

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
(ΕΠΙΠΕΔΑ Α1 - Β2)



Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών»

Δράση 2 «Ενίσχυση της ελληνομάθειας»

Επιστημονικά υπεύθυνη: Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

Υποδράση 2.1 «Ενημέρωση και υποστήριξη εκπαιδευτικών»

Επιστημονικά υπεύθυνη: Μαρία Ιακώβου

ISBN 978-618-81491-5-1

Copyright Υ.ΠΑΙ.Θ.

Θεσσαλονίκη 2014

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του ελληνικού νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Εξώφυλλο:



Kitchen.Was]Design & Ad Agency

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»

Επιμορφωτικός Οδηγός

Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας

Επίπεδα A1-B2

Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Ιακώβου

Στη Φρίντα

Που ήταν πάντα ΕΔΩ...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γενική Εισαγωγή στον Οδηγό Επιμόρφωσης <i>Μαρία Ιακώβου</i>	2
Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών: Συνοπτική Παρουσίαση <i>Βίκυ Κάντζου & Σπυριδούλα Σταμούλη</i>	14
Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία <i>Σπυριδούλα Σταμούλη & Βίκυ Κάντζου</i>	21
1. ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	
Κατανόηση Προφορικού Λόγου <i>Ευαγγελία Παντελόγλου</i>	44
Παραγωγή Προφορικού Λόγου <i>Βίκυ Κάντζου & Σπυριδούλα Σταμούλη</i>	71
2. ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	
Κατανόηση Γραπτού Λόγου <i>Μαρία Αντωνίου & Ασπασία Λιθιέρη</i>	102
Παραγωγή Γραπτού Λόγου <i>Βενετσιάνα Αστάρρα & Ευγενία Βασιλάκη</i>	134
3. ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	
Λεξιλόγιο <i>Μαρία Αντωνίου & Αθανασία Κατσαλήρου</i>	158
Γραμματική <i>Μαρία Ιακώβου & Αναστασία Μαγγανά</i>	197
4. ΕΡΓΑΛΕΙΑ	
Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας <i>Φρίντα Χαραλαμποπούλου</i>	217
Παράρτημα - Ερωτηματολόγιο	266

Οδηγός Επιμόρφωσης «Γενικές Αρχές Διδασκαλίας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Επίπεδα Α1-Β2»

Γενική Εισαγωγή

Μαρία Ιακώβου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιστημονική υπεύθυνη Δράσης 2.1 «Ενημέρωση και υποστήριξη εκπαιδευτικών»

Αντί προλόγου

Ο Οδηγός Επιμόρφωσης με τίτλο «Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Επίπεδα Α1-Β2» αποτελεί προϊόν συλλογικής εργασίας η οποία εκπονήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου – Σεπτεμβρίου 2011 και αποτέλεσε την κύρια πηγή αναφοράς για τα περισσότερα από τα 15 20ωρα σεμινάρια που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης υποδράσης της Δράσης 2 «Ενίσχυση της Ελληνομάθειας» του Προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» την τριετία 2011-2013. Η εισαγωγή που προηγείται των ενοτήτων του Οδηγού έχει στόχο να απαντήσει σε ερωτήματα που εύλογα θα δημιουργηθούν στον αναγνώστη κατά την προσέγγιση των επιμέρους κεφαλαίων και παράλληλα, να αποτελέσει μια συνοπτική παρουσίαση του συλλογικού αυτού έργου.

Ως έχουσα την επιστημονική ευθύνη για το όλο εγχείρημα θα ήθελα να ευχαριστήσω και από αυτό το «βήμα» την Καθηγήτρια Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη για την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση με την οποία περιέβαλε ανελλιπώς όλη την επιμορφωτική ομάδα στο διάστημα αυτής της τριετίας, την Ελένη Βλέτση από την πλευρά του «ΔΙΑΠΟΛΙΣ» για την ουσιαστική συμβολή της στα μικρά και μεγάλα προβλήματα που διαρκώς ανέκυπταν κατά την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος και τέλος, τις συνεργάτιδές μου για τον εξαιρετικό ζήλο, την επιστημονική αρτιότητα και τον επαγγελματισμό που επέδειξαν τόσο κατά τη διεξαγωγή των σεμιναρίων όσο και κατά τη συγγραφή των επιμέρους κεφαλαίων του Οδηγού. Είναι δε τραγικό δυστύχημα για μια τόσο αρμονικά δεμένη ομάδα που μέσα από τους κοινούς και συχνά επώδυνους στόχους της δουλειάς ανέπτυξε δεσμούς φιλίας και αγάπης, η απώλεια ενός μέλους μας, της Φρίντας Χαραλαμποπούλου. Για αυτό τον λόγο, διερμηνεύοντας τα αισθήματα όλων, θα θέλαμε ο Οδηγός αυτός στην τελική γραπτή του μορφή να αφιερωθεί στη μνήμη της.

1. Επίπεδα A1-B2

Το πρώτο εύλογο ερώτημα που δημιουργείται είναι γιατί επιλέχθηκαν για τον συγκεκριμένο Οδηγό τα τέσσερα πρώτα (A1-B2) από τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, σύμφωνα με την Κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών (ΚΕΠΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης 2001). Το κριτήριο για την επιλογή μας δεν ήταν άλλο από αυτό της «βασικότητας» στην κάλυψη των αναγκών όλων όσοι έμμεσα ή άμεσα μετείχαν και επωφελήθηκαν από την επιμορφωτική διαδικασία: διδασκόντων και διδασκομένων.

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (2001) οι περιγραφές της γλωσσικής ικανότητας των χρηστών στη Δεύτερη Γλώσσα απεικονίζουν την προσδοκώμενη ανάπτυξη για καθεμία από τις τέσσερις Δεξιότητες Παραγωγής και Κατανόησης Γραπτού και Προφορικού Λόγου. Οι Δεξιότητες αυτές στο σύνολό τους συνιστούν την επικοινωνιακή ικανότητα που αναμένεται να εμφανίσει ο μαθητής περνώντας από τις χαμηλότερες στις υψηλότερες επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο. Η κλίμακα ξεκινάει από το Επίπεδο του Αρχάριου Χρήστη με ενδιαμέσο αυτό του Ανεξάρτητου για να καταλήξει σε αυτό του Αυτάρκους, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί

Γ	Γ2 Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery)
Αυτάρκης Χρήστης	Γ1 Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)
B	B2 Επίπεδο Επάρκειας (Vantage)
Ανεξάρτητος Χρήστης	B1 Βασικό Επίπεδο (Threshold)
A	A2 Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage)
Αρχάριος Χρήστης	A1 Στοιχειώδες Επίπεδο (Breakthrough)

Πίνακας 1: Τα επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ

Ωστόσο, το συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς στην αρχική του εκδοχή από το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) σχεδιάστηκε και αποδόθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες ενηλίκων και όχι παιδιών και εφήβων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποτελούν την ομάδα-στόχο του συγκεκριμένου Προγράμματος. Για τον λόγο αυτό έγιναν σκόπιμες διορθωτικές παρεμβάσεις στην αρχική κλίμακα προς δύο κατευθύνσεις:

A. Αφαιρέθηκαν από το αντικείμενο μελέτης και παρουσίασης τα δύο τελευταία επίπεδα (Γ1 και Γ2) που αφενός αντιπροσωπεύουν την ικανότητα του Αυτάρκους Χρήστη της Δεύτερης Γλώσσας και αφετέρου απομακρύνονται από την έννοια της «βασικότητας», του ουσιαστικού κριτηρίου, όπως αναφέρθηκε, για τις επιλογές μας. Ειδικότερα, η διάκριση που επιχειρείται από τον Cummins (1981, 1984) και επαναπροσδιορίζεται από τη Saville-Troike (2006) σε «βασική/ διαπροσωπική» και «γνωστική/ακαδημαϊκή» ικανότητα συνιστά το ισχυρότερο επιχείρημα για τη δικαιολόγηση αυτής της επιλογής. Με δεδομένο ότι η

γλωσσική ικανότητα των αλλόγλωσσων μαθητών παρουσιάζεται ως μη ενιαία, αλλά διαβαθμίσιμη δεξιότητα άμεσα εξαρτώμενη τόσο από το επίπεδο των γνώσεων τους όσο και από τις συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας τους, καθίσταται σαφές ότι στα πρώτα στάδια ένταξης των μικρών μαθητών του προγράμματος στις συνθήκες του γραμματισμού και της σχολικής τους καθημερινότητας, το επίπεδο γνώσεων που καλούνται να αναπτύξουν στην Ελληνική εμπίπτει αμιγώς στις προδιαγραφές της βασικής/ διαπροσωπικής ικανότητας. Ο συγκεκριμένος τύπος ικανότητας παραπέμπει σε ανάγκες προβλέψιμες, εύκολα περιγράψιμες και μηχανιστικά επαναλαμβανόμενες σε βαθμό που ένα περιορισμένο και άμεσα ελεγχόμενο γλωσσικό ρεπερτόριο μπορεί να τις πραγματώσει. Στο ρεπερτόριο αυτό καθοριστικό ρόλο παίζει ένα βασικό «πυρηνικό» λεξιλόγιο (core vocabulary, Carter 1998, 2002) λέξεων υψηλής συχνότητας και γραμματικές δομές προοδευτικά αυξανόμενης συνθετότητας που συνιστούν τη βασική γνώση των μαθητών για το σύστημα και τις λειτουργίες της Ελληνικής. Μιλώντας με όρους επιπέδων γλωσσομάθειας, τέτοιου τύπου γλωσσικές προσδοκίες καλύπτονται στα τέσσερα πρώτα επίπεδα (A1-B2) με τα οποία ολοκληρώνεται και ο πρώτος κύκλος γενικής γνώσης στην οποιαδήποτε γλώσσα-στόχο. Αντίθετα, τα δύο τελευταία επίπεδα (Γ1 και Γ2) αντιπροσωπεύουν το είδος της «ακαδημαϊκής / γνωστικής» ικανότητας, όπου η γλώσσα γίνεται το εργαλείο για την προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων με αυξημένες μαθησιακές απαιτήσεις (πρβλ. γλωσσική διδασκαλία μέσω ειδικών γνωστικών αντικειμένων, π.χ. Ιστορία, Φυσική). Τέτοιου τύπου γνωστικά αντικείμενα, ωστόσο, ούτε η ηλικία αλλά ούτε και η γνωστική ωριμότητα της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου μπορούσε με ευκολία να υποστηρίξει στην πρώτη επαφή της με το γλωσσικό σύστημα της Ελληνικής. Επομένως, σε μια προσπάθεια ορθής διάταξης της ύλης και οριοθέτησης των επιπέδων της Δεύτερης Γλώσσας ώστε να αντιστοιχιστούν με την εικόνα των μαθητών στο Ελληνικό Σχολείο, κρίθηκε απαραίτητο ο πρώτος κύκλος¹ επιμορφωτικών σεμιναρίων με τον τίτλο «Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας» να καλύπτει παιδιά τάξεων του Δημοτικού ή πρώτων τάξεων του Γυμνασίου² χωρίς, όμως, προηγούμενη έκθεση στην Ελληνική πλην αυτής στη σχολική τάξη και σε ανάγκες όπως αυτές που αποδόθηκαν με τον όρο «βασική/ διαπροσωπική» ικανότητα.

Β. Επιχειρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο περιγραφής της γλωσσικής ικανότητας όπως αυτή υποστηρίζεται από το ΚΕΠΑ. Το ηλικιακό, γνωστικό και γλωσσικό προφίλ της ομάδας-στόχου επέβαλε μια τέτοιου τύπου διορθωτική παρέμβαση η οποία να καθιστά τις γλωσσικές αυτές περιγραφές πιο φιλικές και άμεσα προσβάσιμες για τον διδάσκοντα και παράλληλα, να δημιουργεί ασφαλέστερες προϋποθέσεις για την κατάταξη των μαθητών σε

¹ Ακολούθησαν δύο ακόμα κύκλοι για να καλυφθούν όλες οι δυνατές ομάδες-στόχοι του προγράμματος και παράλληλα όλα τα επίπεδα Δεύτερης Γλώσσας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ: 2^{ος} κύκλος «Προχωρημένο Επίπεδο στην Ελληνική ως Γ2-Ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας» (επίπεδα Γ1 και Γ2, για παιδιά τελευταίων τάξεων του Δημοτικού -εντεταγμένων από την αρχή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και 3^{ος} κύκλος «Η διγλωσσία στην προσχολική ηλικία» (επίπεδο Α1.1 για πολύ μικρούς μαθητές, για τα παιδιά Νηπιαγωγείου στο προ-στάδιο των δεξιοτήτων).

² Οι αναφορές σε τάξεις του ελληνικού σχολικού συστήματος δίνονται σκόπιμα ως ενδείξεις για τα ηλικιακά χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου (6-14 ετών). Διαφορετικά, το βασικό στοιχείο που τονίζεται εδώ είναι η μη προηγούμενη έκθεση των μαθητών σε συστηματική διδασκαλία της Ελληνικής, γεγονός που διαβαθμίζει κατ'ανάγκη τη γλωσσική τους επίδοση στη δεύτερη γλώσσα στην κλίμακα των επιπέδων Α1-B2. Ωστόσο, στοιχεία «ακαδημαϊκής ικανότητας» (επίπεδα Γ1-Γ2) απαντούν και στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, άρα και σε μικρότερες ηλικίες.

επίπεδα και τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού κατάλληλου προς αυτά. Για τον λόγο αυτό, στη διαβάθμιση των επιπέδων που περιγράφουν καθεμία από τις τέσσερις δεξιότητες, κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου προστέθηκε ένα επιπλέον επίπεδο προς τα κάτω, το A1.1³, το οποίο απουσιάζει από την επίσημη περιγραφή του ΚΕΠΑ (2001)⁴. Αν μελετήσει κανείς τα χαρακτηριστικά του, όπως τυποποιούνται στους ανάλογους πίνακες της κάθε δεξιότητας (με στοιχεία τόσο για την προσληπτική και παραγωγική ικανότητα των μαθητών όσο και για το είδος και το μέγεθος του προσδοκώμενου εισαγόμενου ή εξαγόμενου τους) καταλαβαίνει εύκολα ότι η παρουσία του καθαρά εισαγωγική, κρίθηκε απαραίτητη για την περιγραφή και την αξιολόγηση της πρώτης επαφής των μικρών μαθητών με τη γλώσσα-στόχο. Ειδικότερα, με την τροποποίηση αυτή της αρχικής κλίμακας συστηματοποιήθηκε και η εμπειρική διαίσθηση των διδασκόντων ότι υπάρχει ένα προ-στάδιο (ακουστικό, αναγνωστικό, γραφηματικό, επικοινωνιακό) κατά το οποίο η εικόνα των αλλοδαπών μαθητών στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να μην συμβαδίζει με τα ηλικιακά ή τα επίσημα σχολικά τους δεδομένα, καθώς αυτά εκπορεύονται από παραδοχές και μετρήσεις στην πρώτη γλώσσα.

1. ΚΠΛ

A1.1	
Ο μαθητής μπορεί	Να κατανοεί έναν πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων και εκφράσεων , καθώς και απλές προφορικές οδηγίες που σχετίζονται με δραστηριότητες με τις οποίες είναι εξοικειωμένος
Χαρακτηριστικά κειμένου	Πολύ σύντομο , στοχεύει στην ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών
Παραδείγματα	Κύρια ονόματα, λέξεις που δηλώνουν σχέσεις συγγένειας α' βαθμού, καθημερινά αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, ονομασίες ζώων, κλπ.

(Πίνακας 2: από την ενότητα «Η Κατανόηση του Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δευτερής Γλώσσας σε παιδιά και εφήβους» της Ε. Παντελόγλου)

2. ΚΓΛ

A1.1

³ Μοναδική εξαίρεση σε αυτόν τον τύπο της διαβάθμισης έγινε για την ΠΠΛ, όπου χρησιμοποιήθηκε αντί του ΚΕΠΑ η κλίμακα του ACTFL προσαρμοσμένη στα δεδομένα από τις προφορικές παραγωγές αλλοδαπών μαθητών της Ελληνικής που περιλαμβάνονται σε σχετική έρευνα των Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003). Ωστόσο, η περιγραφή του Αρχάριου Χαμηλού επιπέδου που περιλαμβάνουν οι Κάντζου & Σταμούλη στη σχετική ενότητα «Παραγωγή Προφορικού Λόγου» κινείται ανάλογα με το A1.1 των λοιπών δεξιοτήτων.

⁴ Εμφανίζεται πλέον, ωστόσο, στις πιο πρόσφατες αναθεωρήσεις του ΚΕΠΑ και ειδικά για την Ελληνική στην πιστοποίηση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας έχει προστεθεί επίπεδο A1.1 για μικρούς μαθητές (βλ. <http://www.greek-language.gr/greekLang/certification/14.html>). Η πρωτοτυπία στη δική μας πρόταση είναι η προσθήκη του επιπέδου A1.1 σε μια κλίμακα που προσαρμόστηκε στο σύνολό της (από το A1 στο B2) στις ανάγκες μικρότερης ηλικιακής κατηγορίας μαθητών.

Ο μαθητής μπορεί	• Να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά • Να διαβάζει και να κατανοεί τη σημασία μεμονωμένων λέξεων που έχει διδαχθεί
Παραδείγματα λέξεων	Το όνομά του, κύρια ονόματα από το άμεσο περιβάλλον του, ονόματα που δηλώνουν σχέσεις συγγένειας α' βαθμού, ονόματα αντικειμένων, ζώων, κτλ.

(Πίνακας 3: από την ενότητα « Κατανόηση Γραπτού Λόγου» των Μ. Αντωνίου και Α. Λιθιέρη)

3. ΠΓΛ

A1.1	
Ο μαθητής μπορεί	Να αναπαράγει γραπτώς έναν πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων
Χαρακτηριστικά κειμένου	Πολύ σύντομο , στοχεύει στην ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών
Παραδείγματα	Κύρια ονόματα, λέξεις που δηλώνουν σχέσεις συγγένειας α' βαθμού, καθημερινά αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, ονομασίες ζώων, κλπ.

(Πίνακας 4: από την ενότητα «Παραγωγή Γραπτού Λόγου» των Β. Αστάρη και Ευγ. Βασιλάκη)

4. ΠΠΛ

Αρχάριο Χαμηλό	• Η παραγωγή λόγου περιορίζεται σε μεμονωμένες λέξεις (20-30 λέξεις) και μικρές συχνόχρηστες φράσεις. • Η επικοινωνιακή ικανότητα αφορά ανταλλαγή χαιρετισμών και απαρίθμηση αντικειμένων ή προσώπων από το άμεσο περιβάλλον.
-----------------------	--

(Πίνακας 5: από την ενότητα «Παραγωγή Προφορικού Λόγου» των Β. Κάντζου & Σ. Σταμούλη)

Τέλος, είναι εμφανές από τη μελέτη όλων των σχετικών διαβαθμίσεων στα επόμενα επίπεδα A1-B2 ότι έγινε συντονισμένη προσπάθεια να καθοριστούν με σαφήνεια οι δυνατές τους πραγματώσεις μέσα από ένα υλικό προσαρμοσμένο στο ακριβές (ηλικιακό και μαθησιακό) προφίλ της ομάδας-στόχου. Κειμενικές κατηγορίες, όπως η αφήγηση ή η περιγραφή εξειδικεύθηκαν κατά περίπτωση με στοιχεία τα οποία απαντούν σε συνθήκες γλωσσικής διδασκαλίας σχολικών τάξεων του Δημοτικού. Για τον λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν γλωσσικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται επίσημα στην ελληνική εκπαίδευση και στα οποία υπάρχει καθολική πρόσβαση από τους διδάσκοντες όσο και υλικό κατάλληλα διαμορφωμένο για τις ανάγκες της ομάδας-στόχου που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο άλλων συναφών προγραμμάτων (Παιδεία Ομογενών, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων). Ενδεικτικά στους πίνακες που ακολουθούν από την ενότητα «Παραγωγή Γραπτού Λόγου» των Αστάρη & Βασιλάκη (ενότητα 6) αισθητοποιείται η έννοια

της «περιγραφής» σύμφωνα με τις προδιαγραφές Αναλυτικών Προγραμμάτων που απευθύνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη διαβάθμιση των επιπέδων γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ:

A1	
Ο μαθητής μπορεί	Να γράφει μεμονωμένες λέξεις χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα εικόνες Να παράγει γραπτό κείμενο με τη μορφή σύντομων προτάσεων με απλή δομή και πάλι βάσει οπτικών ερεθισμάτων
Περιγραφή (του εαυτού του, του σχολείου, της γειτονιάς του)	

Πίνακας 6: ΠΓΛ, A1

A2	
Ο μαθητής μπορεί	Να συμπληρώνει προσωπικές πληροφορίες σε απλά έντυπα Να παράγει απλά μηνύματα που σχετίζονται με τις άμεσες ανάγκες του
Περιγραφή (γράμματα σε μέλη της οικογένειας ή φίλους/ συμμαθητές για θέματα σχετικά με την καθημερινότητά του)	

Πίνακας 7: ΠΓΛ, A2

B1	
Ο μαθητής μπορεί	Να περιγράφει άτομα, αντικείμενα και χώρους του οικείου περιβάλλοντος Να εκφράζει προσωπικές απόψεις για θέματα της καθημερινότητάς του
Περιγραφή (διηγήσεις πραγματικών ή φανταστικών ιστοριών, φιλικά ή πιο τυπικά γράμματα)	

Πίνακας 8: ΠΓΛ, B1

B2	
Ο μαθητής μπορεί	Να παράγει περιγραφικό λόγο πάνω σε θέματα που αναφέρονται σε προσωπικές και καθημερινές εμπειρίες Να διατυπώνει απόψεις και να μπορεί να τις αιτιολογεί
Περιγραφή (φιλικά ή τυπικά γράμματα, αφηγήσεις πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, περιγραφές πραγματικών ή φανταστικών	

Επομένως, ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου Οδηγού θα πρέπει να θεωρηθεί το «πάντρεμα» που επιχειρεί ανάμεσα σε δύο κλίμακες διαβάθμισης οι οποίες σε μεγάλο βαθμό φαίνονται να αγνοούν η μία την άλλη: αφενός την κλίμακα των επιπέδων γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ, βασικό εργαλείο για τη Δεύτερη Γλώσσα σε ενήλικες και αφετέρου τη σχολική κλίμακα των σταδίων/ τάξεων του Υπουργείου Παιδείας για την ένταξη ενός παιδιού-φυσικού ομιλητή στις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις της εγγράμματης γλωσσικής του κοινότητας⁵. Είναι βέβαιο ότι στερούμαστε δεδομένων από την εφαρμογή των προτάσεών μας στη σχολική πράξη για την επαλήθευση ή τη διάψευση των προτεινόμενων περιγραφών της γλωσσικής ικανότητας των μικρών μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν μπορεί να αρνηθεί κανείς τη συστηματικότητα και την ομοιομορφία με την οποία κινείται η συγκεκριμένη περιγραφή για να καλύψει βασικές ανάγκες διδασκόντων και διδασκομένων που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα.

2. Οργάνωση της ύλης

Το δεύτερο ερώτημα που εύλογα μπορεί να δημιουργηθεί στον αναγνώστη είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέχθηκαν οι ενότητες που απαρτίζουν τον συγκεκριμένο Οδηγό. Με δεδομένο ότι ο Οδηγός προέρχεται από μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων θα μπορούσε εύκολα να αναρωτηθεί κανείς γιατί τόσο η θεματολογία του όσο και ο τρόπος υλοποίησής της ξεφεύγει από ένα τυπικό σεμινάριο με πολλούς διαφορετικούς ομιλητές και παραπέμπει περισσότερο σε μια παιδευτική διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος. Όπως θα φανεί και στην περιγραφή των ενοτήτων του Οδηγού, βασικός μας στόχος όταν αναλάβαμε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των συγκεκριμένων σεμιναρίων ήταν να δημιουργήσουμε στους μετέχοντες σε αυτά, αφενός μια αίσθηση συνέχειας ως προς τη διαδικασία στην οποία εμπλέκονταν ως ακροατές/ θεατές/ επιμορφούμενοι και αφετέρου ένα αίσθημα αυτενέργειας ως προς τον τρόπο με τον οποίο ένα οποιοδήποτε θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική.

Για τον λόγο αυτό, προηγήθηκε μια εμπεριστατωμένη ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών της ομάδας-στόχου μέσω ερωτηματολογίων⁶ και επιτόπιων επισκέψεων σε σχολεία με τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και στη συνέχεια σχεδιάστηκε από την επιμορφωτική ομάδα ένας κύκλος ενοτήτων σπονδυλωτά αρθρωμένων ο οποίος παραπέμπει στην κατανομή των περιγραφών γλωσσικής ικανότητας που απαντούν στο ΚΕΠΑ:

Δεξιότητες – Γραμματική - Λεξιλόγιο

⁵ Μια πρώτη προσπάθεια για παρόμοιου τύπου «πάντρεμα» ανάμεσα στις δύο αυτές κλίμακες επιχειρήθηκε από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με στόχο την πιστοποίηση της ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη υπό την επιστημονική επίβλεψη της Μαρίας Τζεβελέκου (βλ. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» (στον δικτυακό τόπο <http://www.ecd.uoa.gr/museduc/>))

⁶ Δείγμα ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς κατά τη φάση του σχεδιασμού της συγκεκριμένης Δράσης περιλαμβάνεται ως Παράρτημα στο κείμενο της Εισαγωγής.

Οι Δεξιότητες (Κατανόησης και Παραγωγής Προφορικού και Γραπτού Λόγου) επιλέχθηκαν, γιατί η ανάπτυξή τους υποστηρίζει τη σχολική πράξη σε όλες τις εκφάνσεις της, την ίδια στιγμή που ένα πολύ συστηματικό πλαίσιο προσφέρεται για την περιγραφή και τη διαβάθμισή τους. Ιεραρχήθηκαν δε σύμφωνα με τη λογική που υπαγορεύει η «διαπροσωπική / βασική ικανότητα» των πρώτων επιπέδων γλωσσομάθειας με τις δεξιότητες προφορικού λόγου (ΚΠΛ, ΠΠΛ) να προηγούνται και τις αντίστοιχες του γραπτού (ΚΓΛ, ΠΓΛ)⁷ να ακολουθούν. Όλες οι συντάκτριες των σχετικών ενοτήτων ακολούθησαν ενιαία δομή στον τρόπο παρουσίασής τους, όπου η σύντομη περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της κάθε δεξιότητας (προσληπτικού ή παραγωγικού τύπου), ακολουθείται από τη διαβάθμισή της στα τέσσερα περιγραφόμενα επίπεδα (Α1-Β2) και κλείνει με μια ενδεικτική εφαρμογή ως προς τον τρόπο διδασκαλίας της βάσει συγκεκριμένων και προκαθορισμένων προδιαγραφών (επίπεδο ομάδας-στόχου, βασικοί μαθησιακοί στόχοι, θεματική ενότητα αναφοράς, συνδυασμός δεξιοτήτων, πηγές άντλησης υλικού). Με τον τρόπο αυτό θεωρούμε ότι επιτεύχθηκε αγαστή ισορροπία ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις που δίνονται στους επιμορφούμενους στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου με την άμεση και πειστική ανάγκη χρηστικών, εύκολα ανακλήσιμων και ρεαλιστικά εφαρμόσιμων οδηγιών για το πώς μπορούν να τις ενεργοποιήσουν σε συνθήκες σχολικής τάξης.

