσω από την επέκταση της έννοιας μιας λέξης της μητρικής γλώσσας εξαιτίας της πολυσημίας του ισοδύναμου της στη ξένη γλώσσα (π.χ. την έκφραση «I'd like you to meet my friend James» την μεταφράζουν λανθασμένα «Θα μου άρεσε να συναντήσεις τον φίλο μου τον Τζέιμς» αντί «Θα ήθελα να σου συστήσω τον φίλο μου, τον Τζέιμς») αλλά και πίσω από τους μεταφραστικούς δανεισμούς που επιχειρούν οι μαθητές (π.χ. την έκφραση «I have a bath» τη μεταφράζουν λανθασμένα «Έχω μπάνιο» αντί «Κάνω μπάνιο»).

Στο μορφολογικό και στο συντακτικό επίπεδο οι παρεμβολές είναι εμφανείς κυρίως σε θέματα τοποθέτησης των λέξεων (πρώτη, δεύτερη, κτλ. Στα αγγλικά σε αντίθεση με τα ελληνικά, η θέση των λέξεων είναι άκρως σημαντική για την κατανόηση του κειμένου), χρήσης των ονοματικών και των ρηματικών μερών του λόγου (άρθρα, αντωνυμίες, χρόνοι), τρόπου σύνδεσης των λέξεων ή των εκφράσεων, (λειτουργικά μονήματα: προθέσεις, σύνδεσμοι, πτώσεις). Παραδείγματος χάριν, στα ελληνικά μπορούμε να πούμε «Η Άννα χτύπησε τη γάτα» αλλά και «Τη γάτα χτύπησε η Άννα». Όμως στα αγγλικά οι προτάσεις “Ann hit the cat” και “The cat hit Ann” δεν είναι ταυτόσημες.

Κατά τον Odlin (1989) εκτός από τα παραπάνω λάθη υπάρχουν και τα λάθη εκτυπώματα (calques), τα οποία προκύπτουν από τη μεταφορά της δομής της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα ή με την κατά λέξη μετάφραση (π.χ. η έκφραση «The London Zoo» δεν μεταφράζεται «Του Λονδίνου ο ζωολογικός κήπος» αλλά «Ο ζωολογικός κήπος του Λονδίνου»). Επίσης, υπάρχουν και λάθη παρερμηνείας (misinterpretation) τα οποία προκύπτουν όταν υπάρχουν ομόηχες λέξεις που έχουν όμως διαφορετική σημασία (π.χ. η αγγλική λέξη «empathy», σημαίνει «συμπόνια» ενώ η ομόηχη ελληνική λέξη «εμπάθεια» ορίζεται ως «αντιπάθεια»).

Όμως, σύμφωνα με τον Odlin (1989) η αρνητική παρεμβολή δεν σημαίνει κατά ανάγκη παραγωγή λαθών αλλά μπορεί να υπάρχει η λεγόμενη υποπαραγωγή (underproduction) ή αποφυγή (avoidance) δομικών σχημάτων, τα οποία κάνουν την εκμάθηση του μαθητή δύσκολη, επειδή δεν εμφανίζονται ή διαφέρουν από αυτά των αντίστοιχων της μητρικής γλώσσας. Επίσης, πολλές φορές υπάρχει και η υπερπαραγωγή (overproduction (Odlin, 1989) λαθών (π.χ. Αντί για δευτερεύουσες προτάσεις χρησιμοποιούνται πολλές κύριες).

Όμως υπάρχουν και τα τυχαία λάθη λόγω αβλεψιών που συσχετίζονται με την κούραση, την κακή ψυχολογική κατάσταση, την άγνοια, το κίνητρο μάθησης κ.ά. του εκπαιδευόμενου και τα οποία δεν είναι μόνιμα αλλά μπορούν να αλλάξουν. Τέλος, όλα τα προαναφερθέντα λάθη είναι λογικό ότι μπορούν να διορθωθούν όταν αυξηθεί το επίπεδο γνώσης του μαθητή (Corder, 1967).

2.2 Διερεύνηση λαθών κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Η Λυμπεροπούλου (2017) εξέτασε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησε τις δυσκολίες των Ελλήνων τρίτης και τέταρτης γενιάς που φοιτούν σε αγγλικά σχολεία στο Λονδίνο και διδάσκονται σε απογευματινά ελληνικά παροικιακά σχολεία (Part Time Greek Schools) την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος και δίγλωσσοι Άγγλοι μαθητές, οι οποίοι ζουν στην Αθήνα και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, σε δίγλωσσα αγγλικά ιδιωτικά δημοτικά σχολεία για να γίνει η συγκριτική μελέτη. Στους μαθητές δόθηκαν τρεις δραστηριότητες. Στην πρώτη δραστηριότητα εξετάστηκαν τα ορθογραφικά λάθη, η συμφωνία ρήματος και υποκειμένου καθώς και η κλίση των ουσιαστικών. Η δεύτερη δραστηριότητα μελετούσε το λεξιλόγιο των μαθητών και η τρίτη δραστηριότητα αφορούσε τη μεταφορική χρήση της γλώσσας και τη γνώση κάποιων στερεότυπων εκφράσεων και λεξικών συνδυασμών. Με βάση τα αποτελέσματα η πλειοψηφία των μαθητών, οι οποίοι διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, δυσκολεύονται περισσότερο στη γραμματική, και στο λεξιλόγιο και λιγότερο στο συντακτικό της ελληνικής γλώσσας, στην ορθογραφία, και στην προφορά. Επιπλέον, το γραμματικό φαινόμενο που τους δυσκολεύει περισσότερο είναι η κλίση των ουσιαστικών και λιγότερο η κλίση των ρημάτων.

Η Λιαράκου (2020) ασχολήθηκε με την παρουσίαση λαθών τα οποία εντοπίζονται στην παραγωγή λόγου αγγλόφωνων μαθητών, οι οποίοι διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μέσω της μελέτης ερωτηματολογίων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διαφορές οι οποίες εντοπίζονται παρατηρούνται σε όλα τα γλωσσολογικά επίπεδα, από τη μορφολογία μέχρι τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Ειδικότερα, τα λάθη δεν επηρεάστηκαν τόσο από το φύλο των ερωτηθέντων, όσο από την ηλικία και το επίπεδο γνώσεών τους.

Η Jovanon (2020) διερεύνησε την κατάκτηση της παραμέτρου των παρελθοντικών χρόνων του Παρακείμενου και του Αόριστου στη γερμανική γλώσσα από δύο ομάδες. Η μια ομάδα είχε ως μητρική γλώσσα την ελληνική, και η δεύτερη τη σερβική. Και οι δυο είχαν τη γερμανική ως δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, υπήρχε η ομάδα ελέγχου, η οποία αποτελούνταν από φυσικούς ομιλητές της γερμανικής γλώσσας προκειμένου να είναι πιο φανερές οι αποκλίσεις των αποτελεσμάτων. Πριν διεξαχθούν οι δοκιμασίες της έρευνας, δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο για να υπάρξει μια σαφής εικόνα σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων και η επαφή τους με τη γερμανική. Για την πραγματοποίηση της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν δύο πειραματικές δοκιμασίες. Η πρώτη πειραματική δοκιμασία ήταν η γραπτή περιγραφή της ιστορίας με τη γάτα (Cat story) για την εκμείωση του επιπέδου γνώσεως του γραπτού λόγου της γερμανικής και η δεύτερη ήταν η δοκιμασία για την κατανόηση του επιπέδου των γραμματικών φαινομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η μητρική γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στους μαθητές αρχικού/μεσαίου επιπέδου εκμάθησης ξένης γλώσσας.

Τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές άρχισαν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για την κατανόηση και ανάλυση των λαθών. Ο Τζιμώκας (2018) επιχειρεί την ανάλυση μορφολογικών και συντακτικών λαθών, τα οποία παρουσιάζονται σε γραπτά κείμενα παραγόμενα από μαθητές της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε συνθήκες εξετάσεων πιστοποίησης της ελληνομάθειάς τους για το επίπεδο B2. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η συλλογή, οργάνωση, ταξινόμηση και κωδικοποίηση των λαθών των μαθητών της νέας ελληνικής με χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της Υπολογιστικής Ανάλυσης Λαθών. Τα εργαλεία αυτά είναι η ανάπτυξη ενός κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικού Ηλεκτρονικού Σώματος Μαθητικών Κειμένων (ΗΣΜΚ) επισημειωμένου ως προς τα λάθη με ένα σύστημα κωδικοποίησης λαθών, το οποίο ταξινομεί τα λάθη τόσο βάσει γλωσσολογικών κατηγοριών όσο και βάσει ειδών τροποποίησης της επιφανειακής δομής της γλώσσας από τους μαθητές. Η επισημείωση των γραμματικών λαθών σε αυτό το σώμα έγινε με το λογισμικό «Επισημειωτής», ώστε εν συνεχεία να διατεθεί προς ερευνητική χρήση. Στο πλαίσιο της προαναφερθείσας ερευνητικής εφαρμογής αναλύονται ποσοτικά 42 κατηγορίες μορφοσυντακτικών λαθών ως προς τη σχετική συχνότητά τους και την αναλογία εσφαλμένων και ορθών χρήσεων των σχετικών με αυτές γλωσσικών στοιχείων. Τα πιο επίμονα λάθη στη διαγλώσσα των μαθητών επιπέδου B2 που ανέδειξαν τα ερευνητικά αποτελέσματα αφορούν τη χρήση του άρθρου, της ρηματικής όψης, των προθέσεων είτε σε εμπρόθετους επιρρηματικούς προσδιορισμούς είτε σε εμπρόθετο ρηματικό συμπλήρωμα είτε ως συμπλήρωμα επιρρήματος, των συμπληρωματικών δεικτών, της πτώσης του ρηματικού συμπληρώματος και των μορίων ρηματικής τροπικότητας (θα, να, ας), την ασυμφωνία γένους με το άρθρο ή την αντωνυμία (εκτός κλιτικών) ή επιθέτου και ουσιαστικού, την απόδοση του γραμματικού γένους και τα λάθη στη σύνταξη των κλιτικών (κυρίως απάλειψή τους).

Άλλοι πάλι ασχολήθηκαν με την ευφυή εκμάθηση γλωσσών μέσω της υποβοήθησης από υπολογιστή (Intelligent Computer-Assisted Language Learning, ICALL). Στόχος τους ήταν η προώθηση της εξατομίκευσης και η προσαρμοστικότητα σε ψηφιακά

περιβάλλοντα για την καλύτερη εκμάθηση γλωσσών. Επίσης, το ICALL υποστηρίζει τη διάγνωση και την ανάλυση λαθών στα εκπαιδευτικά συστήματα δεδομένου ότι παρέχονται οδηγίες στους μαθητές προκειμένου να αντιλαμβάνονται σωστά τα μαθησιακά αντικείμενα. Οι Cowan et al (2014) παρουσίασαν μια εφαρμογή ICALL η οποία προσπάθησε να δημιουργήσει μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν, να κατανοούν τα λάθη τους και τους παρέχει πρακτική εξάσκηση για τη διόρθωσή τους. Επίσης, η ανάλυση του διαγλωσσικού σφάλματος εξελίσσεται σε γλωσσικά πρότυπα και εξηγείται με όρους συγκεκριμένων γνωστικών και κοινωνικογλωσσικών διαδικασιών που διαμορφώνουν αυτό το σύστημα. Για παράδειγμα, οι Yoon και Won (2014) επικεντρώθηκαν στην ανάλυση των γλωσσικών σφαλμάτων με τη βοήθεια υπολογιστή. Η έρευνά τους περιείχε τις διαφορές στο ποσό και τους τύπους σφαλμάτων που βρέθηκαν στην επικοινωνία μεταξύ ομάδων μαθητών, και επικεντρώθηκε στο αν διαφορετικές ομάδες διέπραξαν σφάλματα διαφορετικής φύσης. Το ICALL προσπαθεί να βελτιώσει τις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών. Οι Wu et al (2015) πρότειναν μεθόδους για τη σωστή διόρθωση των σφαλμάτων και τη χρήση στρατηγικής μάθησης. Επίσης, προσπάθησαν να βελτιώσουν τις ικανότητες γραφής των μαθητών και να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους δεξιότητες. Οι Chen et al (2016) παρουσίασαν το μοντέλο τους για τη διάγνωση γραμματικού σφάλματος. Το μοντέλο περιελάμβανε μια μέθοδο βασισμένη σε κανόνες και στη στατιστική μέθοδο $n-gram$ με σκοπό την ανίχνευση γραμματικών σφαλμάτων, τον προσδιορισμό του τύπου και τον εντοπισμό της θέσης σφάλματος μέσα σε προτάσεις.

Επιπροσθέτως, η ασαφής λογική τεχνική, η οποία εισήχθη ως μεθοδολογία υπολογισμού με λέξεις, στοχεύει στην αντιμετώπιση της αβεβαιότητας (για τον εντοπισμό λανθασμένων αντιλήψεων από παραμέληση, έλλειψη γνώσεων ή μεταφορά γλώσσας μεταξύ εκμάθηση πολλαπλών ξένων γλωσσών, Zadeh, 1996). Ένας αλγόριθμος με βάση την ασαφή λήψη αποφάσεων, ο οποίος βοηθά στην επιλογή του βέλτιστου μοντέλου, φαίνεται να είναι η ιδανική λύση για την ανάλυση του επιπέδου γνώσης, των αναγκών και της συμπεριφοράς των μαθητών και για τη σωστή απόφαση σχετικά με το εκπαιδευτικό μοντέλο που πρέπει να εφαρμοστεί για κάθε μεμονωμένο μαθητή. Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει ασαφείς λογικές τεχνικές για την ανάλυση της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών των μαθητών στην ηλεκτρονική μάθηση (Jili, et al., 2009; Sevarac, 2006), με στόχο τον προσδιορισμό του επιπέδου εκπαίδευσης (Karaci, 2018), την υιοθέτηση μαθησιακού περιεχομένου και την παροχή οδηγιών σύμφωνα με τα συλ μάθησης των μαθητών (Alves, et al., 2008; Crockett, et al., 2017; Samarakou et al., 2017) ή τέλος για την παροχή συναισθημάτων, ευαισθητοποίηση και ανατροφοδότηση (Arguedas et al., 2018). Παρ' όλα αυτά, ο Kavcic (2004) πρώτος χρησιμοποίησε την ασαφή λογική για την αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο η γνώση μιας έννοιας μπορεί να επηρεάζει την απόδοση του μαθητή σε άλλες έννοιες. Ιδιαίτερα, ο Kavcic (2004) έφτιαξε ένα μοντέλο για το πώς το επίπεδο γνώσης ενός μαθητή σε μια θεωρία βελτιώνεται όταν αυτός ακολουθώντας την εφαρμόζει ως προϋπόθεση γνώσης όταν μαθαίνεται μια ακόλουθη ιδέα. Το προηγούμενο αφορά ένα συγκεκριμένο τομέα γνώσης. Ωστόσο, οι Troussas, et al. (2019) εφάρμοσαν ασαφή λογική για να προσδιορίσουν το επίπεδο γνώσης του μαθητή στα γαλλικά σύμφωνα με τις γνώσεις του στα αγγλικά και αντίστροφα, επιτρέποντας στο σύστημα να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την προσαρμογή της εντολής.

3. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΑΘΩΝ

Οι Cohen & Manion (1997) αναφέρουν πως η ερευνητική μεθοδολογία είναι ο τρόπος που αξιοποιείται από τους ερευνητές για να εξετάσουν ένα θέμα και να συλλέξουν τα απαραίτητα δεδομένα. Υπάρχουν οι ποιοτικές και οι ποσοτικές έρευνες. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν και οι δυο μέθοδοι. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η ποιοτική, ενώ η ποσοτική έρευνα θα μελετηθεί στο κεφάλαιο 5.

3.1 Θεωρητικό Πλαίσιο Ποιοτικής Έρευνας

Όσον αφορά στην ποιοτική, πρόκειται για μια εμπειρική έρευνα όπου τα δεδομένα δεν έχουν τη μορφή αριθμών (Punch, 1998), δεν αποσκοπεί δηλαδή στις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στα φαινόμενα, αλλά προσπαθεί να διερευνήσει, να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μη μετρήσιμες διαστάσεις των κοινωνικών συμπεριφορών. Η ποιοτική έρευνα δεν μετρά τις συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των φαινομένων, αλλά εξηγεί και αναλύει τις αιτίες που εμφανίζονται αυτά τα φαινόμενα (Cassell & Symon, 1994). Χαρακτηρίζεται από κοινά στοιχεία που έχουν προκύψει από διάφορες έρευνες και τα οποία παρατίθενται παρακάτω (Στεργίου, 2019):

- Κατά τη συλλογή των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητη η άμεση συμμετοχή των ερωτώμενων, αλλά και ο αναστοχασμός του ερευνητή μετά από την παρατήρηση της αντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με το φαινόμενο που μελετάται.
- Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην ερμηνεία του φαινομένου και όχι στη σχέση αιτίας – αποτελέσματος.
- Η προσωπικότητα του ερευνητή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, διότι χωρίς την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή, δεν υπάρχουν δεδομένα. Αυτός πρέπει να είναι ευέλικτος και να δημιουργεί εμπιστοσύνη στους ερωτώμενους, αλλά και να είναι σε θέση να τροποποιεί τη συνέντευξη σύμφωνα με τις απαιτήσεις των περιστάσεων.
- Κατά την διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, υπάρχει η πιθανότητα να γίνουν κάποιες αλλαγές στη διαδικασία, οι οποίες δεν περιλαμβάνονταν στο αρχικό πλάνο.
- Στην ποιοτική έρευνα εμπεριέχεται το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας του ερευνητή, τόσο στις απαντήσεις – απόψεις των ερωτώμενων όσο και στην αντιμετώπιση του ίδιου. Αυτό αποτελεί αιτία της αμφισβήτησης της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας.
- Η ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα μεγάλα δείγματα υποκειμένων, αλλά μελετά λίγους ερωτώμενους – παρατηρούμενους προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις τους και οι λόγοι για τους οποίους τις έχουν. Αντίθετα στις ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται μεγάλα δείγματα με σκοπό την εξαγωγή στατιστικών δεικτών.
- Η ποιοτική έρευνα μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στις ανάγκες του προβλήματος και να εμπλουτιστεί με περισσότερα στοιχεία για εκτίμηση και εμπάθυνση του αντικείμενου μελέτης. Καθώς δεν υφίσταται αυστηρός προσδιορισμός του υπό μελέτη φαινομένου, τα αποτελέσματα μπορούν να

συνδυαστούν με ήδη υπάρχοντα στοιχεία, τα οποία θα ρίξουν φως στα ευρήματα της έρευνας.

- Ο ερευνητής έχει διάφορες μεθόδους για τη συλλογή εμπειρικών υλικών, όπως είναι η συνέντευξη, η άμεση παρατήρηση, η ανάλυση αντικειμένων, εγγράφων και πολιτιστικών αρχείων, η χρήση οπτικού υλικού και η προσωπική εμπειρία (Denzin & Lincoln, 1994).

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη.

3.1.1 Ορισμός Συνέντευξης - Πλεονεκτήματα

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2006) η συνέντευξη είναι «*Η συνάντηση και η συνομιλία δύο ή περισσοτέρων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού. Αυτό που τη διακρίνει από τη συνηθισμένη μορφή συνομιλίας είναι η ύπαρξη σκοπού και η συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξή του. Πρόκειται για μία μέθοδο και τεχνική επιστημονικής έρευνας, η οποία χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία για την αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και την επίτευξη ορισμένου σκοπού*».

Η συνέντευξη είναι η συζήτηση ανάμεσα σε δύο άτομα, τα οποία είναι ο ερευνητής και ο ερωτώμενος. Ο ερευνητής ξεκινά τη συνέντευξη (συνεχής και συστηματική λεκτική αλληλεπίδραση) έχοντας συγκεκριμένο και σταθερό στόχο να αντλήσει πληροφορίες, απόψεις, αντιλήψεις, γνώσεις, πεποιθήσεις, στάσεις σχετικά με το φαινόμενο που μελετά και την εξελίσσει συστηματικά. Σύμφωνα με τον King (1999) η προσωπική συνέντευξη αποτελεί την πιο χρησιμοποιούμενη ποιοτική ερευνητική μέθοδο λόγω του ευέλικτου χαρακτήρα της στη διεξαγωγή της, της αμεσότητας και της εξοικείωσης των ερωτώμενων, όπως επίσης και του μικρού της κόστους.