Η Γραμματική και το Λεξιλόγιο στοχεύουν στην καρδιά της γλωσσικής διδασκαλίας, αποτελούν το μόνιμο άγχος για διδάσκοντες και διδασκόμενους και για αυτό δεν χρήζει περαιτέρω αιτιολόγησης η επιλογή τους σε μια επιμορφωτική διαδικασία. Ωστόσο, ήταν κοινή απόφαση να μην εμμένουμε σε συγκεκριμένα γραμματικοσυντακτικά ή λεξιλογικά φαινόμενα που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή πορεία των αλλοδαπών μαθητών της Ελληνικής και θα μας οδηγούσαν πιθανότατα σε ατέρμονες θεωρητικές αναλύσεις και πρότυπα γραμματικών ή λεξιλογικών περιγραφών. Αντίθετα, επιλέχθηκε να δοθούν βασικές κατευθυντήριες γραμμές για το ποια Γραμματική και ποιο Λεξιλόγιο συντελούν στην ανάπτυξη της βασικής / διαπροσωπικής ικανότητας, πώς διαβαθμίζονται στα περιγραφόμενα επίπεδα ελληνομάθειας και πώς μπορούν να διδαχθούν με τρόπους φιλικούς προς τους μαθητές και τους διδάσκοντες. Στην πράξη αυτό σημαίνει για τους μεν πρώτους να κατακτήσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα τα στοιχεία εκείνα που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν και να λειτουργήσουν ομαλά στη σχολική τους κοινότητα δημιουργώντας τον σκελετό πάνω στον οποίο θα χτιστούν οι υπόλοιπες γνώσεις τους, ενώ για τους δεύτερους να αξιοποιήσουν υλικό έτοιμο από γλωσσικά εγχειρίδια και άλλες πηγές για τη διδασκαλία της Ελληνικής προκειμένου να αναπτύξουν τη γραμματική και λεξική ικανότητα των μαθητών τους.

Επομένως, τόσο τα επιμορφωτικά σεμινάρια όσο και ο συγκεκριμένος Οδηγός σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν εξ αρχής σύμφωνα με τις ανάγκες διδασκόντων και διδασκόμενων, είχαν ενιαία δομή ως προς όλα τα επιμέρους στοιχεία τους, ακολούθησαν προδιαγραφές που ισχύουν στη βιβλιογραφία για την εκμάθηση και διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας και συνιστούν εντέλει πρόταση για το πώς η γενικευτική κλίμακα του ΚΕΠΑ μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τη γλωσσική ενίσχυση αλλοδαπών μαθητών της Ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

⁷ Βλ. ιεράρχηση Saville-Troike (2006:136)

3. Περιγραφή ενότητων Οδηγού

Ο Οδηγός αποτελείται από 8 πλήρεις ενότητες και μία σειρά διαφανειών η οποία συνιστά την 9^η ενότητα και θα σχολιαστεί σχετικά.

Η πρώτη ενότητα «Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών: Συνοπτική παρουσίαση» συντάχθηκε από τις Βίκυ Κάντζου και Σπυριδούλα Σταμούλη, ερευνήτριες στο Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου και στοχεύει στην εισαγωγική παρουσίαση της κλίμακας γλωσσομάθειας που περιέχεται στο ΚΕΠΑ, όπως και των αντίστοιχων περιγραφών που περιέχονται σε αυτήν για τον τρόπο με τον οποίο διαβαθμίζεται καθεμία από τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής του γλωσσικού συστήματος.

Οι ίδιες ερευνήτριες αποτελούν τις συγγραφείς και της δεύτερης εισαγωγικής ενότητας «Εισαγωγή στη Διγλωσσία» με στόχο την παρουσίαση των βασικών πλεονεκτημάτων που επιφέρει στον χρήστη της γλώσσας η ισότιμη πρόσβαση σε δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και της επίδρασης που ασκεί η διγλωσσία στην ένταξη και αποδοχή των μαθητών από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται προσπάθεια να καταρριφθούν εσφαλμένες αντιλήψεις του παρελθόντος σχετικά με την κοινωνική και τη γνωστική διάσταση του συγκεκριμένου φαινομένου και να προβληθεί η σημασία της μητρικής γλώσσας για την ομαλή γλωσσική ανάπτυξη και ένταξη των διγλωσσων παιδιών και εφήβων στη σχολική εκπαίδευση.

Η τρίτη ενότητα «Η Κατανόηση του Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε παιδιά και εφήβους» με συγγραφέα την Ευαγγελία Παντελόγλου, διδάσκουσα στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής του ΕΚΠΑ, πραγματεύεται τη συγκεκριμένη δεξιότητα υπό το πρίσμα της διαβάθμισης και της περιγραφής της σύμφωνα με το ΚΕΠΑ και τις ανάγκες της ομάδας-στόχου των μικρών μαθητών, αναλύει θέματα, όπως ο εντοπισμός περιστάσεων ακρόασης, η πρόβλεψη των δυσχερειών που προκύπτουν από αυτές και η αξιοποίηση της ακροαματικής διαδικασίας ως γενικότερου ερεθίσματος για την ανάπτυξη των άλλων δεξιοτήτων. Τέλος, προτείνονται συγκεκριμένα διδακτικά σενάρια στοχευμένα στην ΚΠΛ τα οποία αξιοποιούν τόσο υπάρχον όσο και πρωτότυπο διδακτικό υλικό, σε μια προσπάθεια η θεωρία να έρθει όσο το δυνατόν πιο κοντά στη σχολική διδακτική πρακτική.

Η τέταρτη ενότητα με την οποία ολοκληρώνεται και η επεξεργασία των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου είναι η «Παραγωγή Προφορικού Λόγου» από τις Βίκυ Κάντζου και Σπυριδούλα Σταμούλη. Σε αυτήν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από έρευνα που έχει ήδη διενεργηθεί σχετικά με την προφορική παραγωγή αλλόφωνων μαθητών Γυμνασίου (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003) και χρησιμοποιούνται ως βάση για την περιγραφή και διαβάθμιση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Παράλληλα, επιχειρείται με πρωτότυπα διδακτικά παραδείγματα / εφαρμογές να φωτιστούν δυνατότητες διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο των πολύγλωσσων τάξεων μικτής ικανότητας που αποτελούν και τον βασικό στόχο του όλου Προγράμματος.

Η πέμπτη ενότητα «Κατανόηση Γραπτού Λόγου» από τις Μαρία Αντωνίου και Ασπασία Λιβιέρη, Ε.Ε.Π. στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής του ΕΚΠΑ, ενισχύει ήδη υπάρχουσες γνώσεις σε σχέση με τη δεξιότητα αυτή του γραπτού λόγου. Η σημασία της για τη σχολική εκπαίδευση κρίνεται ως ιδιαίτερα βαρύνουσα, καθώς συμβάλλει καθοριστικά τόσο στη

διεύρυνση του λεξιλογίου και της γραμματικής γνώσης στη γλώσσα-στόχο όσο και στην ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων προφορικού ή γραπτού λόγου. Για τον λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την πλευρά των διδασκόντων και στις στρατηγικές που ενεργοποιούνται από τους ίδιους τους μαθητές για αποτελεσματικότερη εμπλοκή με τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Η έκτη ενότητα «Παραγωγή Γραπτού Λόγου» λειτουργεί συμπληρωματικά προς την πέμπτη και πραγματεύεται την αντίστοιχη, σε σχέση με το κανάλι της γραφής, παραγωγική δεξιότητα. Η συγγραφή της ανήκει στις Βενετσιάνα Αστάρα, Ε.Ε.Π. στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής του ΕΚΠΑ και Ευγενία Βασιλάκη, Λέκτορα Ελληνικής Γλώσσας και της Διδακτικής της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας οι οποίες συνδυάζουν τη θεωρητική περιγραφή και διαβάθμιση της δεξιότητας στην τροποποιημένη κλίμακα του ΚΕΠΑ με αυθεντικές περιγραφές γραπτού λόγου μαθητών Δημοτικού. Τα δεδομένα τους σε συνδυασμό με θεωρητικά μοντέλα διδασκαλίας της ΠΓΛ οδηγούν στη διατύπωση μιας διδακτικής πρότασης η οποία εστιάζει στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της γραπτής παραγωγής (μετα-συγγραφικό) με αναφορά τόσο των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης του μαθητή όσο και των τεχνικών διόρθωσης του διδάσκοντα για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο.

Η έβδομη ενότητα «Λεξιλόγιο» ανήκει στις Μαρία Αντωνίου από το ΕΚΠΑ και την Αθανασία Κατσαλήρου διδάσκουσα στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ. Στόχος της είναι η αξιοποίηση των διαθέσιμων θεωρητικών δεδομένων για αποτελεσματικότερη διδασκαλία του λεξιλογίου. Για τον λόγο αυτό προσπαθούν να απαντήσουν σε πρακτικά ερωτήματα των διδασκόντων σχετικά με το ποιο λεξιλόγιο, σε πόσο βάθος ως προς τον καθορισμό του, σε ποιο εύρος ως προς το μέγεθός του, από ποιες πηγές προερχόμενο, πόσο συχνά προβαλλόμενο είναι αυτό με το οποίο θα πρέπει να εξοικειώσουν τους μαθητές τους, με ποιες τεχνικές μπορεί να επιτευχθεί η άμεση ή η έμμεση διδασκαλία του και πώς τα στοιχεία αυτά μπορούν να ενσωματωθούν και να λειτουργήσουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας.

Η όγδοη ενότητα «Γραμματική» ανήκει στη γράφουσα και την Αναστασία Μαγγανά, Ε.Ε.Π. στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής του ΕΚΠΑ. Στόχος της είναι να απαντήσει στο γιατί να διδάσκεται και ειδικότερα ποια γραμματική πρέπει να διδάσκεται μέσα στη σχολική τάξη παρουσιάζοντας κριτήρια για την επιλογή των γραμματικών φαινομένων και τη διαβάθμισή τους σύμφωνα με τις αρχικές κλίμακες αναφοράς. Παράλληλα, προτείνονται διδακτικά σενάρια βάσει συγκεκριμένων προτύπων διδασκαλίας που υποστηρίζουν τα οφέλη από τη ρητή διδασκαλία της Γραμματικής στη Δεύτερη Γλώσσα.

Τέλος, το ένατο τμήμα του Οδηγού αποτελείται από την παρουσίαση της Φρίντας Χαραλαμποπούλου και αφορά τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι οι ΤΠΕ έχουν μεταβάλει ριζικά τον τρόπο μετάδοσης αλλά και πρόσβασης στη γνώση, έχουν διαμορφώσει νέους ρόλους τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τον διδασκόμενο και έχουν δημιουργήσει ένα νέο μαθησιακό παράδειγμα. Ειδικότερα, η τεχνολογικά υποβοηθούμενη διδασκαλία της γλώσσας συνιστά ένα νέο ερευνητικό πεδίο, που διερευνά τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης εργαλείων και τεχνολογιών για τη διευκόλυνση της κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ ο τεχνολογικός γραμματισμός αποτελεί πλέον μέρος του

γλωσσικού γραμματισμού. Στόχος της παρουσίασης αυτής είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ηλεκτρονικές πηγές και τους γλωσσικούς πόρους και τα εργαλεία που είναι διαθέσιμα προς εκπαιδευτική αξιοποίηση. Επιπλέον, διατυπώνονται προτάσεις χρήσης και αξιοποίησής τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Με τη σειρά αυτών των διαφανειών ολοκληρώνεται ο Επιμορφωτικός Οδηγός ο οποίος αντιστοιχεί στον πρώτο κύκλο των σεμιναρίων που ανέλαβε να υλοποιήσει η ομάδα μας. Η τελευταία εισήγηση αποφασίσαμε να περιληφθεί στην αρχική μορφή όπως εκφωνήθηκε από τη συντάκτριά της, χωρίς καμία άλλη παρέμβαση από την πλευρά μας. Άλλωστε δεν είναι δυνατόν να νοηθεί γραπτή έκδοση για αυτόν τον κύκλο σεμιναρίων χωρίς το κείμενο της Φρίντας Χαραλαμποπούλου. Η ίδια παρά την επιβαρυνόμενη κατάσταση της υγείας της συμμετείχε σε όλες τις φάσεις της συγκεκριμένης επιμόρφωσης, χωρίς να προλάβει να καταθέσει την τελική μορφή του κειμένου της. Γνωρίζοντας την εργατικότητα, το πάθος και την αφοσίωση στην επιστήμη της μέχρι την τελευταία στιγμή της ζωής της, είναι ο μόνος τρόπος που έχουμε να μείνει ακέραιη η συμβολή της σε όλη αυτή την επιμορφωτική διαδικασία.

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή παρουσίαση του Οδηγού ελπίζουμε η γραπτή του μορφή να φανεί εξίσου χρήσιμη με την προφορική εκφορά των σεμιναρίων. Να επαναφέρει γνώσεις στους εκπαιδευτικούς που τα παρακολούθησαν είτε διά ζώσης είτε εξ αποστάσεως και να βοηθήσει καινούργιους που εμπλέκονται ή θα εμπλακούν με τη διαδικασία ενίσχυσης της ελληνομάθειας αλλοδαπών μαθητών σε σχολικές τάξεις. Σε κάθε περίπτωση η γραπτή μορφή ενός κειμένου μπορεί να στερείται της ζωντάνιας που έχει η προφορική αλληλεπίδραση. Ας μείνει, ωστόσο, ως ένα σημείο αναφοράς για τα πεπραγμένα της ομάδας μας και της ανάγκης που υπάρχει να επαναληφθούν και στο μέλλον στοχευμένες και καλά προετοιμασμένες δράσεις.

Αύγουστος 2014

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical rationale*, (pp. 3-49). Los Angeles. CA: California State University.

Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, ΕΚΠΑ.

Τζεβελέκου, Μ., Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Γ., Χονδρογιάννη Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ. & Λύτρα, Β. (2008). «Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας». Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σελ. 155-174). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών: Συνοπτική παρουσίαση

Βίκυ Κάντζου, Σπυριδούλα Σταμούλη
Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. «Αθηνά»

Περίληψη

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) είναι το αποτέλεσμα είκοσι και πλέον χρόνων έρευνας για τη γλώσσα. Έχει εκδοθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης με στόχο να αποτελέσει τη βάση για την εκπόνηση προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσών, διδακτικών εγχειριδίων καθώς και για τη γλωσσική αξιολόγηση. Χρησιμοποιείται στην Ευρώπη αλλά η απήχυσή του έχει επεκταθεί και σε άλλες ηπείρους και είναι διαθέσιμο σε 39 γλώσσες. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται συνοπτικά η κλίμακα γλωσσομάθειας που περιέχεται στο ΚΕΠΑ και οι περιγραφές που αυτή περιλαμβάνει σε σχέση με την ανάπτυξη καθεμιάς από τις επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες.

1. Το ΚΕΠΑ και οι κλίμακες γλωσσομάθειας

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών (ΚΕΠΑ) είναι μια έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης (2001)¹, με την οποία δημιουργείται η βάση για την ανάπτυξη μιας ενιαίας πολιτικής στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Το ΚΕΠΑ υιοθετεί μια λειτουργική προσέγγιση στη γλώσσα και περιγράφει τα αποτελέσματα της εκμάθησής της σε συνάρτηση με τη χρήση της. Διακρίνει τις δεξιότητες που αναπτύσσει ο ομιλητής κατά την εκμάθηση της γλώσσας στις εξής: την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (προσληπτικές δεξιότητες), την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (παραγωγικές δεξιότητες), την προφορική και γραπτή αλληλεπίδραση (δεξιότητες αλληλεπίδρασης) και τη διαμεσολάβηση. Για τις δεξιότητες αυτές το ΚΕΠΑ αναγνωρίζει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, τα οποία προσδιορίζονται μέσω περιγραφών της γλωσσικής ικανότητας που διαθέτει ο ομιλητής κάθε επιπέδου (Πίνακας 1).

Γ Αυτάρκης χρήστης	Γ2 Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery) Γ1 Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)
Β Ανεξάρτητος χρήστης	Β2 Επίπεδο Επάρκειας (Vantage) Β1 Βασικό Επίπεδο (Threshold)
Α Αρχάριος χρήστης	Α2 Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage) Α1 Στοιχειώδες Επίπεδο (Breakthrough)

Πίνακας 1: Τα επίπεδα γλωσσομάθειας που διακρίνει το ΚΕΠΑ

¹ Η αγγλική έκδοση του ΚΕΠΑ είναι διαθέσιμη [εδώ](#). Η ελληνική του έκδοση έχει γίνει από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και είναι διαθέσιμη [εδώ](#).

Τα επίπεδα αναφοράς παρέχουν τη βάση για σύγκριση μεταξύ αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, μεταξύ εγχειριδίων διδασκαλίας καθώς και διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης της γλωσσομάθειας.

Στις επόμενες ενότητες παρατίθενται οι κλίμακες του ΚΕΠΑ για κάθε μία από τις επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες². Η δεξιότητα της διαμεσολάβησης δεν περιλαμβάνεται στην περιγραφή αυτή, δεδομένου ότι στο ΚΕΠΑ δεν υπάρχει κλίμακα ανάπτυξης για αυτή. Επίσης, η γραπτή αλληλεπίδραση ενσωματώνεται στην κλίμακα για την παραγωγή γραπτού λόγου.

1.1 Παραγωγή προφορικού λόγου

Κατά την παραγωγή προφορικού λόγου ο ομιλητής παράγει ένα προφορικό κείμενο που προσλαμβάνεται από έναν ή περισσότερους ακροατές. Παραδείγματα δραστηριοτήτων αυτού του τύπου είναι: η ανάγνωση γραπτών κειμένων, η ομιλία με βάση σημειώσεις, οι ομιλίες σε ευρύτερο κοινό (π.χ. ομιλίες σε δημόσιες συγκεντρώσεις, διαλέξεις, επιχειρηματικές παρουσιάσεις κ.λπ.), η αυθόρμητη ομιλία, το τραγούδι.

Γ2	Μπορεί να κάνει σαφείς, ρέουσες περιγραφές και να αναπτύξει επιχειρήματα με τρόπο κατάλληλο για την περίσταση και με αποτελεσματική λογική δομή, που βοηθά τον δέκτη να ξεχωρίσει και να διατηρήσει στη μνήμη του τα σημαντικά σημεία.
Γ1	Μπορεί να κάνει σαφείς και λεπτομερείς περιγραφές περίπλοκων ζητημάτων, αναλύοντας επιμέρους θέματα, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες ιδέες και ολοκληρώνοντας με το κατάλληλο συμπέρασμα.
Β2	Μπορεί να κάνει σαφείς και λεπτομερείς περιγραφές πολλών θεμάτων που σχετίζονται με το πεδίο των ενδιαφερόντων του. Μπορεί να αναπτύξει τις απόψεις του πάνω σε επίκαιρα θέματα, δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα διαφόρων εναλλακτικών δυνατοτήτων.
Β1	Μπορεί να συνδέσει φράσεις και προτάσεις με απλό τρόπο για να περιγράψει γεγονότα και εμπειρίες, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες. Μπορεί με συντομία να αιτιολογήσει και να εξηγήσει τις απόψεις του και τα σχέδιά του. Μπορεί να αφηγηθεί μια ιστορία ή να μεταφέρει την υπόθεση ενός βιβλίου ή μιας ταινίας και να περιγράψει τις αντιδράσεις του.
Α2	Μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά από φράσεις και προτάσεις για να περιγράψει με απλό τρόπο την οικογένειά του και άλλους ανθρώπους καθώς και τις συνθήκες ζωής του (εκπαίδευση, επάγγελμα κ.λπ.).
Α1	Μπορεί να χρησιμοποιήσει πολύ απλές φράσεις και προτάσεις, για να περιγράψει πού μένει και ανθρώπους που γνωρίζει.

Πίνακας 2: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την παραγωγή προφορικού λόγου

² Το ΚΕΠΑ περιλαμβάνει μια γενική κλίμακα γλωσσομάθειας ανά δεξιότητα και έναν αριθμό επιμέρους κλιμάκων που αφορούν διαφορετικές γλωσσικές λειτουργίες, στο πλαίσιο της δεξιότητας αυτής. Δεδομένου ότι η προκείμενη είναι μια συνοπτική παρουσίαση, δεν παρατίθενται όλες οι επιμέρους κλίμακες, αλλά μία ανά δεξιότητα. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν οι περιγραφές αυτοαξιολόγησης που περιλαμβάνονται στο ΚΕΠΑ, καθώς αποτελούν έναν ευσύννοπτο συνδυασμό της γενικής και των επιμέρους κλιμάκων ανά δεξιότητα.

1.2 Παραγωγή γραπτού λόγου

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ο χρήστης της γλώσσας δομεί ένα κείμενο που προορίζεται για ανάγνωση από έναν ή περισσότερους δέκτες. Παραδείγματα δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου είναι τα εξής:

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων και τυποποιημένων κειμένων
- Συγγραφή άρθρων για περιοδικά, εφημερίδες κ.λπ.
- Συγγραφή εκθέσεων (reports)
- Δημιουργία σημειώσεων για μελλοντική χρήση
- Δημιουργική γραφή
- Συγγραφή προσωπικών ή επιχειρηματικών επιστολών.

Γ2	Μπορεί να γράψει σαφές, ρέον κείμενο σε κατάλληλο ύφος. Μπορεί να γράψει σύνθετα γράμματα, εκθέσεις και άρθρα, που παρουσιάζουν μια άποψη με λογική δομή, η οποία βοηθά τον δέκτη να ξεχωρίσει και να διατηρήσει στη μνήμη του τα σημαντικά σημεία. Μπορεί να γράψει περιλήψεις και κριτικές για επαγγελματικές εργασίες και λογοτεχνικά έργα.
Γ1	Μπορεί να εκφραστεί με σαφή και καλά δομημένα κείμενα, που εκφράζουν απόψεις σε αρκετή έκταση. Μπορεί να γράψει ένα γράμμα, μια έκθεση ή μια αναφορά για περίπλοκα θέματα, υπογραμμίζοντας αυτά που νομίζει ότι αποτελούν τα βασικά θέματα. Μπορεί να επιλέξει το ύφος που αρμόζει στην περίπτωση.
B2	Μπορεί να γράψει σαφή και λεπτομερή κείμενα πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του. Μπορεί να γράψει εκθέσεις και αναφορές που δίνουν πληροφορίες ή παρουσιάζουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά κάποιας άποψης. Μπορεί να γράψει γράμματα που αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα που έχουν για τον ίδιο κάποια γεγονότα ή εμπειρίες.
B1	Μπορεί να γράψει ένα σύντομο, συνεκτικό κείμενο για ένα οικείο θέμα ή ένα θέμα που τον ενδιαφέρει προσωπικά. Μπορεί να γράψει προσωπικά γράμματα περιγράφοντας τις εμπειρίες και τις εντυπώσεις του.
A2	Μπορεί να γράψει σύντομα, απλά μηνύματα που σχετίζονται με άμεσες ανάγκες του. Μπορεί να γράψει πολύ σύντομα προσωπικά γράμματα.
A1	Μπορεί να γράψει μια σύντομη, απλή κάρτα. Μπορεί να συμπληρώσει τα στοιχεία του σε μία φόρμα.

Πίνακας 3: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την παραγωγή γραπτού λόγου

1.3 Κατανόηση προφορικού λόγου

Κατά την κατανόηση προφορικού λόγου ο χρήστης της γλώσσας προσλαμβάνει και επεξεργάζεται δεδομένα προφορικού λόγου από έναν ή περισσότερους ομιλητές. Παραδείγματα δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου είναι τα εξής:

- Ακρόαση δημόσιων ανακοινώσεων (πληροφορίες, οδηγίες κ.λπ.)
- Ακρόαση μέσων ενημέρωσης

- Ακρόαση ως μέλος ενός ακροατηρίου (θέατρο, διάλεξη, κ.λπ.
- Ακρόαση συνομιλιών μεταξύ άλλων χρηστών της γλώσσας.

Σε κάθε περίπτωση ο χρήστης μπορεί να ακούει με στόχο:

- να κατανοήσει την κεντρική ιδέα
- να εντοπίσει κάποια συγκεκριμένη πληροφορία
- να κατανοήσει λεπτομερώς, κ.λπ.

G2	Δεν έχει καμία δυσκολία να καταλάβει κάθε είδος προφορικού λόγου, είτε ζωντανού είτε μαγνητοφωνημένου, ακόμα και όταν εκφωνείται γρήγορα, με την προϋπόθεση ότι του δίνεται αρκετός χρόνος να εξοικειωθεί με την προφορά.
G1	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένο λόγο, ακόμα και αν δεν είναι σαφώς δομημένος και οι συσχετίσεις δίνονται έμμεσα και δεν είναι σαφώς εκπεφρασμένες. Μπορεί χωρίς μεγάλη προσπάθεια να καταλάβει τις περισσότερες ταινίες και τηλεοπτικά προγράμματα.
B2	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένο λόγο και διαλέξεις. Μπορεί να παρακολουθήσει σύνθετα επιχειρήματα αν το θέμα είναι αρκετά οικείο. Μπορεί να κατανοήσει τα περισσότερα νέα στην τηλεόραση και εκπομπές με θέματα της επικαιρότητας. Μπορεί να καταλάβει τις περισσότερες ταινίες στην κοινή διάλεκτο.
B1	Μπορεί να κατανοήσει τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου που εκφωνείται με την κοινή προφορά και με καθαρή άρθρωση για οικεία θέματα, όπως σχολείο, δουλειά, ελεύθερος χρόνος κ.λπ. Μπορεί να καταλάβει το βασικό θέμα μιας τηλεοπτικής ή ραδιοφωνικής εκπομπής για θέματα που τον ενδιαφέρουν, αν ο ρυθμός εκφοράς είναι αργός και η άρθρωση καθαρή.
A2	Μπορεί να κατανοήσει προτάσεις και λέξεις πολύ υψηλής συχνότητας, που σχετίζονται με περιοχές άμεσου προσωπικού ενδιαφέροντος (πολύ βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του και την οικογένειά του, ψώνια κ.λπ). Μπορεί να καταλάβει το βασικό νόημα σε σύντομα και απλά μηνύματα και ανακοινώσεις.
A1	Μπορεί να αναγνωρίσει οικείες λέξεις και πολύ βασικές προτάσεις που αφορούν τον εαυτό του, την οικογένειά του και το άμεσο περιβάλλον, όταν κάποιος μιλάει αργά και καθαρά.

Πίνακας 4: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση προφορικού λόγου

1.4 Κατανόηση γραπτού λόγου

Στην κατανόηση γραπτού λόγου ο χρήστης ως αναγνώστης προσλαμβάνει και επεξεργάζεται δεδομένα γραπτού λόγου. Παραδείγματα δραστηριοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου είναι τα εξής:

- Ανάγνωση για κατανόηση της κεντρικής ιδέας
- Ανάγνωση για άντληση πληροφοριών (π.χ. ενός βιβλίου αναφοράς)
- Ανάγνωση για λήψη οδηγιών

- Ανάγνωση για ευχαρίστηση.

Σε κάθε περίπτωση ο χρήστης μπορεί να διαβάζει με στόχο:

- να κατανοήσει την κεντρική ιδέα
- να εντοπίσει κάποια συγκεκριμένη πληροφορία
- να κατανοήσει λεπτομερώς, κ.λπ.

Γ2	Μπορεί να διαβάσει με ευκολία σχεδόν όλα τα είδη του γραπτού λόγου, ακόμα και αφηρημένα και δομικά ή/και γλωσσικά περίπλοκα κείμενα, όπως οδηγίες, άρθρα ειδικού περιεχομένου και λογοτεχνικά έργα.
Γ1	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένα λογοτεχνικά και μη κείμενα, κατανοώντας τις διαφορές του ύφους. Μπορεί να κατανοήσει άρθρα ειδικού περιεχομένου και εκτεταμένες τεχνικές οδηγίες, ακόμα και αν δεν σχετίζονται με το πεδίο των ενδιαφερόντων του.
B2	Μπορεί να διαβάσει άρθρα, και εκθέσεις που αφορούν σε σύγχρονα προβλήματα, στα οποία οι συγγραφείς παίρνουν συγκεκριμένες θέσεις. Μπορεί να καταλάβει σύγχρονη λογοτεχνία σε πεζό λόγο.
B1	Μπορεί να καταλάβει κείμενα που αποτελούνται κυρίως από υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο. Μπορεί να καταλάβει την περιγραφή συμβάντων, συναισθημάτων και επιθυμιών σε προσωπικά γράμματα.
A2	Μπορεί να διαβάσει πολύ σύντομα και απλά κείμενα. Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε καθημερινό έντυπο υλικό, όπως διαφημίσεις, αγγελίες, μενού και ωρολόγιους πίνακες και μπορεί να κατανοήσει απλά, προσωπικά γράμματα.
A1	Μπορεί να κατανοήσει οικεία ονόματα, λέξεις και πολύ απλές προτάσεις.