Η συνέντευξη, σαν ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων διακρίνεται για κάποια βασικά πλεονεκτήματα (Patton, 1990; Cohen & Manion, 1994; Miles & Huberman 1994; Φίλιας, 2001; Βάμβουκας, 2006):

- Η συζήτηση είναι ευέλικτη, δυναμική και μπορεί να κατευθυνθεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις, διατηρώντας στον πυρήνα τους το φαινόμενο της μελέτης, από τον ερευνητή. Επιπροσθέτως, αυτός μπορεί να ζητά διευκρινίσεις στις περιπτώσεις που κρίνει ότι οι απαντήσεις είναι ασαφείς ή ανεπαρκείς, διασφαλίζοντας έτσι τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων που θα καλύπτουν σε βάθος και σε πληρότητα το υπό μελέτη θέμα.
- Στην ημιδομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις δεν είναι απόλυτα προκαθορισμένες και ο ερευνητής μπορεί να τροποποιεί το περιεχόμενό τους. Έτσι, οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους για το συγκεκριμένο θέμα που έχει θέσει ο ερευνητής, γύρω από το οποίο πρέπει να διατηρηθεί όλη η συνέντευξη.
- Στη δομημένη συνέντευξη μπορούν να επαναληφθούν ή να αναδιατυπωθούν ερωτήσεις αν δεν τις κατανοήσουν οι ερωτώμενοι. Ακόμα, κάποιες ερωτήσεις μπορεί να παραλειφθούν ή να διαφοροποιηθούν, ανάλογα με τον ερωτώμενο.
- Ο ερευνητής μπορεί να παρατηρήσει, εκτός από τα λεγόμενα του ερωτώμενου, τη γενικότερη συμπεριφορά του, η οποία περιλαμβάνει μη λεκτικές αντιδράσεις.
- Ο ερευνητής πρέπει να καταγράφει τις συνθήκες στις οποίες διεξάγεται η συνέντευξη, όπως ημερομηνία, ώρα και τόπος.

3.1.2 Οργάνωση - Διεξαγωγή της Συνέντευξης

Είναι ευρέως γνωστό πως η έρευνα η οποία χρησιμοποιεί τη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, πρέπει να πραγματοποιείται συστηματικά και με αυστηρότητα. Αρχικά διαμορφώνει ένα ερευνητικό σχέδιο με σκοπό να διασφαλιστεί η επιτυχία των στόχων της. Κατά το στάδιο της οργάνωσης και της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, υλοποιούνται μια σειρά από ενέργειες, που παρουσιάζονται παρακάτω:

α) Ορισμός του προς διερεύνηση θέματος

Στο πρώτο στάδιο προσδιορίζονται οι θεματικές πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου και με βάση αυτές δημιουργούνται οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα.

β) Δημιουργία οδηγιών για τη διεξαγωγή της συνέντευξης

Σε αυτό το στάδιο δημιουργείται το λεγόμενο «πρωτόκολλο της συνέντευξης», το οποίο είναι ένα διάγραμμα που περιέχει οδηγίες για τους κύριους άξονες – θέματα που θα αναλυθούν, όπως επίσης και μία λίστα με τις ερωτήσεις οι οποίες επρόκειτο να γίνουν στους ερωτώμενους κατά την διεξαγωγή της συνέντευξης. Ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων της συνέντευξης είναι ζήτημα μεγάλης σημασίας και έχει μεγάλο αντίκτυπο στην επιτυχία της έρευνας. Οι ερωτήσεις της έρευνας είναι ανοιχτού τύπου και δεν έχουν συγκεκριμένο προσανατολισμό αλλά επιτρέπουν στους ερωτώμενους να διατυπώνουν την άποψη τους αβίαστα. Πρέπει να είναι σαφείς, ακριβείς, απλές και σύντομες, με χρήση κατανοητής γλώσσας και να είναι συναισθηματικά ουδέτερες (Αθανασίου, 2006; Βάμβουκας, 2006). Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις γνώμες, τις στάσεις και τα κίνητρα των ερωτώμενων και να εξάγει πιο πλήρη συμπεράσματα.

γ) Εξεύρεση των ερωτώμενων

Στις ποιοτικές έρευνες, στις οποίες συλλέγονται εμπειρικά δεδομένα υφίσταται σκόπιμη επιλογή του ερευνητικού δείγματος, αφού αυτό είναι μικρού μεγέθους (Patton, 1990). Έτσι, σύμφωνα με τον Robson (2007) ο εντοπισμός των υποκειμένων του δείγματος ξεκινά από τον κύκλο γνωστών του ερευνητή και στη συνέχεια αυτά δείχνουν περισσότερα υποκείμενα. Τη μέθοδο αυτή την ονομάζει «χιονοστιβάδα».

δ) Πραγματοποίηση των συνεντεύξεων

Σε αυτή τη φάση καθορίζεται η χρονική περίοδος υλοποίησης των συνεντεύξεων, πραγματοποιείται ενημέρωση των ερωτώμενων σχετικά με τους θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η συνέντευξη, τονίζεται η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους, με σκοπό να επιτευχθεί η συναίνεση τους σε αυτή και διαμορφώνεται ο προγραμματισμός των συνεντεύξεων.

ε) Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων

Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η κωδικοποίηση των δεδομένων είναι μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, στην οποία χρειάζονται πολλαπλές ακροάσεις των ηχογραφημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να υλοποιηθεί σωστή και λεπτομερής καταγραφή τους. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί η ηθική δεοντολογία, καθώς ο

κύριος ρόλος των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι να χρησιμεύσουν ως πηγές δεδομένων. Οι ερευνητές έχουν καθήκον να προστατεύσουν την αξιοπρέπεια, την ακεραιότητα, την ιδιωτικότητα καθώς επίσης και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (Yip et al., 2016).

στ) Ανάλυση συνεντεύξεων

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την καταγραφή των δεδομένων γραπτά πραγματοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση των κειμένων. Ως ερευνητικό εργαλείο για την επεξεργασία των κειμένων αυτών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια βασική μέθοδος που επεξεργάζεται και μελετά συστηματικά και αντικειμενικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, όπως επίσης και το περιεχόμενο που διατίθεται από άλλα μέσα.

Σκοπός της είναι η καταγραφή, η σύνοψη και η περιγραφή λέξεων, φράσεων ή νοημάτων τα οποία υπάρχουν εντός κάποιου κειμένου με σκοπό την περιγραφή και την ανακάλυψη μηνυμάτων, τα οποία βρίσκονται εντός του κειμένου και τέλος, την εξαγωγή κατάλληλων συμπερασμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

3.1.3 Ερευνητικό Μέρος της παρούσας ποιοτικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας σχετικά με τα λάθη που κάνουν οι μαθητές επηρεασμένοι από την ελληνική (μητρική), καθώς η αγγλική αποτελεί πλέον βασικό μάθημα αλλά και γνώση κάθε ανθρώπου στη σύγχρονη πραγματικότητα. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εν λόγω διερεύνηση, διεξήχθησαν προσωπικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι απόφοιτοι σχολών αγγλικής φιλολογίας ή απόφοιτοι ελληνικής φιλολογίας με Proficiency και εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο).

Το ερευνητικό ερώτημα είναι:

«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) για τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στην αγγλική ξαίτιας της επιρροής της ελληνικής (μητρικής) σύμφωνα με το επίπεδο γνώσεών τους, την εμπειρία τους και τα μέσα διδασκαλίας που εφαρμόζουν;»

Προκειμένου να διερευνηθεί το ερώτημα και να επιτευχθεί ο στόχος της παρούσας εργασίας, η συνέντευξη αποτέλεσε το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, η μορφή συνέντευξης που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη. Αυτή πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές αγγλικών γυμνασίου, όπως προαναφέρθηκε, συνεπώς δεν γίνεται λόγος για τυχαία δειγματοληψία, αλλά για σκόπιμη (Κυριαζή, 1998).

Καθορίστηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις και θέματα κατά τη διάρκεια σχεδιασμού της εν λόγω συνέντευξης, ωστόσο η σειρά στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι ερωτήσεις δεν ήταν αυστηρά προκαθορισμένη.

Η παρούσα συνέντευξη αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήματα για το επίπεδο γνώσεων και την εμπειρία τους στην αγγλική, το δεύτερο, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρησιμότητα των ψηφιακών μέσων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το τρίτο μέρος σχετιζόταν με τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στο μάθημα της αγγλικής, τα οποία προέρχονται από την επιρροή της ελληνικής γλώσσας (μητρικής) και για ποιο λόγο (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ερωτήσεις ποιοτικής έρευνας

| A/A | Ερώτηση |
|-----|--|
| 1 | Τι έχετε σπουδάσει; |
| 2 | Ποιο είναι το επίπεδο των γνώσεων σας; |
| 3 | Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε ως καθηγητές Αγγλικών; |
| 4 | Ποια είναι η άποψη σας για τη χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας; Τα χρησιμοποιείτε; |
| 5 | Ποια λάθη κάνουν οι μαθητές στην αγγλική γλώσσα εξαιτίας της επιρροής της ελληνικής (μητρική); |
| 6 | Για ποιο λόγο κάνουν τα παραπάνω λάθη; |

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκαν (όπως προαναφέρθηκε με τη μέθοδο χιονοστιβάδας) 20 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια γυμνάσια του νομού Αττικής. Το δείγμα δεν επιλέχθηκε με μόνο κριτήριο την ευκολία, αλλά χρησιμοποιήθηκε και το κριτήριο της καταλληλότητας, με σκοπό να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας.

Η χρονική περίοδος στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου του 2021. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα εξ αποστάσεως (με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Teams) εξαιτίας της πανδημίας Covid 19.

Πριν από τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνας, τους θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η συνέντευξη, τον χρόνο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί και τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους, με σκοπό να επιτευχθεί η συναίνεση τους σε αυτή. Όλοι ήταν θετικοί όσον αφορά στη συμμετοχή τους. Οι συνεντεύξεις έγιναν διαπροσωπικά από την ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο για την ηχογράφηση της συνέντευξης, ως μέσο συλλογής δεδομένων.

Για να τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, στο πλαίσιο της κωδικοποίησης των δεδομένων, σε κάθε συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε το κεφαλαίο Ε μαζί με αύξουσα αρίθμηση για να αντιπροσωπεύει τον κάθε ερωτώμενο. Έτσι, ο πρώτος ερωτώμενος συμβολίζεται ως Ε1, ο δεύτερος ως Ε2,....και ο τελευταίος Ε20.

Μετά από την αναζήτηση και την εύρεση των πιθανών λαθών στη βιβλιογραφία, ακολούθησε δεύτερο στάδιο συνέντευξης με τους καθηγητές κατά το οποίο τους ζητήθηκε η άποψή τους πάνω στα λάθη που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία (τα οποία τους είχαν σταλεί πριν την επικοινωνία) καθώς και η γνώμη τους για τα πιο συνηθισμένα σφάλματα.

Επίσης, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν όλες οι συνεντεύξεις και καταγράφηκαν τα δεδομένα γραπτά, έγινε η ποιοτική ανάλυση των εν λόγω κειμένων. Από την ανάλυση

αυτήν είναι εμφανές πως αρχικά διερευνήθηκαν, το φύλο, η ειδικότητα, το επίπεδο γνώσεων και η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην αγγλική γλώσσα (Πίνακας 2). Αυτές οι πληροφορίες αναδεικνύουν το προφίλ τους. Πιο συγκεκριμένα η συντριπτική πλειοψηφία (18 από τους 20 εκπαιδευτικούς) ήταν γυναίκες. Δεν υπήρχε κάποια εξήγηση που να δόθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, όμως είναι ευρέως γνωστό πως η φιλολογική κατεύθυνση σπουδών, συμπεριλαμβανομένης της Αγγλικής Φιλολογίας, αποτελείται κυρίως από γυναίκες. Όσον αφορά στην ειδικότητά τους, οι 10 ήταν απόφοιτοι της αγγλικής φιλολογίας και 10 της ελληνικής που είχαν Proficiency (Πίνακας 2). Η πλειοψηφία αυτών (16) είχε εκτός του πτυχίου και επιπλέον γνώσεις που προέρχονταν είτε από κάποιο σεμινάριο, είτε από κάποιο άλλο τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (μεταπτυχιακό – διδακτορικό). Ειδικότερα, 3 είχαν σεμινάριο, 10 κατείχαν τουλάχιστον 1 μεταπτυχιακό, 2 διέθεταν διδακτορικό και 1 ήταν υποψήφιος διδάκτωρ (Πίνακας 2). Επιπλέον, 19 από τους 20 ερωτώμενους είχαν προϋπηρεσία στην αγγλική γλώσσα μεγαλύτερη των 5 ετών. Στο δεύτερο μέρος διερευνήθηκε η χρήση ψηφιακών μέσων και η σημασία τους. Οι 17 από τους 20 εκπαιδευτικούς απάντησαν πως χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα και θεωρούν τη χρήση τους σημαντική στην επιτυχή, δημιουργική και πιο ευχάριστη διεξαγωγή του μαθήματος (Πίνακας 2). Στο τρίτο μέρος καταγράφηκαν τα λάθη που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι κάνουν οι μαθητές καθώς και γιατί τα κάνουν (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Απαντήσεις ερωτημάτων ποιοτικής έρευνας

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | ΦΥΛΟ | ΚΛΑΔΟΣ | ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ | ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ | ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ | ΛΑΘΗ | ΛΟΓΟΣ |
|----------------------------------|------|--------|-----------------|---------------|----------------------|---------------------------------|--|
| E1 | Θ | ΑΦ | Μ (2) | 2 | ΝΑΙ / ΣΗΜ. | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E2 | Θ | ΑΦ | Π+Σ | 15 | ΝΑΙ / ΣΗΜ. | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ |
| E3 | Θ | ΕΦ+Ρ | Π | 11 | ΟΧΙ / ΜΣ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E4 | Θ | ΑΦ | Μ | 8 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E5 | Θ | ΑΦ | Μ | 5 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E6 | Α | ΕΦ+Ρ | Δ | 6 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. / ΑΓ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ / ΑΓ |
| E7 | Θ | ΕΦ+Ρ | Μ | 7 | ΝΑΙ / ΜΣ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E8 | Θ | ΕΦ+Ρ | Μ | 11 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E9 | Θ | ΕΦ+Ρ | Π | 14 | ΟΧΙ / ΜΣ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., |

| | | | | | | | |
|-----|---|------|-------|----|-----------|--------------------------------|--|
| | | | | | | ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E10 | Θ | ΑΦ | Π+Σ | 16 | ΝΑΙ / ΑΣ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ. |
| E11 | Θ | ΑΦ | Μ (2) | 9 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E12 | Θ | ΕΦ+Ρ | Δ | 5 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΜ. / ΓΡΑΜ | Ι.Σ. / Μ. Η. Δ. Σ / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ |
| E13 | Θ | ΕΦ+Ρ | Π | 12 | ΝΑΙ / ΜΣ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ |
| E14 | Θ | ΕΦ+Ρ | Π | 10 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ. |
| E15 | Θ | ΑΦ | Μ | 11 | ΝΑΙ / ΜΣ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E16 | Θ | ΑΦ | Μ | 8 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E17 | Α | ΕΦ+Ρ | ΥΔ | 7 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. / ΑΓ | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ / ΑΓ |
| E18 | Θ | ΑΦ | Μ | 9 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ. / ΟΜ. | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ. / Μ. Η. Δ. Σ |
| E19 | Θ | ΕΦ+Ρ | Μ | 10 | ΝΑΙ / ΣΗΜ | ΣΥΝ. / ΟΜ. / ΓΡΑΜ | Ι.Σ. / Μ. Η. Δ. Σ / Α.Χ.Λ., Μ.ΜΕΤ |
| E20 | Θ | ΑΦ | Π+Σ | 16 | ΟΧΙ / ΑΣ | ΣΥΝ. / ΟΡΘ. / ΓΡΑΜ | Ι.Σ. / Α.Α.Μ. / Α.Χ.Λ. |

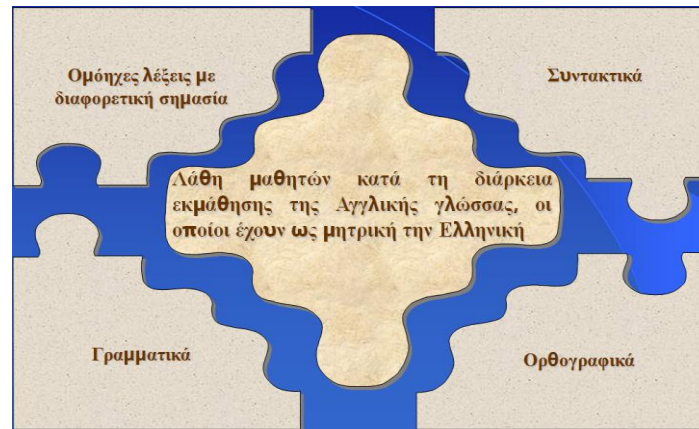
*Θ: Θήλυ, Α: Άρρεν, ΑΦ: Αγγλικής Φιλολογίας, ΕΦ+Ρ: Ελληνικής Φιλολογίας και Proficiency, Π: Πτυχίο, Μ: Μεταπτυχιακό, Μ (2): 2 Μεταπτυχιακά, Σ: Σεμινάριο, Δ: Διδακτορικό, ΥΔ: Υποψήφιος διδάκτωρ, ΣΗΜ.: Σημαντικό, ΜΣ: Μέτρια Σημαντικό, ΑΣ: Αρκετά Σημαντικό, ΣΥΝ.: Συντακτικά, ΟΡΘ.: Ορθογραφικά, ΓΡΑΜ.: Γραμματικά, ΟΜ.: Ομόηχα, ΑΓ.: Λόγω Άγχους, Ι.Σ.: Ισχυρή Σύνταξη, Α.Α.Μ.: Αμέλεια - Άγνοια – Μεταφορά Γλώσσας, Α.Χ.Λ.: Αδιαφορία Χρονικών Λέξεων, Μ.ΜΕΤ.: Μπερδεύονται με τη μετάφραση, Μ.Η.Δ.Σ.: Μοιάζουν Ηχητικά Διαφορετική Σημασία.

3.2 Κατηγορίες Λαθών

Με βάση τη βιβλιογραφία και τις προτάσεις των καθηγητών καταλήξαμε στις παρακάτω κατηγορίες λαθών που σχετίζονται με τη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι καθηγητές που ρωτήθηκαν έχουν πολλές γνώσεις και μεγάλη εμπειρία στην αγγλική και την ελληνική γλώσσα.

Από τα αποτελέσματα της συνέντευξης απορρέει το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι καθηγητές θεωρούν πως οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετίζονται με ομόηχες λέξεις που έχουν διαφορετική σημασία, με το γραπτό λόγο, και ειδικότερα τη γραμματική την ορθογραφία και τη σύνταξη (Σχήμα 1). Επιπλέον, η

ανάγνωση, η προφορά και ο τονισμός των λέξεων προβάλλονται ως προβληματικοί τομείς, ενώ υπήρξαν και καθηγητές που δηλώνουν ως πρόβλημα την αμέλεια και την άγνοια, τα οποία όμως δεν διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη διότι δε μπορούσαν να εξεταστούν μέσα από τα κουίζ.



Σχήμα 1: Κατηγορίες λαθών

3.2.1 Λάθη Ομόηχων Λέξεων

Η πρώτη κατηγορία λαθών είναι τα ζεύγη ουσιαστικών που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους αλλά δεν έχουν την ίδια σημασία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ουσιαστικά που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους

| Ελληνική λέξη | Αγγλική λέξη | Αιτία Λαθών |
|--|--|---|
| εμπάθεια=αντιπάθεια | empathy=συμπόνια | Μοιάζουν ηχητικά αλλά έχουν αντίθετη σημασία |
| αγωνία=ψυχική κατάσταση δυσάρεστης αναμονής | agony=ψυχικός, σωματικός πόνος | Μοιάζουν ηχητικά αλλά δεν έχουν όμοια σημασία |
| βάση= το κατώτερο τμήμα ενός αντικειμένου, το θεμέλιο | basis=θεμελιώδης σκέψη ή βασική αρχή | Μοιάζουν ηχητικά αλλά δεν έχουν όμοια σημασία |
| μπάσκετ=αθλητικό παιχνίδι | basket=καλάθι | Μοιάζουν ηχητικά αλλά δεν έχουν όμοια σημασία |
| επεισόδιο= γεγονός, συμβάν , μέρος μιας (τηλεοπτικής) σειράς | episode=τμήμα μίας (τηλεοπτικής) σειράς | Μοιάζουν ηχητικά αλλά δεν έχουν όμοια σημασία |
| πρόγραμμα=προγραμματισμός, καταγραφή και γνωστοποίηση κάποιων ενεργειών, εκδηλώσεων κ.λπ. που πρόκειται να γίνουν, το έντυπο στο οποίο καταγράφονται τέτοιες πληροφορίες, συστηματική προσπάθεια και μέθοδος | program=αναφέρεται στο πρόγραμμα της τηλεόρασης, σε κοινωνικά και κυβερνητικά προγράμματα και στο θέατρο | Μοιάζουν ηχητικά αλλά δεν έχουν όμοια σημασία |

3.2.2 Συντακτικά Λάθη

Η δεύτερη κατηγορία είναι τα λάθη στη σύνταξη. Τα αγγλικά, σε αντίθεση με τα ελληνικά που είναι κλιτή γλώσσα, δεν έχουν πτώσεις και κλιτικές καταλήξεις. Επομένως, η θέση των όρων μέσα στην πρόταση είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση. Στα ελληνικά μπορούμε να πούμε «Ο Γιάννης χτύπησε τον σκύλο» αλλά και «Τον σκύλο χτύπησε ο Γιάννης». Η αιτιατική μας βοηθά να καταλάβουμε πως ο σκύλος είναι το αντικείμενο του ρήματος, εκείνος δέχτηκε το χτύπημα. Όμως στα αγγλικά οι προτάσεις “John hit the dog” και “The dog hit the man” δεν είναι ταυτόσημες (Πίνακας 4).

Η ακολουθία υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο είναι πολύ ισχυρή στα αγγλικά. Στα ελληνικά το ρήμα (ή το ρήμα μαζί με το επίρρημα) μπορεί να προηγείται του υποκειμένου, αφού η κατάληξη δείχνει τη συντακτική σχέση.

Πίνακας 4: Λάθη εξαιτίας της θέσης των όρων μέσα στην πρόταση

| | Αγγλικά | Ελληνικά | Λάθη μαθητών | Αιτία Λαθών |
|-----------------------------|--|--|---|--|
| Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο | <ul style="list-style-type: none"> •<u>Something astonishing</u> happened today. •Today <u>something astonishing</u> happened. | <ul style="list-style-type: none"> •Σήμερα έγινε κάτι καταπληκτικό. •Έγινε κάτι καταπληκτικό σήμερα. | Today happened <u>something astonishing</u> . | Ισχυρή Σύνταξη (λάθος η τοποθέτηση υποκειμένου στο τέλος της πρότασης) |

Το χρονικό επίρρημα (today) μπορεί να τοποθετηθεί στην αρχή της πρότασης ή στο τέλος, όμως το υποκείμενο πρέπει οπωσδήποτε να τοποθετείται πριν από το ρήμα.

Στα ελληνικά είναι αποδεκτό τόσο «Ερμηνεύει το τραγούδι πολύ όμορφα» όσο και το «Ερμηνεύει πολύ όμορφα το τραγούδι». Στα αγγλικά η μόνη αποδεκτή σύνταξη από τις δύο είναι “He sings the song beautifully”, διότι ο τροπικός προσδιορισμός τοποθετείται ή πριν από το ρήμα/ρηματικό τύπο που προσδιορίζει ή μετά το αντικείμενο (αν θέλουμε να δώσουμε έμφαση, Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Λάθη που εντοπίζονται στη θέση των τροπικών επιρρημάτων

| | Αγγλικά | Ελληνικά | Λάθη μαθητών | Αιτία Λαθών |
|------------------|---------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Τροπικό επίρρημα | We knew the place <u>well</u> . | Εξερευνήσαμε <u>καλά</u> την περιοχή. | We knew <u>well</u> the place. | Ισχυρή σύνταξη τροπικού επιρρηματος |

Το χρονικό και το τοπικό επίρρημα μπορεί να τοποθετηθεί είτε στην αρχή είτε στο τέλος της πρότασης, ανάλογα με την έμφαση που θέλουμε να δείξουμε. Ωστόσο τα επιρρήματα που δηλώνουν συχνότητα always, never, rarely, seldom, sometimes, usually, continually, just, already και still συντάσσονται πριν από το βασικό ρήμα της πρότασης και αμέσως μετά το υποκείμενο ή μετά το βοηθητικό (auxiliary) ή το τροπικό (modal) ρήμα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Λάθη που εντοπίζονται στη θέση των χρονικών και τοπικών επιρρημάτων

| Χρονικό επίρρημα | Αγγλικά | Ελληνικά | Λάθη μαθητών | Αιτία Λαθών |
|------------------|---|---|---|---------------------------------------|
| | He <u>always comes</u> late to class. | Έρχεται πάντα αργά στη δουλειά. | He comes always late to class. | Ισχυρή σύνταξη επιρρηματος συχνότητας |
| Τοπικό επίρρημα | Αγγλικά | Ελληνικά | Λάθη μαθητών | Αιτία Λαθών |
| | •There were pictures of the suspect <u>everywhere</u> . | Υπήρχαν παντού φωτογραφίες του ύποπτου. | There were <u>everywhere</u> pictures of the suspect. | Ισχυρή σύνταξη τοπικού επιρρηματος |

3.2.3 Γραμματικά Λάθη

Η τρίτη κατηγορία είναι τα γραμματικά λάθη στη χρήση των χρόνων. Αρχικά, μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο γλώσσες είναι ο αριθμός των χρόνων, καθώς η αγγλική γλώσσα έχει περισσότερους (Απλοί και Διαρκείας χρόνοι) και έτσι ο μαθητής δυσκολεύεται να επισημάνει ομοιότητες και συνδέσεις στη χρήση τους και στις δύο γλώσσες. Το λάθος αυτής της κατηγορίας συμβαίνει όταν ο μαθητής γνωρίζει τη σωστή χρήση των χρόνων, αλλά δεν ξέρει πώς να τους σχηματίσει και προσπαθεί να διαμορφώσει ένα χρόνο σε μια γλώσσα, σκεπτόμενος το σχηματισμό στην άλλη γλώσσα (Πίνακας 7).

Πιο συγκεκριμένα, στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν διαφορετικοί τύποι για να δηλώνεται η διάρκεια, ακόμη και στον ενεστώτα, σε αντίθεση με τα ελληνικά που υπάρχει μόνο ένας ενεστώτας και δεν γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα στην πράξη που συμβαίνει τώρα και εκείνη που αποτελεί κάτι επαναλαμβανόμενο, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές (Πίνακας 7).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές συχνά δεν είναι σίγουροι για το ποιο χρόνο πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Ανάμεσα στον simple past και τον past continuous (κάτι σαν τον παρατατικό της ελληνικής γλώσσας) οι μαθητές είναι χαμένοι στη μετάφραση. Στα ελληνικά ο παρατατικός δηλώνει :i) μία πράξη που συνέβη στο παρελθόν και είχε διάρκεια ή ii) μία πράξη επαναλαμβανόμενη στο παρελθόν (Πίνακας 7). Π.χ.:

- i) Υπέφερα χθες όλη νύχτα από το δόντι μου.
- ii) Μικρός έπινα γάλα κάθε μέρα.

Στα αγγλικά, όταν αναφερόμαστε σε μία πράξη που ανήκει στο παρελθόν (είτε αφορούσε μία επαναλαμβανόμενη πράξη είτε μία κατάσταση), χρησιμοποιούμε τον simple past. Ο past continuous δηλώνει μία πράξη με διάρκεια που συνέβη σε συγκεκριμένη στιγμή στο παρελθόν. Τέλος, ο simple past χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε σε μία σειρά από πράξεις που συνέβησαν στο παρελθόν η μία μετά την άλλη (Πίνακας 7).

Ο present perfect είναι ο μοναδικός χρόνος που συνδέει το παρελθόν με το παρόν. Δημιουργεί πολλά προβλήματα στη χρήση, γιατί αφενός έχει ποικίλες λειτουργίες και

αφετέρου στα ελληνικά αποδίδεται με τέσσερις διαφορετικούς χρόνους: ενεστώτα, παρατατικό, αόριστο και παρακείμενο (Πίνακας 7).

Ο present perfect continuous δηλώνει μία πράξη με διάρκεια, που συμβαίνει εδώ και κάποιο χρονικό διάστημα ενώ αντιστοιχεί στον παρατατικό της ελληνικής γλώσσας, όταν δηλώνει μία πράξη της οποίας τα αποτελέσματα είναι εμφανή στο παρόν (Πίνακας 7).

Στην αγγλική γλώσσα ο past perfect δηλώνει μία πράξη η οποία προηγήθηκε στο παρελθόν από κάποια άλλη πράξη ή από κάποια δεδομένη χρονική στιγμή του παρελθόντος. Και εδώ αρχίζουν οι δυσκολίες καθώς οι μαθητές της αγγλικής γλώσσας τείνουν να διατυπώνουν κάθε πράξη που αφορά το απώτερο παρελθόν με past perfect. Επίσης, ένα άλλο κλασικό ελληνικό λάθος είναι ότι ο past perfect άλλοτε αντιστοιχεί στον ελληνικό υπερσυντέλικο, άλλοτε στον ελληνικό αόριστο και άλλοτε στον παρακείμενο, ενώ ο υπερσυντέλικος δεν είναι πάντα past perfect στην αγγλική γλώσσα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Λάθη που προκύπτουν από τη χρήση των χρόνων

| Χρόνοι στα Αγγλικά | Χρόνοι στα Ελληνικά | Λάθη μαθητών | Αιτία Λαθών |
|--|---------------------------------|--|--|
| Simple present | Ενεστώτας | | |
| I go to the cinema <u>every</u> week. | Πηγαίνω σινεμά κάθε εβδομάδα. | I am going to the cinema every week. | Ξεχνούν τις χρονικές λέξεις και χρησιμοποιούν λάθος χρόνο. |
| Present progressive | Ενεστώτας | | |
| We're having dinner <u>at the moment</u> . | Τρώμε αυτή τη στιγμή. | We have dinner at the moment. | Ξεχνούν τις χρονικές λέξεις και χρησιμοποιούν λάθος χρόνο. Στα ελληνικά δεν γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα στην πράξη που συμβαίνει τώρα και εκείνη που αποτελεί κάτι επαναλαμβανόμενο. |
| Simple past | Παρατατικός - Αόριστος | | |
| When I was a child, I played the piano. | Όταν ήμουν παιδί, έπαιζα πιάνο. | When I was a child, I was playing the piano. | Χρησιμοποιούν λάθος χρόνο εξαιτίας της ελληνικής μετάφρασης. Στα αγγλικά όταν γίνεται αναφορά σε πράξη που ανήκει στο παρελθόν, χρησιμοποιείται ο Simple past. |
| Past progressive | Παρατατικός | | |
| I was watching a | Έβλεπα ταινία, όταν ήρθε ο | I had watched a film when my | Χρησιμοποιούν λάθος χρόνο. Ο Past progressive |

| | | | |
|---|---|--|---|
| film when my cousin arrived. | ξάδερφός μου. | cousin arrived. | δηλώνει μία πράξη με διάρκεια που συνέβη σε συγκεκριμένη στιγμή στο παρελθόν. |
| Present perfect simple | Παρακείμενος-Ενεστώτας-Παρατατικός-Αόριστος | | |
| She has just defeated the top-ranked player in the tournament. | Μόλις νίκησε τον καλύτερο παίκτη του τουρνουά. | She just defeated the top-ranked player in the tournament. | Χρησιμοποιούν λάθος χρόνο εξαιτίας της ελληνικής μετάφρασης, ο Present perfect simple έχει ποικίλες λειτουργίες και είναι ο μοναδικός χρόνος που συνδέει το παρελθόν με το παρόν. |
| Present perfect progressive | Παρακείμενος (με έμφαση στη διάρκεια)-Παρατατικός | | |
| We have been walking for hours. | Περπατούσαμε για ώρες. | We were walking for hours. | Χρησιμοποιούν λάθος χρόνο καθώς αντιστοιχεί στον παρατατικό της ελληνικής. |
| Past perfect simple | Υπερσυντέλικος-Αόριστος-Παρακείμενος | | |
| After she had made sure the house was securely locked, she left. | Αφου βεβαιώθηκε ότι το σπίτι είχε κλειδωθεί καλά, έφυγε. | After she made sure the house had been securely locked, she left. | Χρησιμοποιούν λάθος χρόνο, καθώς μεταφράζουν στα ελληνικά. |
| Past perfect progressive | Υπερσυντέλικος (με έμφαση στη διάρκεια) | | |
| Mum was still wearing her apron when I got into the house yesterday, as she had been cooking. | Χτες, όταν μπήκα στο σπίτι, η μαμά φορούσε ακόμα την ποδιά της, καθώς μαγείρευε (προηγουμένως). | Mum was still wearing her apron when I got into the house yesterday, as she was cooking. | Χρησιμοποιούν λάθος χρόνο. |

Στην ελληνική γλώσσα είναι ευρέως γνωστό ότι υπάρχει ενεργητική και παθητική σύνταξη των ρημάτων, όμως κάποιες φορές κάποια ρήματα ενώ έχουν ενεργητική/παθητική κατάληξη έχουν αντίστοιχα παθητική/ενεργητική σημασία (Πίνακας 8). Π.χ.:

Λιώνω τον πάγο→ενεργητική κατάληξη, ενεργητική σημασία

Πλένομαι→παθητική κατάληξη, παθητική σημασία

Εργάζομαι→παθητική κατάληξη, ενεργητική σημασία

Το μυρμήγκι λιώνει κάτω από το παπούτσι του→ενεργητική κατάληξη, παθητική σημασία

Στα αγγλικά ισχύει κατά βάση:

ενεργητική σύνταξη→ενεργητική σημασία

παθητική σύνταξη→παθητική σημασία

Ένα ρήμα με ενεργητική σημασία αλλά παθητική κατάληξη στα ελληνικά (π.χ. εργάζομαι), δεν θα έχει την ίδια μορφή στα αγγλικά, θα έχει ενεργητική κατάληξη (I am working, Πίνακας 8)

Πίνακας 8: Λάθη που προκύπτουν από τη σύνταξη των ρημάτων

| Αγγλικά | Ελληνικά | Λάθη μαθητών | Αιτία Λαθών |
|--|--|---|---|
| He <u>specializes</u> in robotics. | Ειδικεύεται στη ρομποτική. | He is specialized in robotics. | Μπερδεύονται με τη μετάφραση στα ελληνικά |
| Students will have to <u>concentrate</u> more on their work this year. | Οι μαθητές φέτος θα πρέπει να συγκεντρωθούν περισσότερο στα μαθήματά τους. | Students will have to be more concentrated on their work this year. | Μπερδεύονται με τη μετάφραση στα ελληνικά |

Όμως υπάρχουν και τα μέσα δυναμικά ρήματα. Ως μέσα δυναμικά ρήματα ορίζονται αυτά που φανερώνουν ότι το υποκείμενό τους ενεργεί, όμως η ενέργεια αυτή επιστρέφει στο ίδιο το υποκείμενο ή βρίσκεται σε άλλη ιδιαίτερη σχέση με αυτό. Δεν πρόκειται για συγκεκριμένα ρήματα, τα ίδια ρήματα μπορούν να είναι είτε ενεργητικά είτε μέσα δυναμικά, ανάλογα με το νόημα που επιθυμούμε να δώσουμε. Π.χ. στην ελληνική υπάρχει η φράση «Χτίζω σπίτι» με την οποία μπορεί κάποιος να εννοεί ότι ο ίδιος χτίζει ένα σπίτι (οικοδόμος) και κάποιος άλλος να εννοεί ότι ένα σπίτι χτίζεται με δική του πρωτοβουλία, αλλά την εργασία δεν την εκτελεί ο ίδιος. Στην πρώτη περίπτωση το ρήμα είναι ενεργητικό και στη δεύτερη μέσο δυναμικό. Στην αγγλική για να αποδοθούν τα μέσα δυναμικά ρήματα (causatives) υπάρχει ειδικός τρόπος:

have+αντικείμενο+past participle (to have something done)

Π.χ. I cut my hair. (Κόβω ο ίδιος τα μαλλιά μου)

I have my hair cut. (Κόβω τα μαλλιά μου στο κομμωτή)

3.2.4 Ορθογραφικά Λάθη

Η τέταρτη κατηγορία λαθών εμφανίζεται στην ορθογραφία. Τα ορθογραφικά λάθη μπορεί να προκληθούν τυχαία (από αμέλεια) ή επειδή ένας μαθητής έχει έλλειψη γνώσης (άγνοια) για το ποια είναι η σωστή ορθογραφία ή αυτό προέρχεται από τη μεταφορά γλώσσας (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Ορθογραφικά λάθη

| Σωστή ορθογραφία | Λάθη μαθητών | Λόγος-Αιτία |
|------------------|--------------|------------------|
| accommodation | accomodation | Αμέλεια |
| tries | trys | Άγνοια |
| character | charachter | Μεταφορά γλώσσας |
| racism | ratcism | Μεταφορά γλώσσας |

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Το κεφάλαιο προτείνει ένα εκπαιδευτικό σενάριο που μπορεί να ακολουθηθεί σε περιπτώσεις διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα, όπου υπάρχουν πολλά περιστατικά μεταφοράς γνώσης από την ελληνική. Συνεπώς, σκοπός του κεφαλαίου είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν το μάθημα των αγγλικών πιο ελκυστικό και πιο προσιτό στους μαθητές καθώς επίσης θα τους διευκολύνει στη διδασκαλία κάποιων δύσκολων εννοιών, πάντα στη βάση της διαγλώσσας.

4.1 Εισαγωγικά Στοιχεία

Σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι ξένες γλώσσες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή να ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας προβλέψιμες ή απρόβλεπτες χρησιμοποιώντας γλωσσικές, παραγλωσσικές ή και εξωγλωσσικές επιλογές. Με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η ξένη γλώσσα δεν χρησιμεύει μόνο για τη συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και λόγου, αλλά και για την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία.

Στη σύγχρονη εποχή εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης των επιστημών και ιδιαίτερα της πληροφορικής, η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) αποτελεί μια πρόκληση για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας η συμβολή των Τ.Π.Ε. προκύπτει κυρίως από τη δυνατότητα που παρέχουν στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την αυθεντική χρήση της γλώσσας. Ειδικά, τα τελευταία δυο χρόνια, εξαιτίας της πανδημίας, εκπαιδευτικοί και μαθητές κληθήκαμε να εργαστούμε και να επικοινωνήσουμε σε περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτό της συμβατικής τάξης. Η πανδημία του Covid-19 έφερε νέα δεδομένα στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης στα οποία χρειάστηκε να ανταποκριθούμε άμεσα και αποτελεσματικά. Στην προσπάθεια αυτή τον δικό τους σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες οι οποίες προσέφεραν το περιβάλλον εκείνο μέσα στο οποίο συνεχίστηκαν, εξ αποστάσεως πλέον, οι διαδικασίες της μάθησης. Παρείχαν την τεχνολογία που ήταν απαραίτητη ώστε ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει και να οργανώσει το μάθημα του, να επικοινωνήσει με τον μαθητή και να τον εμπλέξει ξανά στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο παρόν σενάριο ακολουθούνται οι αρχές του κονστρουκτιβισμού, της διερευνητικής, πολυμεσικής, ομαδοσυνεργατικής μάθησης καθώς και οι αρχές της πολυτροπικότητας και των πολυγραμμισμών. Η οργάνωση έχει γίνει σύμφωνα με το μοντέλο της μικτής μάθησης. Περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται από τους μαθητές διαδικτυακά, αλλά και δια ζώσης δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Για τα διαδικτυακά μαθήματα η πλατφόρμα που επιλέχθηκε είναι η e-class του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου λόγω της ευκολότερης πρόσβασης σε σχέση με αντίστοιχες πλατφόρμες, σε μια περίοδο που η είσοδος σε αυτές και η οργάνωση του μαθήματος ήταν μια χρονοβόρα διαδικασία εξαιτίας του όγκου των επισκέψεων. Το σενάριο αναπτύσσεται σε 6 φάσεις στις οποίες οι μαθητές είχαν πρόσβαση μέσω της διδακτικής ενότητας που δημιουργήθηκε στην e-class. Οι δραστηριότητες του σεναρίου βασίστηκαν τόσο σε εξωτερικούς ψηφιακούς πόρους (Φωτόδεντρο) όσο και σε εργαλεία (web 2.0 κ.ά.).

4.2 Ταυτότητα Σεναρίου

Λάθη που γίνονται στην αγγλική εξαιτίας της επιρροής της ελληνικής (μητρικής) γλώσσας

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο: Αγγλικά

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

(α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο αναμένεται από τους μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν τις διαφορές στη σημασία ομόηχων λέξεων μεταξύ της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας.
- Να συντάσσουν προτάσεις, χρησιμοποιώντας χρονικά, τοπικά και τροπικά επιρρήματα.
- Να διαχωρίζουν την έννοια του χρόνου σχετικά με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.
- Να επιλέγουν τη χρήση του χρόνου ανάλογα με τη χρονική ένδειξη και τους κανόνες της γραμματικής.
- Να χρησιμοποιούν την ενεργητική, μέση και παθητική φωνή
- Να διακρίνουν και να διορθώνουν τα ορθογραφικά λάθη που προκύπτουν από άγνοια, αμέλεια και μεταφορά γνώσης.

(β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας αναμένεται από τους μαθητές:

- Στην e-class, να μπορούν να βρουν τις τοποθεσίες και τα αρχεία που χρειάζονται.
- Να σχολιάζουν, να στέλνουν μηνύματα σε επιλεγμένους συμμαθητές.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες πληροφορικού εγγραμματισμού (πρόσβαση/αναζήτηση/αξιολόγηση πληροφοριών) και να εξοικειωθούν με τη δημιουργία, συμμετοχή και ανάλυση ηλεκτρονικών δημοσκοπήσεων.