Πίνακας 5: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την κατανόηση γραπτού λόγου

1.5 Προφορική αλληλεπίδραση

Σε διαδραστικές επικοινωνιακές δραστηριότητες ο χρήστης της γλώσσας λειτουργεί εκ περιτροπής ως ομιλητής και ως ακροατής έχοντας έναν ή περισσότερους συνομιλητές, με τους οποίους δομεί από κοινού και μέσω διαπραγμάτευσης του νοήματος μια συνομιλία. Προσληπτικές και παραγωγικές στρατηγικές αξιοποιούνται καθόλη τη διάρκεια της προφορικής αλληλεπίδρασης από τον χρήστη. Παραδείγματα διαδραστικών δραστηριοτήτων αποτελούν τα εξής:

- Συναλλαγές
- Ανεπίσημες συνομιλίες
- Επίσημες συνομιλίες
- Διάλογος
- Συνέντευξη
- Διαπραγμάτευση κ.λπ.

G2	Μπορεί να λάβει μέρος σε κάθε συζήτηση χωρίς προσπάθεια και είναι αρκετά εξοικειωμένος με ιδιωματικές και καθημερινές εκφράσεις. Μπορεί να εκφραστεί με άνεση αποδίδοντας λεπτές αποχρώσεις του νοήματος με ακρίβεια. Αν υπάρξει κάποιο πρόβλημα μπορεί να αναδιατυπώσει το σημείο που παρουσιάστηκε η δυσκολία, με τέτοιο τρόπο που οι άλλοι σχεδόν δεν το αντιλαμβάνονται.
G1	Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα χωρίς εμφανή αναζήτηση για εκφράσεις. Μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τη γλώσσα για κοινωνικούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Μπορεί να διατυπώσει ιδέες και απόψεις με ακρίβεια και να τις συσχετίσει με αυτές άλλων ομιλητών.
B2	Μπορεί να επικοινωνήσει με τέτοιο βαθμό άνεσης και αυθορμητισμού που καθιστά δυνατή την αλληλεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές. Μπορεί να λάβει ενεργό μέρος σε μια συζήτηση σε οικείο περιβάλλον, εξηγώντας και υποστηρίζοντας τις απόψεις του.
B1	Μπορεί να χειριστεί τις πιο πολλές από τις καταστάσεις που μπορεί να συναντήσει σε ταξίδια. Μπορεί σε συμμετέχει απροετοίμαστος σε μια συζήτηση για ένα οικείο θέμα, για ένα προσωπικό θέμα, για ένα θέμα που τον ενδιαφέρει προσωπικά ή για ένα θέμα που αναφέρεται στην καθημερινή ζωή (οικογένεια, χόμπι, τρέχοντα γεγονότα, ταξίδια)
A2	Μπορεί να επικοινωνήσει σε απλές καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν απλή και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών για οικεία θέματα και δραστηριότητες. Μπορεί να ανταποκριθεί σε μικρής διάρκειας κοινωνικές συναναστροφές, παρά το γεγονός ότι συνήθως δεν μπορεί να καταλάβει αρκετά, έτσι ώστε να μπορεί να συνεχίσει την συζήτηση με δική του πρωτοβουλία.
A1	Μπορεί να επικοινωνήσει προφορικά με πολύ απλό τρόπο, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής είναι προετοιμασμένος να επαναλαμβάνει ή να επαναδιατυπώνει αυτά που λέει, να μιλάει με αργό ρυθμό και να τον βοηθάει να διατυπώσει αυτό που θέλει να πει. Μπορεί να κάνει και να απαντήσει σε ερωτήσεις για άμεσες ανάγκες ή για πολύ οικεία θέματα.

Πίνακας 6: Η κλίμακα του ΚΕΠΑ για την προφορική αλληλεπίδραση

2. Η αξιοποίηση του ΚΕΠΑ στην εκπαίδευση

Οι περιγραφές της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας που περιλαμβάνονται στους παραπάνω πίνακες αφορούν γλωσσικές δραστηριότητες χαρακτηριστικές κυρίως ενηλίκων χρηστών της γλώσσας και όχι παιδιών και εφήβων, ιδιαίτερα σε σχέση με τα υψηλότερα επίπεδα. Δεδομένου ότι ο πληθυσμός-στόχος είναι παιδιά και έφηβοι που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι ανάγκη να γίνουν ορισμένες προσαρμογές ώστε οι κλίμακες να είναι κατάλληλες για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Για τις προσαρμογές αυτές είναι ανάγκη να ληφθούν υπόψη τόσο η γνωσιακή ωριμότητα των παιδιών και των εφήβων όσο και οι επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες αναμένεται να εμπλακούν.

Στην έρευνα της Τζεβελέκου και των συνεργατών της (2008) με αντικείμενο τη γλωσσομάθεια μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούσαν στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης έγινε μια ανάλογη προσαρμογή των επιπέδων του ΚΕΠΑ. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν μόνο ορισμένα τμήματα της κλίμακας, εξαιρώντας τα επίπεδα Γ1 και Γ2 (Τζεβελέκου κ.ά. 2008:158). Το αποτέλεσμα των προσαρμογών είναι μία κλίμακα τεσσάρων επιπέδων, Α1, Α2, Β1 και Β2. Επιπλέον, στην κλίμακα προστέθηκε ένα Προκαταρκτικό Στάδιο (Α1.1), για να καλύψει τα παιδιά ηλικίας 6 και 7 χρόνων, τα οποία δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε όλες τις δεξιότητες, καθώς βρίσκονται σε αρχικό στάδιο της εισαγωγής στον εγγραμματισμό (Πίνακας 7).

B2
B1
A2
A1
Προκαταρκτικό Στάδιο (Α1.1)

Πίνακας 7: Η προσαρμοσμένη κλίμακα του ΚΕΠΑ

Στις ενότητες του προκείμενου οδηγού που αφορούν τις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου), οι περιγραφές της γλωσσικής ικανότητας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στηρίζονται:

Α) στις περιγραφές του ΚΕΠΑ,

Β) σε έρευνες για τη διάγνωση του επιπέδου γλωσσομάθειας σε παιδιά και εφήβους (Τζεβελέκου κ.ά. 2008, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003),

Γ) στις περιγραφές του επιπέδου Α1 για παιδιά 8-12 ετών που προτείνονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (<http://www.greeklanguage.gr/certification/node/96/>).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*, Cambridge: Cambridge University Press.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, ΕΚΠΑ.

Τζεβελέκου, Μ., Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Γ., Χονδρογιάννη Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ. & Λύτρα, Β. (2008). «Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας». Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σελ. 155-174). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία

Σπυριδούλα Σταμούλη, Βίκυ Κάντζου
Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. «Αθηνά»

Περίληψη

Η διγλωσσία αφορά σήμερα ένα διαρκώς διευρυνόμενο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού. Σε αυτό το πλαίσιο η γλωσσική ανάπτυξη και εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της έρευνας, οδηγώντας στη διάλυση εσφαλμένων αντιλήψεων σχετικά με τη διγλωσσία καθώς και στη συγκρότηση καινοτόμων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση γι' αυτή την ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Στην ενότητα αυτή αρχικά παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα του να γνωρίζει κανείς περισσότερες από μία γλώσσες, με ιδιαίτερη έμφαση στα γνωσιακά οφέλη. Στη συνέχεια αναλύονται βασικές μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία που εκτίθεται το άτομο στη δεύτερη γλώσσα και παρατίθενται οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που καθορίζουν την πορεία και το τελικό αποτέλεσμα της δίγλωσσης κατάκτησης. Τέλος, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών και εφήβων, με έμφαση στο ρόλο της μητρικής γλώσσας και στην ανάγκη ανάπτυξής της.

1. Εισαγωγή

Ήδη από την δεκαετία του '80 και έπειτα μεταβλήθηκε σημαντικά η σύνθεση του πληθυσμού που κατοικεί στον ελλαδικό χώρο, λόγω της εισροής αλλόφωνων ομιλητών στο πλαίσιο μιας γενικότερης αναδιάταξης στο παγκόσμιο στερέωμα. Ως αποτέλεσμα αυτού, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός νέου, πολυάριθμου, μαθητικού πληθυσμού που μαθαίνει τα ελληνικά ως δεύτερη/ πρόσθετη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτουν οι Gropas και Triandafyllidou (2011:403) 18% του συνολικού πληθυσμού στα σχολεία είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες. Εκτός από τους μετανάστες και παλιννοστούντες, από τη δεκαετία του '90 και μετά η πολιτεία χρηματοδότησε μεταρρυθμιστικά προγράμματα που είχαν στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται σε γηγενείς πληθυσμούς με «γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» («Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» και «Εκπαίδευση Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη»). Και σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον στράφηκε σε θέματα διγλωσσίας και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/πρόσθετης γλώσσας.

Με βάση την παραπάνω περιγραφή, οι δίγλωσσοι μαθητές με πρόσθετη γλώσσα την ελληνική που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση μπορούν να διακριθούν στις εξής ομάδες:

Α) Παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (συχνά έχουν και ελληνική υπηκοότητα), αλλά έχουν μεγαλώσει σε κοινότητες όπου η βασική γλώσσα επικοινωνίας δεν είναι τα ελληνικά (π.χ. παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, παιδιά Ρομά, παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς).

Β) Παιδιά που έχουν έρθει στην Ελλάδα από άλλες χώρες. Τα παιδιά αυτά διακρίνονται σε δύο επιμέρους ομάδες:

- Τα παιδιά που έφτασαν στην Ελλάδα στο πλαίσιο εθελοντικής και προγραμματισμένης μετανάστευσης (κυρίως παιδιά παλιννοστούντων). Συνήθως έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα και συχνά διαθέτουν κάποια προηγούμενη γνώση της Ελληνικής.
- Παιδιά που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους λόγω κάποιας κρίσης (π.χ. πόλεμος). Συνήθως έχουν τραυματικές εμπειρίες, πολλά έχουν αποχωριστεί την οικογένειά τους και είναι πιθανόν να έχουν μετακινηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν καταλήξουν στην Ελλάδα. Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν είχαν την ευκαιρία να λάβουν εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα όταν ζούσαν στη χώρα τους ή στη διάρκεια της μετακίνησής τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας, που έχουν γεννηθεί δηλαδή στην Ελλάδα, φαίνεται ότι αποτελούν πλέον την πλειονότητα των δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού. Σε έρευνα των Τζεβελέκου κ.ά. (2013), της οποίας τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά το σχολικό έτος 2010-11 και αφορούσαν μαθητές των Τάξεων Υποδοχής¹ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα για την πρωτοβάθμια ήταν σχεδόν ίσος με την ηλικία των παιδιών, υποδηλώνοντας ότι τα περισσότερα παιδιά είτε είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε είχαν έρθει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Στο γυμνάσιο βρέθηκαν περισσότερες περιπτώσεις μαθητών που είχαν έρθει πιο πρόσφατα στην Ελλάδα, ο μέσος όρος όμως του χρόνου παραμονής παρέμεινε υψηλός (περίπου έξι χρόνια).

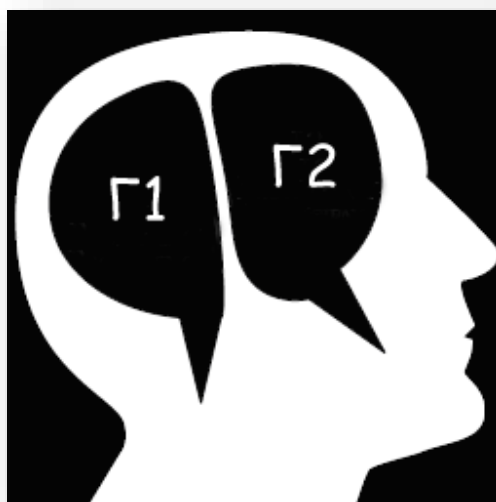
Περνώντας τώρα σε έναν ορισμό της *διγλωσσίας*, ως δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται όσοι έχουν πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία αξιοποιούν ως μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Grosjean 2010). Η διγλωσσία είναι ανάγκη να γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές. Ο δίγλωσσος ομιλητής δηλαδή μπορεί να έχει διαφορετικά επίπεδα επάρκειας σε κάθε μία από τις γλώσσες, ανεξάρτητα από πώς και πότε αυτές κατακτήθηκαν. Επιπλέον, στο πλαίσιο κάθε γλώσσας είναι δυνατόν να υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των επιμέρους δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραμματισμός αποτελούνται από πολλές επιμέρους υποδεξιότητες. Οι δίγλωσσοι μπορεί να έχουν υψηλό βαθμό επάρκειας σε ένα πεδίο δεξιοτήτων κάθε γλώσσας, αλλά χαμηλό σε κάποιο άλλο. Για παράδειγμα, ένας δίγλωσσος μπορεί να επιδεικνύει στη μία από τις δύο γλώσσες προχωρημένες προφορικές δεξιότητες αλλά πιο περιορισμένες δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

2. Η διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα;

Μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1960 υπήρχε η άποψη ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές υστερούν μαθησιακά (ίσως και γνωσιακά) σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Η άποψη αυτή συνδέεται με μια ξεπερασμένη θεωρία για τη διγλωσσία, σύμφωνα με την οποία οι δύο γλώσσες αναπαρίστανται σαν δύο μπαλόνια μέσα στο νου των δίγλωσσων. Ενώ ο μονόγλωσσος ομιλητής έχει στον νου του ένα γεμάτο μπαλόνι που αντιστοιχεί στη γνώση της μητρικής του γλώσσας, ο δίγλωσσος έχει δύο «μισοφουσκωμένα» μπαλόνια (Baker 2011:164). Όσο

¹ Πρόκειται για υποστηρικτικά τμήματα στα οποία φοιτούν αλλόφωνοι μαθητές, προκειμένου να ενισχυθούν οι γλωσσικές τους δεξιότητες στα Ελληνικά. Η διάρκεια φοίτησης στις Τάξεις Υποδοχής κυμαίνεται, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, από ένα ως τρία χρόνια.

περισσότερο φουσκώνει το ένα μπαλόνι τόσο περιορίζεται ο όγκος του άλλου. Έτσι, όσο χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται η Γ1 τόσο περιορίζεται η Γ2, οδηγώντας τους δίγλωσσους μαθητές σε σύγχυση και, κατά συνέπεια, σε αποτυχία. Ο Cummins (1980) ονόμασε το μοντέλο αυτό «Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model). Σύμφωνα με αυτό, οι δύο γλώσσες λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς να μεταφέρεται καμία γνώση από τη μία στην άλλη, μέσα σε έναν περιορισμένο «χώρο» για κάθε γλώσσα (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Απεικόνιση του «Μοντέλου της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Cummins 1980)

Το μοντέλο αυτό αμφισβητήθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία έδειξαν μια διαφορετική εικόνα: τα δύο γλωσσικά συστήματα αλληλεπιδρούν και η γνώση μεταφέρεται από το ένα στο άλλο. Ο Cummins (1980, 1981) πρότεινε το μοντέλο της «Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» για τη διγλωσσία, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν γλωσσικές, γνωσιακές και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες και μπορούν να μεταφερθούν από τη μία στην άλλη. Παρόλο που η Γ1 και η Γ2 εμφανίζονται πάνω από την «επιφάνεια» ως ξεχωριστές, υπάρχει μια κοινή υποκείμενη ικανότητα κάτω από την επιφάνεια, η οποία αντιπροσωπεύει τις κοινές και στις δύο γλώσσες γνωσιακές και γλωσσικές ικανότητες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η επιτυχημένη ανάπτυξη κάθε μιας από τις γλώσσες εξαρτάται και από την ανάπτυξη της άλλης. Οι γνωσιακές, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα στην άλλη, παρέχοντας έτσι μεγαλύτερες δυνατότητες επιτυχίας στο σχολείο.

Σήμερα υπάρχει γενική συμφωνία ότι η διγλωσσία οδηγεί σε πολλαπλά πλεονεκτήματα για τα παιδιά και τους ενήλικες. Ορισμένα από τα οφέλη της για το άτομο είναι τα εξής (August & Hakuta 1997, Baker 2011).

- **Επικοινωνιακά:** Η γνώση δύο ή και περισσότερων γλωσσών δίνει τη δυνατότητα διεύρυνσης των δικτύων επικοινωνίας ενός ατόμου. Επιπλέον, η γνώση της γλώσσας της πολιτισμικής κληρονομιάς (heritage language) επιτρέπει την επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας, τη διατήρηση και σύσφιξη των σχέσεων και τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά (βλ. υποενότητα 5.1).

- *Κοινωνικο-οικονομικά:* Η γνώση δύο τουλάχιστον γλωσσών συμβάλλει στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου, το οποίο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης του ατόμου και κατ' επέκταση των εισοδημάτων του.
- *Κοινωνικο-συναισθηματικά:* Τα επικοινωνιακά και κοινωνικο-οικονομικά οφέλη έχουν ως αποτέλεσμα και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του δίγλωσσου ατόμου.
- *Πολιτισμικά:* Τα παιδιά όχι μόνο μαθαίνουν τις κοινωνικές συμβάσεις και τις ποικιλίες στο συνομιλιακό ύφος τουλάχιστον δύο γλωσσών, αλλά οι δίγλωσσες εμπειρίες τους αποτελούν μια πρόκληση για τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο αλλά και για την κοινωνική τους ταυτότητα και πιθανότατα τους δίνουν διαφορετική και πιο ευρεία προοπτική για τα γεγονότα και τους ανθρώπους. Επίσης διαμορφώνουν μεγαλύτερη ανοχή και ευαισθησία στα θέματα πολιτισμικής, φυλετικής και γλωσσικής ετερότητας.
- *Γνωσιακά:* Τα γνωσιακά οφέλη της διγλωσσίας αναπτύσσονται στην επόμενη υποενότητα.

2.1 Διγλωσσία και γνωσιακές ικανότητες

Υπάρχει μια διάχυτη εντύπωση, ιδίως μεταξύ των μονόγλωσσων ομιλητών, ότι η διγλωσσία ενώ αποτελεί πλεονέκτημα για τους ενήλικες, είναι μαθησιακό μειονέκτημα για τα παιδιά. Τα βασικά επιχειρήματα είναι ο «γνωσιακός φόρτος» που δημιουργείται όταν τα παιδιά έχουν να διαχειριστούν περισσότερες από μία γλώσσες, καθώς και η «παρεμβολή» της μητρικής γλώσσας που οδηγεί σε λάθη στη χρήση της γλώσσας-στόχου.

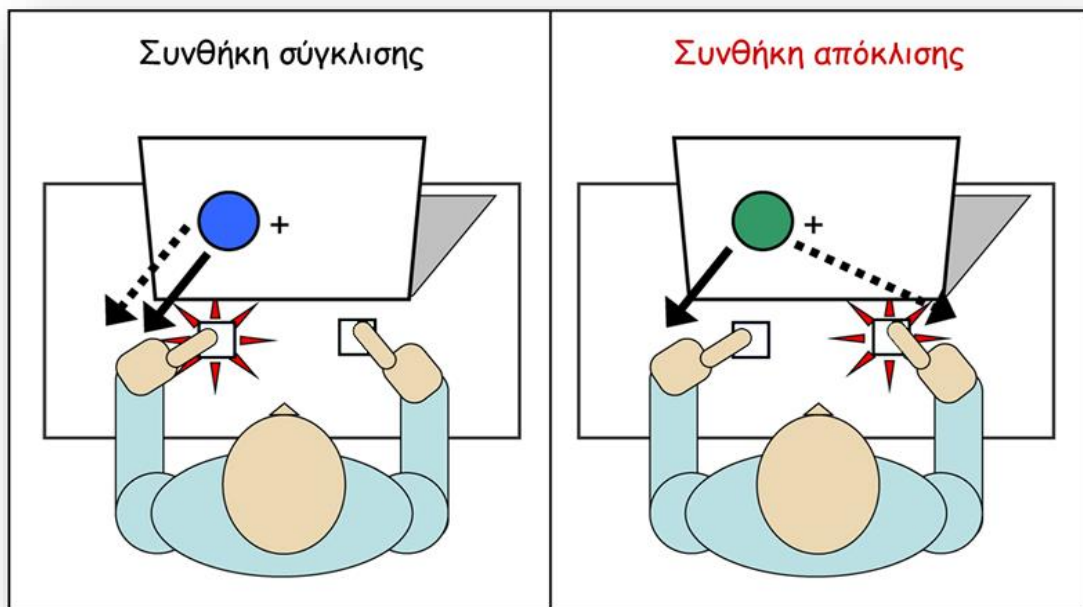
Έρευνες σε δίγλωσσα παιδιά που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ του 1920 και του 1960 επιβεβαίωναν την εντύπωση αυτή. Οι μελέτες αυτές βασίστηκαν σε ψυχομετρικά τεστ νοημοσύνης και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία οδηγεί σε γνωσιακό έλλειμμα, χαμηλή επίδοση σε τεστ IQ, ακόμα και σε νοητική υστέρηση. Τα δίγλωσσα παιδιά συνδέθηκαν με όρους όπως «νοητική σύγχυση» ή «γλωσσικό μειονέκτημα» (“language handicap”) (Yoshioka 1929, Saer 1923). Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε αργότερα, οι έρευνες αυτές παρουσίαζαν μια σειρά από μεθοδολογικά προβλήματα (Cummins 1976). Για παράδειγμα, δεν λάμβαναν υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών, η δειγματοληψία δεν ήταν ιδιαίτερα αξιόπιστη καθώς δεν ήταν βέβαιο αν επρόκειτο όντως για δίγλωσσους ομιλητές, δηλ. χρήστες δύο γλωσσών, ή απλώς για μονόγλωσσους μιας μειονοτικής γλώσσας, τα τεστ νοημοσύνης απαιτούσαν αυξημένες γλωσσικές ικανότητες καθώς οι οδηγίες δίνονταν στη Γ2 κ.λπ.

Τομή στις μέχρι τότε έρευνες αποτέλεσε η μελέτη των Peal και Lambert (1962), στην οποία συμμετείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα (Γαλλικά–Αγγλικά) παιδιά από το Μόντρεαλ του Καναδά. Αντίθετα με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, και παρά τις προβλέψεις των ίδιων των ερευνητών, η έρευνα αυτή απέδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά πέτυχαν καλύτερα σκορ στα περισσότερα γνωσιακά τεστ σε σχέση με τα μονόγλωσσα, ενώ γενικά παρουσίασαν ένα ευρύτερο φάσμα γνωσιακών ικανοτήτων. Οι ερευνητές απέδωσαν αυτά τα απροσδόκητα αποτελέσματα στη νοητική ευελιξία των δίγλωσσων παιδιών ως αποτέλεσμα της πολύ

συχνής αλλαγής μεταξύ δύο γλωσσών. Παρά τις όποιες μεθοδολογικές της αδυναμίες (Macnamara 1966), η έρευνα αυτή αποτέλεσε ορόσημο στο ερευνητικό πεδίο της διγλωσσίας και έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη του φαινομένου που πλέον χαρακτηρίζεται στη βιβλιογραφία ως «το πλεονέκτημα της διγλωσσίας» (“the bilingual advantage”).

Έκτοτε η έρευνα εστίασε στα πρόσθετα οφέλη που παρέχει στο άτομο η γνώση μιας επιπλέον γλώσσας. Πρώιμα ευρήματα έδειξαν ότι η γνώση δύο γλωσσών δεν παρεμποδίζει τη σκέψη. Αντίθετα, δίγλωσσοι που διαθέτουν δύο ανεπτυγμένα γλωσσικά συστήματα τείνουν να έχουν γνωσιακά πλεονεκτήματα, όπως αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη, πρώιμη μεταγλωσσική επίγνωση, επικοινωνιακή ευαισθησία (Liedtke & Nelson 1968, Cummins 1978, Balkan, 1970). Πιο πρόσφατες έρευνες στον χώρο της γνωσιακής ψυχολογίας για τη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και των γνωσιακών ικανοτήτων δείχνουν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν αυξημένη ικανότητα, σε σχέση με τους μονόγλωσσους, να αγνοούν τις «παραπλανητικές» και μη σχετικές πληροφορίες του περιβάλλοντος και να συγκεντρώνονται στις σημαντικές, ουσιαστικές και σχετικές πληροφορίες. Το γνωσιακό πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών εντοπίζεται στις λεγόμενες *επιτελικές/εκτελεστικές λειτουργίες* (*executive functions*) και, πιο συγκεκριμένα, σε λειτουργίες όπως η επιλεκτική προσοχή και η εναλλαγή δραστηριοτήτων. Τα πλεονεκτήματα αυτά έχουν παρατηρηθεί ακόμα και σε άτομα προχωρημένης ηλικίας (βλ. σχετική επισκόπηση της βιβλιογραφίας στο Bialystok et al. 2009).

Μια πολύ διαδεδομένη δραστηριότητα η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για τις εκτελεστικές λειτουργίες των δίγλωσσων είναι η δραστηριότητα Simon (Simon task). Σύμφωνα με αυτή, παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες διαδοχικά δύο χρωματιστοί κύκλοι, ένας μπλε και ένας πράσινος, με την εξής οδηγία: «Όταν βλέπετε μπλε κύκλο, πρέπει να πατήσετε το αριστερό κουμπί (ή πλήκτρο υπολογιστή), όταν βλέπετε πράσινο πρέπει να πατήσετε το δεξιό κουμπί (ή πλήκτρο υπολογιστή)». Οι κύκλοι εμφανίζονται σε δύο πιθανές θέσεις: είτε στην αριστερή είτε στη δεξιά πλευρά της οθόνης του υπολογιστή. Έτσι, υπάρχουν δύο παράμετροι που επηρεάζουν την εκτέλεση της δραστηριότητας από τον συμμετέχοντα: η παράμετρος του χρώματος (μπλε-πράσινο) και η παράμετρος της θέσης (αριστερά-δεξιά). Όταν το μπλε και το πράσινο εμφανίζονται στην αναμενόμενη θέση (αριστερά και δεξιά αντίστοιχα) έχουμε συνθήκη σύγκλισης/συμφωνίας μεταξύ των δύο παραμέτρων με αποτέλεσμα το γνωσιακό φορτίο για την επιτυχή εκτέλεση της δραστηριότητας να μειώνεται, καθώς η παράμετρος της θέσης δεν εμποδίζει την εστίαση της προσοχής στην παράμετρο του χρώματος (Εικόνα 2). Όταν ο μπλε και ο πράσινος κύκλος εμφανίζονται σε μη αναμενόμενη θέση (δεξιά και αριστερά αντίστοιχα) έχουμε συνθήκη απόκλισης/ασυμφωνίας μεταξύ των δύο παραμέτρων. Η παράμετρος της θέσης είναι παραπλανητική και θα πρέπει να αγνοηθεί, καθώς η προσοχή πρέπει να επικεντρωθεί μόνο στην παράμετρο του χρώματος, γεγονός που αυξάνει το γνωσιακό φορτίο.



Εικόνα 2: Παράδειγμα δραστηριότητας Simon

Τα ερευνητικά δεδομένα λοιπόν υποδεικνύουν ότι στη συνθήκη απόκλισης της συγκεκριμένης δραστηριότητας οι δίγλωσσοι ομιλητές σε όλες τις ηλικίες (παιδιά, ενήλικες, ακόμη και ηλικιωμένοι) εμφανίζουν πλεονέκτημα σε σχέση με τους μονόγλωσσους, καθώς αντιδρούν πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη ακρίβεια. Η αυξημένη ικανότητα των δίγλωσσων να αγνοούν τις «παραπλανητικές» πληροφορίες και να επικεντρώνουν την προσοχή τους στις σημαντικές έχει αποδοθεί στο γεγονός ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές βιώνουν μια διαρκή κατάσταση εναλλαγής μεταξύ των δύο τους γλωσσών. Ανάλογα με το περιβάλλον, τις συνθήκες και τον συνομιλητή, πρέπει να «αγνοήσουν» ή να «καταπιέσουν» τη μία γλώσσα και να χρησιμοποιήσουν την άλλη, ενώ και οι δύο γλώσσες παραμένουν ενεργές (Bialystok et al. 2009)². Ωστόσο, πιο πρόσφατα η ίδια η Bialystok (2011) παρατηρεί ότι ο μηχανισμός που ευθύνεται για το πλεονέκτημα των δίγλωσσων σε σχέση με τις επιτελεστικές λειτουργίες δεν έχει γίνει ακόμα κατανοητός. Αυτό που είναι σαφές είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα: η γνωσιακή επίδοση των δίγλωσσων υπερτερεί σε σχέση με αυτή των μονόγλωσσων.

3. Τύποι διγλωσσίας

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλον όπου μιλιέται παραπάνω από μία γλώσσα αποτελούν την πλειονότητα σήμερα στον κόσμο (Tucker 1999). Για ορισμένα παιδιά η έκθεση σε δύο γλώσσες συμβαίνει από την αρχή της ζωής τους, ενώ για άλλα αυτό συμβαίνει αργότερα. Η ηλικία έκθεσης διαφοροποιεί την κατάκτηση δύο γλωσσών από παιδιά στους εξής βασικούς τύπους διγλωσσίας:

Α) *Ταυτόχρονη διγλωσσία* (simultaneous bilingualism): Όταν τα παιδιά εκτίθενται σε γλωσσικά ερεθίσματα από δύο (τουλάχιστον) διαφορετικές γλώσσες, είτε από τη γέννησή

² Συνοπτική παρουσίαση των θεμάτων της διγλωσσίας από την ίδια την [Dr Ellen Bialystok](#) σε συνέντευξή της στους [New York Times](#). Διαβάστε τη [εδώ](#).

τους είτε πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία (πριν από τα 3 χρόνια περίπου), συνήθως πραγματοποιούν ταυτόχρονη κατάκτηση.

Β) *Διαδοχική διγλωσσία* (successive bilingualism): Αν το παιδί εκτεθεί σε μια δεύτερη γλώσσα μετά από την ηλικία των τριών χρόνων περίπου, τότε πραγματοποιεί διαδοχική κατάκτηση. Αυτές οι περιπτώσεις στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ως κατάκτηση δεύτερης γλώσσα (Γ2) από παιδιά.

Στη συνέχεια της ενότητας αναπτύσσονται τα βασικά χαρακτηριστικά καθενός από τους παραπάνω τύπους διγλωσσίας.

3.1 Ταυτόχρονη διγλωσσία

Η έρευνα για την ταυτόχρονη διγλωσσία έχει επικεντρωθεί σε ένα βασικό ερώτημα: η κατάκτηση δύο γλωσσών παράλληλα ακολουθεί την ίδια πορεία με την κατάκτηση μιας γλώσσας από το παιδί; Τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι σε γενικές γραμμές η διγλωσση κατάκτηση κινείται σε παρόμοια χρονικά πλαίσια με τη μονόγλωσση κατάκτηση της γλώσσας, αν και εντοπίζονται αρκετές, κυρίως ποσοτικές, διαφορές (Genesee & Nicoladis 2006, Unsworth 2013a) .

Στο επίπεδο της *φωνητικής* και της *φωνολογίας* φαίνεται ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε δύο γλώσσες *in utero* παρουσιάζουν ευαισθησία σε αυτές όπως και τα μονόγλωσσα, καθώς είναι σε θέση να τις διαχωρίζουν από άγνωστες γλώσσες μετά τη γέννησή τους. Από εκεί και έπειτα η ανάπτυξη ακολουθεί παρόμοια πορεία και στις δύο περιπτώσεις, αν και υπάρχουν κάποιες ενδείξεις για μικρές καθυστερήσεις στη διάκριση φωνολογικών διαφορών.

Οι πιο σημαντικές διαφορές της διγλωσσης από τη μονόγλωσση ανάπτυξη εντοπίζονται στο *λεξιλόγιο*. Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώιμη ταυτόχρονη διγλωσσία δεν έχει παρατηρηθεί χρονική καθυστέρηση στα ορόσημα της ανάπτυξης. Η ηλικία παραγωγής των πρώτων λέξεων τόσο στα μονόγλωσσα όσο και στα διγλωσσα παιδιά είναι περίπου ο ένας χρόνος ανεξάρτητα από το πόσες γλώσσες μιλιούνται στο περιβάλλον ή αν ακόμα κι αν μία από αυτές τις γλώσσες είναι νοηματική. Επίσης, το λεξιλόγιο αυξάνεται στις 50 λέξεις στην ίδια ηλικία, περίπου στον ενάμιση χρόνο (σύνολο λεξιλογίου και στις δύο γλώσσες για τα διγλωσσα παιδιά). Ωστόσο τα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι διαφέρουν οι στρατηγικές που αξιοποιούν τα παιδιά για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Τα μονόγλωσσα φαίνεται ότι συνδέουν μη οικείες λέξεις με νέα αντικείμενα στο περιβάλλον τους, ενώ τα διγλωσσα παιδιά φαίνεται να κάνουν περιορισμένη χρήση αυτής της στρατηγικής. Επιπλέον, το λεξιλόγιο των διγλωσσων σε κάθε μία από τις δύο γλώσσες φαίνεται να είναι μικρότερο σε σύγκριση με το λεξιλόγιο των μονόγλωσσων παιδιών, εύρημα που φαίνεται να επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες. Μάλιστα, οι Bialystok κ.ά. (2010) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση των δεδομένων πολλών επιμέρους ερευνών σε σχέση με την κατάκτηση του λεξιλογίου. Το δείγμα που ανέλυσαν αποτελούνταν συνολικά από 772 μονόγλωσσα αγγλόφωνα παιδιά και 966 διγλωσσα, των οποίων μία από τις γλώσσες που μάθαιναν ήταν τα αγγλικά. Σε όλες τις έρευνες είχε χρησιμοποιηθεί η δοκιμασία του προσληπτικού λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μικρότερο όγκο προσληπτικού λεξιλογίου στις ηλικίες 3 ως 7.

Στο πεδίο της *μορφοσύνταξης* επίσης η μονόγλωσση κατάκτηση ακολουθεί σε γενικές γραμμές την ίδια πορεία με τη δίγλωσση και στο ίδιο χρονικό πλαίσιο, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κυρίαρχη γλώσσα (Genesse & Nicoladis 2006).

3.2 Διαδοχική διγλωσσία: Φάσεις εξέλιξης κατά την εισαγωγή σε μονόγλωσση εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Tabors (1997) τα παιδιά που κατακτούν σε πρώιμη ηλικία μια δεύτερη γλώσσα (διαδοχική διγλωσσία), όταν εισάγονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, συνήθως διέρχονται από τις εξής διαδοχικές φάσεις:

- *Χρήση της πρώτης γλώσσας*: Τα παιδιά που προέρχονται από μονόγλωσσα περιβάλλοντα μιλούν την πρώτη τους γλώσσα τόσο με ανθρώπους που την γνωρίζουν όσο και με άλλους που δεν την γνωρίζουν. Δεν έχουν ακόμα αντιληφθεί ότι στο νέο περιβάλλον χρησιμοποιείται μια άλλη γλώσσα και χρειάζονται χρόνο για να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για μια γλώσσα διαφορετική από αυτή που γνωρίζουν. Ακόμα όμως και σε αυτή την περίπτωση, αν άλλα παιδιά στο περιβάλλον της τάξης μιλούν την πρώτη τους γλώσσα, θα εξακολουθήσουν να τη χρησιμοποιούν.
- *Σιωπηλή περίοδος* (φάση παρατήρησης και ακρόασης): Όταν αντιληφθούν ότι η χρήση της γλώσσας τους δεν είναι αποτελεσματική, σταματούν να τη χρησιμοποιούν με όσους δεν την καταλαβαίνουν, αλλά δεν σταματούν να επικοινωνούν, χρησιμοποιώντας χειρονομίες δείξης, μιμήσεις κ.ά. Τα περισσότερα παιδιά αξιοποιούν την περίοδο σιωπής για να συγκεντρώσουν πληροφορίες. Παρακολουθούν και ακούνε προσεκτικά, μιλάνε μόνα τους κάνοντας πρόβες και αναπτύσσουν προσληπτικές δεξιότητες στη γλώσσα - στόχο. Η σιωπηλή περίοδος μπορεί να διαρκέσει από μερικές εβδομάδες ως αρκετούς μήνες, ενώ τα μικρότερα παιδιά φαίνεται να παραμένουν σε αυτό το στάδιο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από τα μεγαλύτερα.
- *Τηλεγραφικός λόγος, χρήση απομνημονευμένων φράσεων*: Για τα περισσότερα παιδιά η έξοδος από τη φάση της σιωπής γίνεται με τη χρήση τηλεγραφικού λόγου και απομνημονευμένων φράσεων. Στον τηλεγραφικό λόγο περιλαμβάνεται το μέτρημα, η κατονομασία ανθρώπων και αντικειμένων, η παραγωγή της αλφαβήτου. Οι φράσεις είναι στοιχεία λόγου που το παιδί έχει απομνημονεύσει (π.χ. *εντάξει, δεν ξέρω, δικό μου*) και χρησιμοποιούνται για να συμμετάσχει σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, χωρίς ωστόσο να αντιλαμβάνεται πλήρως τη σημασία τους ή να μπορεί να χρησιμοποιήσει τις λέξεις που συναποτελούν τις φράσεις αυτές σε νέα εκφωνήματα.
- *Παραγωγική χρήση της Γ2*: Στη φάση αυτή τα παιδιά συνδυάζουν ονόματα και απομνημονευμένες φράσεις, παράγοντας έτσι τις πρώτες δικές τους προτάσεις για να περιγράψουν δραστηριότητες. Λόγω του ότι δεν πρόκειται για ολόκληρες προτάσεις που έχουν υιοθετήσει αμιγώς αλλά για δικές τους συνθέσεις, συχνά δίνουν την εντύπωση ότι η γλωσσική τους κατάσταση έχει επιδεινωθεί. Τα γλωσσικά «λάθη» είναι συχνά αλλά και αναμενόμενα, δεδομένου ότι τα παιδιά διέρχονται μια διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Τα «λάθη» αυτά μάλιστα είναι απαραίτητα για τη διαδικασία εκμάθησης (Tabors & Snow 1994, Tabors 1997) και για τη σταδιακή επέκταση του γλωσσικού τους

συστήματος. Το στάδιο αυτό, όπως παρατηρεί η Paradis (2007:388), προσομοιάζει σε αυτό που στην παράδοση της βιβλιογραφίας για την κατάκτηση της Γ2, ονομάζεται *διαγλώσσα* (βλ. υποενότητα 4.3)

Τα παιδιά επιδεικνύουν γλωσσικές συμπεριφορές προηγούμενων φάσεων ακόμα και όταν φαίνεται να έχουν στη διάθεσή τους ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Οι McLaughlin, Blanchard και Osapai (1995) αναφέρουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών γίνεται σε κύματα, δηλαδή προχωράει μπροστά γενικά, ενίοτε, ωστόσο, δείχνει δείγματα οπισθοδρόμησης, αν και αυτά ακολουθούνται από ακόμα μεγαλύτερη πρόοδο.

4. Το αποτέλεσμα της έκθεσης σε δύο γλώσσες – Παράγοντες που το επηρεάζουν

Ο δίγλωσσος ομιλητής δεν είναι το άθροισμα δύο μονόγλωσσων. Αποτελεί μια μοναδική, ολοκληρωμένη οντότητα που δύσκολα μπορεί να διακριθεί σε επιμέρους στοιχεία (Grosjean 1989). Οι δίγλωσσοι ομιλητές μαθαίνουν τις δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα και τις χρησιμοποιούν για να εξυπηρετήσουν διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους και συνήθως με διαφορετικούς συνομιλητές. Το να αναμένει κανείς από έναν δίγλωσσο ίδιο επίπεδο γνώσης και για τις δύο γλώσσες δεν είναι ρεαλιστικό. Το επίπεδο επάρκειας σε μια γλώσσα εξαρτάται από τα περιβάλλοντα στα οποία ενεργοποιείται η γλώσσα αυτή, καθώς και από τη συχνότητα χρήσης της. Η επικοινωνιακή ικανότητα σε καθεμία από τις γλώσσες μπορεί να διαφέρει για τα διάφορα πεδία χρήσης.

Επιπλέον, οι μεγάλες ατομικές διαφορές στο επίπεδο γνώσης κάθε γλώσσας είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας. Η έρευνα έχει εντοπίσει μια σειρά από παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην εκδήλωση αυτών των ατομικών διαφορών και επηρεάζουν την πορεία και το αποτέλεσμα της κατάκτησης. Οι παράγοντες αυτοί κυμαίνονται από ατομικούς, όπως τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου, ως εξωτερικούς, όπως τα γλωσσικά δεδομένα που προσλαμβάνουν τα παιδιά σε κάθε γλώσσα. Μάλιστα, δεδομένου ότι οι παράγοντες αυτοί δεν παραμένουν σταθεροί στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου, το επίπεδο επάρκειας σε κάθε γλώσσα είναι δυνατόν να μεταβληθεί.

Στις υποενότητες που ακολουθούν θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά οι ακόλουθοι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία κατάκτησης: α) τα γλωσσικά δεδομένα που προσλαμβάνουν σε κάθε γλώσσα τα παιδιά, β) η ηλικία έκθεσης στη Γ2, γ) η μητρική γλώσσα, δ) κοινωνικοί παράγοντες, ε) τα ατομικά ψυχολογικά και γνωσιακά χαρακτηριστικά των ομιλητών.

4.1 Ποσότητα και ποιότητα γλωσσικών δεδομένων προς πρόσληψη

Είναι γεγονός ότι ο χρόνος των δίγλωσσων παιδιών μοιράζεται μεταξύ δύο γλωσσών. Ως αποτέλεσμα αυτού τα γλωσσικά δεδομένα που προσλαμβάνουν αλλά και ο χρόνος που αφιερώνουν στην παραγωγή καθεμιάς από τις γλώσσες είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο χρόνο ενός μονόγλωσσου παιδιού. Επιπλέον, υφίσταται εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία μεταξύ των δίγλωσσων πληθυσμών ως προς τον χρόνο αυτό, δεδομένων των διαφορών στις συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν τα δίγλωσσα παιδιά. Για παράδειγμα σε μια έρευνα της

Unsworth (2013b) βρέθηκε ότι ο εβδομαδιαίος χρόνος έκθεσης στα Ολλανδικά για τα δίγλωσσα παιδιά κυμαινόταν ανάμεσα στο 8% και το 93% του συνολικού τους χρόνου. Έρευνες υποδεικνύουν ότι το ποσοστό έκθεσης σε κάθε γλώσσα συσχετίζεται με την κατάκτηση του λεξιλογίου και σε ορισμένες περιπτώσεις και της μορφολογίας (βλ. σχετικά Unsworth 2013a).

Εκτός από την ποσότητα, διαφορές εντοπίζονται και στον τύπο, την ποιότητα δηλαδή, των γλωσσικών δεδομένων που προσλαμβάνουν τα δίγλωσσα παιδιά. Η Unsworth (2013a) συνοψίζει τους παράγοντες που διαφοροποιούν την ποιότητα των δεδομένων στους εξής:

- Γλωσσικά δεδομένα από διαφορετικές πηγές (οικογένεια, τηλεόραση, φίλοι κ.λπ.)
- Τύποι δραστηριοτήτων στις οποίες αξιοποιείται κάθε γλώσσα
- Γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν όσοι παρέχουν τα γλωσσικά δεδομένα
- Αν είναι ή όχι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας όσοι παρέχουν τα γλωσσικά δεδομένα
- Ο αριθμός και ο τύπος των δραστηριοτήτων γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά

Σύμφωνα με την Unsworth, τα ως σήμερα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα και αφορούν κυρίως την έκθεση των παιδιών σε λόγο που παράγεται από μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τέτοιου είδους γλωσσικά δεδομένα προς πρόσληψη είναι ενδεχομένως λιγότερο ευεργετικά σε σχέση με τα δεδομένα από φυσικούς ομιλητές.

4.2 Ηλικία έκθεσης στη Γ2

Όπως αναφέρθηκε ήδη η ηλικία έκθεσης σε μια δεύτερη γλώσσα διαφοροποιεί τα δύο είδη διγλωσσίας, την ταυτόχρονη, όπου ο ομιλητής κατακτά ταυτόχρονα δύο μητρικές γλώσσες, και τη διαδοχική, που θεωρείται ότι ο ομιλητής κατακτά μια δεύτερη γλώσσα. Σε σχέση με την κατάκτηση της Γ2 ένα ζήτημα που έχει συζητηθεί εκτενώς στη σχετική βιβλιογραφία είναι αν ο παράγοντας της ηλικίας στην οποία έρχεται σε επαφή το άτομο με μια δεύτερη γλώσσα είναι καθοριστικής σημασίας για το αποτέλεσμα της κατάκτησης. Ελάχιστοι ερευνητές σήμερα θα αμφισβητούσαν το γεγονός ότι οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας που έρχονται σε επαφή με αυτή νωρίς στη ζωή τους, τελικά τείνουν να επιτυγχάνουν υψηλότερο επίπεδο επάρκειας στη συγκεκριμένη γλώσσα σε σχέση με ομιλητές που ήρθαν σε επαφή με τη γλώσσα αυτή κατά την εφηβεία ή την ενήλικη ζωή τους (Singleton 2003).

Παρά τη γενική αυτή παραδοχή, αποτελεί μάλλον υπεραπλούστευση ο ισχυρισμός ότι καθολικά οι νεότεροι μαθητές μαθαίνουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επιτυχία μια Γ2 σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές. Στη διαδικασία ανάπτυξης μιας Γ2 επιδρούν πολλοί διαφορετικοί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες, γεγονός που καθιστά δύσκολη την απομόνωση του παράγοντα της ηλικίας.

Επιπλέον, το γεγονός ότι τα παιδιά που ήρθαν νωρίς στη ζωή τους σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα τείνουν να επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό επάρκειας δεν συνεπάγεται ότι όσοι μαθαίνουν μια Γ2 σε μεγαλύτερη ηλικία δεν μπορούν να την κατακτήσουν με επιτυχία. Μάλιστα μια σειρά ερευνητικών ευρημάτων αποδεικνύουν ότι υπάρχουν περιπτώσεις ομιλητών που ήρθαν σε επαφή με τη γλώσσα στόχο μετά την ηλικία των 12 και έφτασαν σε πολύ υψηλό βαθμό επάρκειας (αναφορά στο Singleton 2003:9).

Σε σχέση με την εκμάθηση μιας Γ2 σε σχολική τάξη, οι μεγαλύτεροι μαθητές τείνουν αρχικά να μαθαίνουν γρηγορότερα από τους νεαρούς (Baker 2011:125). Ωστόσο, και σε συνάρτηση με όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα για την ποσότητα των δεδομένων προς πρόσληψη, η διάρκεια έκθεσης των μαθητών στη γλώσσα-στόχο είναι σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία εκμάθησής της. Τα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν μια Γ2 στο δημοτικό και συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα που αρχίζουν να τη μαθαίνουν αργότερα στη διάρκεια των σπουδών τους. Και πάλι, βέβαια, δεν αποκλείεται μαθητές όπως οι δεύτεροι, που έχουν ισχυρή επιθυμία και κίνητρο για να μάθουν τη Γ2, να φτάσουν επίσης σε υψηλό βαθμό γλωσσικής επάρκειας.

4.3 Μητρική γλώσσα

Στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας, τα δύο γλωσσικά συστήματα αναπτύσσονται παράλληλα και, επομένως, θα μπορούσαν να θεωρηθούν δύο μητρικές γλώσσες. Το ερώτημα της έρευνας για την ταυτόχρονη διγλωσσία αφορούσε αρχικά το αν οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου παιδιού αναπτύσσονται ως ένα σύστημα ή ως δύο. Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι πολύ νωρίς κατά την ανάπτυξη τα παιδιά διακρίνουν μεταξύ τους τα δύο γλωσσικά συστήματα και η έρευνα έχει στραφεί στη διερεύνηση της επίδρασης που έχει το ένα γλωσσικό σύστημα στο άλλο. Τα ως σήμερα αποτελέσματα, όπως συνοψίζονται από την Unsworth (2013a), υποδεικνύουν επίδραση που ορισμένες φορές οδηγεί σε καθυστερήσεις στην ανάπτυξη σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οδηγεί σε επιτάχυνση της διαδικασίας εκμάθησης, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών. Η Unsworth (2013a:32) σημειώνει ωστόσο ότι αυτό αφορά περιορισμένο αριθμό δομών μόνο. Επιπλέον, οι επιταχύνσεις και οι επιβραδύνσεις αυτές δεν παρατηρούνται σε όλα τα παιδιά που μαθαίνουν τις γλώσσες αυτές.

Στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας, ο ομιλητής διαθέτει ήδη ένα γλωσσικό σύστημα, τη μητρική, όταν αρχίζει να αναπτύσσεται το δεύτερο και φυσικά τίθεται το ερώτημα αν η μητρική επηρεάζει την κατάκτηση της Γ2 και με ποιο τρόπο. Οι απόψεις που έχουν εκφραστεί στη βιβλιογραφία για το ζήτημα παρουσιάζουν πολύ σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Στη δεκαετία του '60, με κυρίαρχες τις απόψεις της ψυχολογικής θεωρίας του συμπεριφορισμού, η κατάκτηση της Γ1 θεωρήθηκε ως απόκτηση συνηθειών οι οποίες μεταφέρονταν στη Γ2. Σε αυτό το πλαίσιο διατυπώθηκε η υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης (contrastive analysis), η οποία βασίζεται στην πρωτοποριακή έρευνα του Lado (1957). Η υπόθεση στην οποία βασίζεται η αντιπαραβολική ανάλυση είναι η εξής:

... ο μαθητής που έρχεται σε επαφή με μία ξένη γλώσσα θα θεωρήσει κάποια χαρακτηριστικά της αρκετά εύκολα και άλλα εξαιρετικά δύσκολα. Τα στοιχεία που είναι παρόμοια με αυτά της μητρικής του γλώσσας θα είναι απλά γι' αυτόν, ενώ αυτά που είναι διαφορετικά θα είναι δύσκολα. (Lado 1957:2)

Η βασική ιδέα της αντιπαραβολικής ανάλυσης της Γ1 και της Γ2 ήταν να αποκαλύψει τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, οι οποίες θα μπορούσαν να προβλέψουν τα λάθη που θα προέκυπταν από την επίδραση των δομών της Γ1 στη Γ2. Οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών αντιμετωπίστηκαν ως πηγή δυσκολιών για τον ομιλητή της Γ2, οδηγώντας τον σε παρεμβολή (interference) της Γ1 στο αναπτυσσόμενο

σύστημα της Γ2. Οι προβλέψεις της υπόθεσης της αντιπαραβολικής ανάλυσης εφαρμόστηκαν στην *ανάλυση λαθών (error analysis)* (Corder 1967), η οποία αποτελεί περισσότερο μια μέθοδο παρά μια θεωρία. Η ανάλυση λαθών χρησιμοποίησε διαγνωστικά τις διαφορές και ομοιότητες μεταξύ Γ1 και Γ2, που προκύπτουν από την αντιπαραβολική ανάλυση των δύο συστημάτων. Ωστόσο, μέσω της ανάλυσης λαθών φάνηκε ότι τα πράγματα δεν ήταν τόσο απλά όσο είχε προβλέψει η αντιπαραβολική ανάλυση: οι ομιλητές της Γ2 δεν παρήγαγαν πάντα τα προβλεπόμενα λάθη ή παρήγαγαν λάθη που δεν είχαν προβλεφθεί βάσει της σύγκρισης Γ1 και Γ2, γεγονός που δημιουργήσε την ανάγκη μιας διαφορετικής ερμηνείας από αυτή (Dulay & Burt 1974).

Η *υπόθεση της διαγλώσσας (interlanguage hypothesis)* αποτέλεσε μια απάντηση στο πρόβλημα της ερμηνείας των συστηματικών λαθών σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο) που εμφανίζονται στη γλώσσα των ομιλητών της Γ2, τα οποία δεν οφείλονται απαραίτητα σε μεταφορά δομών από τη μητρική γλώσσα. Ο όρος διαγλώσσα χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Selinker (1972) για να αναφερθεί στις μεταβατικές γραμματικές που κατασκευάζουν οι ομιλητές της Γ2 στην πορεία της κατάκτησης της γλώσσας-στόχο. Η διαγλώσσα των ομιλητών είναι ένα εξελισσόμενο γλωσσικό σύστημα με τους δικούς του κανόνες, το οποίο δεν αποτελεί μια ατελή και ελλιπή εκδοχή της γλώσσας-στόχου ούτε ένα σύνολο «λαθών» και αποκλίσεων από τη γλώσσα-στόχο.

Σε αυτό το πλαίσιο σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι τα χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας επηρεάζουν το γλωσσικό σύστημα που διαμορφώνει ο ομιλητής σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης της Γ2. Ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν επίδραση της τυπολογίας και των χαρακτηριστικών της Γ1 στη φωνολογία, το λεξιλόγιο και τη μορφοσύνταξη του εξελισσόμενου συστήματος της Γ2, άλλοτε διευκολύνοντας την κατάκτηση (π.χ. περιπτώσεις μερικής επικάλυψης του λεξιλογίου της Γ1 και της Γ2) και άλλοτε παρεμποδίζοντας την επίτευξη γλωσσικής ακρίβειας (π.χ. στην προφορά) (βλ. σχετικά Paradis 2007:396-397) .

4.4 Κοινωνικοί παράγοντες

Το γεγονός ότι ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον όπου ομιλούνται δύο γλώσσες δεν οδηγεί πάντοτε στη διγλωσσία. Σε μια έρευνα των Pearson κ.ά. (1997) διαπιστώθηκε ότι το 25% των παιδιών του δείγματος, τα οποία μεγάλωναν σε δίγλωσσο περιβάλλον (αγγλικά – ισπανικά) είχαν εγκαταλείψει τη χρήση της μιας γλώσσας ως την ηλικία των τριών. Μια σειρά από κοινωνικούς παράγοντες φαίνεται ότι επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σε δίγλωσσο περιβάλλοντα:

- α) το status της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη γλώσσα της πλειονότητας,
- β) η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας,
- γ) η υποστήριξη της κοινότητας με στόχο τη διατήρηση της Γ1.

Το status της γλώσσας διακρίνεται σε τρία επιμέρους χαρακτηριστικά (Baker 2011:55):

- i. Το οικονομικό status, δηλαδή η οικονομική κατάσταση της κοινότητας που μιλάει τη γλώσσα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση μειονοτικών κοινοτήτων όπου τα μέλη τους εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ανεργίας ή χαμηλό εισόδημα, συχνά δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση στη γλώσσα της πλειονότητας, με την προσδοκία ότι έτσι θα πολλαπλασιαστούν οι ευκαιρίες απασχόλησης με ευνοϊκότερους όρους.

- ii. Το κοινωνικό status, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το οικονομικό status: Όταν τα μέλη μιας μειονοτικής ομάδας υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό, διακρίσεις ή/και δεν έχουν πρόσβαση στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας, τότε είναι ενδεχόμενο να στραφούν στη γλώσσα της πλειονότητας.
- iii. Το συμβολικό status, δηλαδή αν η μητρική γλώσσα αποτελεί σημαντικό σύμβολο της εθνικής ταυτότητας.

Όσο χαμηλότερο είναι το status της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο τόσο πιθανότερο είναι οι ομιλητές να οδηγηθούν σε απώλεια της μητρικής τους γλώσσας, αισθανόμενοι ότι είναι ανάγκη να εγκαταλείψουν το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο για να ενσωματωθούν σε μια κοινωνία με υψηλότερο κύρος.

Όσον αφορά την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει σαφής συσχετισμός του κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου της οικογένειας με τη σχολική επίδοση και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που μαθαίνουν μια Γ2 (Genesee, Paradis & Crago 2004). Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με γονείς που έχουν εκπαίδευση πέραν της δευτεροβάθμιας έχουν πιο γρήγορη γλωσσική ανάπτυξη στη Γ2, επειδή οι γονείς τους έχουν αυξημένες γλωσσικές ικανότητες καθώς και δεξιότητες γραμματισμού.

Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας συνδέεται με μια σειρά από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως οι συνθήκες μετανάστευσης και εγκατάστασης, η συχνή αλλαγή του τόπου διαμονής και, κυρίως, η μειονοτική κατάσταση της οικογένειας. Η μειονοτική κατάσταση της οικογένειας οδηγεί συχνά σε κοινωνική απομόνωση, η οποία επηρεάζει την επίδοση των παιδιών. Πολλές οικογένειες μεταναστών έχουν περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με μέλη της πλειονότητας, ενώ συχνά στο σχολείο τα παιδιά έρχονται σε επαφή μόνο με παιδιά της ίδιας μειονοτικής ομάδας (Coehlo 1994).