(γ) σε σχέση με κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μάθησης:

- Να καλλιεργήσουν την ενεργητική ακρόαση και δεξιότητες συνεργασίας.
- Να αναπτύξουν την κριτική και τη δημιουργική τους ικανότητα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου:

- Να έχουν κατακτήσει το βασικό λεξιλόγιο (κατανόηση, ορθογραφία), τη σύνταξη (ενεργητική, παθητική, μέση), τη γραμματική (χρόνοι, επιρρήματα) τόσο της ελληνικής όσο και της αγγλικής γλώσσας.
- Να είναι εξοικειωμένοι με την πλατφόρμα του e-class και τα web 2.0 εργαλεία.

Χρόνος υλοποίησης:

11 διδακτικές ώρες

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Σε αυτό το σενάριο, οι μαθητές θα εξοικειωθούν περαιτέρω με τη χρήση των χρόνων, τη σύνταξη, την ορθογραφία και τη χρήση ομόηχων λέξεων μέσα από διάφορα κείμενα (π.χ. ιστορικά για να μπορεί να υπάρχει χρήση και των παρελθοντικών χρόνων). Η αφήγηση ενός ιστορικού γεγονότος, θα βοηθήσει τους μαθητές να διδαχτούν γραμματικά, συντακτικά, ορθογραφικά φαινόμενα με ευχάριστο τρόπο, αλλά και να γνωρίσουν ιστορικά γεγονότα άλλων περιοχών.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

Συζήτηση, επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δημιουργία περιεχομένου με ψηφιακά εργαλεία.

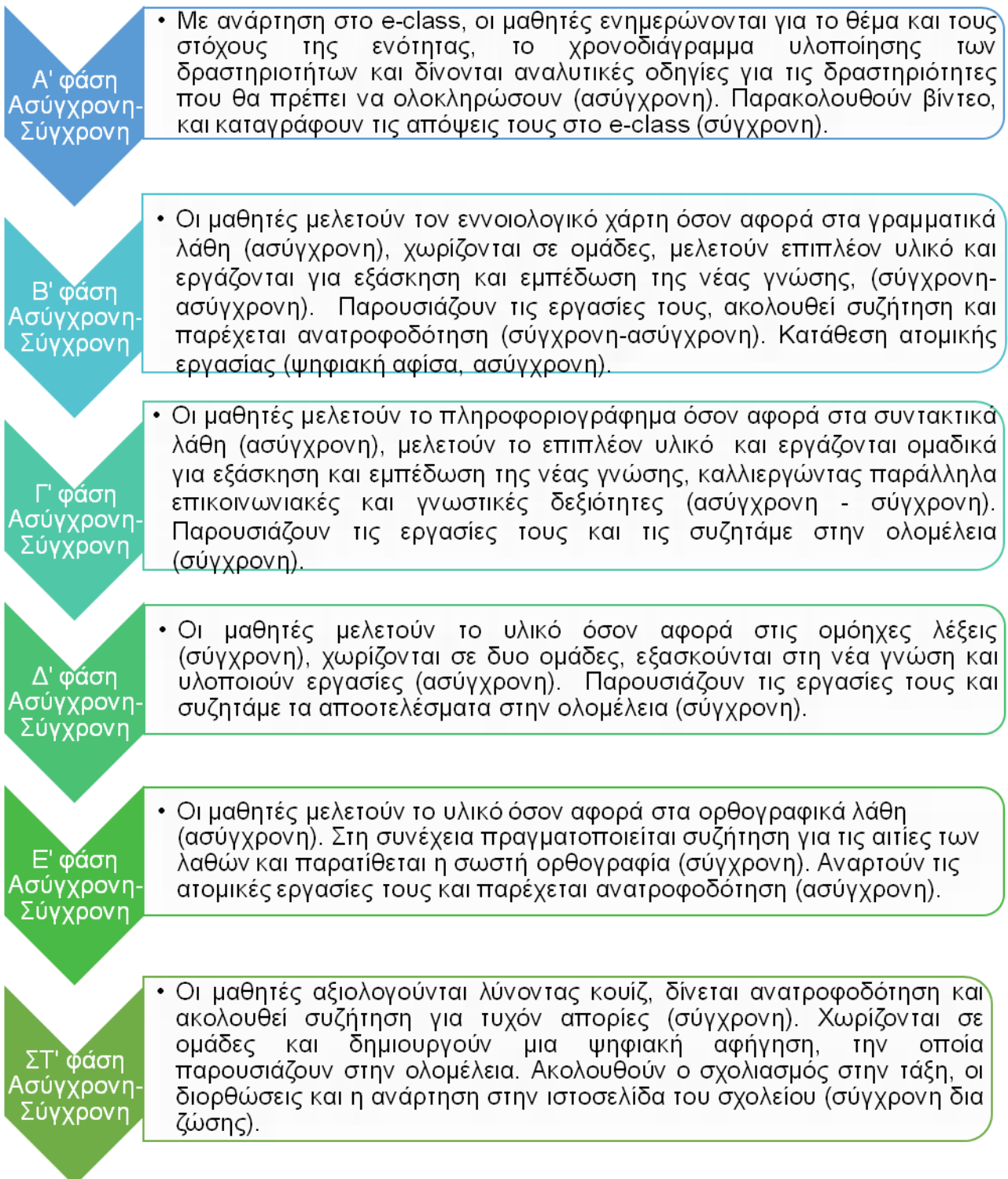
Οι δραστηριότητες του σεναρίου υλοποιούνται στα πλαίσια σύγχρονης, ασύγχρονης εξ αποστάσεως αλλά και δια ζώσης εκπαίδευσης.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (ονομαστικά)

Σύγχρονης διδασκαλίας: Webex

Ασύγχρονης διδασκαλίας: e-class

4.3 Βασική Ροή Σεναρίου



4.4 Πλαίσιο Υλοποίησης

Το σενάριο πραγματοποιείται με τη μορφή σύγχρονης και ασύγχρονης εργασίας μέσω της πλατφόρμας του Webex και της e-class. Έχει προηγηθεί η δημιουργία της τάξης στην e-class και έχουν εγγραφεί οι μαθητές. Για την ομαλή υλοποίηση του σεναρίου, όσον αφορά στην ατομική ανατροφοδότηση και την προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές, συνιστάται η χρήση του eclass (μενού «μηνύματα») ώστε να μπορούν να ανταλλάσσουν προσωπικά μηνύματα ή του webex για να υπάρχει και οπτική επαφή.

4.5 Χρησιμοποιούμενα Εργαλεία / Μέσα

e-class Η- τάξη:

- Ανακοινώσεις εκπαιδευτικού- Αναρτήσεις εγγράφων- Ημερολόγιο
- Εννοιολογικός χάρτης- Εργασίες- Ασκήσεις
- Συνδέσεις διαδικτύου- Πολυμέσα
- Παρουσιολόγιο- Ομάδες χρηστών
- Κουβεντούλα- Συζητήσεις

Webex:

- Chat (διαμοιρασμός συνδέσμων και προσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή)
- Share (διαμοιρασμός οθόνης για παρουσίαση ψηφιακού εργαλείου)
- Break-out sessions (ομαδική εργασία)
- Polling (αξιολόγηση πορείας μάθησης)

Εξωτερικά εργαλεία

<https://wordart.com/360yy0rivkvc/takou-arsenia%20word%20art>

<https://padlet.com/arseniatakou/b60vvfsk26pvmobt>

https://miro.com/app/board/o9J_l3Dxlbw=/

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3416>

<https://micro.photodentro.edu.gr/english/komik/>

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-educationalvideo-8522-867>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/868>

https://www.canva.com/design/DAEmaCMDrt4/ChC5CKE9ULZmASYD2zVh6g/view?utm_content=DAEmaCMDrt4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2334/Grammatiki-Neas-Ellinikis-Glossas_A-B-G-Gymnasiou_html-apli/index_C_07.html

<https://create.piktochart.com/output/55381471-adverbs>

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7188>

<https://app.animaker.com/animo/QSxVXmaYVvjxkrqZ/>

4.6 Χρονοπρογραμματισμός

Πίνακας 10: Χρονοπρογραμματισμός

| Χρονοπρογραμματισμός | Δραστηριότητα | Περιγραφή | Εκπαιδευτικά μέσα |
|---|--|--|---|
| Α΄ Φάση Ασύγχρονη-Σύγχρονη Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (Σύγχρονη) και 15΄ (Ασύγχρονη) | <ul style="list-style-type: none"> • Ανακοίνωση • Παρουσίαση • Καταιγισμός ιδεών • Συζήτηση | <p>-Ανάρτηση οδηγού μελέτης από τον εκπαιδευτικό στο e-class για το θέμα, τους στόχους της ενότητας, και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των δραστηριοτήτων.</p> <p>-Δραστηριότητες ενεργοποίησης της πρότερης γνώσης:</p> <p>-Παρακολούθηση βίντεο</p> <p>-Παρατήρηση συννεφόμενου</p> <p>-Καταιγισμός ιδεών με τη χρήση Padlet</p> <p>-Ανάρτηση και σχολιασμός από τους μαθητές μέσω του πεδίου «Συζήτηση» για τις προσδοκίες τους στο μάθημα</p> | <p>E-class «Συζήτηση»</p> <p>Webex</p> <p>Padlet</p> <p>Wordart</p> |
| Β΄ Φάση Ασύγχρονη-Σύγχρονη Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες (Σύγχρονη) και 5 ώρες (Ασύγχρονη) | <ul style="list-style-type: none"> -Γνώση -Μελέτη υλικού -Εφαρμογή -Ομαδικές εργασίες -Παρουσίαση ομαδικών εργασιών -Ανατροφοδότηση -Γνώση -Μελέτη υλικού -Εφαρμογή | <p>-Μελέτη εννοιολογικού χάρτη, παρακολούθηση βίντεο ή διάβασμα κόμικ ή άκουσμα ιστορίας</p> <p>-Παρουσίαση ομαδικών εργασιών μέσω webex</p> <p>- Σχολιασμός εργασιών</p> <p>-Μελέτη παρουσίασης, παρακολούθηση βίντεο, διάβασμα κόμικ</p> <p>-Ανάρτηση ψηφιακής</p> | <p>Webex</p> <p>Miro</p> <p>Photodentro</p> <p>Google docs</p> <p>Google slides</p> <p>Canva</p> <p>Piktochart</p> <p>Postermymwall</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | -Ατομική εργασία | αφίσας (ατομική εργασία) | |
| Γ΄Φάση Σύγχρονη-Ασύγχρονη Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (Σύγχρονη) και 4 ώρες (Ασύγχρονη) | -Γνώση -Μελέτη υλικού -Εφαρμογή -Παρουσίαση ομαδικών εργασιών -Συζήτηση | -Μελέτη infographic, παρακολούθηση βίντεο, διάβασμα κόμικ -Παρουσίαση ομαδικών εργασιών μέσω webex -Συζήτηση | Webex Piktochart Photodentro BBC Google docs Prezi Storyboardthat |
| Δ΄Φάση Σύγχρονη-Ασύγχρονη Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (Σύγχρονη) και 4 ώρες (Ασύγχρονη) | -Γνώση -Μελέτη υλικού -Εφαρμογή -Παρουσίαση ομαδικών εργασιών -Συζήτηση -Ανατροφοδότηση | -Μελέτη υλικού με κόμικ -Παρουσίαση ομαδικών εργασιών μέσω webex -Ανάρτηση εργασιών -Συζήτηση | Webex Storyboardthat Powtoon Canva |
| Ε΄Φάση Σύγχρονη-Ασύγχρονη Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (Σύγχρονη) και 2 ώρες (Ασύγχρονη) | -Γνώση -Μελέτη υλικού -Κατανόηση -Εφαρμογή -Ανατροφοδότηση | -Μελέτη υλικού -Συζήτηση -Ανάρτηση -Ανατροφοδότηση | Webex App.animaker |
| ΣΤ΄Φάση Σύγχρονη-Ασύγχρονη Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (Σύγχρονη) και 6 ώρες (Ασύγχρονη) | -Αξιολόγηση -Ομαδική εργασία -Ανατροφοδότηση | -Κουίζ -Παρουσίαση ψηφιακής αφήγησης -Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου | Kahoot Moviemaker |

4.7 Οδηγίες Υλοποίησης Σεναρίου

4.7.1 Α΄ φάση: Εισαγωγή στα λάθη που γίνονται στην αγγλική εξαιτίας της επιρροής της ελληνικής (μητρικής) γλώσσας

Με ανάρτηση στο e-class, ενημερώνουμε τους μαθητές για το θέμα και τους στόχους της ενότητας, και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Τους καλωσορίζουμε στο μάθημα «Λάθη που γίνονται στην αγγλική εξαιτίας της επιρροής της ελληνικής (μητρικής) γλώσσας».

Σκοπός του μαθήματος είναι να επισημάνουμε τα σφάλματα, που κάνουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της αγγλικής, επηρεασμένοι από τη μητρική τους γλώσσα και να βελτιώσουμε την απόδοσή τους με την βοήθεια του ποικίλου ψηφιακού υλικού. Στο τέλος του μαθήματος προσδοκούμε να αναγνωρίζουν τις διαφορές στη σημασία ομόηχων λέξεων, να συντάσσουν προτάσεις χρησιμοποιώντας σωστά τα μέρη του λόγου, να κάνουν σωστή χρήση των χρόνων, της ενεργητικής, μέσης και παθητικής φωνής καθώς και να διακρίνουν και να διορθώνουν τα ορθογραφικά λάθη που προκύπτουν από άγνοια, αμέλεια και μεταφορά της γλώσσας.

1η δραστηριότητα Α΄ φάσης (Σύγχρονη): Μελέτη υλικού

Για να θυμηθούν κάποια σημαντικά φαινόμενα της αγγλικής γλώσσας, τους παραθέτουμε το ακόλουθο [βίντεο](#) και το [συννεφόλεξο](#) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Συννεφόλεξο

2η δραστηριότητα Α΄ φάσης (Σύγχρονη): Καταιγισμός ιδεών

Ζητάμε να επισκεφτούν τον σύνδεσμο που τους δίνεται στο [Padlet](#) και να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.

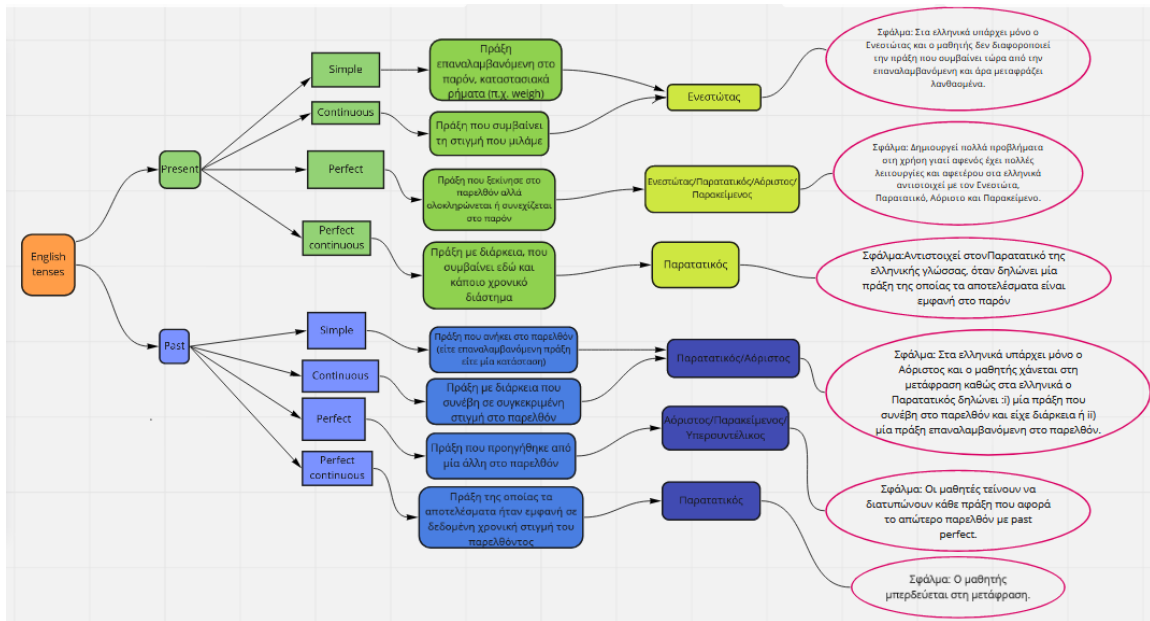
3η δραστηριότητα Α΄ φάσης (Σύγχρονη-Ασύγχρονη): «Συζήτηση»

Με αφορμή την πρώτη και τη δεύτερη δραστηριότητα ζητάμε να καταγράψουν τα σχόλια και τις προσδοκίες τους για το μάθημα.

4.7.2 Β΄ φάση: Γραμματικά λάθη

Για να έχουν μια σχεδιαστική εικόνα των σημαντικότερων σημείων των χρόνων, τους ζητάμε να μελετήσουν ασύγχρονα τον [εννοιολογικό χάρτη](#) (Εικόνα 2), στον οποίο μπορούν να ανατρέχουν όποτε το θεωρήσουν χρήσιμο.

Ένα πλαίσιο αναφοράς για τη διάγνωση λαθών, παρανοήσεων και μεταφοράς γνώσης στην εκμάθηση Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων



Εικόνα 2: Εννοιολογικός χάρτης χρόνων

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του μαθήματος αναλύουμε τον εννοιολογικό χάρτη και λύνουμε απορίες. Σε αυτή τη φάση ενημερώνουμε τους μαθητές ότι θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες (S.Present/Pr.Continuous, S.Past/Past Continuous, Pr.Perfect/Pr.Perfect Continuous, Past Perfect/Past Perfect Continuous) και κάθε ομάδα θα πραγματοποιήσει δυο δραστηριότητες.

1^η δραστηριότητα Β΄ φάσης (Σύγχρονη - Ασύγχρονη): Μελέτη υλικού

Ζητάμε από τους μαθητές να μεταβούν στην παρακάτω [ιστοσελίδα](#) και να μελετήσουν τους χρόνους ή να παρακολουθήσουν το [βίντεο](#) διαφορετικά μπορούν να διαβάσουν ένα [κόμικ](#) ή να ακούσουν μια [ιστορία](#).

Κάθε ομάδα από τις τέσσερις που έχουν δημιουργηθεί θα ενασχοληθεί με μία κατηγορία από τους χρόνους. Το υλικό της μελέτης δίνεται με διάφορους τρόπους, όπως προαναφέρθηκε, ώστε κάθε μέλος της ανάλογα με τις προτιμήσεις του να επιλέγει το μέσο (βίντεο, εικόνα, κείμενο, κ.ά.) που του είναι πιο ελκυστικό για τη μελέτη του υλικού (ατομική μελέτη υλικού). Τους υπενθυμίζουμε τον εννοιολογικό χάρτη του μαθήματος, στον οποίο μπορούν να ανατρέχουν, όποτε το επιθυμούν. Τέλος, είμαστε στη διάθεσή τους να λύσουμε απορίες.

2^η δραστηριότητα Β΄ φάσης (Ασύγχρονη - Σύγχρονη): Πραγματοποίηση εργασιών

Αφού ολοκληρωθεί η μελέτη του υλικού, τα μέλη της κάθε ομάδας θα συνεργαστούν στην επιλογή του τρόπου παρουσίασης της δραστηριότητας (ομαδική εργασία). Η κάθε ομάδα καλείται να αναδείξει τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στους χρόνους και να αναφέρουν παραδείγματα.

Οι επιλογές που υπάρχουν για την εκπόνηση των εργασιών τους είναι: α) σύνταξη κειμένου με τη χρήση google docs, β) παρουσίαση (κείμενο, εικόνα, ήχος) με canva ή με google slides και γ) δημιουργία infographic με το ψηφιακό εργαλείο piktochart.

Ενημερώνουμε τους μαθητές ότι οι εργασίες θα αναρτηθούν στο φάκελο «Εργασίες», στη συνέχεια θα παρουσιαστούν μέσω του webex (λόγω της πανδημίας) και θα πραγματοποιηθεί συζήτηση. Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει συνοπτικά (7 - 9') στις άλλες

ομάδες τους χρόνους με τους οποίους ασχολήθηκε. Μόλις ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις, θα τους σταλούν σχόλια στο φάκελο «Εργασίες».

* Στο φάκελο «Έγγραφα» θα βρουν τις οδηγίες χρήσης του κάθε εργαλείου.

3^η δραστηριότητα Β΄ φάσης (Ασύγχρονη - Σύγχρονη): Μελέτη υλικού (Ενεργητική-Παθητική-Μέση σύνταξη)

Συνεχίζουμε με την ενεργητική, παθητική και μέση σύνταξη. Ζητάμε από τους μαθητές να μελετήσουν την [παρουσίαση](#) (Εικόνα 3) και να παρατηρήσουν το [κόμικ](#) ή να παρακολουθήσουν το [βίντεο](#). Στη συνέχεια, δίνουμε επεξηγήσεις και λύνουμε απορίες.