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που κατακτούν μια Γ2 η οποία αποτελεί τη γλώσσα της πλειονότητας είναι πολύ πιθανό σταδιακά να προτιμήσουν τη γλώσσα αυτή, σε τέτοιο βαθμό ώστε να οδηγηθούν ακόμη και σε απώλεια της Γ1. Ο βαθμός αυτής της μετατόπισης στη Γ2, η οποία σταδιακά γίνεται κυρίαρχη γλώσσα έναντι της Γ1, εξαρτάται από έναν συνδυασμό ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων (βλέπε για παράδειγμα Gogonas 2009). Ένας σημαντικός παράγοντας είναι και η υποστήριξη της κοινότητας και της οικογένειας όσον αφορά τη διατήρηση της Γ1. Στο πλαίσιο της υποστήριξης αυτής τόσο η οικογένεια όσο και η ευρύτερη κοινότητα επενδύει στη διατήρηση της γλώσσας, παρέχοντας στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης στη μητρική τους γλώσσα αλλά και ευκαιρίες χρήσης της.

4.5 Ψυχολογικοί και γνωσιακοί παράγοντες

Εσωτερικοί παράγοντες, όπως τα κίνητρα, η έφεση και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, φαίνεται ότι επηρεάζουν επίσης τον ρυθμό και το αποτέλεσμα της γλωσσικής κατάκτησης στα παιδιά.

Η έφεση (language aptitude) στην εκμάθηση γλωσσών θεωρείται ότι αποτελεί ένα συνδυασμό διαφόρων δεξιοτήτων, για παράδειγμα του εντοπισμού και της διατήρησης στη

μνήμη νέων ήχων, αναλυτικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων μνήμης εργασίας (working memory), οι οποίες μαζί συνιστούν σημαντικό παράγοντα για την κατάκτηση της Γ2. Η έφεση είναι χαρακτηριστικό που ποικίλλει από άτομο σε άτομο και, σύμφωνα με έρευνες αποτελεί παράγοντα που μπορεί σταθερά να προβλέψει την επιτυχία στην εκμάθηση μιας Γ2 από ενήλικες. Μάλιστα, ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών στις διάφορες επιμέρους παραμέτρους της έφεσης μπορούν να εξηγήσουν τον διαφορετικό βαθμό απόκρισης σε προγράμματα σπουδών με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Lighbown & Spada 2013). Λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την επίδραση του παράγοντα αυτού στην εκμάθηση μιας Γ2 από παιδιά. Τα πρώτα αποτελέσματα υποδεικνύουν ωστόσο ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκμάθηση γλώσσας και σε νεαρές ηλικίες (Paradis 2007, 2011). Μια ακόμα ενδιαφέρουσα παράμετρος φαίνεται να αναδεικνύεται από την έρευνα της Αλεξίου (n.d.), η οποία υποστηρίζει ότι η έφεση στην παιδική ηλικία μεταβάλλεται. Τα νεότερα παιδιά στο δείγμα της έρευνάς της (5 ετών) παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις σε ορισμένους τύπους μνήμης σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά, ενώ τα 8χρονα παρουσίασαν πιο ανεπτυγμένες αναλυτικές ικανότητες σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Είναι, επομένως, πιθανόν να υπάρχει περιθώριο παρέμβασης προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες που θα διευκολύνουν την πιο αποτελεσματική γλωσσική εκμάθηση.

Ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η εξωστρέφεια και η κοινωνικότητα, μπορεί επίσης να θεωρηθούν ότι σχετίζονται με την επιτυχημένη πορεία μάθησης μιας γλώσσας, δεδομένου ότι τα άτομα με αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν περισσότερες ευκαιρίες να προσλάβουν και να παραγάγουν γλωσσικά δεδομένα (βλ. ενότητα 4.2). Σε σχέση με τους νεαρούς μαθητές μιας γλώσσας, τα ερευνητικά αποτελέσματα φαίνεται να υποδεικνύουν ότι τα ομιλητικά, κοινωνικά παιδιά σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στη γραμματική, το λεξιλόγιο και την προφορά (βλ. σχετικά Paradis 2007:396).

Τα κίνητρα καθορίζουν την κατεύθυνση και την ένταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή την επιλογή να προχωρήσει κανείς σε συγκεκριμένες πράξεις, να επιμείνει σε αυτές και επενδύσει όσον αφορά την προσπάθεια που καταβάλλει (Dörnyei 2014). Τα κίνητρα για την εκμάθηση της Γ2 διακρίνονται στη σχετική βιβλιογραφία σε *χρηστικά* (instrumental motivation), που αφορούν την επιθυμία για εκμάθηση της γλώσσας για χρηστικούς σκοπούς (π.χ. εύρεση εργασίας) και τα κίνητρα ενσωμάτωσης (integrative motivation), τα οποία σχετίζονται με την επιθυμία ενσωμάτωσης στην κοινότητα που μιλά τη γλώσσα-στόχο. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα κίνητρα δεν παραμένουν σταθερά, αλλά μεταβάλλονται με το χρόνο. Έχει υποστηριχτεί επίσης ότι τα κοινωνικά περιβάλλοντα και τα κίνητρα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και μεταβολή και η στάση απέναντι στη γλώσσα, την κοινότητα, τη γλωσσική εκμάθηση κ.λπ. αποτελούν κομμάτι της κατασκευής της ταυτότητας του ομιλητή (Baker 2011:128-129).

5. Διγλωσσία και εκπαίδευση

Μπαίνοντας στο σχολείο τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν διαφορετικά είδη λόγου τα οποία καλύπτουν διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες και απαιτούν διαφορετικούς βαθμούς και διαφορετικά επίπεδα γλωσσικών ικανοτήτων. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις επιμέρους περιπτώσεις τέτοιων επικοινωνιακών περιστάσεων στον χώρο του σχολείου: α)

την κοινωνική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, η οποία περιλαμβάνει, για παράδειγμα, καθημερινές συνομιλίες με τους συμμαθητές και με τον δάσκαλο εκτός των διδακτικών ωρών, επικοινωνία κατά την ώρα του διαλείμματος ή κατά τις ρουτίνες του σχολείου κ.λπ., β) την καθημερινή δραστηριότητα της τάξης, κατά την οποία ο δάσκαλος καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του και πραγματοποιούν δραστηριότητες και γ) την ακαδημαϊκή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση και την παραγωγή λόγου στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων.

Ο Cummins ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80 (1984) εισήγαγε μια βασική διάκριση μεταξύ της επιφανειακής γλωσσικής ευχέρειας ενός παιδιού-ομιλητή μιας δεύτερης γλώσσας και των πιο ανεπτυγμένων γλωσσικών ικανοτήτων οι οποίες απαιτούνται για την επιτυχία του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε έρευνα που πραγματοποίησε (Cummins 1979) διαπίστωσε ότι οι γλωσσικές ικανότητες που απαιτούνται για την καθημερινή επικοινωνία μπορούν να κατακτηθούν μέσα σε δύο χρόνια, ενώ οι πιο πολύπλοκες γλωσσικές ικανότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθεί ένας μαθητής στο σχολικό πρόγραμμα χρειάζονται πέντε με επτά ή ίσως και ακόμη περισσότερα χρόνια για να αναπτυχθούν. Οι Hakuta κ.ά. (2000) επιβεβαίωσαν τα ευρήματα του Cummins όσον αφορά την κατάκτηση του προφορικού, καθημερινού και του ακαδημαϊκού λόγου στα Αγγλικά, με τον πρώτο να χρειάζεται τρία έως πέντε χρόνια και τον δεύτερο τέσσερα έως επτά χρόνια να αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τον Baker (2011:170) «οι απλές επικοινωνιακές ικανότητες (π.χ. η πραγματοποίηση ενός απλού διαλόγου σε ένα κατάσταση) μπορεί να κρύψουν τη σχετική ανεπάρκεια ενός παιδιού στις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθεί στις γνωσιακές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις της τάξης».

Η διάκριση αυτή του Cummins έγινε στη συνέχεια γνωστή στη βιβλιογραφία (Cummins 2000) ως διάκριση μεταξύ *Βασικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων* (*Basic Interpersonal Communication Skills - BICS*) και *Γνωσιακής / Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας* (*Cognitive-Academic Language Proficiency - CALP*). Αυτές οι δύο κατηγορίες γλωσσικών δεξιοτήτων διαφέρουν μεταξύ τους ως προς: α) τον βαθμό των γνωσιακών απαιτήσεων που προϋποθέτουν, β) τον βαθμό υποστήριξης από περιβάλλοντικά στοιχεία.

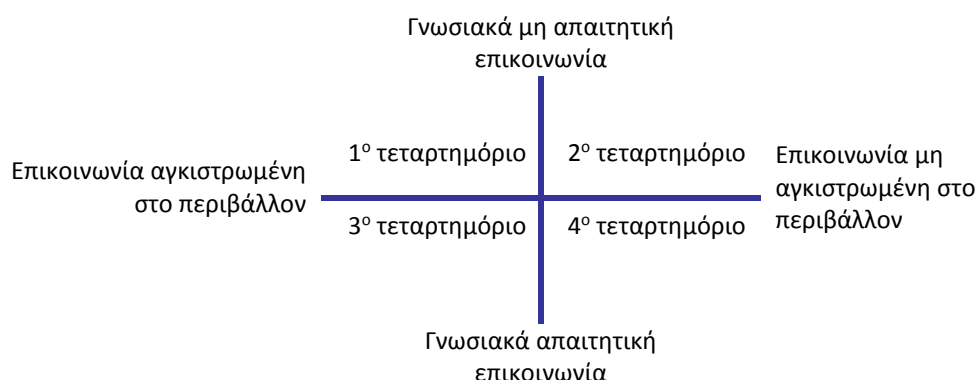
Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες προϋποθέτουν επαρκή υποστήριξη από εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως αντικείμενα, εικόνες, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου κ.λπ. Ένα παράδειγμα αποτελεί η προφορική επικοινωνία ενός παιδιού με συνομήλικούς του στη διάρκεια του παιχνιδιού στα διαλείμματα του σχολείου. Πρόκειται για επικοινωνία «πρόσωπο με πρόσωπο», με αρκετή οπτική και ακουστική υποστήριξη, ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση και με σκοπό να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε μια ευχάριστη κοινωνική δραστηριότητα. Από την άλλη πλευρά η γνωσιακή/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια απαιτεί λιγότερη υποστήριξη από το επικοινωνιακό περιβάλλον και προκύπτει σε πιο αφηρημένες, ακαδημαϊκές περιστάσεις επικοινωνίας, όπως είναι οι ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων του σχολείου.

Όπως προαναφέρθηκε, η ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια φαίνεται ότι απαιτεί περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθεί, καθώς προϋποθέτει σύνθετες νοητικές δεξιότητες όπως η υπόθεση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση ή η κατηγοριοποίηση. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που την απαιτούν (π.χ. η συγγραφή μιας έκθεσης) δεν υποστηρίζονται από στοιχεία όπως ο επιτονισμός, οι χειρονομίες, οι εικόνες κ.λπ.

Η διάκριση αυτή του Cummins μεταξύ βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και γνωσιακής / ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας μπορεί να ερμηνεύσει την έλλειψη αποτελεσματικότητας ορισμένων εκπαιδευτικών δομών που απευθύνονται σε αλλόφωνους μαθητές και έχουν ως στόχο να τους εντάξουν στη μονόγλωσση εκπαίδευση. Στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μια τέτοια ενισχυτική εκπαιδευτική δομή είναι οι Τάξεις Υποδοχής των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος των δομών αυτών είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την απαιτούμενη γλωσσική επάρκεια ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν με επιτυχία τη φοίτησή τους στο μονόγλωσσο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, πολλές φορές στο πλαίσιο των συγκεκριμένων δομών οι μαθητές αποκτούν γρήγορα κάποιες βασικές γλωσσικές δεξιότητες στη Γ2, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς και να εξασφαλίσουν ένα βασικό επίπεδο κατανόησης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Τα παιδιά αυτά μόλις αποκτήσουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας μεταφέρονται στην κύρια τάξη μαζί με μονόγλωσσους συνομήλικους και, τις περισσότερες φορές, αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές ανάγκες του σχολικού προγράμματος. Αυτό συμβαίνει γιατί, ενώ οι βασικές επικοινωνιακές τους δεξιότητες είναι αρκετά ανεπτυγμένες, ωστόσο η ακαδημαϊκή γλωσσική τους επάρκεια δεν έχει κατακτηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Στο πλαίσιο αυτό, για την ενίσχυση της γνωσιακής/ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας των μαθητών της Γ2 ο Cummins (2000) προτείνει την ενίσχυση τριών επιμέρους συστατικών της: α) των γνωσιακών ικανοτήτων, β) του ακαδημαϊκού περιεχομένου και γ) της γλώσσας. Όσον αφορά το γνωσιακό επίπεδο, σύμφωνα με τον Cummins, η διδασκαλία πρέπει να προκαλεί γνωσιακά τους μαθητές εμπλέκοντας ανώτερες νοητικές διεργασίες. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να συνδέεται με τη γλωσσική διδασκαλία, έτσι ώστε οι μαθητές να διδάσκονται τη γλώσσα των συγκεκριμένων μαθημάτων του σχολείου.

Οι δύο διαστάσεις στις οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους η βασική επικοινωνιακή ικανότητα και η ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, σύμφωνα με το μοντέλο του Cummins, έχουν σχηματοποιηθεί από τον ίδιο ως εξής:



Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση των διαστάσεων της επικοινωνιακής επάρκειας κατά τον Cummins (από Baker 2011:173)

Ο οριζόντιος άξονας αναφέρεται στην υποστήριξη από εξωγλωσσικά στοιχεία που ο μαθητής έχει στη διάθεσή του κατά την επικοινωνία, ενώ ο κάθετος άξονας αναφέρεται στις

γνωσιακές απαιτήσεις της επικοινωνίας. Αν προσπαθούσαμε να τοποθετήσουμε στο παραπάνω σχήμα τις δύο κατηγορίες γλωσσικών δεξιοτήτων του Cummins, οι Βασικές Επικοινωνιακές δεξιότητες θα κάλυπταν το πρώτο τεταρτημόριο, καθώς αντιστοιχούν σε γνωσιακά μη απαιτητική επικοινωνία με άφθονη εξωγλωσσική υποστήριξη, ενώ η Ακαδημαϊκή / Γνωσιακή Γλωσσική Επάρκεια θα καταλάμβανε το 4^ο τεταρτημόριο ως γνωσιακά απαιτητική, αφηρημένη και με ελάχιστη υποστήριξη από το περιβάλλον μορφή επικοινωνίας.

Η παραπάνω σχηματική αναπαράσταση των διαστάσεων της επικοινωνιακής επάρκειας μπορεί να αξιοποιηθεί ως οδηγός στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών. Ανάλογα με το επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός παρέχει την απαιτούμενη εξωγλωσσική υποστήριξη στους μαθητές, εκθέτοντάς τους σταδιακά σε όλο και πιο απαιτητικές γνωσιακά περιστάσεις επικοινωνίας.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι, σύμφωνα με τον Cummins (1981), οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ομιλητή μιας Γ2 αναπτύσσονται ανεξάρτητα από τον βαθμό επάρκειάς του στη μητρική γλώσσα. Ωστόσο, η Ακαδημαϊκή / Γνωσιακή γλωσσική επάρκεια μπορεί να αναπτυχθεί είτε και στις δύο γλώσσες είτε στη μία από τις δύο. Κατά συνέπεια, ένας υψηλός βαθμός επάρκειας στη μητρική γλώσσα ώστε να υποστηρίξει τη γνωσιακά απαιτητική διαδικασία της μάθησης στη σχολική τάξη μπορεί να λειτουργήσει πολύ ενισχυτικά στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών.

Τέλος, εκτός από τις γλωσσικές ανάγκες του δίγλωσσου μαθητή, για την επιτυχή ένταξή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ανάγκη να ληφθούν υπόψη και οι συναισθηματικές και κοινωνικές του ανάγκες. Τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε ένα νέο περιβάλλον αντιδρούν στη νέα κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους. Όπως αναφέρθηκε στην υποενότητα 4.5, έρευνες έχουν δείξει ότι η εξωστρεφής προσωπικότητα ενός παιδιού έχει θετική επίδραση στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, υπό ορισμένες προϋποθέσεις (Lalonde & Gardner 1984, MacIntyre & Charos 1996, Wakamoto 2000). Επιπλέον, ορισμένα παιδιά έχουν βιώσει τραυματικά τις αλλαγές στη ζωή τους λόγω της μετανάστευσης σε μια καινούρια χώρα και της μετάβασης σε μια νέα κοινωνία, κουλτούρα και γλώσσα. Και πάλι, τα παιδιά αντιδρούν διαφορετικά, ανάλογα με την προσωπικότητά τους και τη φύση των εμπειριών που έχουν βιώσει. Ορισμένα απομονώνονται, άλλα εκδηλώνουν υπερβολικό θυμό και επιθετικότητα, ενώ άλλα προσαρμόζονται καλύτερα στη νέα πραγματικότητα με τη φροντίδα και το ενδιαφέρον των άλλων.

Τα δίγλωσσα παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, ιδιαίτερα αν βρίσκονται σε μια νέα κοινωνία. Η διδασκαλία και το περιβάλλον όπου αυτή παρέχεται πρέπει να έχει το χαρακτηριστικό της οικειότητας και της ψυχολογικής ασφάλειας. Για τον σκοπό αυτό, καλό είναι να παρέχονται κείμενα με οικείο περιεχόμενο, όπως το σπίτι ή η οικογένεια, καθώς και οικεία κειμενικά είδη, όπως οι ιστορίες.

5.1 Η σημασία της μητρικής γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 2, σύμφωνα με το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Common Underlying Proficiency) για τη διγλωσσία, υπάρχουν γλωσσικές και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες και

μπορούν να μεταφερθούν από τη μια στην άλλη. Επομένως, η επιτυχημένη ανάπτυξη της Γ2 εξαρτάται και από την ανάπτυξη της Γ1. Οι γνωσιακές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν από τη Γ1 στη Γ2, παρέχοντας έτσι μεγαλύτερες δυνατότητες επιτυχίας στο σχολείο.

Έρευνες του Cummins (1979) σχετικά με τις αναγνωστικές ικανότητες παιδιών μειονοτήτων και μεταναστών έδειξαν μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας στη Γ1 και τη Γ2. Ο Cummins υπογράμμισε τον σημαντικό ρόλο της χρήσης της Γ1 στο σπίτι, παράγοντας ο οποίος αλληλεπιδρά στη συνέχεια με τη διδασκαλία της Γ2 στο σχολείο.

Ένας αριθμός άλλων ερευνών τόσο από τον Cummins όσο και από πολλούς άλλους ερευνητές επιβεβαιώνουν τη μεταφορά γνωσιακών, ακαδημαϊκών ικανοτήτων και ικανοτήτων γραμματισμού από τη Γ1 στη Γ2 (για επισκόπηση ερευνών βλ. Baker 2011, Genesee, Lindholm-Leary, Saunders & Christian 2006). Η μεταφορά από τη Γ1 στη Γ2 συμβαδίζει, επιπλέον, με ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης γενικότερα (Bransford, Brown & Cocking 2000, Donovan & Bransford 2005). Μια βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της διαδικασίας απόκτησης νέων γνώσεων η οποία αναδεικνύεται από τις έρευνες αυτές και σχετίζεται και με τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2 είναι η προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου.

Η γνώση και η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας έχει πολλαπλά γνωσιακά, γλωσσικά και μαθησιακά οφέλη για τους δίγλωσσους μαθητές. Η συνεχής χρήση της Γ1 επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν τις ανάλογες με την ηλικία τους έννοιες οι οποίες μεταφέρονται στη Γ2 (π.χ. κατανόηση των μαθηματικών εννοιών της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, της έννοιας της ανακύκλωσης κ.λπ.). Παράλληλα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου στη Γ1 ευνοεί μαθησιακά τα δίγλωσσα παιδιά. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει κατακτήσει το λεξιλόγιο που σχετίζεται με την έννοια της αντιστοίχισης αντικειμένων, θα μπορέσει πιο εύκολα να πραγματοποιήσει τέτοιου είδους δραστηριότητες και στη Γ2.

Επιπλέον, η έρευνα αποδεικνύει ότι η διατήρηση των ικανοτήτων στη Γ1 και η ενίσχυσή τους μέσα από την ανάπτυξη του γραμματισμού και των ακαδημαϊκών γλωσσικών ικανοτήτων οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Palmer, Shackelford, Miller & Leclerc, 2007), πιο εύκολη διαδικασία γραμματισμού (International Reading Association, 2001) και καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στη Γ2 (Lindholm-Leary & Borsato, 2006). Γενικότερα, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ γραμματισμού στη Γ1 και στη Γ2. Οι Riches & Genesee (2006) αναφέρουν ότι αναπτυγμένες δεξιότητες γραμματισμού στη Γ1 συνδέονται με μακροπρόθεσμη επιτυχία στη γλωσσική ικανότητα στη Γ2.

Εκτός από τους παραπάνω, άλλοι τύποι διαγλωσσικής μεταφοράς που έχουν επιβεβαιωθεί ερευνητικά στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών είναι η μεταφορά μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών στρατηγικών (π.χ. στρατηγικές οπτικοποίησης των πληροφοριών, χρήση μνημονικών μηχανισμών, στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου, όπως η μορφολογική ανάλυση των λέξεων κ.λπ.), η μεταφορά συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων (π.χ. λέξεις με κοινή ρίζα), η μεταφορά επικοινωνιακών στρατηγικών (π.χ. χρήση παραγλωσσικών στοιχείων, διαχείριση διαλόγου) ή στρατηγικών μάθησης (π.χ. γνώση περίληψης, σχηματισμού παραγράφου) και η μεταφορά ικανοτήτων οργάνωσης του λόγου (π.χ. αφηγηματικών ικανοτήτων, διατύπωσης απόψεων, περιγραφής αντικειμένων κ.λπ.).

Τέλος, η διατήρηση και η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας παρέχει ισχυρά κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη για τα δίγλωσσα παιδιά. Οι οικογενειακές σχέσεις μπορεί να αποδυναμωθούν σε μεγάλο βαθμό αν τα παιδιά και οι γονείς δεν έχουν μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Αν το παιδί έχει περιορισμένη επάρκεια στη Γ1 και οι γονείς περιορισμένη επάρκεια στη Γ2, η διαδικασία μετάδοσης αξιών, πεποιθήσεων, συμβουλών, οικογενειακών ιστοριών καθώς και άλλων πολιτισμικών και οικογενειακών εμπειριών μπορεί να αδυνατίσει. Παράλληλα, ενδέχεται να αποδυναμωθούν οι σχέσεις του παιδιού με τα άλλα μέλη του συγγενικού του περιβάλλοντος, κυρίως με τους συγγενείς μεγαλύτερης ηλικίας με χαμηλό ή μηδενικό επίπεδο επάρκειας στη Γ2, από τους οποίους το παιδί έχει πολλά να κερδίσει όσον αφορά τη σύνδεση με το οικογενειακό και πολιτισμικό του υπόβαθρο. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό να πληγεί η αυτοπεποίθηση του παιδιού, καθώς θα αισθάνεται ότι δεν ανήκει πλήρως ούτε στο οικογενειακό περιβάλλον και κουλτούρα, αλλά ούτε και στην κουλτούρα της πλειονότητας. Τα παιδιά που βλέπουν ότι αναγνωρίζονται στο σχολείο οι ήδη ανεπτυγμένες στην πρώτη τους γλώσσα δεξιότητες αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και διάθεση να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιείται στη Γ2.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Balkan, L. (1970). *Les Effets du Bilinguisme Français-Anglais sur le Aptitudes Intellectuelles*. Brussels: AIMAV.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 65(4), 229-235.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Green D.W. & Gollan T.H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10 (3), 89-129.
- Bialystok E., Luk G., Peets K.F. & Yang S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 525-531.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R.R. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Coelho, E. (1994). Social integration of immigrant and refugee children. In F. Genessee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, (pp. 301-327). New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical rationale*, (pp. 3-49). Los Angeles. CA: California State University.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian (Ukrainian-English) programs. In M. Paradis (Ed.) *Aspects of bilingualism*, (pp. 127-138). Colombia, S.C.: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, (pp. 219-250). Oxford: Blackwell.
- Donovan, S. & Bransford, J. D. (Eds.). (2005). *How students learn history, science and mathematics in the classroom*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed), (pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Doughty, C. & Long, M. (Ed.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. NY: Cambridge University Press.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). *Bilingual acquisition*. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*, (pp. 324-342). Oxford, Eng.: Blackwell.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Brookes.
- Gogonas, N. (2009). Language Shift in Second-Generation Albanian Immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 95-110.

- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An "Intercultural" View of Assimilation'. *Race, Ethnicity and Education*, 14(3), 399-419.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Bilingualism and Neurolinguistics*, 36(1), 3-15.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hakuta, K., Butler, G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Policy Report 2000-1. The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- International Reading Association. 2001. Integrating literacy and technology in the curriculum: A position statement. Retrieved October 27, 2016, from <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/technology-position-statement.pdf?sfvrsn=6>.
- Lalonde, R.N. & Gardner, R.C. (1984). Investigating a Causal Model of Second Language Acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 16 (3), 224-237.
- Lightbrown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned, 4th edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K. & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of empirical findings* (pp. 176-222). NY: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. & Charos, c. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism in primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Palmer, B. C., Shackelford, V. S., Miller, S. C., & Leclere, J. T. (2007). Bridging two worlds: Reading comprehension, figurative language instruction, and the English-language learner. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 258-267.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 387-406). Malden MA: Blackwell.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 213-237.
- Peal, E. and Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence, *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S., Lewedag, V., & Oller, D. K. (1997). Input factors in lexical learning of bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.

- Riches, C., & Genesee, F. 2006. Literacy: Crosslinguistic and crossmodal issues. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of empirical findings* (pp. 64-108). NY: Cambridge University Press.
- Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- Schwartz, B. D. (2004). Why child L2 acquisition? In J. van Kampen & S. Baauw (Eds.), *Proceedings of GALA 2003*. Utrecht: LOT. Retrieved October 27, 2016, from <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/295926/bookpart.pdf;sequence=2>.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Singleton, D. (2003). Critical period or general age factor(s)? In M. Del Pilar Garcia Mayo & M. L. Garcia Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 3-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tucker, G. R. (1999). A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education. ERIC Digest (EDO-FL-99-04). August, 1999. Retrieved October 27, 2016, from <http://www.cal.org/content/download/1803/19986/file/AGlobalPerspectiveonBilingualism.pdf>.
- Tzevelekou, M., Giagkou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Varlokosta, S., Mitzias, I. & Papadopoulou, D. (2013). Second language assessment in the Greek educational system: the case of Reception Classes. *Glossologia*, 21, 75-89.
- Unsworth, S. (2013a). Current issues in multilingual first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 21-50.
- Unsworth, S. (2013b). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 86-110.
- Wakamoto, N. (2000). Language Learning Strategy and Personality Variables: Focusing on Extroversion and Introversion. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38 (1), 71-81.
- Yoshioka, J.G. (1929). A study of bilingualism. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 473-479.
- Αλεξίου, Θ. (n.d.) «Γνωστική εξέλιξη, έφεση και εκμάθηση γλωσσών σε μικρά παιδιά στην Ελλάδα: μια διαφορετική προσέγγιση». *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2016, από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=392>)
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

1. Δεξιότητες προφορικού λόγου

Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά και εφήβους

Ευαγγελία Παντελόγλου
Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η ενότητα που ακολουθεί ασχολείται με τη δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου (ΚΠΛ) και τη διδασκαλία της και είναι διαρθρωμένη σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος συνιστά τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος με κύριους άξονες τη διερεύνηση της θέσης του προφορικού και του γραπτού λόγου στη διδακτική των γλωσσών, την παρουσίαση του συσχετισμού μεταξύ προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, μια απόπειρα προσδιορισμού της έννοιας της λέξης «κατανόω», ιστορική αναδρομή στις διδακτικές μεθόδους και παρουσίαση των κύριων μοντέλων περιγραφής της διαδικασίας της ΚΠΛ. Στο δεύτερο μέρος καθορίζονται τα επίπεδα από Α1.1 έως και Β2 όσον αφορά τη δεξιότητα της ΚΠΛ, παρουσιάζονται παραδείγματα και συνάγονται συμπεράσματα σχετικά με το είδος των κειμένων και των δραστηριοτήτων ανά επίπεδο. Το τρίτο μέρος είναι αφιερωμένο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας της ΚΠΛ και πραγματεύεται θέματα όπως ο εντοπισμός περιστάσεων ακρόασης, η πρόβλεψη των δυσχερειών των μαθητών, η καθοδήγηση ως προς τις στρατηγικές, η επιλογή του υλικού, το είδος ακρόασης, ο σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων πριν, κατά και μετά την ακρόαση, καθώς και η αξιοποίηση της ακρόασης ως ερεθίσματος για την ανάπτυξη των άλλων δεξιοτήτων. Ακολουθούν προτάσεις για διδακτικά σενάρια, βασισμένα στο υπάρχον, αλλά και σε πρωτότυπο διδακτικό υλικό, που στοχεύουν στην εφαρμογή της θεωρίας στη διδακτική πράξη.