Ενεργητική-Παθητική σύνταξη

- **Ουδέτερη διάθεση:** Το Υποκείμενο βρίσκεται απλώς σε μία κατάσταση, ούτε ενεργεί ούτε παθαίνει.
- Π.χ. Δίψασα.
- Κοιμούνται.



Μόνο τα ρήματα της Ενεργητικής και της Παθητικής διάθεσης μπορούν να μετατραπούν από Ενεργητική σε Παθητική σύνταξη και αντίστροφα.

Εικόνα 3: Παρουσίαση ενεργητικής – παθητικής σύνταξης (τμήμα συντακτικών λαθών)

4^η δραστηριότητα Β΄ φάσης (Ασύγχρονη): Πραγματοποίηση εργασιών (ατομική εργασία)

Ζητάμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφίσα με τις διαφορές της ενεργητικής, παθητικής και μέσης σύνταξης μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας καθώς και παραδείγματα. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν όποιο εργαλείο επιθυμούν, ενδεικτικά προτείνουμε το ψηφιακό εργαλείο [postermywall](#). Η εργασία τους θα αναρτηθεί στον φάκελο «Εργασίες».

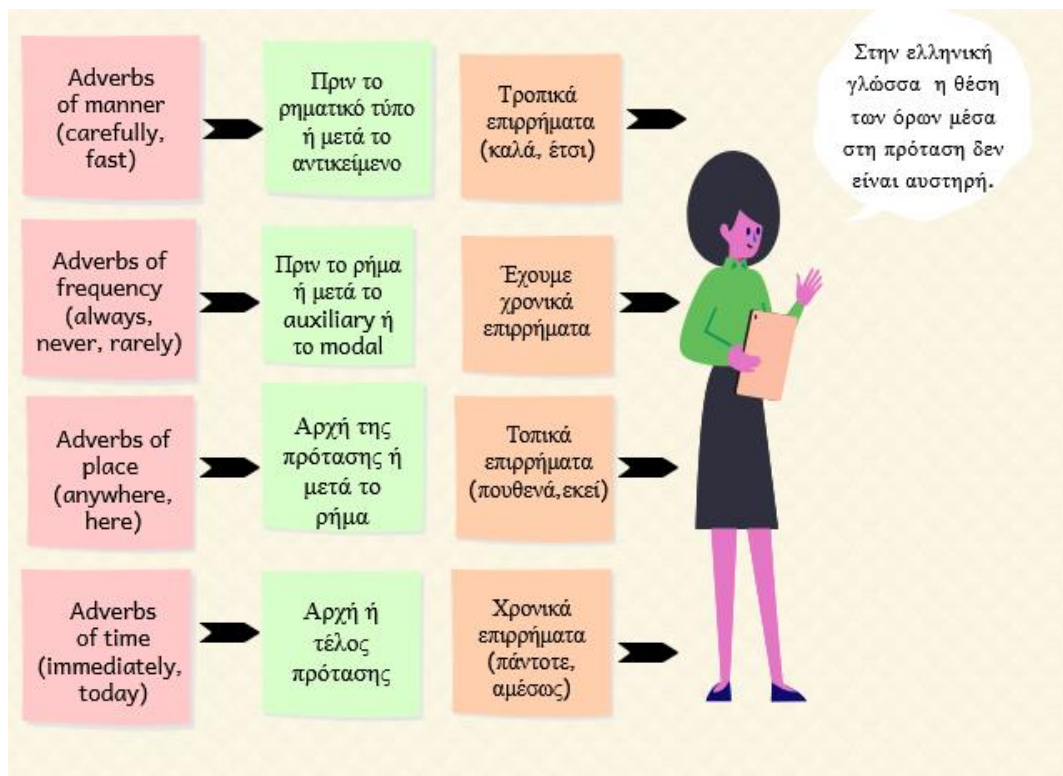
4.7.3 Γ΄ φάση: Συντακτικά λάθη

Ενημερώνουμε τους μαθητές ότι παραθέτουμε το [πληροφοριογράφημα-infographic](#) (Εικόνα 4) του μαθήματος. (Ασύγχρονη). Κατά τη σύγχρονη διδασκαλία το επεξηγούμε στους μαθητές και λύνουμε απορίες.

1^η δραστηριότητα Γ΄ φάσης (Ασύγχρονη - Σύγχρονη): Μελέτη υλικού

Σε αυτή τη φάση θα χωριστούν σε τρεις ομάδες (Τροπικά, Χρονικά, Τοπικά επιρρήματα) και κάθε ομάδα θα πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα. Ζητάμε από τους μαθητές να

μελετήσουν το [υλικό 1](#), [υλικό 2](#), [υλικό 3](#) διαφορετικά να μελετήσουν το [κόμικ](#) είτε να παρακολουθήσουν το [βίντεο](#). Στη συνέχεια, δίνουμε επεξηγήσεις και λύνουμε απορίες.



Εικόνα 4: Πληροφοριογράφημα για τη θέση των επιρρημάτων στην πρόταση

2η δραστηριότητα Γ΄ φάσης (Ασύγχρονη - Σύγχρονη): Πραγματοποίηση εργασιών

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές της κάθε ομάδας καλούνται να παρουσιάσουν τη σύνταξη του εκάστοτε επιρρηματος στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα και τα πιθανά λάθη που κάνουν. Επίσης, θα συνεργαστούν στην επιλογή του τρόπου παρουσιάσής της. Η κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει ένα από τους ακόλουθους: α) σύνταξη κειμένου με google docs, β) παρουσίαση στο prezí και γ) δημιουργία κόμικ στο storyboardthat.

Όλα τα αρχεία τους θα τα αναρτηθούν στο φάκελο «Εργασίες».

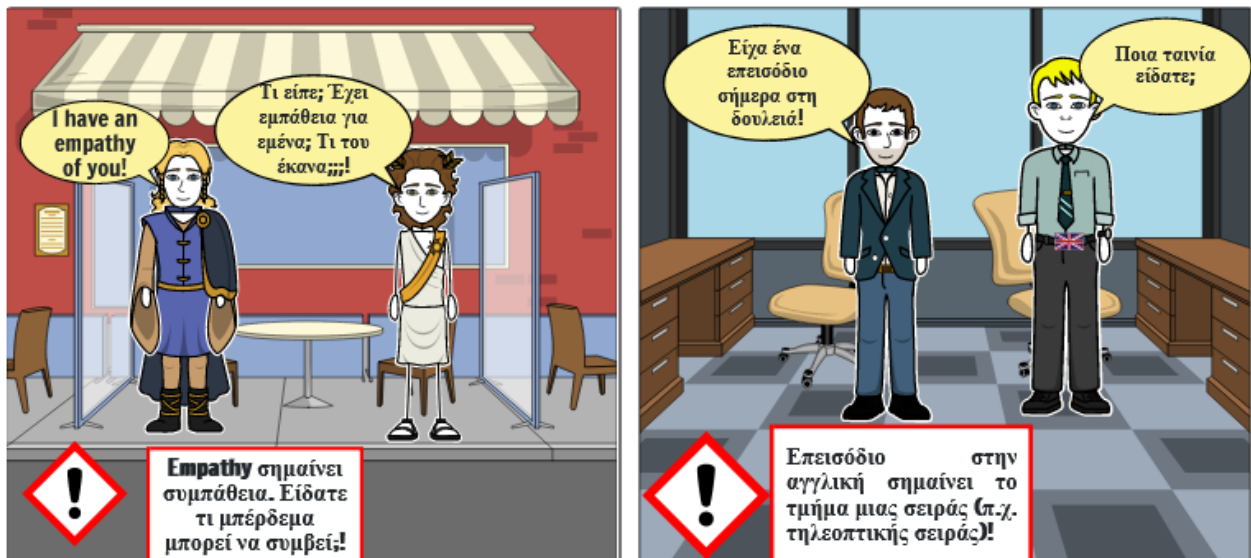
Θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους (7΄-9΄) η κάθε ομάδα στο webex και θα ακολουθήσει συζήτηση.

4.7.4 Δ΄ φάση: Ομόηχες λέξεις ελληνικής και αγγλικής γλώσσας με διαφορετική σημασία

Στη φάση αυτή παρουσιάζουμε σε power point τα λάθη που προκύπτουν από τις λέξεις οι οποίες ενώ είναι ομόηχες μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας έχουν διαφορετική σημασία. Στη συνέχεια, λύνουμε απορίες και θέτουμε δυο δραστηριότητες στους μαθητές.

1η δραστηριότητα Δ΄ φάσης (Σύγχρονη): Μελέτη υλικού

Στη δραστηριότητα αυτή ζητάμε να συμβουλευτούν το κόμικ (Εικόνα 5) με δύο παραδείγματα ουσιαστικών στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους αλλά δεν έχουν την ίδια σημασία.



Εικόνα 5: Παράδειγμα ομόηχων λαθών

Επίσης, ενημερώνουμε τους μαθητές ότι μπορούν να περιηγηθούν σε όποιο ιστότοπο επιθυμούν, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, για να συλλέξουν και περαιτέρω στοιχεία για αυτή τη κατηγορία λέξεων.

2^η δραστηριότητα Δ' φάσης (Ασύγχρονη-Σύγχρονη): Πραγματοποίηση εργασιών

Σε αυτή τη φάση αναφέρουμε στους μαθητές ότι θα χωριστούν σε δύο ομάδες (Α' και Β') και θα πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας μπορούν να θέτουν τις απορίες τους στη «Συζήτηση» όπου και θα λαμβάνουν απαντήσεις.

Η Α' ομάδα θα δημιουργήσει ένα βίντεο animation με τη χρήση του εργαλείου powtoon με αντίστοιχες λέξεις στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα.

Η Β' ομάδα θα κατασκευάσει ένα infographic μέσω του εργαλείου canva με αντίστοιχες λέξεις στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα.

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα αναρτήσει την εργασία της στο φάκελο «Εργασίες», θα την παρουσιάσει μέσω του webex (λόγω της πανδημίας) και θα πραγματοποιηθεί συζήτηση. Μόλις ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις, θα τους σταλούν σχόλια στο φάκελο «Εργασίες» (ανατροφοδότηση).

4.7.5 Ε' φάση: Ορθογραφικά λάθη

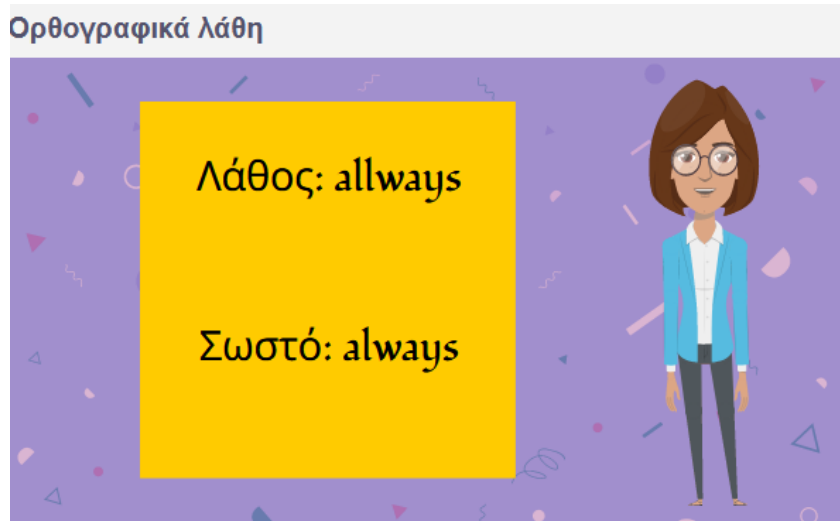
Σε αυτή τη φάση θα πραγματοποιήσουν τις ακόλουθες δραστηριότητες:

1^η δραστηριότητα Ε' φάσης (Ασύγχρονη): Μελέτη υλικού

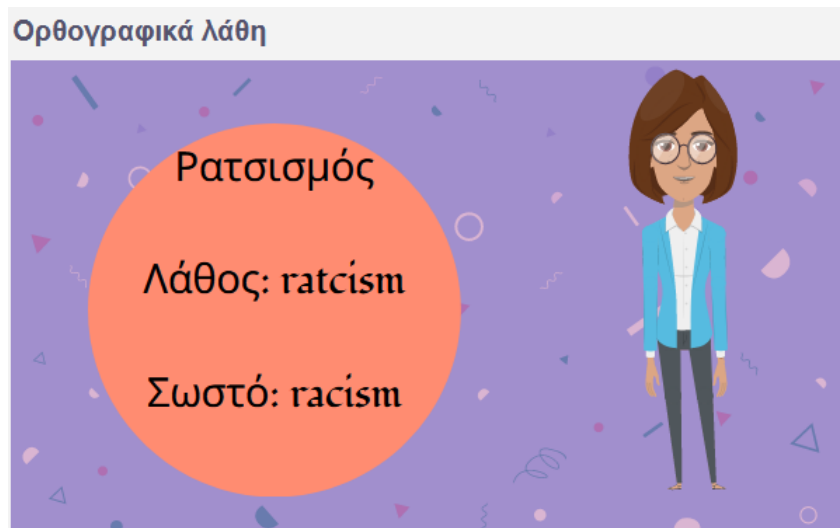
Ζητάμε από τους μαθητές να παρακολουθήσουν το [βίντεο](#) (Εικόνα 6, Εικόνα 7) για τα ορθογραφικά λάθη.

2^η δραστηριότητα Ε' φάσης (Σύγχρονη): Συζήτηση ορθογραφικών λαθών

Λύνουμε απορίες με βάση το προαναφερθέν βίντεο για τα ορθογραφικά λάθη. Αυτά μπορεί να προκληθούν τυχαία, από αμέλεια, από άγνοια αλλά και από μεταφορά γλώσσας. Τέλος, παραθέτουμε τη σωστή ορθογραφία.



Εικόνα 6: Παράδειγμα ορθογραφικών λαθών



Εικόνα 7: Παράδειγμα ορθογραφικών λαθών

3^η δραστηριότητα Ε΄ φάσης (ασύγχρονη): Πραγματοποίηση εργασιών

Τους ζητάμε να κατασκευάσουν με όποιον τρόπο επιθυμούν (κείμενο ή βίντεο ή infographic κλπ.) μια παρουσίαση που να αναδεικνύει αυτά τα λάθη. Κάθε μαθητής θα την αναρτήσει στο φάκελο «Εργασίες», ώστε να μπορούν να τη δουν όλοι οι μαθητές. Θα δοθεί ανατροφοδότηση.

4.7.6 ΣΤ΄ φάση: Αξιολόγηση

1^η δραστηριότητα ΣΤ΄ φάσης (Σύγχρονη): Ας παίξουμε!

Στη δραστηριότητα αυτή καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις των κουίζ (εκπαιδευτικό λογισμικό, Kahoot, Εικόνα 8, Εικόνα 9, Εικόνα 10, Εικόνα 11) εφ' όλης της ύλης https://kahoot.it/challenge/05180557?challenge-id=918d2a19-c25b-4ea3-8819-9cd1250a5d70_1631954723567, https://kahoot.it/challenge/04683564?challenge-id=918d2a19-c25b-4ea3-8819-9cd1250a5d70_1631954655607,

https://kahoot.it/challenge/04915955?challenge-id=918d2a19-c25b-4ea3-8819-9cd1250a5d70_1631954774293.

English questions 1 Settings

As a lawyer she _____ in trademark law.

Find and insert media
or drop an image here to upload

| | |
|--|--|
| <input checked="" type="radio"/> specializes | <input type="radio"/> is specialized |
| <input type="radio"/> specialized | <input type="radio"/> have specialized |

Εικόνα 8: Παράδειγμα γραμματικού λάθους, κουίζ 1

English questions 2 Settings

You could see the _____ on the runner's face as he clutched his ankle.

Find and insert media
or drop an image here to upload

| | |
|-------------------------------|--|
| <input type="radio"/> anxiety | <input checked="" type="radio"/> agony |
| <input type="radio"/> fear | <input type="radio"/> worry |

Εικόνα 9: Παράδειγμα ομήχου λάθους, κουίζ 2

English questions 2 [Settings](#)

Ποια πρόταση είναι σωστή;

Find and insert media
or drop an image here to upload

| | |
|---|--|
| <input checked="" type="radio"/> Mary feels the same way. | <input type="radio"/> The same way feels Mary. |
| <input type="radio"/> Mary the same way feels. | <input type="radio"/> Mary feel the same way. |

Εικόνα 10: Παράδειγμα συντακτικού λάθους, κουίζ 2

English questions 3 [Settings](#) ✓ Saved to: My Kahoots

Ποια λέξη είναι ορθογραφικά σωστή;

Find and insert media
or drop an image here to upload

| | |
|----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> charachter | <input checked="" type="radio"/> character |
| <input type="radio"/> charakter | <input type="radio"/> xaracter |

Εικόνα 11: Παράδειγμα ορθογραφικού λάθους, κουίζ 3

Θα λάβουν προφορική ανατροφοδότηση καθώς δίνεται άμεσα η βαθμολογία και θα ακολουθήσει συζήτηση για τυχόν απορίες. Επιπλέον, θα λάβουν extra υλικό στο email τους για περαιτέρω κατανόηση των λαθών τους.

2η δραστηριότητα ΣΤ΄ φάσης (Σύγχρονη – Ασύγχρονη - Σύγχρονη): Ψηφιακή αφήγηση
Αρχικά θα τους ενημερώσουμε ότι θα χωριστούν σε 4 ομάδες και στο Εργαστήριο Πληροφορικής θα συνθέσουν μια ψηφιακή αφήγηση με θέμα "**Λάθη μεταξύ ελληνικής και αγγλικής γλώσσας**" με όποιο εργαλείο επιθυμούν.

Η 1η ομάδα (**συντάκτες**) θα διαμορφώσει το τελικό κείμενο της αφήγησης.

Η 2η ομάδα (**φωτογράφοι**) θα επιλέξει τις φωτογραφίες που θα χρησιμοποιηθούν.

Η 3η ομάδα (**ηχολήπτες**) θα επιμεληθεί τη μουσική επένδυση.

Η 4η ομάδα (**συντονιστές**) θα αναλάβει την οργάνωση και το συντονισμό των υπόλοιπων ομάδων.

Πριν την παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης, θα την αναρτήσουν στον φάκελο «Εργασίες», προκειμένου να λάβουν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις. Θα λάβουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση, θα την παρουσιάσουν και στο τέλος θα την αναρτήσουν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

5. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Θεωρητικό Μέρος Ποσοτικής Έρευνας

Στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να εξηγήσει φαινόμενα και να ανακαλύψει τα αίτια των αλλαγών τους, χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους και αριθμητικές αναλύσεις. Επίσης, βασική επιδίωξη είναι να ελεγχθούν εμπειρικά προδιατυπωμένες υποθέσεις, οι οποίες έχουν συναχθεί παραγωγικά από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια (Κυριαζή, 2002).

Το πιο σύνηθες εργαλείο για τη μέτρηση των θεωρητικών εννοιών είναι το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο (το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει ανοικτές ή κλειστές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων κ.ά.), με τη βοήθεια του οποίου ταξινομούνται τα χαρακτηριστικά σε κατηγορίες για να μπορούν να μετρηθούν και να δημιουργηθούν στατιστικά μοντέλα για να μπορέσει να εξηγηθεί αυτό που μελετάται. Με άλλα λόγια, η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τη μέτρηση και την ποσοτικοποίηση κοινωνικών φαινομένων.

Κάθε ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δυο κατηγορίες μεταβλητών, τις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι αυτές που επιλέγονται από τον ερευνητή με σκοπό να μελετηθεί η επίδρασή τους σε μια άλλη μεταβλητή, ενώ οι εξαρτημένες είναι εκείνες που επηρεάζονται από τις μεταβολές της ανεξάρτητης. Σε ένα ερωτηματολόγιο ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρούνται τα δημογραφικά στοιχεία, το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο κ.ά. ενώ εξαρτημένες είναι όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις του. Για την ποσοτικοποίηση των μεταβλητών αυτών χρησιμοποιούνται οι κλίμακες μέτρησης, όπως είναι η κατηγοριακή, η διατακτική, η ισοδιαστημική και η αναλογική.

Εκτός από το ερωτηματολόγιο ένα άλλο εργαλείο της ποσοτικής ανάλυσης είναι το δοκίμιο αξιολόγησης ή τεστ (κουίζ). Πρόκειται για αντικειμενικό μέσο συλλογής δεδομένων με στόχο τη μέτρηση κάποιων μεταβλητών (όπως η ευφυΐα, οι γνώσεις κτλ.) που αφορούν τα υποκείμενα της έρευνας.

Βασικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας είναι τα εξής:

- Τα δεδομένα εκφράζονται με αριθμούς και όχι με κείμενα, ηχογραφήσεις, σύμβολα και εικόνες.
- Είναι αντικειμενική αφού οι ερευνητές επιδιώκουν την ακριβή μέτρηση και ανάλυση στοχευμένων εννοιών, (αντικειμενικές περιγραφές), χρησιμοποιώντας εργαλεία συγκέντρωσης αριθμητικών δεδομένων, δομημένα ερωτηματολόγια, κ.ά.
- Ακολουθεί ένα προκαθορισμένο ερευνητικό σχέδιασμό, δηλαδή οι περισσότερες κρίσιμες αποφάσεις έχουν ληφθεί από τον ερευνητή πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας και το ερευνητικό αντικείμενο είναι από την αρχή ξεκάθαρο.
- Οι ποσοτικές μέθοδοι συχνά εμφανίζονται περισσότερο απελευθερωμένες από το στενό πλαίσιο και επομένως πιο γενικευμένες.
- Οι ποσοτικές μέθοδοι συμβάλλουν στον έλεγχο των θεωριών.
- Τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να ελέγξουν υποθέσεις έχοντας γενικευτική ικανότητα αλλά δεν περιέχουν πολλές λεπτομέρειες.

Τα είδη των ποσοτικών μεθόδων είναι:

- Η ανάλυση περιεχομένου (ανάλυση κειμένων)

Το περιεχόμενο ποσοτικοποιείται και τοποθετείται σε συγκεκριμένες κατηγορίες με συστηματικό τρόπο – Εφαρμογή σε πολλές μορφές επικοινωνίας.

- Η πειραματική
Ο ερευνητής ελέγχει τις συνθήκες (Χ, ομάδες, μέτρηση).
- Η δευτερογενής έρευνα
Αντληση πληροφοριών μέσω των υπαρχόντων στοιχείων που έχουν συλλεχθεί, από υπηρεσίες και ερευνητικά κέντρα.
- Η δειγματοληπτική
Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται κυρίως μέσω κλειστών ερωτηματολογίων (π.χ. «το τεστ πριν και μετά»).

Από όλες τις παραπάνω μεθόδους θα περιγραφεί πιο αναλυτικά «το τεστ πριν και μετά» (pre-post testing), διότι χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, οι μαθητές υποβάλλονται σε διαγνωστικά τεστ γνώσεων, τα αποτελέσματα των οποίων χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή, για να εξάγει συμπεράσματα, αν η δραστηριότητα αυτή είχε κάποια επίδραση σε αυτούς. Η διαδικασία ανάλυσης αφορά στη σύγκριση των τεστ πριν και μετά τη δραστηριότητα των συμμετεχόντων. Η παραπάνω σύγκριση παρέχει στοιχεία για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών. Η τεχνική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στις «παραδοσιακές» εκπαιδευτικές έρευνες και αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα, όταν ο σχεδιασμός είναι πειραματικού χαρακτήρα και οι μεταβλητές που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία ελέγχονται επαρκώς. Επιπροσθέτως, οι έρευνες που βασίζονται στην τεχνική αυτή παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα και στην αξιολόγηση υπολογιστικών συστημάτων ενός συμμετέχοντος. Δεν έχουν στόχο τη διαμεσολάβηση ανάμεσα στους μαθητές, αλλά τη βελτίωση του μαθητή μετά τη δραστηριότητα. Όπως κάθε διαδικασία έτσι και αυτή εκτός από πλεονεκτήματα έχει και μειονεκτήματα. Αυτά όμως δεν συνεπάγονται την ακύρωση της ως ένα εργαλείο χρήσιμο, αλλά μπορεί να διαδραματίζει ένα συνοδευτικό ρόλο στην εξαγωγή συμπερασμάτων και κρίσεων.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, ο ερευνητής οφείλει να κάνει στατιστική ανάλυσή τους. Το πιο γνωστό πρόγραμμα ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων είναι το Microsoft Excel. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται σε πίνακες ή και διαγράμματα (ποσοστά, μέσος όρος, τυπική απόκλιση και στατιστική σημαντικότητα για το συσχετισμό των μεταβλητών).

5.2 Ποσοτική Έρευνα Παρούσας Εργασίας

Αφού ολοκληρώθηκε το σχέδιο μαθήματος ζητήθηκε από τους 20 συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν συμμετάσχει στην ποιοτική έρευνα, να παρέχουν βοήθεια και στη διεξαγωγή της ποσοτικής. Συγκεκριμένα τους προτάθηκε (αν φυσικά επιθυμούσαν) να υποβάλουν στους μαθητές τους ένα αρχικό τεστ για τον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων σχετικά με τα λάθη που γίνονται στην αγγλική γλώσσα από την επιρροή της ελληνικής (μητρικής) πριν τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να διδάξουν το σενάριο το οποίο προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 4 και να επαναλάβουν το τεστ. Από τους 20 εκπαιδευτικούς μόνο 5 αποδέχτηκαν να λάβουν μέρος. Ο πιο σημαντικός από τους λόγους απόρριψης ήταν η πανδημία, η οποία δεν τους επέτρεπε να πραγματοποιήσουν έξτρα δραστηριότητες από τις βασικές που απαιτούνταν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

5.2.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετήσει τα λάθη που κάνουν οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου στην Αγγλική γλώσσα εξαιτίας της επιρροής της Ελληνικής (μητρικής). Να διερευνήσει την επιτυχία του προτεινόμενου σεναρίου και να εξετάσει τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και σε τι ποσοστό. Επίσης, από την παρούσα επιστημονική μελέτη επιδιώκεται να συσχετιστούν οι γνώσεις των μαθητών με το φύλο και να διερευνηθούν οι απόψεις τους όσον αφορά στο σενάριο του μαθήματος και στα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν (επιτυχημένο ή μη, ευχαριστημένοι με τα ψηφιακά μέσα κ.λ.π.).

Για το λόγο αυτό διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι ποσοστό των μαθητών κάνει λάθη στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας που οφείλονται στην επιρροή της Ελληνικής;
2. Σε ποια κατηγορία (από τις 4 που διαμορφώθηκαν) εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη;
3. Σε τι ποσοστό βελτιώθηκαν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία του προτεινόμενου σεναρίου;
4. Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών με βάση το φύλο;
5. Ποιες είναι απόψεις των μαθητών για το σενάριο και τα μέσα που εφαρμόστηκαν;

5.2.2 Είδος Έρευνας

Το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα φάση της εργασίας ήταν, όπως προαναφέρθηκε, η ποσοτική. Η ποσοτική μέθοδος επιχειρεί να μεγιστοποιήσει την αντικειμενικότητα, την επαναληψιμότητα και την γενικευσιμότητα των ευρημάτων.

Στους μαθητές δόθηκε αρχικά ένα τεστ για να απαντηθούν το πρώτο, δεύτερο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (λάθη εξαιτίας της σκέψης και μετάφρασης από τα Ελληνικά στα Αγγλικά, ποια κατηγορία λαθών είναι η συνηθέστερη και αν συσχετίζεται η επίδοση με το φύλο). Στη συνέχεια, εκτελέστηκε το σενάριο και επαναλήφθηκε το τεστ. Έτσι εξετάστηκαν τα τέσσερα πρώτα ερευνητικά ερωτήματα και κυρίως το τρίτο (η βελτίωση της απόδοσής τους μετά τη χρήση του σεναρίου, συγκρινόμενη με τα αποτελέσματα των μαθητών της περσινής χρονιάς που δεν είχε εφαρμοστεί το εν λόγω σενάριο). Και τα δυο τεστ έγιναν με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Kahoot, το οποίο είναι διαδικτυακό πρόγραμμα, οπότε τα τεστ μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Για την εξασφάλιση της ανωνυμίας, οι μαθητές χρησιμοποίησαν ψευδώνυμα (η μόνη υποχρέωση ήταν να χρησιμοποιούν το ίδιο στο πρώτο και δεύτερο τεστ). Τέλος, στους μαθητές δόθηκε και ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ποσοτικό εργαλείο, στο οποίο μπορούν να μεταφέρουν την άποψή τους ελεύθερα, ενώ η παράμετρος της ομοιογένειας διασφαλίζει την ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων κατά τη δειγματοληψία και την ανάλυση. Στοιχείο άξιο αναφοράς είναι πως ο κάθε μαθητής απάντησε το ερωτηματολόγιο με το ίδιο ψευδώνυμο που χρησιμοποίησε στα τεστ. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν σύντομα ένα ερωτηματολόγιο, να απαντούν ευκολότερα και να είναι διαθέσιμοι χωρίς να λείπουν από το μάθημά τους. Με το ερωτηματολόγιο αυτό απαντήθηκε το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι το φύλο και όλες οι άλλες είναι εξαρτημένες (απόψεις για το σενάριο και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν). Οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν είναι η κατηγοριακή για τον προσδιορισμό του φύλου και η διατακτική στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των μαθητών για το σενάριο και τα μέσα που εφαρμόστηκαν.

5.2.3 Πληθυσμός – Συμμετέχοντες στην έρευνα

Συνολικά το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα ήταν 90, 50 κορίτσια και 40 αγόρια, οι οποίοι φοιτούσαν στη Β΄ Γυμνασίου σχολείων του νομού Αττικής.

5.2.4 Οργάνωση και Χρονοδιάγραμμα Υλοποίησης Έρευνας

Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας εκτελέστηκε από τις 29 Μαρτίου έως τις 23 Απριλίου και από τις 10 έως της 28 Μαΐου. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων στους οποίους έγινε ενημέρωση για τη συγκεκριμένη έρευνα (29/03/21 - 02/04/21). Στη συνέχεια, από τις 05/04/21 οι καθηγητές ξεκίνησαν με τα πρωταρχικά τεστ, συνέχισαν με το σενάριο και την ολοκλήρωση του δεύτερου τεστ ως τις 28/05/21. Ο απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωση του κάθε τεστ δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά, ενώ του ερωτηματολογίου τα 25-30 λεπτά. Στις 12/6/21 ξεκίνησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων η οποία ολοκληρώθηκε στις 11/7/21.

5.2.5 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Κάθε έρευνα πρέπει να προσεγγίζεται με πλήρη κατανόηση των ηθικών ζητημάτων και των δεοντολογικών διλημάτων καθώς και με ευαισθητοποίηση. Σημαντικό είναι πριν από την έναρξη της έρευνας, να δοθεί στον καθένα από τους συμμετέχοντες επιστολή, η οποία θα περιγράφει σύντομα τον σκοπό, τον σχεδιασμό και τις μεθόδους της έρευνας και να αναφέρει ότι η συμμετοχή τους δεν θα είναι υποχρεωτική. Για να διασφαλιστεί ότι κανένας από το δείγμα δεν δεσμεύεται να συμμετέχει, θα τονίζεται στην επιστολή ότι μπορούν να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες ή να προβάλουν αντιρρήσεις σε κάτι που διαφωνούν και να αποσύρουν τις πληροφορίες που παρέχουν. Επίσης, οι συμμετέχοντες θα έχουν διαβεβαιωθεί ότι μπορούν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να νιώθουν ασφαλείς ότι δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους και οι απαντήσεις τους κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

5.2.6 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα μπορεί να είναι μικρότερο από αυτό που αναμένουμε λόγω της απουσίας ή της άρνησης συμμετοχής σε αυτήν τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

5.2.7 Συλλογή – Ανάλυση δεδομένων

Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν, όπως προαναφέραμε, 2 τεστ (ένα πριν και ένα μετά τη διδασκαλία του σεναρίου, για την επίτευξη των 4 πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, Πίνακας 11) μέσω του λογισμικού Kahoot. Για μεγαλύτερη αξιοπιστία (να μην απαντούν όλοι οι μαθητές το ίδιο τεστ) φτιάχτηκαν 3 κουίζ από 15 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και Σωστού – Λάθους το καθένα. Σε κάποιους μαθητές αρχικά δόθηκε το πρώτο, σε κάποιους το δεύτερο και σε κάποιους το τρίτο. Μετά τη διδασκαλία του σεναρίου αυτοί που είχαν απαντήσει το πρώτο απάντησαν το δεύτερο και οι

υπόλοιποι αντιστοίχως το τρίτο και το πρώτο. Επίσης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, με μία μόνο ερώτηση ανοιχτού. Στην πρώτη ενότητα, που περιλάμβανε τις ερωτήσεις 1-2, εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά φύλο και περιοχή διαμονής (ανοιχτού τύπου ερώτηση). Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας (3-8) αφορούν το ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι απόψεις των μαθητών για το σενάριο και τα μέσα που εφαρμόστηκαν;». Ουσιαστικά η ενότητα αυτή θα διερευνήσει μέσα από 6 ερωτήσεις (κλειστού τύπου, Πίνακας 12) τη γνώμη των μαθητών για το σενάριο (επιτυχημένο, μη επιτυχημένο, βοήθησε στη βελτίωσή σας, αν τους έφτασε ο χρόνος στα τεστ, αν ήταν σαφείς οι ερωτήσεις) καθώς και την άποψή τους για τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν (τους άρεσαν, δεν τους άρεσαν, έγινε πιο ελκυστικό το μάθημα με αυτά). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής και βαθμολογούνταν με κλίμακα Likert από 0-4.

Για την ανάλυση των δεδομένων στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel.

Σε κάθε έρευνα σημαντικό είναι επίσης να εξεταστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των εργαλείων της έρευνας. Η έρευνα μας ήταν έγκυρη γιατί έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι κατανοητές από τους μαθητές και το μέγεθός τους, τέτοιο που να μπορούν να το απαντήσουν μέσα στο χρόνο χωρίς να αγχωθούν. Επίσης, αποφεύχθηκαν οι καθοδηγητικές ερωτήσεις. Όσον αφορά στην αξιοπιστία, η έρευνα μας θεωρείται αξιόπιστη, αφού προσπαθήσαμε οι ερωτήσεις να είναι κατανοητές και να δοθούν όλες οι απαραίτητες διευκρινίσεις στα παιδιά ώστε να μην παρερμηνεύσουν τις ερωτήσεις.

Πίνακας 11: Ερευνητικά ερωτήματα και μέθοδοι επίτευξής τους

| Ερευνητικό ερώτημα | Μέθοδος απάντησης |
|--|-------------------|
| 1. Τι ποσοστό των μαθητών κάνει λάθη στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας που οφείλονται στην επιρροή της Ελληνικής; | Μέσω Κουίζ |
| 2. Σε ποια κατηγορία (από τις 4 που διαμορφώθηκαν) εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη; | Μέσω Κουίζ |
| 3. Σε τι ποσοστό βελτιώθηκαν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία του προτεινόμενου σεναρίου (σε σύγκριση με τους περσινούς); | Μέσω Κουίζ |
| 4. Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών με βάση το φύλο; | Μέσω Κουίζ |
| 5. Ποιες είναι απόψεις των μαθητών για το σενάριο και τα μέσα που εφαρμόστηκαν; | Ερωτηματολόγιο |

Πίνακας 12: Ερωτήσεις ερωτηματολογίου και τύπος ερωτήσεων

| A/A | Ερώτηση | Τύπος |
|-----|--|----------|
| 1) | Ποιο είναι το φύλο σας; Άρρεν / Θήλυ | Κλειστού |
| 2) | Σε ποια περιοχή διαμένετε; | Ανοιχτού |
| 3) | Θεωρείτε επιτυχημένο το σενάριο διδασκαλίας; Καθόλου (0), Λίγο (1), Μέτρια (2), Πολύ (3), Πάρα πολύ (4) | Κλειστού |
| 4) | Βοήθησε το σενάριο διδασκαλίας στη βελτίωσή σας; Καθόλου (0), Λίγο (1), Μέτρια (2), Πολύ (3), Πάρα πολύ (4) | Κλειστού |
| 5) | Ήταν αρκετός ο χρόνος για την ολοκλήρωση των τεστ; Καθόλου (0), Λίγο (1), Μέτρια (2), Πολύ (3), Πάρα πολύ (4) | Κλειστού |
| 6) | Ήταν σαφείς οι ερωτήσεις στα τεστ; Καθόλου (0), Λίγο (1), Μέτρια (2), Πολύ (3), Πάρα πολύ (4) | Κλειστού |
| 7) | Σας άρεσαν τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν; Καθόλου (0), Λίγο (1), Μέτρια (2), Πολύ (3), Πάρα πολύ (4) | Κλειστού |
| 8) | Έγινε το μάθημα πιο ελκυστικό με αυτά τα μέσα διδασκαλίας; Καθόλου (0), Λίγο (1), Μέτρια (2), Πολύ (3), Πάρα πολύ (4) | Κλειστού |

5.3 Αποτελέσματα

Όπως έχει προαναφερθεί, αρχικά οι μαθητές εξετάστηκαν σε ένα κουίζ (με τη χρήση του λογισμικού Kahoot), για τον προσδιορισμό των πρότερων γνώσεων τους σε σχέση με τα λάθη που κάνουν στη χρήση της αγγλικής επηρεασμένοι από την ελληνική (μητρική) τους γλώσσα. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν στις τάξεις τους το σενάριο διδασκαλίας και αμέσως μετά έδωσαν στους μαθητές το 2^ο κουίζ. Ενδεικτικά οι βαθμολογίες από τις απαντήσεις 10 μαθητών (2 από κάθε καθηγητή) και στα 2 κουίζ παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Δείγμα απόδοσης μαθητών στο 1^ο και 2^ο κουίζ

| Κωδικός Μαθητή | Απόδοση στο 1 ^ο κουίζ (%) | Απόδοση στο 2 ^ο κουίζ (%) |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Ανανάς | 100 | 100 |
| Σούπα | 40 | 53.33 |
| Firminio | 53.33 | 66.67 |
| Ντομάτα | 66.67 | 80 |
| Φράουλα | 46.67 | 60 |
| Τρυποκαρυδος | 53.33 | 53.33 |
| Christie | 93.33 | 100 |
| Jack | 40 | 60 |
| Αρθούρος | 66.67 | 86.67 |
| Άριελ | 53.33 | 80 |

Ο Πίνακας 14 απεικονίζει την μέγιστη, την ελάχιστη, την μέση τιμή και την τυπική απόκλιση των βαθμολογιών του δείγματός μας στα 2 κουίζ.

Πίνακας 14: Εύρος τιμών, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των βαθμολογιών στα δυο κουίζ

| | Βαθμολογία 1 ^ο Κουίζ (%) | Βαθμολογία 2 ^ο Κουίζ (%) |
|------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Μέγιστη τιμή | 100 | 100 |
| Ελάχιστη τιμή | 40 | 53.33 |
| Μέση τιμή | 66.67 | 86.67 |
| Τυπική απόκλιση | 20.80 | 17.90 |

Από τον παραπάνω πίνακα είναι εμφανές πως στο πρώτο κουίζ οι βαθμολογίες των μαθητών κυμαίνονται από 40 έως 100%, με μέση τιμή 66.67% και τυπική απόκλιση 20.80. Στο 2^ο κουίζ, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο οι βαθμολογίες των μαθητών αυξήθηκαν και η τυπική απόκλιση μειώθηκε. Συγκεκριμένα, το εύρος των τιμών είναι από 53.33 έως 100%, με μέση τιμή 86.67% και τυπική απόκλιση 17.90%. Υπάρχει μια αύξηση της μέσης τιμής κατά περίπου 30%.