1. Εισαγωγή - Θεωρητικό μέρος

Στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης, η επίτευξη της κατανόησης και της παραγωγής λόγου τίθεται σήμερα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια των τεσσάρων δεξιοτήτων που συνθέτουν την επικοινωνιακή ικανότητα: των προσληπτικών (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) και των παραγωγικών (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Η κατανόηση προφορικού λόγου αποτελεί ωστόσο κατά κοινή ομολογία την περισσότερο αγνοημένη από τις γλωσσικές δεξιότητες στη διδακτική των γλωσσών, σε σημείο να χαρακτηρίζεται εκτεταμένα στη σχετική βιβλιογραφία ως η «Σταχτοπούτα» των δεξιοτήτων (Flowerdew & Miller 2005: xi, Nunan 2002: 238).

Μολονότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αλλαγή στην τάση αυτή, δεν έχει γίνει ακόμη σαφές ότι η ΚΠΛ είναι και αυτή μια δεξιότητα που διδάσκεται, ότι δηλαδή μαθαίνουμε να ακούμε όπως μαθαίνουμε να διαβάζουμε, να γράφουμε ή να μιλάμε. Και όμως, ο διδασκόμενος/η διδασκόμενη μία γλώσσα ως δεύτερη, μπορεί να διδαχθεί, με την κατάλληλη καθοδήγηση, τους τρόπους με τους οποίους θα μάθει να προσλαμβάνει τον προφορικό λόγο κατανοώντας τον.

1.1 Προφορικός και γραπτός λόγος στη διδακτική των γλωσσών

Κατά το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας της, η διδακτική της δεύτερης γλώσσας επικεντρώθηκε στη μελέτη του γραπτού κυρίως λόγου, επηρεασμένη σε σημαντικό βαθμό και από τον τρόπο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Συχνά μάλιστα δόθηκε έμφαση στη γλώσσα της λογοτεχνίας και των λογίων, η οποία θεωρήθηκε γλώσσα-πρότυπο, άξια να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας. Ο γραπτός λόγος παρουσιάζει πράγματι πολλά πλεονεκτήματα για τον διδάσκοντα: έχει τύχει αναλυτικής περιγραφής, παρουσιάζει ελάχιστες γεωγραφικές ποικιλίες, εξελίσσεται αργά στο πέρασμα του χρόνου, είναι ευκολότερο να κριθεί ως προς την ορθότητά του, είναι πυκνός και καλύτερα δομημένος (Brown & Yule 1983: 1, Buck 2001: 10). Επιπλέον η πρόσβασή μας σε γραπτές πηγές είναι πιο άνετη. Επιχειρήματα όπως αυτά, δικαιολογούν την επί μακρό χρόνο έμφαση στη διδασκαλία του γραπτού έναντι του προφορικού λόγου.

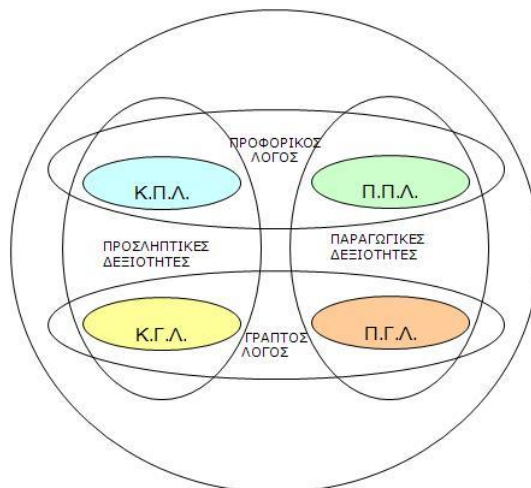
Σε αντίθεση με τις λέξεις που γράφουμε, οι λέξεις που προφέρουμε δε μένουν ακίνητες. Ο ακροατής έχει συχνά την αίσθηση ότι η εκφορά του λόγου χαρακτηρίζεται από μεγάλη ταχύτητα, κι είναι δύσκολο, ιδιαίτερα για τον διδασκόμενο μια γλώσσα ως δεύτερη, να συλλάβει ολοκληρωμένα το νόημα. Ο προφορικός λόγος είναι αυθόρμητος και γι' αυτό, συνήθως, λιγότερο καλά οργανωμένος, είναι αναλυτικότερος ή ελλειπτικότερος του γραπτού ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και χαρακτηρίζεται από στοιχεία όπως δισταγμοί, επαναλήψεις, παύσεις, μη γραμματικές δομές, απότομες αλλαγές προσανατολισμού, που απαιτούν γρήγορες ερμηνείες (Harmer 1983: 176-177). Η συναισθηματική εμπλοκή του ομιλητή είναι φανερή, πράγμα που μειώνει την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια. Γεγονός είναι ότι τα χαρακτηριστικά αυτά του προφορικού λόγου τον καθιστούν ελκυστικό για τον ακροατή, ταυτοχρόνως όμως συνιστούν εμπόδια στη διαδικασία της κατανόησης. Παρ' όλα αυτά, η πρώτη ερώτηση που τίθεται σχετικά με τη γλωσσομάθεια είναι «Μιλάς ελληνικά / αγγλικά / ρώσικα κ.ο.κ.» και όχι «Γράφεις ελληνικά...;», η έμφαση δηλαδή δίδεται στον προφορικό λόγο.

Ο ακόλουθος πίνακας συγκεντρώνει συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του προφορικού, έναντι αυτών του γραπτού λόγου:

Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
1. οι λέξεις δε μένουν ακίνητες	1. έχει τύχει αναλυτικής περιγραφής
2. είναι αυθόρμητος - λιγότερο καλά οργανωμένος	2. έχουμε εύκολη πρόσβαση
3. χαρακτηρίζεται από δισταγμούς, επαναλήψεις, παύσεις	3. είναι πλούσιος σε παραδείγματα
4. περιέχει μη γραμματικές δομές	4. εξελίσσεται αργά
5. παρουσιάζει απότομες αλλαγές προσανατολισμού	5. παρουσιάζει ελάχιστες γεωγραφικές ποικιλίες
6. είναι αναλυτικός ή ελλειπτικός ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση	6. είναι ευκολότερο να κριθεί ως προς την ορθότητά του
7. παρουσιάζει συναισθηματική εμπλοκή και μειωμένη ακρίβεια	7. είναι πυκνός και καλύτερα δομημένος

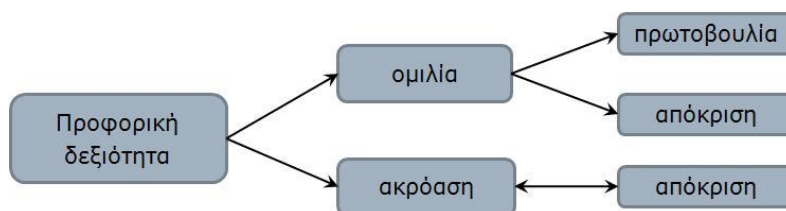
1.2 Ο ρόλος της κατανόησης στην επικοινωνία

Η προφορική επικοινωνία συνδυάζει την παραγωγική δεξιότητα της ομιλίας με την προσληπτική δεξιότητα της κατανόησης ή της ακρόασης με κατανόηση (listening with understanding, βλ. και Byrne 1995: 8), οι οποίες συχνά μελετώνται συνδυαστικά, λόγω του συμπληρωματικού χαρακτήρα που παρουσιάζουν στην πραγμάτωσή τους (Σκαρτσής 2002: 76-77). Το ακόλουθο διάγραμμα αποτελεί μια προσπάθεια απεικόνισης των σχέσεων μεταξύ των τεσσάρων δεξιοτήτων. Στους δύο οριζόντιους παράλληλους άξονες οι δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, στους δύο κάθετους οι προσληπτικές και οι παραγωγικές δεξιότητες, εγγεγραμμένες στο όλον της γλωσσικής επικοινωνίας:



Σχήμα 1: Συσχετισμός μεταξύ των τεσσάρων δεξιοτήτων

Η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου ιδιαίτερα, είναι ως δεξιότητες αλληλένδετες, η ανάπτυξη της μίας προϋποθέτει την παράλληλη ανάπτυξη της άλλης. Η προφορική επικοινωνία είναι μια διαδικασία διπλής κατευθύνσεως μεταξύ ομιλητή και ακροατή (βλ. και Byrne 1995: 8, 10) που ενέχει την διαρκή εναλλαγή των ρόλων αυτών στο πλαίσιο της προφορικής αλληλεπίδρασης, της συνομιλίας δηλαδή, η οποία αποτελεί μια μεικτού τύπου δεξιότητα, όπως μπορούμε να δούμε στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 2: Η προφορική δεξιότητα ως διαδικασία διπλής κατευθύνσεως

Σημαντική είναι η διάκριση μεταξύ των λέξεων «προσληπτική» και «παθητική» όσον αφορά τη διαδικασία της κατανόησης. Κι αυτό, γιατί υπήρξαν εποχές κατά τις οποίες η ακουστική κατανόηση θεωρήθηκε παθητική διαδικασία (Vandergrift 2004: 3). Σήμερα όμως έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι οι χρήστες της γλώσσας αναμειγνύονται ενεργά στη διαδικασία της ερμηνείας. Τόσο ο ομιλητής όσο και ο ακροατής εκτελούν μια θετική λειτουργία: ο ομιλητής οφείλει να κωδικοποιήσει το μήνυμα και ο ακροατής να το αποκωδικοποιήσει, όχι λιγότερο ενεργητικά - οπωσδήποτε η ερμηνεία του ακροατή δεν αντιστοιχεί απαραίτητως στην πρόθεση του ομιλητή (Μπαμπινιώτης 1991: 305). Η υποτίμηση επομένως της ακρόασης

κάθε άλλο παρά δικαιολογημένη είναι, καθώς ο δέκτης σε καμία περίπτωση δεν είναι παθητικός.

1.3 Διερεύνηση της έννοιας της κατανόησης

Η διαπραγμάτευση του ζητήματος της κατανόησης προφορικού λόγου, προϋποθέτει τη διερεύνηση της έννοιας της λέξης «κατανοώ». Πρόκειται για μια λέξη πολύσημη, στην οποία μπορεί κανείς να προσδώσει διαφορετικό νόημα ανάλογα με τις ανάγκες, τις συνθήκες ή την περίσταση ακρόασης, τις παγιωμένες μαθησιακές συνήθειες ή τους στόχους του. Έτσι, «κατανοώ» μπορεί ταυτοχρόνως ή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές να σημαίνει:

1. Καταλαβαίνω κάθε λέξη του ομιλητή.
2. Κατανοώ πλήρως την πληροφορία.
3. Εξάγω το νόημα των άγνωστων λέξεων και φράσεων από τα συμφραζόμενα.
4. Καταλαβαίνω εκείνο που δε λέγεται ρητά αλλά εννοείται.
5. Αναγνωρίζω τη στάση ή τη διάθεση του ομιλητή.
6. Αναγνωρίζω το είδος λόγου και το ύφος του.

Ορισμοί όπως αυτοί συνθέτουν μια εικόνα σε «καλειδοσκόπιο», η οποία τροποποιείται κάθε φορά που μεταβάλλεται κάποια παράμετρος. Η κατανόηση κινείται λοιπόν σε διαφορετικά επίπεδα: γλωσσικό, κοινωνιογλωσσικό, εξωγλωσσικό και περιλαμβάνει την πρόσληψη φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων, επιτονισμού, σύνταξης (Buck 2001: 1-2, Flowerdew & Miller 2005: 39-46).

1.4 Η ΚΠΛ στις μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας - Ιστορική αναδρομή¹

Παρά το γεγονός ότι η ΚΠΛ παραμελήθηκε για χρόνια ως δεξιότητα, στην ιστορία της διδακτικής των γλωσσών υπάρχουν μέθοδοι που είτε έδωσαν προτεραιότητα στην ενασχόληση με τις προφορικές δεξιότητες, είτε στηρίχθηκαν στην ακρόαση ως κύρια στρατηγική εκμάθησης. Προκειμένου να αποκτήσουμε μια εικόνα της πορείας που ακολούθησε η διδασκαλία της ΚΠΛ στο πέρασμα του χρόνου, θα ασχοληθούμε με ορισμένους κύριους σταθμούς της.

Το πρωτοποριακό για την εποχή του *Μεταρρυθμιστικό κίνημα* (Reform Movement, 1880) άνοιξε τον δρόμο στις *Φυσικές μεθόδους* (Natural Methods) που βρήκαν τη διδακτική τους έκφραση στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την *Άμεση Μέθοδο*. Σύμφωνα με αυτήν, γλώσσα είναι κατεχόμενη ο προφορικός λόγος με όλες τις κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες του και συνδέεται με τον πολιτισμό και τις καθημερινές συνήθειες της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας. Η ευχέρεια λόγου επιτυγχάνεται δια της *ολικής εμβάπτισης* (total immersion) στα στοιχεία της ξένης γλώσσας. Έτσι ο μαθητής, στα πρώτα στάδια της διδασκαλίας, περιορίζεται στην ακρόαση των όσων λέγονται από τον διδάσκοντα και στην επανάληψή τους. Ο διδάσκων αποτελεί το κύριο ακουστικό μέσο και είναι εκείνος που κατευθύνει την προφορική κατανόηση.

Έμφαση στον προφορικό λόγο θα δοθεί αργότερα και από την *Ακουστικο-προφορική* ή *Προφορικο-ακουστική μέθοδο* (Audiolingual Method), την αποκαλούμενη και «Στρατιωτική» (1942-1943 κ.ε.), η οποία, στηριζόμενη στον αμερικανικό δορισμό, θα

¹ Για περαιτέρω μελέτη βλ. Μήτσης 1998: 79-154, Τοκατλίδου 1986: 80-102, Μπέλλα 2007: 217-237, Flowerdew & Miller 2005: 1-20.

θεωρήσει τη γλώσσα ως μία μορφή λεκτικής συμπεριφοράς. Τα προς εκμάθηση στοιχεία παρουσιάζονται πρώτα προφορικά. Ο πρώτος από τους βραχυπρόθεσμους στόχους είναι η δεξιότητα της ακουστικής κατανόησης, ενώ ακολουθούν η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή. Ο γενικότερος στόχος είναι η κατάλληλη απόκριση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και η σταδιακή δημιουργία γλωσσικών συνηθειών, μέσα ωστόσο από μία μηχανική διεργασία.

Υπάρχουν επίσης μέθοδοι που στηρίζονται αποκλειστικά σχεδόν στην ακρόαση, θεωρώντας την πυρήνα της γλωσσικής κατάκτησης. Η διαμόρφωση της θεωρίας «The Input Hypothesis» από τον Stephen Krashen το 1985 (πειραματική εφαρμογή από τους J.M. Brown και A.S. Palmer, *The Listening Approach* 1988) εντάσσεται στις «φυσικές μεθόδους». Σύμφωνα με αυτήν διατυπώνεται η διπλή υπόθεση ότι: α) μαθαίνουμε ακούγοντας λόγω της συσώρευσης των «εισερχομένων» (*input hypothesis*) και β) κατακτούμε τη γλώσσα κρατώντας την προσοχή μας στραμμένη στο νόημα και όχι στη γλώσσα *per se*. Σύμφωνα με τον Krashen, ο μαθητής δεν πρέπει να προσπαθεί να μιλήσει έως ότου οι φράσεις αναβλύσουν αυθόρμητα από μέσα του, πράγμα που θα συμβεί με τρόπο φυσικό όταν θα έχει πια συγκεντρώσει τον απαραίτητο θησαυρό ακουστικών ερεθισμάτων.

Στην *Επικοινωνιακή Προσέγγιση*, δεν δίνεται στα οπτικοακουστικά μέσα αυτονόητη αξία (Brumfit 1984: 83-85, Flowerdew & Miller 2005: 12-14). Προϋπόθεση για τη χρήση τους αποτελεί η σωστή ένταξή τους σε μία καλά σχεδιασμένη στρατηγική και η αξιοποίησή τους ως ερεθισμάτων για παραγωγή λόγου. Το γλωσσικό υλικό έχει συνήθως μορφή διαλόγου και προτιμάται να είναι αυθεντικό.

Η διδασκαλία της ΚΠΛ, όπως είδαμε, έχει γνωρίσει μεγάλη εξέλιξη από το 1880 μέχρι τις μέρες μας. Θα μπορούσαμε πλέον να πούμε ότι διανύουμε σήμερα την «Εποχή μετά τη Μέθοδο» (Douglas Brown 2002: 9, 13-17), ότι έχουμε δηλαδή ξεπεράσει την εποχή κατά την οποία επιλεγόταν μία και μόνη μέθοδος κάθε φορά για τη γλωσσική διδασκαλία. Ο δάσκαλος τώρα πια επιλέγει από κάθε μέθοδο ό,τι εξυπηρετεί τις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών του, για την επίτευξη της καλύτερης δυνατής διάγνωσης, διδασκαλίας και αξιολόγησης.

1.5 Μοντέλα περιγραφής της διαδικασίας της ΚΠΛ²

Η βιβλιογραφία απ' τέλη της δεκαετίας του '70 και μετά ερμηνεύει τη διαδικασία της κατανόησης σύμφωνα με δύο μοντέλα: το **bottom-up** και το **top-down**³ (το αντίστοιχο της παραγωγικής και της επαγωγικής μεθόδου θα λέγαμε όσον αφορά τη συλλογιστική πορεία).

Οι ακροατές χρησιμοποιούν τη διαδικασία **top-down** όταν αξιοποιούν τα συμφραζόμενα και την προηγούμενή τους γνώση (θέμα, κειμενικό είδος, κουλτούρα και άλλα γνωστικά σχήματα της μακροπρόθεσμης μνήμης) για να χτίσουν μια συλλογιστική πορεία κατανόησης. Όταν πάλι χτίζουν το μήνυμα ξεκινώντας από το φωνηματικό επίπεδο και συνδυάζοντας σταδιακά όλο και μεγαλύτερες νοηματικές ενότητες έως το επίπεδο του κειμένου, τότε χρησιμοποιούν τη διαδικασία **bottom-up** (Vandergrift 2004: 4, Nunan 2002: 239, Flowerdew & Miller 2005: 24-26). Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, η δόμηση της σημασίας ενός γλωσσικού μηνύματος ακολουθεί την πορεία μορφή → σημασία ενώ

² Για περαιτέρω μελέτη βλ. Gremmo & Holec 1990: 31-36, Rixon 1981: 70-74, Buck 2001: 2-4, 15-30.

³ Για τους Gremmo & Holec ονομασιολογικό και σημασιολογικό μοντέλο αντιστοιχα.

σύμφωνα με το πρώτο ακολουθεί την ακριβώς αντίστροφη (Gremmo & Holec 1990: 31-33, Rixon 1981: 70-74).

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δύο αυτοί μηχανισμοί λειτουργούν ταυτόχρονα, με έμφαση στην πορεία από τη μορφή προς τη σημασία για τους αρχάριους μαθητές και από τη σημασία προς τη μορφή για τους προχωρημένους:

Δόμηση της σημασίας του γλωσσικού μηνύματος:

μορφή → σημασία (αρχάριοι)
σημασία → μορφή (προχωρημένοι)

Απ' την άλλη, η σημασία του μηνύματος δε μεταδίδεται αποκλειστικά σε μία κατεύθυνση, δηλαδή από το κείμενο στον ακροατή, με στόχο την αποθησαύριση πληροφοριών, αλλά χτίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των πληροφοριών των οποίων φορέας είναι ο ακροατής και εκείνων που φέρει το κείμενο. Συνεπώς, όσο περισσότερες πληροφορίες κατέχει ο ακροατής, τόσο λιγότερο έχει ανάγκη το κείμενο για να κατανοήσει τα όσα ακούει:

ακροατής → ← κείμενο : αλληλεπίδραση
και όχι
κείμενο → ακροατής → αποθησαύριση πληροφοριών

2. Διαβάθμιση της ΚΠΛ σε επίπεδα

Στην ενότητα αυτή γίνεται ο καθορισμός των επιπέδων από το A1.1 (που αντιστοιχεί σε ένα προκαταρκτικό επίπεδο κατανόησης) έως και το επίπεδο B2 όσον αφορά τη δεξιότητα της ΚΠΛ. Η περιγραφή των επιπέδων διαμορφώθηκε βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου, των επιπέδων ελληνομάθειας του Κ.Ε.Γ. και του Προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης και συνοδεύεται από επιλεγμένα παραδείγματα ανά επίπεδο.

Η αναγνώριση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών μας σε κάθε δεξιότητα στοχεύει στην ορθή κατάταξή τους και τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 (δεύτερης γλώσσας).

2.1 Παρουσίαση των επιπέδων

A1.1	
Ο μαθητής μπορεί	να κατανοεί έναν πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων και εκφράσεων, καθώς και απλές προφορικές οδηγίες που σχετίζονται με δραστηριότητες με τις οποίες είναι εξοικειωμένος
Χαρακτηριστικά κειμένου	πολύ σύντομο, στοχεύει στην ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών

Παραδείγματα	κύρια ονόματα, λέξεις που δηλώνουν σχέσεις συγγένειας α' βαθμού, καθημερινά αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, ονομασίες ζώων κ.λπ.
--------------	--

A1	
Ο μαθητής μπορεί	■ να κατανοεί μεμονωμένες προτάσεις ή σύντομους διαλόγους μεταξύ δύο συνομιλητών, σε συσχετισμό με συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα ■ να εντοπίζει συγκεκριμένες πληροφορίες μέσα σε έναν ευρύτερο διάλογο μεταξύ δύο συνομιλητών
Χαρακτηριστικά κειμένου	■ καθαρή άρθρωση - αργός ρυθμός προφορικού λόγου ■ έλλειψη θορύβων και παρεμβολών από άλλες ηχητικές πηγές ■ παύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις ■ κείμενα πολύ μικρής έκτασης - με υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο, στερεότυπες εκφράσεις ή απλές ερωτήσεις - σε ανεπίσημο ύφος - που στοχεύουν στην ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών
Παραδείγματα	θέματα που αφορούν οικείες περιστάσεις της καθημερινής ζωής, όπως χαιρετισμοί, συστάσεις, προέλευση, κατοικία, απλές οδηγίες στην τάξη κ.λπ.

A2	
Ο μαθητής μπορεί	■ να κατανοεί σύντομα κείμενα, να συλλαμβάνει το κύριο νόημα εκτενέστερων κειμένων, να συνάγει απλά συμπεράσματα συνδυάζοντας τις πληροφορίες που ακούει σε έναν διάλογο ■ να ακολουθεί απλές κατευθύνσεις, με τη χρήση οπτικών μέσων (χάρτες, εικονογραφημένες ιστορίες)
Χαρακτηριστικά κειμένου	■ αργή αλλά φυσική ροή λόγου ■ παύσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις ■ σύντομα κείμενα ή απλές ερωταπαντήσεις - με υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο - με στερεότυπες εκφράσεις - με απλή δομή

Παραδείγματα	θέματα της άμεσης προσωπικής του εμπειρίας: οικογένεια, σχολείο, παιχνίδια, χόμπι, περιγραφές ατόμων, αντικειμένων, χώρων, αφηγήσεις (π.χ. ακρόαση ενός παραμυθιού ή μιας απλής ιστορίας)
--------------	---

B1	
Ο μαθητής μπορεί	- να κατανοεί τα κύρια σημεία και ορισμένες ουσιαστικές λεπτομέρειες του καθημερινού προφορικού λόγου - να κατανοεί τις βασικές ιδέες ενός διαλόγου σε σχετικά επίσημο λόγο πάνω σε οικείο θέμα
Χαρακτηριστικά κειμένου	- συνήθης καθημερινός λόγος σε ρυθμό εκφοράς λίγο πιο αργό από τον κανονικό και σε φυσικό, αλλά όχι ιδιαίτερα θορυβώδες περιβάλλον - ύφος ανεπίσημο ή σχετικά επίσημο - συνομιλίες ανάμεσα σε δύο φυσικούς ή μη ομιλητές - με επεξεργασμένη αλλά σαφή κειμενική δομή - με πιο επεξεργασμένο λεξιλόγιο - με εμφανείς πληροφορίες
Παραδείγματα	θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή, σχετικά με την εμπειρία του (π.χ. σχολείο, ελεύθερος χρόνος, φίλεις) ή και πιο τυπικά. Κανόνες παιχνιδιών, συνταγές, τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές, διαφημίσεις.

B2	
Ο μαθητής μπορεί	- να παρακολουθεί την ανάπτυξη επιχειρημάτων σε εκτενή κείμενα, αν το θέμα είναι σχετικά οικείο ή έχει προετοιμαστεί - να αναγνωρίζει φωνητικά άγνωστες λέξεις και να τις συγκρατεί - να χρησιμοποιεί βοηθητικές στρατηγικές κατανόησης (να αντλεί πληροφορίες από τον τόνο της φωνής, την έμφαση, τις παύσεις) - να καταλαβαίνει συζητήσεις μεταξύ τεσσάρων τουλάχιστον φυσικών ομιλητών
Χαρακτηριστικά κειμένου	- κανονικός ρυθμός ομιλίας, ακόμη και σε θορυβώδες περιβάλλον ή με ελαφριά ηχητική παραμόρφωση, αν το μήνυμα είναι οικείο ή αναμενόμενο - κείμενα μεγάλης έκτασης - με πλούσιο λεξιλόγιο αλλά χωρίς διαλεκτικές ποικιλίες

	- που ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη - σε αρκετά επίσημο ύφος
Παραδείγματα	συγκεκριμένα ή αφηρημένα θέματα σε φιλικό ή τυπικό ύφος, αφηγήσεις και περιγραφές πραγματικές ή φανταστικές, δημοσιογραφικός λόγος, δελτία ειδήσεων, πληροφοριακά κείμενα για πρόσωπα ή μέρη

Προτεινόμενα ακουστικά παραδείγματα ανά επίπεδο:

Πηγή: «[Άκουσμα](#)», Διαδικτυακό Λογισμικό για την δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου, Ι.Ε.Λ. - <http://www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh/>

- A1.1: Επίπεδο 1, Άσκηση 9
- A1: Επίπεδο 2, Άσκηση 20
- A2: Επίπεδο 3, Άσκηση 1
- B1: Επίπεδο 4, Άσκηση 1
- B2: Επίπεδο 5, Άσκηση 4

2.2 Σχέση μεταξύ θεματολογίας και επιπέδων

Στην περιγραφή που προηγείται παρατηρούμε ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τη θεματολογία ανά επίπεδο, οι οποίες δεν έχουν όμως αυστηρό χαρακτήρα. Είναι γεγονός ότι στο επίπεδο A2 είναι δύσκολο να ασχοληθεί κανείς με τη διάσωση της άγριας ζωής θεωρητικά, αυτό δε σημαίνει όμως ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για τη σχέση του ανθρώπου με τα ζώα, ή για τη ζωή στην πόλη και να τη συγκρίνουμε με τη ζωή στο χωριό. Απ' την άλλη πλευρά, ακόμη και απλά θέματα όπως οι συστάσεις μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης με συνθετότερο τρόπο.

Υπάρχει ωστόσο μια γενικότερη γραμμή, σύμφωνα με την οποία κινούμαστε από τα πιο συγκεκριμένα προς τα πιο αφηρημένα θέματα, τα οποία απαιτούν πλουσιότερο λεξιλόγιο και συνθετότερη μορφοσύνταξη, καθώς το επίπεδο γλωσσομάθειας της ομάδας-στόχου ανεβαίνει. Στον ακόλουθο πίνακα μπορούμε να δούμε μια ενδεικτική διαμόρφωση της θεματολογίας που περιλαμβάνουν τα αρχάρια επίπεδα και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτή η ίδια θεματολογία να εξελιχθεί στα προχωρημένα επίπεδα:

Αρχάρια επίπεδα: συγκεκριμένα θέματα	Προχωρημένα επίπεδα: πιο αφηρημένα θέματα
γνωριμίες - χαιρετισμοί σε φιλικό ύφος	προσωπικά στοιχεία - συστάσεις
οικογένεια - σπίτι	κατοικία
σχολείο και τάξη	εκπαίδευση-παιδεία
φαγητό (αγορές-παραγγελίες)	διατροφή - ποιότητα ζωής

ρούχα (αγορές-χρώματα-προτιμήσεις)	ένδυση (π.χ. συζήτηση σχετικά με τη στολή σε σχολείο ή εργασία, μόδα κ.λπ.)
διασκέδαση	ψυχαγωγία
ελεύθερος χρόνος	πολιτισμός, αθλητισμός
μέλη του σώματος - επίσκεψη στον γιατρό	υγεία
πόλη/χωριό	φύση, προστασία του περιβάλλοντος
κατοικίδια/αδέσποτα ζώα	διάσωση άγριας ζωής
μηνύματα, επικοινωνία σε κοινωνικά δίκτυα, ηλεκτρονική αλληλογραφία	επιστήμη-τεχνολογία

2.3 Είδος και έκταση των προφορικών κειμένων ανά επίπεδο

Προσοχή χρειάζεται να δοθεί στην έκταση του προς ακρόαση κειμένου ανά επίπεδο. Ο αρχάριος μαθητής ξεκινά από την πρόσληψη λέξεων προχωρώντας προς τη δόμηση του νοήματος μιας πρότασης και εν συνεχεία ενός σύντομου κειμένου σε διαλογική συνήθως μορφή, ενώ ο μαθητής των μέσων επιπέδων συνεχίζει την πορεία του από τον σύντομο διάλογο προς έναν εκτενέστερο διάλογο ή μονόλογο, στον οποίο είναι δυνατόν πλέον να κρατήσει την προσοχή του συγκεντρωμένη για περισσότερη ώρα προκειμένου να εντοπίσει τα ζητούμενα:

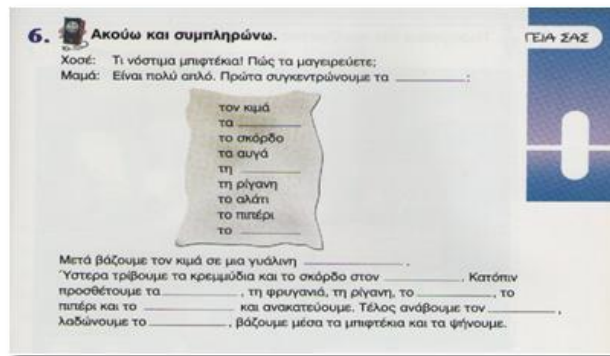
Αρχάρια επίπεδα:	Λέξη → Πρόταση → Σύντομο κείμενο σε διαλογική συνήθως μορφή
Προχωρημένα επίπεδα:	Σύντομος Διάλογος → Εκτεταμένος Διάλογος ή Μονόλογος

2.4 Εξέλιξη δραστηριότητας ανά επίπεδο

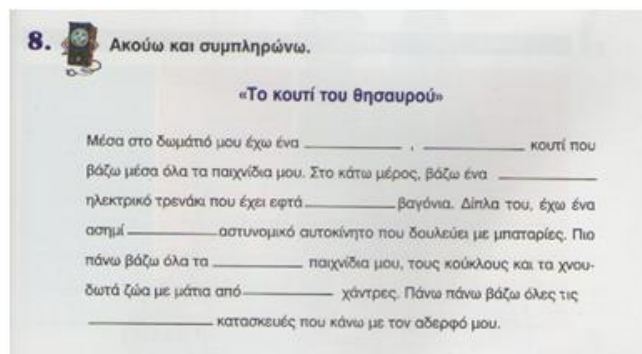
Ένα σημείο σημασίας, που σχετίζεται με τη διαβάθμιση σε επίπεδα, είναι η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ως προς τον τύπο των ζητούμενων ανά επίπεδο. Υπάρχει μια εξέλιξη των δραστηριοτήτων από το αρχάριο έως το προχωρημένο επίπεδο, κατά την οποία κινούμαστε από το αναμενόμενο στο λογικό αλλά μη προβλέψιμο ζητούμενο, για να καταλήξουμε στο μη λογικά προβλέψιμο. Έτσι ο μαθητής περνάει σταδιακά από το μάντεμα στην ακρόαση με κατανόηση. Τα ακόλουθα παραδείγματα δραστηριοτήτων, προερχόμενα από τη σειρά «Γεια σας» του ΚΕ.Δ.Α. δείχνουν την πορεία αυτή στην εφαρμογή της.

Ζητούμενο:

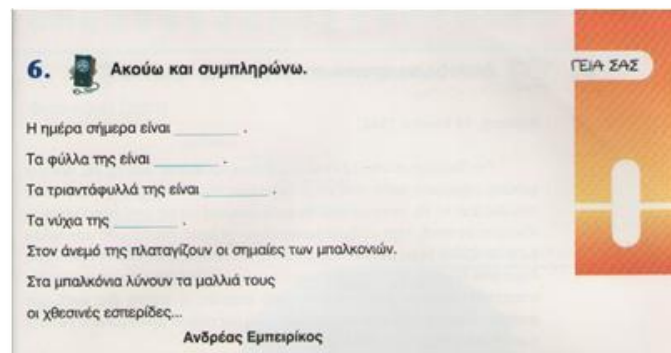
1. Αναμενόμενο (π.χ. γνώριμη συνταγή)



2. Λογικό - μη προβλέψιμο (π.χ. περιγραφή με χρήση επιθέτων)



3. Μη λογικό - μη προβλέψιμο (π.χ. σουρεαλιστικό ποίημα)



3. Δημιουργία καταστατικού χάρτη και διδακτικές προτάσεις

Για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής δραστηριότητας ΚΠΛ, ενδείκνυται ο σχεδιασμός ενός «καταστατικού χάρτη», προϋποθέσεις του οποίου αποτελούν:

α) Η ταξινόμηση των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες η ακρόαση κατέχει πρωτεύοντα ρόλο.

β) Η απόφαση σχετικά με το είδος της ακρόασης.

γ) Η γνώση της διαβάθμισης της δεξιότητας της ΚΠΛ σε επίπεδα και η διερεύνηση των διαφορετικών ειδών λόγου τα οποία ενδέχεται να κληθεί ο ακροατής να κατανοήσει (επίσημη ή ανεπίσημη ομιλία, γλωσσικές ποικιλίες - κοινωνικές, γεωγραφικές κ.λπ.).

δ) Η προσπάθεια για πρόβλεψη και πρόληψη πιθανών δυσχερειών που αντιμετωπίζει ως ακροατής ο διδασκόμενος την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: ταχύτητα ομιλίας, παγιωμένες

μαθησιακές συνήθειες, ψυχολογικός παράγοντας-ανασφάλεια, πολιτισμικό/πληροφοριακό κενό, αμφισβήσια.

ε) Η διευκρίνιση της σύνθεσης και του επιπέδου του κοινού, καθώς και η διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών του, ανάλογα με την ηλικία, την προέλευση, την προηγούμενη πολιτισμική γνώση, τους στόχους.

στ) Η διδασκαλία των στρατηγικών εκείνων που θα βοηθήσουν τους διδασκομένους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ακρόασης, με έμφαση στην ευελιξία και την επικέντρωση στο νόημα και όχι στη μορφή.

ζ) Η επιλογή του κατάλληλου ακουστικού υλικού.

η) Η ανεύρεση κατάλληλου ερεθίσματος ως εισαγωγής και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που θα εκτυλιχθούν πριν την ακρόαση, παράλληλα με αυτήν και μετά το πέρας της.

θ) Η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η ενθάρρυνση της μεταξύ τους συνεργασίας. Η δουλειά ανά ζεύγη ή ομάδες ενδείκνυται, γιατί πέρα από το ότι ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη διάθεση για συμμετοχή, προσφέρει τη δυνατότητα για διασταύρωση πληροφοριών και οξύνει την αντιληπτικότητα των μαθητών κατά την ακρόαση.

ι) Η διαχείριση της γραμματικής και του λεξιλογίου που εμπλέκονται στην ακρόαση. Η γραμματική δεν είναι το ζητούμενο κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ, αλλά το μέσο έκφρασης: διδάσκονται δομές μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, προβαίνουμε σε προδιδασκαλία του απαραίτητου για την ακρόαση λεξιλογίου που πιθανολογούμε ως άγνωστο στους μαθητές μας (αν αυτό περιλαμβάνει υπερβολικά πολλές λέξεις, σημαίνει πως το κείμενο δεν προσφέρεται για ΚΠΛ στην τάξη μας) και επανερχόμαστε στην εμπέδωσή του στο στάδιο μετά την ακρόαση.

ια) Η αξιοποίηση της ακρόασης ως ερεθίσματος για την ανάπτυξη των άλλων δεξιοτήτων.

ιβ) Η διάκριση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης της ΚΠΛ. Όπως συμβαίνει με όλες τις δεξιότητες, διαφορετικός είναι ο σχεδιασμός ενός υλικού που στοχεύει στη διδασκαλία της δεξιότητας απ' αυτόν που στοχεύει στην εξέτασή της.

Θα ασχοληθούμε στη συνέχεια πιο εκτεταμένα με ορισμένες από τις παραπάνω παραμέτρους.

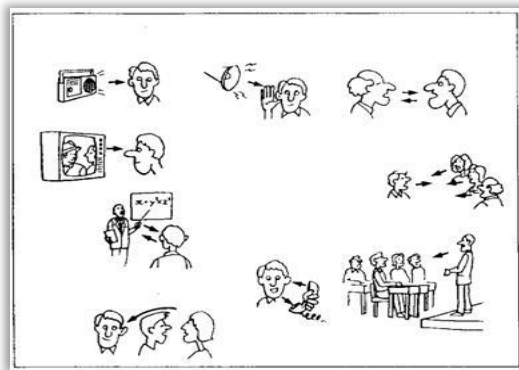
3.1 Ταξινόμηση επικοινωνιακών περιστάσεων

Σύμφωνα με τη διάκριση των δύο κύριων επικοινωνιακών χρήσεων της γλώσσας σε αλληλεπιδραστική (interactional) και επιτελεστική (transactional), οι κύριοι τρόποι απόκρισης σε μία ακρόαση είναι δύο:

1. Με αλληλεπίδραση (interacting), σε περιστάσεις όπως συζητήσεις ή παρακολούθηση μαθημάτων.
2. Με αντίδραση (reacting), σε περιστάσεις όπως ακρόαση οδηγιών, ανακοινώσεων, τραγουδιών, παρακολούθηση εκπομπών, δελτίων ειδήσεων ή καιρού, διαφημίσεων, ταινιών, θεατρικών έργων, ακόμη και συζητήσεων των οποίων δεν είμαστε μέτοχοι

(eavesdropping). Η ακουστική κατανόηση δεν εκφράζεται απαραίτητα λεκτικά. Οποιαδήποτε μορφή αντίδρασης μπορεί να αποτελέσει δείγμα κατανόησης: μια πράξη, η εκδήλωση ενός συναισθήματος. Έτσι μια συνταγή μπορεί να οδηγήσει σε πράξη, ένα ανέκδοτο μπορεί να προκαλέσει το γέλιο, μια συγκινητική σκηνή το δάκρυ.

Κύριες επικοινωνιακές περιστάσεις ακρόασης συνοψίζονται στα ακόλουθα εικονίδια (Rixon 1986: 2):



Σχήμα 3: Πιθανές περιστάσεις ακρόασης

3.2 Είδη ακρόασης

Μεγάλη είναι η ποικιλία των διαφορετικών τύπων ακρόασης στην πραγματική ζωή. Μπορούμε έτσι να επιλέξουμε ή να συνδυάσουμε κατά τη διδασκαλία τα ακόλουθα είδη ακρόασης :

1. *Επιλεκτική ακρόαση*: ο ακροατής αναζητά συγκεκριμένα στοιχεία μέσα στο μήνυμα.
2. *Συνολική/εκτεταμένη ακρόαση*: ο ακροατής θέλει να κατανοήσει το γενικό νόημα.
3. *Λεπτομερειακή/επισταμένη ακρόαση* : ο ακροατής θέλει να καταλάβει κάθε λέξη (π.χ. όταν θέλει να μάθει απέξω ένα τραγούδι).
4. *Ευκαιριακή ακρόαση*: η ακρόαση εκτυλίσσεται με διαδικασίες μη συνειδητές (π.χ. όταν ακούμε ραδιόφωνο ενώ δουλεύουμε).

3.3 Στρατηγικές ακρόασης

Οι κύριες στρατηγικές στις οποίες μπορεί να εξοικειώσει κανείς τους μαθητές, είναι:

1. Να μην επιδιώκεται λέξη προς λέξη, αλλά γενικότερη κατανόηση.
2. Να εντοπίζονται λέξεις-κλειδιά.
3. Να αξιοποιούνται τα συμφραζόμενα για την κατανόηση άγνωστων λέξεων και εκφράσεων.
4. Να επιχειρούνται υποθέσεις. Έτσι μεγάλο μέρος της ακρόασης μετατρέπεται σε διαδικασία ελέγχου (monitoring).
5. Να εξάγεται το νόημα εκείνου που εννοείται και να εντοπίζεται εκείνο που εκ προθέσεως παραλείπεται.
6. Να εντοπίζονται οι λογικές σχέσεις, η δομή του μηνύματος και οι κειμενικοί δείκτες (εισαγωγής σε ένα νόημα, μετάβασης, αντίθεσης κ.λπ.).
7. Να αναγνωρίζεται ο επιτονισμός.
8. Να μην εγκαταλείπεται η προσπάθεια σε περίπτωση μειωμένης κατανόησης.

3.4 Επιλογή ακουστικού υλικού

Η επιλογή του κατάλληλου υλικού είναι εξέχουσας σημασίας, γιατί τα ζητήματα που ανακύπτουν, κινδυνεύουν να μειώσουν ή και να αναστείλουν την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας, αποθαρρύνοντας τους μαθητές και διαταράσσοντας το κλίμα στην τάξη. Τέτοια ζητήματα είναι:

1. το περιεχόμενο του κειμένου
2. η διάρκειά του
3. το επίπεδο δυσκολίας
4. η αυθορμησία του λόγου (φυσικότητα με στόχο τη δημιουργία «συνθηκών προσομοίωσης» της πραγματικής επικοινωνίας)
5. η ακουστική ευκρίνεια
6. η αυθεντικότητα ή μη, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης
7. η μορφή (π.χ. διάλογος, μονόλογος, αφήγηση)
8. η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του

3.5 Δραστηριότητες πριν, κατά και μετά την ακρόαση

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την εξάσκηση στην κατανόηση, δεν ανταποκρίνεται σε ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας, αλλά σε ανάγκες διδακτικές, που είναι καλό να συνάδουν όσο περισσότερο γίνεται με πραγματικές ανάγκες.

3.5.1 Προτεινόμενες δραστηριότητες πριν την ακρόαση

1. Σύμφωνα με την περιγραφή της κατανόησης με τη διαμόρφωση υποθέσεων και την επαλήθευσή τους, ζητάμε από τους μαθητές να ακούσουν ή να διαβάσουν τον τίτλο ή λέξεις από το προς ακρόαση κείμενο και να υποθέσουν το θέμα. Η χρήση εποπτικού υλικού βοηθά να μπούμε στο θέμα με τρόπο φυσικό.

2. Δίνουμε στους μαθητές μια «μπουκίτσα ακρόασης», ζητώντας τους να ακούσουν ένα μικρό απόσπασμα από το κείμενο και να μαντέψουν το είδος του (π.χ. είναι ζωντανή ή τηλεφωνική συνομιλία;), τον τόπο, την ώρα, τις ιδιότητες, τις ηλικίες ή τον τόνο των προσώπων. Μπορούμε επίσης να αρχίσουμε την ακρόαση και να τη σταματήσουμε σε ένα σημείο με σασπένς, για να φανταστούν εκείνοι τη συνέχεια.

Στη φάση πριν την ακρόαση απαραίτητο είναι να διασαφηνιστούν οι δραστηριότητες που πρόκειται να εκτυλιχθούν στη διάρκειά της. Είναι πρακτικά αδύνατον και ψυχολογικά εσφαλμένο να τις εξηγούμε στους μαθητές τη στιγμή που προσπαθούν να ακούσουν. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, κάνουμε πρόβλεψη των πιθανών άγνωστων λέξεων και τις προδιδάσκουμε.

3.5.2 Προτεινόμενες δραστηριότητες κατά την ακρόαση

1. Εάν το προς ακρόαση κείμενο περιγράφει σειρά ενεργειών, μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές εικόνες ή φράσεις για να μουν στη σειρά, έναν χάρτη για να σημειώσουν μια διαδρομή ή έναν πίνακα για συμπλήρωση.

2. Ασκήσεις του τύπου «σωστό-λάθος», πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις του τύπου άρνηση-κατάφαση ενδείκνυνται, έτσι ώστε να προλάβει ο μαθητής να ανταποκριθεί κατά τον σύντομο χρόνο της ακρόασης. Για επιλεκτική ακρόαση, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να εντοπίσουν μεταξύ πληροφοριών ποιες συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο.

Οι δραστηριότητες μπορεί να καταμεριστούν ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη ακρόαση, ανάλογα με το είδος τους και την εξοικείωση που απαιτούν με το κείμενο. Η επανακρόαση είναι απαραίτητη στην ΚΠΛ. Μπορεί ενδεχομένως να υπάρξει και τρίτη ακρόαση ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες ή τα ζητούμενα. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα να γίνουν αλληπάλληλες ακροάσεις με διαφορετικούς στόχους (Nunan 2002: 239)

3.5.3 Προτεινόμενες δραστηριότητες μετά την ακρόαση - η ακρόαση ως ερέθισμα

1. Μετά την ακρόαση, ασχολούμαστε με τις προβλέψεις των μαθητών για να διαπιστώσουμε αν επαληθεύονται και να δούμε αν απαντήθηκαν οι ερωτήσεις τους και πώς.

2. Οι μαθητές μπορούν να θέσουν αμοιβαίες ερωτήσεις κατανόησης, να συμπληρώσουν ημιτελείς φράσεις, να δώσουν τίτλο ή να μας πουν αν ισχύει κάτι, στηρίζοντάς το με επιχειρήματα από το κείμενο.

3. Περνάμε σε παραγωγή γραπτού λόγου ή συγκρίνουμε το προφορικό κείμενο με ένα γραπτό. Η δουλειά πάνω στο λεξιλόγιο συνεχίζεται με ενεργοποίηση των νέων λέξεων. Μπορούμε επίσης να οργανώσουμε ένα παιχνίδι ρόλων, ελεύθερο ή κατευθυνόμενο.

Στο στάδιο αυτό, η ακρόαση αξιοποιείται ως ερέθισμα για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων, που συνδυάζονται μεταξύ τους σε ένα «πάντρεμα» που θυμίζει την καθημερινή ζωή. Στο πλαίσιο της πραγματικής επικοινωνίας συχνά ακούμε κάτι (π.χ. ένα δελτίο καιρού - ΚΠΛ) και ενημερώνουμε κάποιον άλλο σχετικά με αυτό προφορικά ή γραπτά (π.χ. τηλεφωνικά ή με μήνυμα - ΠΠΛ, ΠΓΛ), ή το διασταυρώνουμε διαβάζοντας κάτι σχετικό (ΚΓΛ). Ο ενιαίος χαρακτήρας της γλώσσας μάς οδηγεί λοιπόν στο να προσανατολιζόμαστε στη σύνδεση κάθε δεξιότητας με τις υπόλοιπες με τον φυσικό τρόπο που αυτό γίνεται στη ζωή.

Στον πίνακα που ακολουθεί συνοψίζονται τα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την επεξεργασία του προς ακρόαση υλικού:

♦ Πριν την ακρόαση:
- Ανεύρεση εισαγωγής - Διαμόρφωση προβλέψεων • υποθέσεις πάνω σε εικόνες, έναν τίτλο, λέξεις ή εκφράσεις - σχετικές ερωτήσεις • παύση ακρόασης: ΠΠΛ με φαντασία
♦ Κατά την ακρόαση:
- Ασκήσεις σύντομης απάντησης
♦ Μετά την ακρόαση:
- Επαλήθευση προβλέψεων - Σύνδεση της ΚΠΛ με τις άλλες δεξιότητες

3.6 Παραδείγματα διδακτικών σεναρίων

3.6.1 Διδακτικό σενάριο 1: η ΚΠΛ ως επέκταση

Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Επίπεδο ομάδας-στόχου	A2

Κύριος διδακτικός στόχος	Λεξιλόγιο - ΚΠΛ
Θεματική ενότητα	Εξωτερικές περιγραφές
Συνδυασμός δεξιοτήτων	ΚΓΛ, ΠΓΛ, ΚΠΛ, ΠΠΛ
Υλικά	- Γεια σας 3, σσ. 55-57, 62, 65, 68, 70-72, 74, 77. - Άκουσμα, επίπεδο 2, 13 / επίπεδο 3, 6.

Στο πρώτο διδακτικό σενάριο παρουσιάζεται η δυνατότητα αξιοποίησης της ΚΠΛ ως επέκτασης, με στόχο την εμπέδωση της νέας γνώσης. Ο κύριος στόχος μας είναι λεξιλόγιο για περιγραφές σε επίπεδο Α2. Στην πρώτη διδακτική ώρα, παρουσιάζουμε λεξιλόγιο που περιλαμβάνει ουσιαστικά και επίθετα για εξωτερικές περιγραφές (σώμα, ύψος, βάρος, μαλλιά, μάτια, ρούχα, χρώματα) μέσα από ΠΠΛ και ΚΓΛ, με τη βοήθεια διδακτικού υλικού από το [«Γεια σας 3»](#):

2. Περιγράφω την οικογένειά μου.

ΓΕΙΑ ΣΑΣ

Το μέτρο μετρά το ύψος.
Ο πατέρας μου είναι ψηλός.
Η μητέρα μου είναι ψηλή.
Εγώ είμαι κοντός/κοντή τους.

Ο πατέρας μου έχει μπράτσικο (στρογγυλό) πρόσωπο.
Η μητέρα μου έχει μικρότερο (τετράγωνο) πρόσωπο.
Εγώ έχω καρτελάκι πρόσωπο.

Με τα στίγματα περιγράφουμε το πρόσωπο.
Ο πατέρας μου έχει πράσινα μάτια.
Η μητέρα μου έχει γαλάζια μάτια.
Εγώ έχω καστανά μάτια.

Με τα χρώματα δείχνουμε το χρώμα των ματιών και των μαλλιών.
Τα μαλλιά του πατέρα μου είναι καφέ και μαύρα.
Τα μαλλιά της μητέρας μου είναι καφέ και ξανθά.
Τα μαλλιά μου είναι σκουρό και καστανά.

Η μητέρα του πατέρα μου είναι μεγάλη.
Η μητέρα της μητέρας μου είναι μικρή.
Η μητέρα μου είναι μεγάλη.

Ο πατέρας μου είναι παχουλός.
Η μητέρα μου είναι αδύνατη.
Εγώ είμαι κανονικός. Ούτε μοντέρος ούτε λεπτός.

Η γυναίκα μετρά το βάρος και η μέτρου το μήκος.
Ο πατέρας μου είναι παχουλός.
Η μητέρα μου είναι αδύνατη.
Εγώ είμαι κανονικός. Ούτε μοντέρος ούτε λεπτός.

10. Βάζω X στη σωστή εικόνα.

Τέχω τετράγωνο πρόσωπο.
Τα μάτια μου είναι καστανά.
Η μητέρα μου είναι μικρή και τα αυτιά μου στρογγυλά.
Τα μαλλιά μου είναι μαύρα και σκουρό.
Φορώ γκριζό σακάκι, άσπρο πουκάμισο και κίτρινη γραβάτα.

οι κάλτσες;
η φούστα;
η γραβάτα;
το πουκάμισο;
τα φοιτάκια;
η ζακέτα;

ΜΑΘΗΜΑ 6ο

Παρατηρώ την εικόνα, συζητώ γι' αυτήν με τους συμμαθητές μου και γράφω έναν τίτλο.



1. Παρατηρώ την εικόνα και απαντώ στις ερωτήσεις:

α) Πόσα άτομα βλέπω;
Πού είναι;
Τι κάνουν;

β) Πόσες σελιές βλέπω;
Τι χρώμα έχουν;
Τι σχήμα;
Σε τι χρησιμοποιούν;

2. Διαβάζω τις περιγραφές κι ανακαλύπτω ποιο είναι.

Παιδί
α) Είναι κοντή και παχουλή.
Έχει ζαχά μαλλιά και γαλάζια μάτια.
Φοράει γαλάζιο παντελόνι, γαλάζιο μπλουζάκι και μαύρα πέδιλα.

Ποιος είναι: _____

Παιδί
β) Είναι ψηλός.
Έχει σγουρά μαλλιά.
Φοράει μαύρο σορτς, άσπρη μπλούζα και στρογγυλά γυαλιά ηλίου.

Ποιος είναι: _____

Παιδί
γ) Είναι κοντή κι αδύνατη.
Έχει ζαχά μαλλιά και γαλάζια μάτια.
Φοράει κοντή φούστα και ροζ μπλουζάκι.

Ποιος είναι: _____

Παιδί
δ) Είναι ψηλός και πράσινο.
Έχει χαρτό και κυλινδρικό σώμα.
Μας δίνει οδηγίες. Εκεί τα παιδιά φτιάχνουν τις φακές τους.

Τι είναι: _____

7. Παρατηρώ, διαβάζω και γράφω **ποιος είναι**

- α)
- Φοράει κίτρινη μπλούζα.
 - Φοράει μαύρο παντελόνι.
 - Φοράει πράσινη ζακέτα.
 - Φοράει άσπρες κάλτσες.
 - Φοράει κοντή φούστα.
 - Φοράει παραδοτική γραβάτα.

Είναι ο Βίβαν.



- β)
- Είναι ψηλή.
 - Είναι αδύνατη.
 - Έχει στρογγυλά πρόσωπο.
 - Έχει πράσινα μάτια.

Είναι...



Στο στάδιο αυτό μπορούμε να αξιοποιήσουμε ασκήσεις όπως οι 2, 7 και 10, όπου η περιγραφή, συνδυαζόμενη με το μάντεμα προσώπων, αποκτά χαρακτήρα παιχνιδιού. Η αναγνώριση του νέου λεξιλογίου, ξεκινώντας με ΚΓΛ, γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία απ' ό,τι αν προτάσσαμε την ΚΠΛ.

Κατά τη δεύτερη ώρα, περνάμε σε ΚΠΛ αξιοποιώντας υλικό από το «Άκουσμα» που αντιστοιχεί στο επίπεδο της τάξης μας και είναι ανάλογο ως προς τα ζητούμενα με την ΚΓΛ που έχει προηγηθεί (πρόκειται και εδώ για αναγνώριση προσώπων βάσει περιγραφών). Η άσκηση 13 του 2^{ου} επιπέδου μπορεί να αποτελέσει επίσης εμπέδωση α) στη διδασκαλία μεταβατικών ρημάτων που δηλώνουν ενέργειες (π.χ. ζωγραφίζει ένα σκύλο) β) στην έκφραση του τόπου (τοπικά επιρρήματα σε συνδυασμό με προθέσεις, π.χ. δίπλα στο δέντρο), ενώ η άσκηση 6 του 3^{ου} επιπέδου αφορά καθαρά περιγραφές:

Άκουσμα

Επισκεπτής: 0,00%

Το Έργο Δραστηριότητες Βοήθεια Επικοινωνία

Επιλεγμένη δραστηριότητα

Άκουσε το διάλογο και κάνε κλικ στο πρόσωπο που ταράζει.