Όσον αφορά στα λάθη που έκαναν οι μαθητές, η ανάλυση των απαντήσεών τους έδειξε ότι οι περισσότεροι (42%) μπερδεύονται στις ομόηχες λέξεις και στην ορθογραφία (38%), ενώ γραμματικά και συντακτικά λάθη κάνει μικρό ποσοστό 11 και 9% αντίστοιχα (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Ποσοστά λαθών ανά κατηγορία

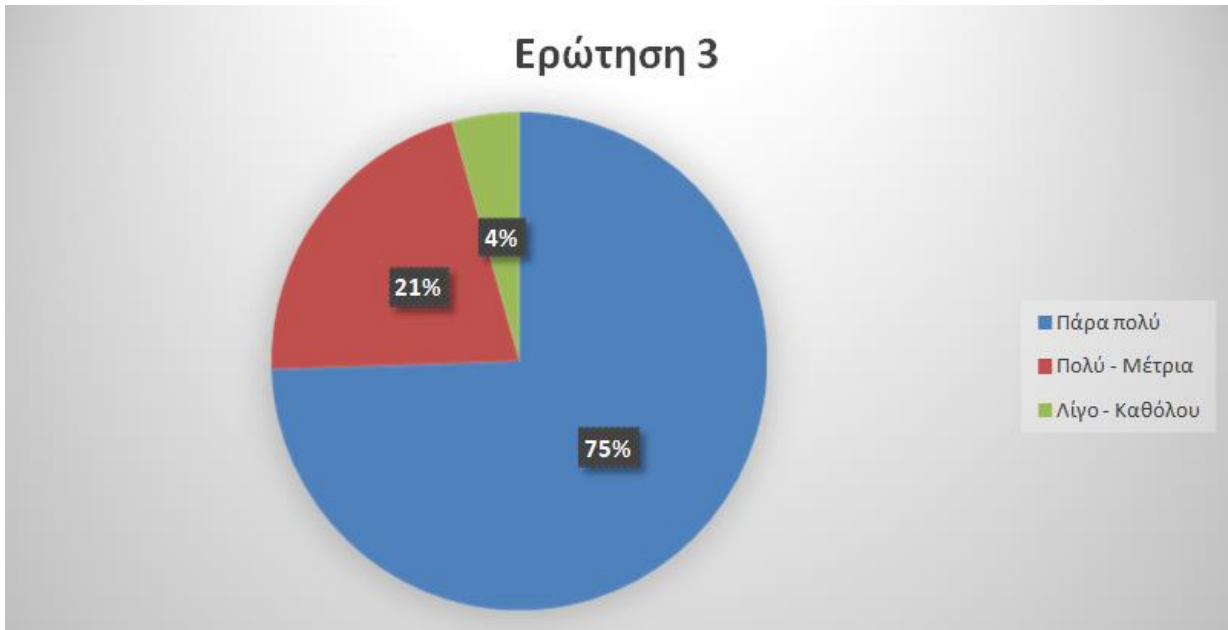
| Λάθη | Ποσοστό λάθους |
|-------------|----------------|
| Γραμματικά | 11% |
| Συντακτικά | 9% |
| Ομόηχα | 42% |
| Ορθογραφικά | 38% |

Επιπλέον από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των 2 κουίζ απαντήθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί (1^ο έως και 4^ο). Το 5^ο απαντήθηκε από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε). Το 86.6% των μαθητών κάνει λάθη στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας τα οποία οφείλονται στην επιρροή της Ελληνικής. Τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται στην κατηγορία των «Ομόηχων ουσιαστικών». Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών μετά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου σεναρίου συγκριτικά με τους περσινούς μαθητές, οι οποίοι δεν διδάχτηκαν με βάση αυτό, είναι πολύ υψηλή (76%). Τέλος, δεν υπήρχε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών μεταξύ των δυο φύλων.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα

| Ερευνητικό ερώτημα | Αποτέλεσμα |
|--|---|
| 1. Τι ποσοστό των μαθητών κάνει λάθη στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας που οφείλονται στην επιρροή της Ελληνικής; | 86.6% |
| 2. Σε ποια κατηγορία (από τις 4 που διαμορφώθηκαν) εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη; | Ουσιαστικά που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους |
| 3. Σε τι ποσοστό βελτιώθηκαν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία του προτεινόμενου σεναρίου (σε σύγκριση με τους περσινούς); | 76% |
| 4. Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών με βάση το φύλο; | Όχι, δεν υπήρξε αξιοσημείωτη παρατήρηση |

Το 5^ο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες είναι απόψεις των μαθητών για το σενάριο και τα μέσα που εφαρμόστηκαν;), όπως προαναφέρθηκε, απαντήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου που αναλυτικά διατυπώθηκε στον Πίνακα 12. Τα ακόλουθα σχήματα (πίτες, Σχήμα 2, Σχήμα 3, Σχήμα 4, Σχήμα 5, Σχήμα 6, Σχήμα 7) απεικονίζουν τις απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση. Για καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων σε τρεις βασικές κατηγορίες: 1: οι απαντήσεις «Πάρα πολύ», 2: οι απαντήσεις «Πολύ» και «Μέτρια», και 3: οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου».

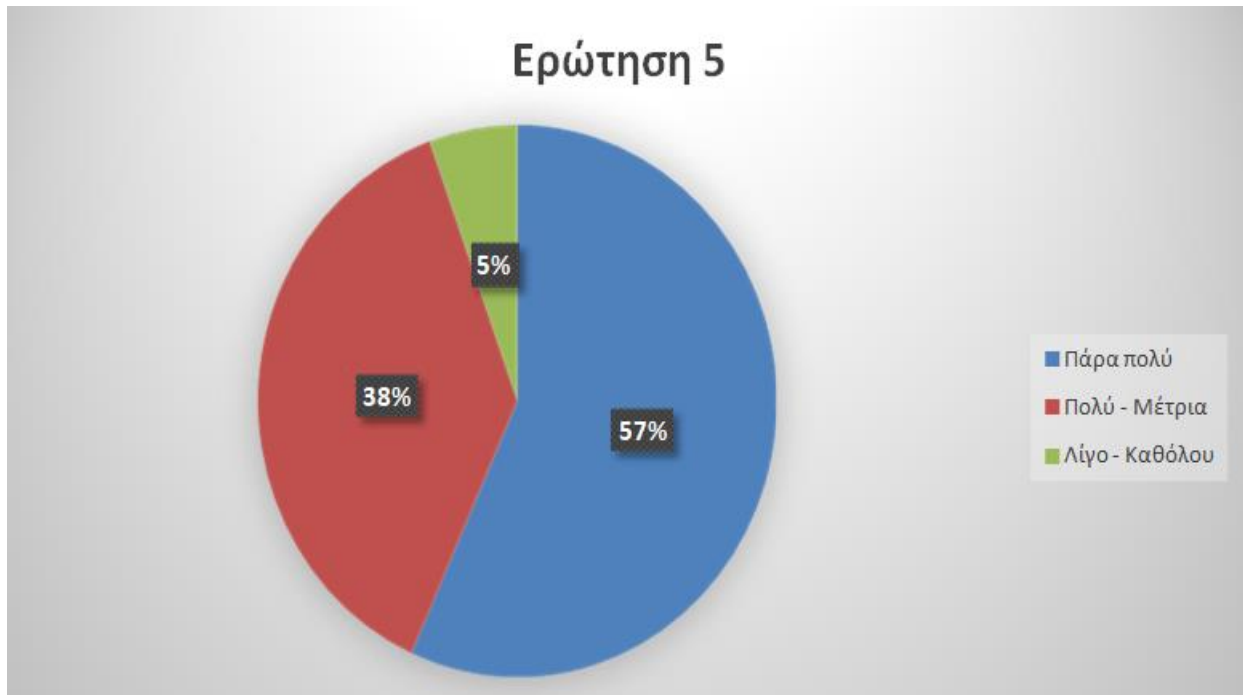


Σχήμα 2: Η άποψη των μαθητών για την επιτυχία του σεναρίου

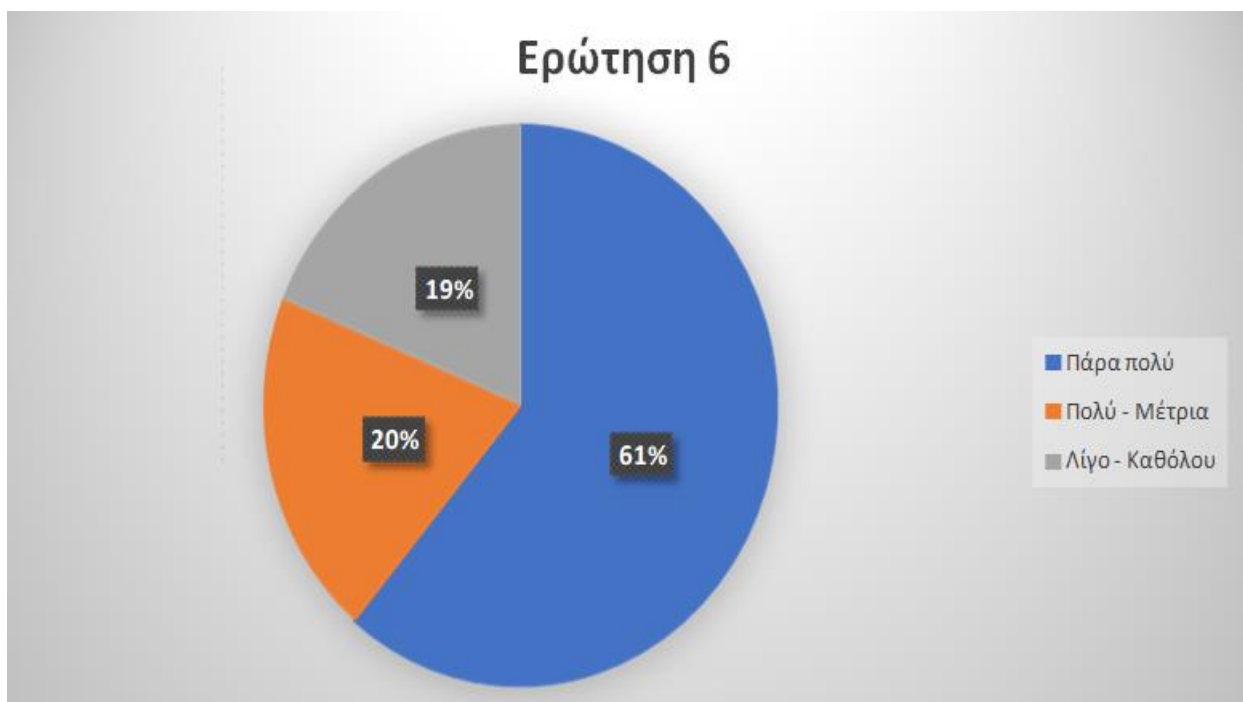


Σχήμα 3: Η άποψη των μαθητών όσον αφορά στη βελτίωσή τους μετά την εφαρμογή του σεναρίου

Από τα Σχήμα 2, Σχήμα 3 είναι φανερό πως 3 στους 4 μαθητές θεωρούν ότι το σενάριο διδασκαλίας που φτιάχτηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας είναι «πάρα πολύ» (3^η κατηγορία) επιτυχημένο και βοήθησε «πάρα πολύ» (3^η κατηγορία) τους μαθητές στη βελτίωση της απόδοσής τους. Μόνο το 3-4% των μαθητών απάντησαν ότι είχε «Λίγο ως καθόλου» επιτυχία το σενάριο διδασκαλίας και δε βοήθησε στη βελτίωση της απόδοσής τους.

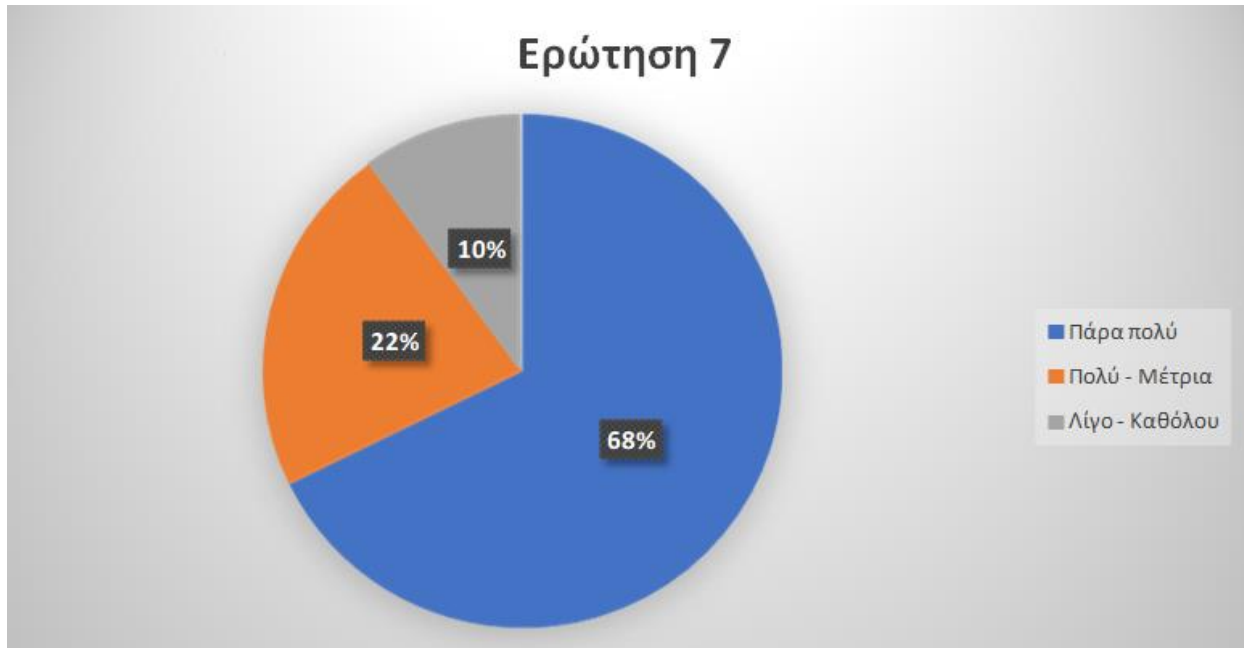


Σχήμα 4: Η άποψη των μαθητών ως προς την επάρκεια του χρόνου των κουίζ

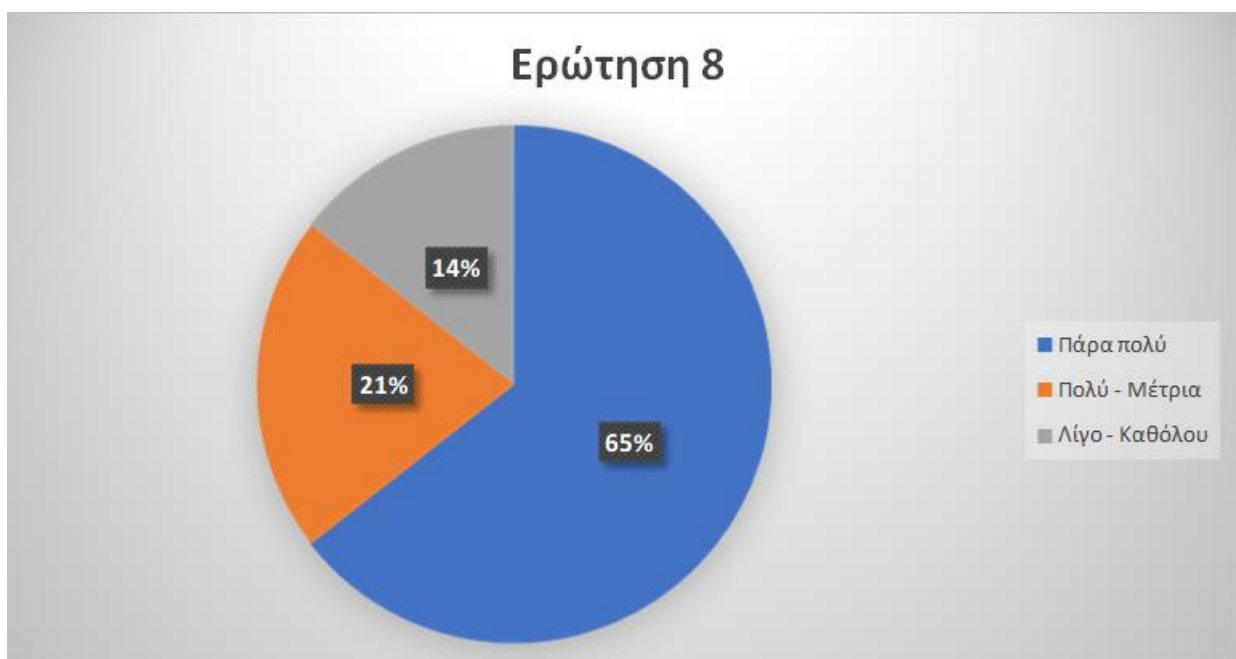


Σχήμα 5: Η άποψη των μαθητών ως προς τη σαφήνεια των ερωτήσεων των κουίζ

Όσον αφορά στο χρόνο που τους δόθηκε για την ολοκλήρωση του κουίζ, αλλά και στη σαφήνεια των ερωτήσεων του (Σχήμα 4, Σχήμα 5), η πλειοψηφία των μαθητών (περίπου 6 στους 10) απάντησαν ότι ήταν «Πάρα πολύ» αρκετός ο χρόνος, αλλά και «Πάρα πολύ» σαφείς οι ερωτήσεις που δόθηκαν. Το 38% θεωρεί το χρόνο που τους δόθηκε «Μέτρια ως πολύ» αρκετό και μόλις το 5% «Λίγο ως καθόλου» αρκετό. Προβληματισμός υπάρχει με τη σαφήνεια των ερωτήσεων καθώς το 19% περιγράφει ότι οι ερωτήσεις ήταν «Λίγο ως καθόλου» σαφείς.



Σχήμα 6: Η άποψη των μαθητών ως προς τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν



Σχήμα 7: Η άποψη των μαθητών για την ελκυστικότητα του μαθήματος με τη χρήση των προαναφερθέντων μέσων διδασκαλίας.

Περίπου, 2 στους 3 μαθητές θεώρησαν ότι τα μέσα διδασκαλίας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν, άρεσαν «Πάρα πολύ» στους μαθητές και έκαναν το μάθημα πιο ελκυστικό. Περίπου το 20% θεωρεί ότι το μάθημα και τα μέσα διδασκαλίας ήταν «Μέτρια ως πολύ» ελκυστικό και ευάρεστα αντιστοίχως. Μόνο το 10 έως 14% θεωρεί ότι δεν τους άρεσαν σχεδόν καθόλου τα μέσα διδασκαλίας και περιγράφει ότι το μάθημα δεν έγινε πιο ελκυστικό.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη σημερινή εποχή, η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εφόδια για την επιτυχία του ανθρώπου. Είναι αδιανόητο για έναν Ευρωπαίο πολίτη να μην γνωρίζει μια ξένη γλώσσα, καθώς η εκμάθησή της προσφέρει τεράστιες ευκαιρίες. Επίσης, για μια ενωμένη Ευρώπη είναι απαραίτητη η γνώση μιας ξένης γλώσσας. Για το λόγο αυτό, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούν μια δεύτερη.

Η πιο κοινά διαδεδομένη γλώσσα είναι η αγγλική, αφού χρησιμοποιείται περίπου από το ¼ του πληθυσμού αλλά και αφού κυριαρχεί στο εμπόριο, τη διπλωματία και το διαδίκτυο. Για τους παραπάνω λόγους, αυτή αποτελεί την πρώτη επιλογή ξένης γλώσσας για τους μαθητές όλου του κόσμου. Αυτό συμβαίνει και στη χώρα μας όπου στα δημόσια ελληνικά σχολεία τα αγγλικά αποτελούν την πρώτη ξένη γλώσσα που μαθαίνουν τα παιδιά ως μέρος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, ενώ άλλες γλώσσες όπως τα γαλλικά και τα γερμανικά αποτελούν δεύτερη επιλογή.

Δυστυχώς όμως κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας οι μαθητές κάνουν ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά λάθη και δυσκολεύονται στην κατανόησή της. Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει οδηγήσει στη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων μέσω ηλεκτρονικών μέσων για την αντιμετώπιση των παραπάνω λαθών. Όμως μέχρι προσφάτως δεν υπήρχε συσχέτιση της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας με την μητρική, γεγονός που αποδείχθηκε ότι προκαλεί πολλά εμπόδια στην κατανόησή της.

Για το λόγο αυτό, κύριος στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο για την μεταφορά γνώσης κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα και το οποίο θα ενισχύει τη διδασκαλία της.

Με βάση τη βιβλιογραφία και την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων σε 20 καθηγητές, οι οποίοι είναι απόφοιτοι σχολών της αγγλικής φιλολογίας ή απόφοιτοι ελληνικής φιλολογίας με Proficiency και εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) του νομού Αττικής, καταλήξαμε σε τέσσερις κατηγορίες λαθών: ζεύγη ουσιαστικών που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους αλλά δεν έχουν την ίδια σημασία, συντακτικά, γραμματικά και ορθογραφικά.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 5 καθηγητές από τους 20 (εξαιτίας της πανδημίας), οι οποίοι αρχικά εξέτασαν με ένα κουίζ (χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Kahoot) τους μαθητές για τον προσδιορισμό των πρότερων γνώσεων τους σε σχέση με τα λάθη που κάνουν στη χρήση της αγγλικής επηρεασμένοι από την ελληνική (μητρική) τους γλώσσα. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν στις τάξεις τους το σενάριο διδασκαλίας και αμέσως μετά έδωσαν στους μαθητές το 2^ο κουίζ.

Από τις απαντήσεις των μαθητών είναι εμφανές ότι στο πρώτο κουίζ οι βαθμολογίες των μαθητών κυμαίνονται από 40 έως 100%, με μέση τιμή 66.67% και τυπική απόκλιση 20.80%. Στο 2^ο κουίζ, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο οι βαθμολογίες των μαθητών αυξήθηκαν και η τυπική απόκλιση μειώθηκε. Συγκεκριμένα, το εύρος των τιμών είναι από 53.33 έως 100%, με μέση τιμή 86.67% και τυπική απόκλιση 17.90%. Υπάρχει μια αύξηση της μέσης τιμής κατά περίπου 30%.

Όσον αφορά στα λάθη που έκαναν οι μαθητές, είναι φανερό ότι τα λιγότερα λάθη γίνονται στη γραμματική και τη σύνταξη (11% και 9% αντίστοιχα), ενώ τα υψηλότερα στις ομόηχες λέξεις και την ορθογραφία (42% και 38% αντίστοιχα).

Επιπλέον, τα ερευνητικά ερωτήματα 1^ο – 4^ο απαντήθηκαν από τα αποτελέσματα των 2 κουίζ ενώ το 5^ο ερευνητικό ερώτημα από το ερωτηματολόγιο. Τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται στην κατηγορία των «Ομόηχων ουσιαστικών». Το 86.6% των μαθητών

κάνει λάθη στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας τα οποία οφείλονται στην επιρροή της Ελληνικής. Όσον αφορά στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών μετά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου σεναρίου συγκριτικά με τους περσινούς μαθητές, οι οποίοι δεν διδάχτηκαν με βάση αυτό, είναι πολύ υψηλή (76%). Τέλος, δεν υπήρχε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών μεταξύ των δυο φύλων.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν σχήματα (πίστες) που περιγράφουν τις απόψεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, 3 στους 4 μαθητές θεωρούν ότι το σενάριο διδασκαλίας που φτιάχτηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας είναι «Πάρα πολύ» (3^η κατηγορία) επιτυχημένο και βοήθησε «Πάρα πολύ» (3^η κατηγορία) τους μαθητές στη βελτίωση της απόδοσής τους. Μόνο το 3-4% των μαθητών απάντησαν ότι είχε «Λίγο ως καθόλου» επιτυχία το σενάριο διδασκαλίας και δε βοήθησε στη βελτίωση της απόδοσής τους.

Όσον αφορά στη σαφήνεια των ερωτήσεων και στο χρόνο που τους δόθηκε περίπου 6 στους 10 μαθητές απάντησαν ότι ήταν «Πάρα πολύ» σαφείς οι ερωτήσεις και «Πάρα πολύ» αρκετός ο χρόνος. Το 38% θεωρεί το χρόνο που τους δόθηκε «Μέτρια ως πολύ» αρκετό και μόλις το 5% «Λίγο ως καθόλου» αρκετό. Λίγος προβληματισμός υπάρχει με τη σαφήνεια των ερωτήσεων καθώς το 19% περιγράφει ότι οι ερωτήσεις ήταν «Λίγο ως καθόλου» σαφείς.

2 στους 3 μαθητές θεώρησαν ότι τα μέσα διδασκαλίας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν, άρεσαν «Πάρα πολύ» στους μαθητές και έκαναν το μάθημα πιο ελκυστικό. Περίπου το 20% θεωρεί ότι το μάθημα και τα μέσα διδασκαλίας ήταν «Μέτρια ως πολύ» ελκυστικό και ευάρεστα αντιστοίχως. Μόνο το 10 έως 14% θεωρεί ότι δεν τους άρεσαν σχεδόν καθόλου τα μέσα διδασκαλίας και περιγράφει ότι το μάθημα δεν έγινε πιο ελκυστικό.

Η εργασία αυτή αποτελεί μια καλή πρώτη προσπάθεια διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία κάποιων δύσκολων εννοιών της αγγλικής ως ξένη γλώσσα εξαιτίας της επιρροής της ελληνικής (μητρικής). Σημαντική θα είναι μια επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα σε όλη την Ελλάδα αλλά και η εφαρμογή της εργασίας σε άλλες συγγενείς μεταξύ τους γλώσσες.

ΑΓΓΛΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Abortion. (n.d.). In *Cambridge dictionaries online*. Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/abortion>.
2. Albert, M.L., & Obler, L.K. (1978). *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. New York: Academic press.
3. Alexiou, T., & Mattheoudakis, M. (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 99-119.
4. Alves, P., Amaral, L., & Pires, J. (2008). Case-based reasoning approach to adaptive web-based educational systems. In *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 260–261. Santander, Spain.
5. Arguedas, M., Xhafa, F., Casillas, L., Daradoumis, T., Peña, A., & Caballé, S. (2018). A model for providing emotion awareness and feedback using fuzzy logic in online learning. *Soft Computing*, 22, 963–977.
6. Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διαγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ. Μ. Δαμανάκης- μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
7. Beardsmore, H.B. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Avon: Tieto Ltd.
8. Cassel, C., & Symon, G. (1994). *Qualitative research in work context*. In C. Cassel & G.Symon (Orgs.), *Qualitative methods in organization research: a practical guide*. London: Sage.
9. Chen, P. L., Wu, S. H., Chen, L. P., & Yang, P. C. (2016). CYUT-III System at Chinese Grammatical Error Diagnosis Task. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications*, 63–72. Japan.
10. Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, (μετάφρ.Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
11. Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold press.
12. Corder, S. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
13. Cowan, R., Choo, J., & Lee, G. S. (2014). ICALL for improving Korean l2 writers' ability to edit grammatical errors. *Language Learning & Technology*, 18(3), 193–207.

14. Crockett, K., Latham, A., & Whitton, N. (2017). On predicting learning styles in conversational intelligent tutoring systems using fuzzy decision trees. *International Journal of Human-Computer Studies*, 97, 98–115.
15. Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. CA, US: Sage Publications Inc.
16. Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982), *Language Two*. New York: Oxford University Press.
17. Giannakas, F., Troussas, C., Voyiatzis, I., Sgouropoulou, C. (2021). A deep learning classification framework for early prediction of team-based academic performance. *Applied Soft Computing*, 106, 107355. <https://doi.org/10.1016/j.asoc.2021.107355>.
18. Holland, P., Ζιγκλίνα, Μ., Κουφάκη, Λ. (2020). *Better English Μιλώ και γράφω σωστά αγγλικά*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
19. James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London and New York: Longman.
20. Jili, C., Kebin, H., Feng, W., & Huixia, W. (2009). E-learning behavior analysis based on fuzzy clustering. In *Proc. Third Int. Conf. Genetic Evolutionary Computing*, 863–866. China.
21. Jovanov, N. (2020). *Η κατάκτηση των παρελθοντικών χρόνων από Έλληνες και Σέρβους ενήλικες μαθητές της Γερμανικής ως Ξένης/Γ2 Γλώσσας: Η περίπτωση του Παρακειμένου και του Αορίστου*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
22. Karaci, A. (2018). *Intelligent tutoring system model based on fuzzy logic and constraint-based student model*. *Neural Computing and Applications*, 31, 3619-3628. <https://doi.10.1007/s00521-017-3311-2>.
23. Kavcic, A. (2004). Fuzzy user modeling for adaptation in educational hypermedia. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 34(4), 439–449.
24. King, E. (1999). Education revised for a world in transformation. *Comparative Education*, 35(2), 109–117.
25. Krouska, A., Troussas, C., & Sgouropoulou, C. (2019). Fuzzy Logic for Refining the Evaluation of Learners' Performance in Online Engineering. *Education*.

European Journal of Engineering and Technology Research, 4(6), 50-56.
DOI:<https://doi.org/10.24018/ejers.2019.4.6.1369>.

26. Krouska, A., Troussas, C., Sgouropoulou, C. (2020a). A Personalized Brain-Based Quiz Game for Improving Students' Cognitive Functions. In: Frasson C., Bamidis P., Vlamos P. (eds), *Brain Function Assessment in Learning. BFAL 2020*. Lecture Notes in Computer Science, vol 12462. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60735-7_11.
27. Krouska, A., Troussas, C., Sgouropoulou C. (2020b) Applying Genetic Algorithms for Recommending Adequate Competitors in Mobile Game-Based Learning Environments. In: Kumar, V., Troussas, C. (eds), *Intelligent Tutoring Systems. ITS 2020*. Lecture Notes in Computer Science, vol 12149. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49663-0_23
28. Krouska, A., Troussas, C., Sgouropoulou, C. (2020c). Usability and Educational Affordance of Web 2.0 tools from Teachers' Perspectives. *PCI 2020-24th Pan-Hellenic Conference on Informatics, November 2020*, (pp. 107-110). <https://doi.org/10.1145/3437120.3437286>
29. Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *An Expanded Source Book, Qualitative Data Analysis*. London: SAGE.
30. Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
31. Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language learning*. Cambridge: CUP.
32. Papakostas, C., Troussas, C., Krouska, A. & Sgouropoulou, C. (2021a). User acceptance of augmented reality welding simulator in engineering training. *Educ. Inf. Technol.* <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10418-7>.
33. Papakostas, C., Troussas, C., Krouska, A., Sgouropoulou, C. (2021b). Exploration of Augmented Reality in Spatial Abilities Training: A Systematic Literature Review for the Last Decade. *Informatics in Education*, 20(1), 107-130. DOI 10.15388/infedu.2021.06
34. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
35. Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage

36. Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μετάφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
37. Samarakou, M., Prentakis, P., Mitsoudis, D., Karolidis, D., & Athinaios, S. (2017). *Application of fuzzy logic for the assessment of engineering students*. Greece: Global Engineering Education Conference (EDUCON), 365-376.
38. Selinker, E. 1972: Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
39. Sevarac, Z. (2006). Neuro fuzzy reasoner for student modeling. *In Proc. 6th Inter. Conf. Adv. Learning Technol*, 740–744. The Netherlands.
40. Sparks, R. L. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 187-214.
41. Sparks, R., Ganschow, L., & Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39(1), 177-195.
42. Troussas, C., Virvou, M., Caro, J., Espinosa, K. J. (2013). Language Learning Assisted by Group Profiling in Social Networks. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 8(3), 35-38.
43. Troussas, C., Virvou, M., Espinosa, K. J. (2015). Using Visualization Algorithms for Discovering Patterns in Groups of Users for Tutoring Multiple Languages through Social Networking. *Journal of Networks*, 10(12), 668-674.
44. Troussas, C., Chrysafiadi, K., & Virvou, M. (2019). An intelligent adaptive fuzzy-based inference system for computer-assisted language learning. *Expert Systems with Applications*, 127, 85–96. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.03.003>.
45. Troussas, C., Sgouropoulou, C. (2020a). Innovative Trends in Personalized Software Engineering and Information Systems - The Case of Intelligent and Adaptive E-learning Systems. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 324, 1-96.
46. Troussas, C., Krouska, A., Sgouropoulou, C. (2020b). Collaboration and fuzzy-modeled personalization for mobile game-based learning in higher education. *Computers & Education*, 144, 103698. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103698>.

47. Troussas, C., Krouska, A., Sgouropoulou, C., Voyiatzis, I. (2020c). Ensemble Learning Using Fuzzy Weights to Improve Learning Style Identification for Adapted Instructional Routines. *Entropy*, 22(7), 735.
48. Troussas, C., Krouska, A., Sgouropoulou, C. (2020d). Towards a Reference Model to Ensure the Quality of Massive Open Online Courses and E-Learning. In: Frasson C., Bamidis P., Vlamos P. (eds) *Brain Function Assessment in Learning*. BFAL 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol 12462. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60735-7_18.
49. Troussas, C., Krouska, A., Sgouropoulou, C. (2020e) Dynamic Detection of Learning Modalities Using Fuzzy Logic in Students' Interaction Activities. In: Kumar, V., Troussas, C. (eds) *Intelligent Tutoring Systems*. ITS 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol 12149. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49663-0_24.
50. Troussas, C., Krouska, A., Giannakas, F., Sgouropoulou, C., Voyiatzis, I. (2020f). Automated reasoning of learners' cognitive states using classification analysis. *PCI 2020-24th Pan-Hellenic Conference on Informatics, November 2020*, (pp. 103–106). <https://doi.org/10.1145/3437120.3437285>.
51. Troussas, C., Krouska, A., Giannakas, F., Sgouropoulou, C., Voyiatzis, I. (2020g). Redesigning teaching strategies through an information filtering system. *PCI 2020-24th Pan-Hellenic Conference on Informatics, November 2020*, (pp. 111-114). <https://doi.org/10.1145/3437120.3437287>.
52. Troussas, C., Giannakas, F., Sgouropoulou, C., & Voyiatzis, I. (2020h). Collaborative activities recommendation based on students' collaborative learning styles using ANN and WSM, *Interactive Learning Environments*. DOI: 10.1080/10494820.2020.1761835.
53. Troussas, C., Krouska, A. & Sgouropoulou, C. (2021a). Impact of social networking for advancing learners' knowledge in E-learning environments. *Educ. Inf. Technol.*, 26, 4285-4305. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10483-6>.
54. Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2021b). A Novel Teaching Strategy Through Adaptive Learning Activities for Computer Programming, in *IEEE Transactions on Education*, 64(2), 103-109. doi: 10.1109/TE.2020.3012744.

55. Troussas, C., Krouska, A., Alepis, E., & Virvou, M. (2021c). Intelligent and adaptive tutoring through a social network for higher education. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, DOI: 10.1080/13614568.2021.1908436.
56. Troussas, C., Krouska, A. & Virvou, M. (2021d). A multilayer inference engine for individualized tutoring model: adapting learning material and its granularity. *Neural Comput & Applic.* <https://doi.org/10.1007/s00521-021-05740-1>.
57. Weinreich, U. (1968). Unilinguisme et multilinguisme. *Le Langage* (sous la direct. de) Martinet, A., *Encyclopedie de la Pleiade*, 647-684. Gallimard. Paris.
58. Weinreich, U. (1979). *Languages in Contact. Findings and Problems* (α' έκδ. 1953). Hague: Mouton.
59. Wu, X., Huang, P., Wang, J., Guo, Q., Xu, Y., & Chen, C. (2015). Chinese Grammatical Error Diagnosis System Based on Hybrid Model. *In Proceedings of The 2nd Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications, Association for Computational Linguistics and Asian Federation of Natural Language Processing*, 117–125. Japan.
60. Yip, C., Han, N. & Sng, L.B. (2016). Legal and ethical issues in research. *Indian J. Anaesth.*, 60(9), 684–688. doi: 10.4103/0019-5049.190627
61. Yoon, H., & Won, Jo. J. (2014). Direct and indirect access to corpora: An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy use in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 96–117.
62. Zadeh, L.A. (1996). Fuzzy logic: Computing with words. *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*, 4 (2), 103–111.

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αθανασίου, Λ. (2006). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
2. Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
3. Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
4. Ζήκου, Ε. (2012). *Φωνολογία Κατά την Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα: Βιβλιογραφική Επισκόπηση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα τομέα Γλωσσολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.

5. Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
6. Κυριαζή, Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές εκδόσεις.
7. Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Λιαράκου Ε. (2020). *Ανάλυση λαθών σε αγγλόφωνους μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και διδακτικές προτάσεις για την αντιμετώπισή τους*. Διπλωματική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
9. Λυμπεροπούλου, Δ. (2017). *Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας- Μια συγκριτική μελέτη*. Διπλωματική. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
10. Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
11. Παπακώστας, Α., & Αντωνίου Φ. (2019). WORD-O-SAURS: Ένα διδακτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *Επιστημονική επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε*, 31, 140-162.
12. Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
13. Στεργίου, Ο. (2019). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
14. Τζιμώκας, Δ. (2018). *Γραμματικά λάθη των μαθητών της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η κωδικοποίησή τους βάσει ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
15. Τοκατλίδου, Βάσω (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
16. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). (2018). *Ύλη και οδηγίες διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών του Δημοτικού σχολείου*. Εγκύκλιος Φ.20/139458/Δ1/28-8-2018. Μαρούσι.
17. Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

18. Φλώρου, Αικατερίνη (2009). *Τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και η συμβολή τους στη μελέτη της ιταλικής γλώσσας ως ξένης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ

| Ξενόγλωσσος όρος | Ελληνικός Όρος |
|---|--|
| Educational Technology | Εκπαιδευτική Τεχνολογία |
| Second-Language Acquisition | Απόκτηση δεύτερης γλώσσας |
| Lingua franca | Γλώσσα που χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ ομιλητών που δεν έχουν κοινή μητρική γλώσσα |
| Intelligent Tutoring Systems | Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας |
| Intelligent Computer-Assisted Language Learning | Ευφυή Εκμάθηση Γλωσσών με Υποβοήθεια Υπολογιστή |
| Interlanguage | Διαγλώσσα |
| Independent Language Assumption | Ανεξάρτητη Γλωσσική Υπόθεση |
| Transitional Stages | Μεταβατικά Στάδια |
| Interference | Παρεμβολή |
| Positive Transfer | Θετική μεταφορά |
| Negative Transfer | Αρνητική Μεταφορά |
| Calques | Εκτυπώματα |
| Misinterpretation | Παρερμηνεία |
| Underproduction | Υποπαραγωγή |
| Avoidance | Αποφυγή |
| Overproduction | Υπερπαραγωγή |
| Covid-19 | Κορονοϊός, 2019 |
| E-class | Ψηφιακή Τάξη |
| Web 2.0 εργαλεία | Ψηφιακά Εργαλεία που περιλαμβάνουν tv κοινωνικά και τεχνολογικά ενσωματωμένη χρήση της τεχνολογίας |
| Webex | Πλατφόρμα εξ' αποστάσεως επικοινωνίας |
| Share | Διαμοιρασμός οθόνης για παρουσίαση ψηφιακού εργαλείου |
| Break-out sessions | Ομαδική Εργασία |
| Polling | Αξιολόγηση Πορείας Μάθησης |
| Padlet | Ψηφιακό Εργαλείο για καταγισμό ιδεών |
| Wordart | Ψηφιακό Εργαλείο Παρουσίασης Κειμένου |
| Miro | Ψηφιακό Εργαλείο Παραγωγής εννοιολογικού χάρτη |
| Google docs | Ψηφιακό Εργαλείο για ομαδική επεξεργασία κειμένου |
| Google slides | Ψηφιακό Εργαλείο για ομαδική επεξεργασία κειμένου και παρουσίασης |
| Canva | Ψηφιακό Εργαλείο για παρουσίαση κειμένου και εικόνων |
| Piktochart | Ψηφιακό Εργαλείο για παρουσίαση κειμένου και εικόνων |
| Postermypwall | Ψηφιακό Εργαλείο Παρουσίασης |

Ένα πλαίσιο αναφοράς για τη διάγνωση λαθών, παρανοήσεων και μεταφοράς γνώσης στην εκμάθηση Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων

| | |
|-------------------------|---|
| | Υλικού |
| Photodentro | Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου |
| Prezi | Ψηφιακό Εργαλείο για παρουσίαση υλικού |
| Storyboardthat | Ψηφιακό Εργαλείο για δημιουργία Κόμικ. |
| Powtoon | Ψηφιακό Εργαλείο για αφήγηση |
| App.animaker | Ψηφιακό Εργαλείο για δημιουργία βίντεο κινουμένων σχεδίων |
| Moviemaker | Ψηφιακό Εργαλείο για αφήγηση |
| Kahoot | Ψηφιακό Εργαλείο για παραγωγή Κουίζ |
| Infographic | Πληροφοριογράφημα |
| PowerPoint | Πρόγραμμα Παρουσίασης |
| Crosstabs | Πίνακες Διασταύρωσης |
| T-test | Αξιολογικό κριτήριο |
| Likert | Κλειστή κλίμακα αναγκαστικής επιλογής που χρησιμοποιείται σε ένα ερωτηματολόγιο |
| Part Time Greek Schools | Απογευματινά Ελληνικά Παροικιακά σχολεία |

ΣΥΝΤΜΗΣΕΙΣ – ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ – ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

| | |
|-------------|---|
| ΑΣΠΑΙΤΕ | Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης |
| ΕΚΠΑ | Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών |
| ΠΑΔΑ | Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής |
| SLA | Second-Language Acquisition |
| ITS | Intelligent Tutoring Systems |
| ICALL | Intelligent Computer-Assisted Language Learning |
| Γ2 | Δεύτερη γλώσσα |
| E1, E2, E20 | Ερωτώμενος 1-20 |
| Θ | Θήλυ |
| Α | Άρρεν |
| ΑΦ | Αγγλικής Φιλολογίας |
| ΕΦ+Ρ | Ελληνικής Φιλολογίας και Proficiency |
| Π | Πτυχίο |
| Μ | Μεταπτυχιακό |
| Μ (2) | 2 Μεταπτυχιακά |
| Σ | Σεμινάριο |
| Δ | Διδακτορικό |
| ΥΔ | Υποψήφιος διδάκτωρ |
| ΣΗΜ. | Σημαντικό |
| ΜΣ | Μέτρια Σημαντικό |
| ΑΣ | Αρκετά Σημαντικό |
| ΣΥΝ. | Συντακτικά |
| ΟΡΘ. | Ορθογραφικά |
| ΓΡΑΜ. | Γραμματικά |
| ΟΜ. | Ομόηχα |
| ΑΓ. | Λόγω Άγχους |
| Ι.Σ. | Ισχυρή Σύνταξη |
| Α.Α.Μ. | Αμέλεια - Άγνοια – Μεταφορά Γλώσσας |
| Α.Χ.Λ. | Αδιαφορία Χρονικών Λέξεων |
| Μ.ΜΕΤ. | Μπερδεύονται με τη μετάφραση |
| Μ.Η.Δ.Σ. | Μοιάζουν Ηχητικά Διαφορετική Σημασία |
| ΤΠΕ | Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών |

Ένα πλαίσιο αναφοράς για τη διάγνωση λαθών, παρανοήσεων και μεταφοράς γνώσης στην εκμάθηση Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων

| | |
|-------|-------------------------------------|
| B2 | Καλή γνώση ξένης γλώσσας |
| ANOVA | Analysis Of Variance |
| ΗΣΜΚ | Ηλεκτρονικό Σώμα Μαθητικών Κειμένων |