Επίπεδο 1 Επίπεδο 2 Επίπεδο 3 Επίπεδο 4 Επίπεδο 5

Άσκηση 13

- ΑΝΤΡΑΣ: Ψάχνω τον Μεχμέτ. Μήπως τον είδε κανείς;

ΓΥΝΑΙΚΑ: Ναι τον βλέπω. Ζωγραφίζει ένα σκύλο.

ΑΝΤΡΑΣ: Πού;

ΓΥΝΑΙΚΑ: Δίπλα στο δέντρο.

ΑΝΤΡΑΣ: Ναι, τώρα τον βλέπω και εγώ.
- ΑΝΤΡΑΣ: Ποιο είναι αυτό το παιδί; Το ξέρεις;

ΓΥΝΑΙΚΑ: Ποιο παιδί; Αυτό που κάθεται στην καρέκλα και πίνει χυμό;

ΑΝΤΡΑΣ: Ναι.

ΓΥΝΑΙΚΑ: Είναι ο Αλί. Είναι καινούργιος στην τάξη.
- ΑΝΤΡΑΣ: Πού είναι η Φατμέ;

ΓΥΝΑΙΚΑ: Δεν τη βλέπω.
 ΑΝΤΡΑΣ: Φοράει μπλέ παντελόνι και κόκκινη μπλούζα.
 ΓΥΝΑΙΚΑ: Α, ναι. Νάτη. Ζωγραφίζει λουλούδια.
 ΑΝΤΡΑΣ: Α, ναι. Τι ωραία χρώματα! Κίτρινα, ροζ και μωβ.

4. ΑΝΤΡΑΣ: Ξέρεις την Ελένη;
 ΓΥΝΑΙΚΑ: Όχι. Πώς είναι; Έχει σγουρά μαλλιά;
 ΑΝΤΡΑΣ: Ναι, νάτη. Πλένει τα χέρια της στη βρύση.
5. ΑΝΤΡΑΣ: Πού είναι ο Γιώργος;
 ΓΥΝΑΙΚΑ: Δεν τον βλέπω. Α, νάτος. Εκεί κοντά στο άλογο.
 ΑΝΤΡΑΣ: Τι κάνει εκεί;
 ΓΥΝΑΙΚΑ: Χρωματίζει το πόδι του αλόγου.
 ΑΝΤΡΑΣ: Α ναι, τώρα τον βλέπω και εγώ.
6. ΓΥΝΑΙΚΑ: Μήπως βλέπεις την Αϊσέ; Την έχασα.
 ΑΝΤΡΑΣ: Α ναι νάτη. Πάνω στην καρέκλα.
 ΓΥΝΑΙΚΑ: Τι κάνει πάνω στην καρέκλα;
 ΑΝΤΡΑΣ: Ζωγραφίζει τα φύλλα του δέντρου.

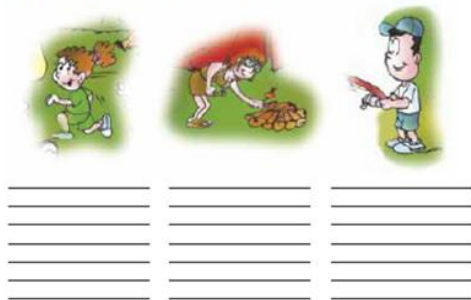


Άσκηση 6

Αγόρι: Άννα κοίτα! Αυτή είναι η καθηγήτρια Αγγλικών.
 Κορίτσι: Ποια; Αυτή με το κίτρινο φόρεμα;
 Αγόρι: Όχι. Αυτή με το κίτρινο φόρεμα είναι η καθηγήτρια μουσικής. Η καθηγήτρια Αγγλικών φοράει τζην παντελόνι και άσπρο πουκάμισο.
 Κορίτσι: Και αυτή με το μαύρο φόρεμα ποια είναι;
 Αγόρι: Είναι η καθηγήτρια των Μαθηματικών.

Στη συνέχεια, παίζουμε το παιχνίδι των ερωτήσεων χωρισμένοι σε ομάδες (ΠΠΛ). Είναι προτιμότερο να επιλέξουμε περιγραφές γνωστών τραγουδιστών, ποδοσφαιριστών, ηρώων κόμικ κ.λπ. και όχι μαθητών της τάξης, προκειμένου να μη δημιουργηθούν παρεξηγήσεις μεταξύ των παιδιών. Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε εικόνες, του βιβλίου ή άλλες:

Περιγράψω τη Λίλιαν, την Άννυ και τον Ντομνίκ.



Για το επόμενο μάθημα, προτείνουμε στους μαθητές μας να γράψουν μια περιγραφή πάνω σε μια φωτογραφία, ή να ζωγραφίσουν και να περιγράψουν την οικογένειά τους ή έναν αγαπημένο τους ήρωα:

1. Παρατηρώ και περιγράφω τις φωτογραφίες.

2. Κollώ μια φωτογραφία μου και περιγράφω τον εαυτό μου.

... ζωγραφίζω και περιγράφω την οικογένειά μου.

Ως συνέχεια της διδασκαλίας των εξωτερικών περιγραφών, έρχονται σε επόμενο μάθημα οι εσωτερικές, με επίθετα που αφορούν χαρακτήρες και προσωπικότητα:

6. Διαβάζω.

Αγαπώ την οικογένειά μου, αλλά τη γιαγιά μου περισσότερο απ' όλους. Τη λένε Ειρήνη και είναι εβδομήντα δυο χρονών. Η γιαγιά μου είναι κοντή και αδύνατη. Έχει στρογγυλό πρόσωπο με ροδωμένα μάγουλα. Τα μαλλιά καστανά μέχρι της είναι ζωρά και εξυμένα. Το βλέμμα της είναι ζωτό και φιλικό, γλυκό πάντα. Τα άκρα της μαλλιά είναι κοντά και καλοκαρδικά. Τα λόγια της είναι γλυκά, στάζουν μέλι. Φοράει φουστάνια. Προτιμάει φρούτα με απαλό χρώμα. Μερικές φορές...

Η γιαγιά μου μένει μόνη της στο χωριό, στο Μεγαλιότανο της Πάλλας. Αγαπά πολύ το σπίτι της και τον όμορφο κήπο της και δεν θέλει να μπει μαζί μου. Στο χωριό, η γιαγιά μου έχει πολλές φίλες και αρκετούς συγγενείς. Την αγαπάει πολύ και την παίρνουμε τηλεφωνικά συχνά. Στις διακοπές πηγαίνει και μένει μαζί της. Βοηθά τη γιαγιά μου στο χωράφι και μαζεύει μαζί της φρέσκα ροδάκια και λαχανικά κερνάει. Γαρνιά θαυμάσια! Η γιαγιά μου είναι έμπειρη!

α) ... απαντώ στις ερωτήσεις.

Πώς τη λένε τη γιαγιά: _____
 Πόσων χρονών είναι: _____
 Πόσο μέγεθος: _____
 Πώς είναι: _____
 Τι φοράει: _____
 Τι αγαπάει πολύ: _____

β) ... ζωγραφίζω τη γιαγιά.

8. Αντιστοιχίζω τις εικόνες με τις περιγραφές.

Αυτός είναι ο πατέρας μου, ο Ουάν. Είναι ψηλός και λεπτός. Έχει μακρόστενο πρόσωπο, μακριά μύτη και μεγάλα αυτιά. Είναι απλός και ήρεμος.

Αυτός είναι ο θείος μου, ο Χασάν. Είναι ψηλός και χαλαρός. Έχει στρογγυλό πρόσωπο, μακριά μύτη και μεγάλα αυτιά. Είναι λίγο ποταρός, αλλά δεν είναι κακός.

Με λένε Φίλιππο. Είμαι κοντή και αδύνατη. Είμαι ξανθή. Έχω στρογγυλό και γλυκό πρόσωπο. Τα μάτια μου είναι μεγάλα και πράσινα. Είμαι χαλαροσκέπη και καλοκαρδική.

Με λένε Φανούλη. Είμαι κοντή και παχουλή. Έχω στρογγυλό και ροδωμένο πρόσωπο. Τα μάτια μου είναι μεγάλα και καστανά. Είμαι ήρεμη και φιλική.

Ο πατέρας μου είναι έμπειρος, καλοκάριος και γελαστός. Μερικές φορές είναι νευρικός.

Η μητέρα μου είναι μορφομένη, εργατική και ευγενική. Μερικές φορές είναι αγχωμένη.

Εγώ είμαι ήρεμος και καλός. Οι φίλοι, όμως, λένε ότι είμαι ανήλικος και άπειρος.

Με λένε Ζάρα. Είμαι ψηλή και αδύνατη. Έχω μακρόστενο πρόσωπο, μακριά μύτη και γυαλιστά μαλλιά. Έχω ίσια και ξανθά μαλλιά. Είμαι εργατική και ευγενική.

Με λένε Φίλιππο. Δε είμαι ούτε χαλαρός ούτε λεπτός. Έχω τετράγωνο πρόσωπο, μικρή μύτη και καστανά μαλλιά. Τα μαλλιά μου είναι γυαλιστά και καστανά. Είμαι ήρεμος και καλός.

3.6.2 Διδακτικό σενάριο 2: επεξεργασία υπάρχοντος υλικού για ΚΠΛ με εμπλουτισμό

Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Επίπεδο ομάδας-στόχου	B1
Κύριος διδακτικός στόχος	ΚΠΛ - Ακρόαση τραγουδιού
Θεματική ενότητα	Γιορτές / Παραμύθια
Συνδυασμός δεξιοτήτων	ΠΠΛ, ΚΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ
Υλικά	«Το κορίτσι με τα σπύρτα», των Χ. και Π. Κατσιμίχα, από το Λίγα τραγούδια θα σου πω , σσ. 89-92, με προσθήκη δραστηριοτήτων.

Η ακρόαση ενός τραγουδιού με στόχο την ΚΠΛ είναι μια δυνατότητα που μπορούμε να αξιοποιήσουμε στην τάξη είτε σε συνδυασμό με τη διδασκαλία συγκεκριμένων φαινομένων, ως εισαγωγή ή ως επέκτασή τους, είτε αυτόνομα, όπως στο διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται εδώ. Οι μαθητές μας συχνά βρίσκονται σε μια κατάσταση κατά την οποία προσπαθούν να κατανοήσουν τα λόγια ενός τραγουδιού, κι έτσι μια τέτοια δραστηριότητα συνδέεται με πραγματικές ανάγκες κατανόησης.

Το συγκεκριμένο τραγούδι μπορεί να αξιοποιηθεί πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων, μια και έχει, φαινομενικά τουλάχιστον, εποχιακό χαρακτήρα. Η δραστηριότητα οργανώνεται στο στάδιο πριν, κατά και μετά την ακρόαση. Στο βιβλίο τα λόγια του τραγουδιού δίνονται στην αρχή κάθε ενότητας, αν όμως θέλουμε να οργανώσουμε μια δραστηριότητα αυθεντικής ΚΠΛ, οι μαθητές μας δε θα πρέπει να τα κοιτάζουν πριν ακούσουμε το τραγούδι.

Στο προακουστικό στάδιο, μπορούμε να κάνουμε μια εισαγωγή στο θέμα μας με ΠΠΛ βάσει μίας ή περισσότερων εικόνων, που μπορεί να είναι αυτές του βιβλίου ή άλλες που θα εντοπίσουμε εμείς. Ξεκινάμε καλώντας τους μαθητές μας να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με την εικόνα που βλέπουν (ερώτηση 1). Μπορούμε να διευρύνουμε διαπολιτισμικά τη συζήτηση (ερώτηση 2) αλλά και να της δώσουμε χαρακτήρα κοινωνικού προβληματισμού (ερώτηση 3), μια και το περιεχόμενο του τραγουδιού και του αντίστοιχου παραμυθιού παρουσιάζουν ένα θέμα διαχρονικό που στις σημερινές συνθήκες ιδιαίτερα μπορεί να αγγίζει άμεσα τους μαθητές μας. Η ομαδική εργασία προκρίνεται σε όλη τη διάρκεια της ακουστικής δραστηριότητας.



Α. ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ

1. Κοιτάζουμε την εικόνα και την περιγράφουμε. Τι εποχή του χρόνου μπορεί να είναι;
2. Για ποια γιορτή πιστεύετε ότι ετοιμάζεται ο κόσμος που κυκλοφορεί στους δρόμους; Υπάρχει αυτή η γιορτή στη χώρα σας; Αν όχι, ποια είναι η μεγαλύτερη γιορτή για σας και πότε τη γιορτάζετε;
3. Είναι οι μέρες των γιορτών χαρούμενες για όλους τους ανθρώπους;

Μετά το στάδιο του προβληματισμού, θα χρειαστεί να προδιδάξουμε το λεξιλόγιο που θεωρούμε άγνωστο στους μαθητές μας, αξιοποιώντας την άσκηση 2α του κεφαλαίου (δραστηριότητα αντιστοίχισης) και εμπλουτίζοντάς την με επιπλέον λεξιλόγιο, εφόσον το κρίνουμε απαραίτητο. Η άσκηση 2β είναι προτιμότερο να γίνει στο στάδιο μετά την ακρόαση, μια η διδασκαλία αντωνύμων ενδείκνυται περισσότερο ως επέκταση στη διδασκαλία του λεξιλογίου.

2. α. Αντιστοιχίζω τις λέξεις και φράσεις του τραγουδιού στην αριστερή στήλη με την κατάλληλη σημασία στη δεξιά στήλη.

1. παραμονή	α. υπάρχει παραπάνω από αυτό που χρειάζομαστε
2. περισσεύει	β. ξαφνικά
3. διαβάτες	γ. γύρω γύρω
4. βιαστικοί	δ. περαστικοί, άνθρωποι που περπατάνε στο δρόμο
5. ολόγυρα	ε. αυτοί που δε θέλουν να χάσουν χρόνο
6. ξάφνου	στ. μία μέρα πριν από τη γιορτή

β. Βρίσκω τα αντίθετα των παρακάτω λέξεων.

πουλός ≠

νυχτώνει ≠

άναψε ≠

μπρος ≠

Πριν ακούσουμε το τραγούδι, ζητάμε από τους μαθητές μας να κοιτάζουν προσεκτικά τις εικόνες που θα πρέπει να βάλουν στη σειρά κατά την ακρόαση.

Β. ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ

Στο στάδιο αυτό θα ακούσουμε το τραγούδι δύο φορές. Δίνουμε χρόνο στους μαθητές μεταξύ πρώτης ακρόασης και επανακρόασης να μελετήσουν προσεκτικά τα ζητούμενα (να παρατηρήσουν δηλαδή τις εικόνες) και να κουβεντιάσουν με την ομάδα τους. Το ίδιο γίνεται μετά τη δεύτερη ακρόαση και στη συνέχεια κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αριθμήσει μία εικόνα.

Δραστηριότητες

1.

Βάζω τις εικόνες στη σειρά με βάση το τραγούδι. Αριθμό από 1-7.









Γ. ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ

Στο στάδιο μετά την ακρόαση, είναι στην επιλογή μας το αν θα συνεχίσουμε τη λεξιλογική επεξεργασία. Στην περίπτωση που το αποφασίσουμε, η ενότητα περιλαμβάνει εξάσκηση στη διαδικασία παραγωγής επιθέτων από ουσιαστικά για υλικά (π.χ. ασήμι → ασημένιος, ξύλο → ξύλινος) στην άσκηση 3.

Μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα είναι η αντιστοίχιση γιορτών με ευχές (άσκηση 4), που μπορεί να επεκταθεί με συζήτηση πάνω στην έκφραση ευχών που εκφράζουν την κουλτούρα κάθε μαθητή.

3.  "Και ζέφον, μνος στα πόδια της
μια σβμια ασπμνία
εΐδε να καΐει με φωτιά
ζεστή, μολοματνία".
ασήμ > ασπμνίας
εΐλο > εΐλινος
μύλεμ (μολοματος) > μολοματνίας
σιδερο > σιδερένιος
καρη > καρνίος

α. Φτιάχνω κι άλλα επίθετα σε -ινος.

γαλι >
καλός >
πέτρα >
μαλλί >
παπ >
γούνα >
δέρμα (δερματος) >

β. Ονομάζω τα αντικείμενα όπως στο παράδειγμα:

 **α.** γυάλινο ποτήρι (γυαλί)
 **β.** (μετάλλιο) (καλός)
 **γ.** (παπούτσι) (καλή)
 **δ.** (τραπέζι) (εΐλο)
 **ε.** (τόρτα) (σιδερο)

 **στ.** (παλτό) (γούνα)
 **ζ.** (σπίτι) (πέτρα)
 **η.** (τάπητα) (δέρμα)
 **θ.** (βραχιόλι) (ασήμ)
 **ι.** (ζακέτα) (μαλλί)

4.  **Ευχές.**
"Χρόνια πολλά, χρόνια καλά
χρόνια ευτυχισμένα".
Τι λέμε; Αντιστοικίζω τις γιορτές
με τις κατάλληλες ευχές.

1. τα Χριστούγεννα **α.** Χρόνια πολλά!
2. την Πρωτοχρονιά **β.** Και του χρόνου!
3. το Πάσχα **γ.** Χριστός Ανέστη!
— Αληθώς Ανέστη
4. στα γενέθλια του φίλου μας **δ.** Να ζήσετε!
5. στην ονομαστική γιορτή **ε.** Ευστοχισμένος ο καινούριος χρόνος!
6. σε κάποιους που μόλις παντρεύτηκαν **στ.** Πολύχρονος, -η!
ζ. Καλή Χρονιά!
η. Να τα εκατοστήσετε!

Η άσκηση 5 θα βοηθήσει τους μαθητές μας να μάθουν τους ελληνικούς τίτλους γνωστών παραμυθιών, συμβάλλοντας στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Δεδομένου όμως ότι τα παραμύθια αυτά δεν είναι σε όλους τους πολιτισμούς γνωστά, πιο ενδιαφέρουσα είναι η οργάνωση αφηγήσεων απ' τους μαθητές λαϊκών παραμυθιών της χώρας τους και η πιθανή δραματοποίησή τους (ΠΠΛ), καθώς και η εν συνεχεία συγγραφή των παραμυθιών αυτών με στόχο τη δημιουργία μιας συλλογικής έκδοσης απ' την τάξη, προκειμένου να υπάρξει ισχυρότερο κίνητρο για ΠΓΛ.

Δραστηριότητες

5.  **α. Ιστορίες και παραμύθια.**
Αντιστοικίζω τίτλους με παραμύθια και διηγούμαι.

α.  **β.** 

γ.  **δ.** 

ε.  **1.** Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι
2. Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια
3. Η Σταχτοπούτα
4. Η Κοκκινισκουρήτσα
5. Η πεντάμορφη και το τέρας

β. Γράφω ένα παραμύθι που γνωρίζω.

Μια φορά κι έναν καιρό...

...και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.



Το κορίτσι με τα σπέρτα
Στίχοι και μουσική: Χάρης και Πάνος Κατσιμίχας
Κείμενο:

Παραμονή Πρωτοχρονιάς
 απόψε μες στο χιόνι
 σπέρτα στο δρόμο εσύ πουλός
 και εγώ τ'όσο μόνη.
 Χρόνια πολλά, χρόνια καλά
 χρόνια ευτυχισμένα
 κι αν περισσεύει μια δραχμή
 σκεφτείτε με και μένα.

Μα ποιος να σταθεί να κοιτάζει,
 τα σπέρτα σου ποιος να σκεφτεί;
 Νυχτάνει σε λίγο νυχτάνει,
 διαβάτες περνούν βιαστικοί.

Ένα σπέρτακι άναψε
 μέσα στ' άσπρα δάχτυλά της
 πορτοκαλένιο άστραψε
 το χιόνι ολόγυρά της.
 Και ζάφνον, μπρος στα πόδια της
 μια σήμπα ασημένια
 είδε να καίει με φωτιά
 ζεστή, μαλακένια.

Και το ποτάμι το βαθύ
 που ήταν παγωμένο
 έλαμψε σαν παρόθυρο
 τη νύχτα φωτισμένο.
 Και μες στο βυθό εκεί κάτω,
 νεράιδες άρχισαν χορό.
 Μα σβήνει το σπέρτο και πέφτει
 σιωπή και σκοτάδι λευκό.

Ανάβει ολόκληρο κουτί
 κι ακούστηκε κιόρα,
 κι έστραζε φως τον γεφυριού
 η πέτρινη καμάρα.
 Και ήρθε μέσο από το φως
 όπως στα όνειρά της
 η μάνα της με τα φιλιά
 και τη ζεστή αγκαλιά της.

Μανούλα, κι εσύ μη μ' αφήσεις
 μονάχη τη νύχτα αυτή.
 Κρυώνω, φοβάμαι εσύ πέρα
 αχ, πάρε με τώρα μαζί.

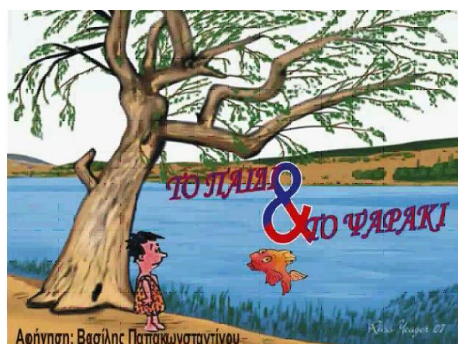
Παραμονή Πρωτοχρονιάς
 τώρα ποιος τη θυμάται;
 Άχ, δεν τη σκεφτηκε κανείς
 μοιάζει σαν να κοιμάται.



3.6.3 Εργαστήριο - Δημιουργία πρωτότυπου υλικού

Πέρα από την αξιοποίηση του υπάρχοντος υλικού, θα χρειαστεί να δημιουργήσουμε και το δικό μας υλικό, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών μας. Μια δυνατότητα για δημιουργία πρωτότυπου υλικού για ΚΠΛ είναι η άντληση οπτικοακουστικού υλικού από αυθεντικές πηγές και η επεξεργασία του. Ας δούμε ένα τέτοιο παράδειγμα, που επεξεργαστήκαμε στις επιμορφώσεις ως εργαστήριο:

Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Επίπεδο ομάδας-στόχου	B2
Κύριος διδακτικός στόχος	ΚΠΛ
Θεματική ενότητα	Επαγγέλματα/Εργασία - Εκπαίδευση
Συνδυασμός δεξιοτήτων	ΚΠΛ, ΠΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ
Υλικά	«Το παιδί και το ψαράκι» Πηγή: you tube



Επιλέγουμε το παραμύθι, αφού βεβαιωνόμαστε ότι ανταποκρίνεται από πλευράς δυσκολίας στο επίπεδο της τάξης μας και από θεματολογικής πλευράς στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια σχεδιάζουμε τη δραστηριότητα, βάσει ερωτημάτων όπως τα ακόλουθα:

Πριν την ακρόαση

- Ποια μπορεί να είναι η εισαγωγή γι' αυτή τη δραστηριότητα;
- Ποιες λέξεις νομίζετε ότι πιθανόν να μη γνωρίζει η τάξη σας και πρέπει να προδιδαχθούν;

Κατά την ακρόαση:

- Σε τι είδους ακρόαση στοχεύετε; Εκτεταμένη, επισταμένη, εντατική;
- Τι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν κατά την πρώτη και τη δεύτερη ακρόαση;

Μετά την ακρόαση - συσχετισμός δεξιοτήτων:

- Τι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν μετά την ακρόαση;
- Πώς μπορεί να συνδυαστεί η Κ.Π.Λ. με τις άλλες δεξιότητες;

Κείμενο:

Το παιδί και το ψαράκι

Μια φορά ήταν ένας γέρος και μια γριά
κι είχαν μόνο ένα παιδί και το σπούδαζαν.
Ήταν φτωχοί άνθρωποι, κακόμοιροι,
ήταν ο γέρος ψαράς, εψάρευε και ζούσαν
και σπούδαζε και το παιδάκι.

Ο γέρος όμως αρρώστησε και πέθανε
και το παιδί παράτησε τα γράμματα.

- Μάνα, λέει μια μέρα το παιδί,

θα μάθω την τέχνη του πατέρα.

- Μα εγώ παιδί μου, σ' έχω για να σε σπουδάσω,

δε σ' έχω για να πας, να γίνεις ψαράς.

- Όχι μάνα, θα μάθω του πατέρα μου την τέχνη,

μόνο να μου βρεις τα σύνεργα της ψαρικής, σε παρακαλώ.

Αναγκάστηκε λοιπόν η μάνα του

και βρήκε τα σύνεργα της ψαρικής του πατέρα του.

Τα παίρνει το παιδί και πάει στο ψάρεμα.

Μόλις έφτασε κάτω στη θάλασσα,

κατεβάζει το καλαμίδι, βάνει το δόλωμα στο αγκίστρι

και το ρίχνει μέσα στη θάλασσα.

Πέρασε λίγη ώρα κι ένα ψαράκι τσίμπησε το δόλωμα.

Σηκώνει το καλαμίδι και βγάνει το ψαράκι.

Τότε το ψαράκι μίλησε και του λέει:

- Τι θα καταλάβειθ αν με φαθ, που είμαι τόθο δα μικρό
κι όλο κόκαλα; παράτηθέ με να μεγαλώθω
κι έρχεθαι μετά και με πιάνειθ.

- Και πως θα σε βρω εγώ μέσα σε τόση θάλασσα;

- Θα με φωνάκθειθ το όνομά μου.

- Και πως σε λένε;

- Με λένε Νου.

Το παιδί πέταξε το ψαράκι στη θάλασσα.

Ξαναβάζει πάλι δόλωμα στο αγκίστρι και το ξαναρίχνει,
πάει πάλι το ίδιο ψαράκι και το πιάνει.

Μιλεί το ψαράκι και του λέει:

- Τι θα καταλάβειθ αν με φαθ, που είμαι τόθο δα μικρό
κι όλο κόκαλα; Άφηθέ με να μεγαλώθω θε παρακαλώ
κι έρχεθαι και με κθαναπιάνειθ άλλη φορά.

- Α, λέει δε σ' αφήνω, γιατί έπιασα άλλο ένα
και το άφησα κι εκείνο.

- Άφηθέ με κι εμένα, να μεγαλώθω θε παρακαλώ κι έρχεθαι
και με πιάνειθ πάλι μετά.

Και που θα σε βρω εγώ, να σε ξαναπιάσω μέσα σε τόση θάλασσα;

- Θα με φωνάκθειθ τ' όνομά μου.

- Και πως σε λένε;

- Με λένε Γνώθη. Να με φωνάκθειθ και μονομιάθ
θα θου παρουθιαθτώ.

Παρατάει το παιδί το ψαράκι, πάει λίγο παρέκει,
ρίχνει το καλαμίδι του και ξαναπιάνει
πάλι το ίδιο ψαράκι. Και είπε:

- Καλό είναι αυτό να το πάρω. Θα το πάω σπίτι,
να το τηγανίσει η μάνα μου.

Και το ψαράκι του είπε:

- Γιατί να με παθ θτη μάνα θου, έτθι μικρό που είμαι,
άφηθέ με να μεγαλώθω κι έρχεθαι θε 8 μέρεθ ακριβώς
και με κθαναπιάνειθ.

- Και που θα σε βρω, να σε πιάσω;

- Φώνακθε τ' όνομά μου, με λένε Θουβλή.

Παρατάει κι αυτό το ψάρι, εβράδιασε κιόλας η μέρα
και φεύγει και πάει στο σπίτι του.

- Καλησπέρα μάνα μου.

- Καλώς το παιδί μου. Που είναι τα ψάρια που έφερες;

- Έπιασα μάνα μου τρία και μου είπαν να τ' αφήσω
να μεγαλώσουν κι ύστερα από 8 μέρες να πάω,
να τα πιάσω.

Πέρασαν οι 8 μέρες και το παιδί θυμήθηκε τα ψάρια.

Πάει τρέχοντας στη θάλασσα και φωνάζει

μ' όλη του τη δύναμη.

- Νου! Νου! Νου!

Από τα βάθη της θάλασσας, ακούει μια φωνή,
να λέει:

- Αν είχεθ νου δε θα μ' άφηνεθ.
Ύστερα φωνάζει:
- Γνώση! Γνώση! Γνώση!
Το ψαράκι πάλι φωνάζει:
- Αν είχεθ γνώθη δε θα μ' άφηνεθ.
Ύστερα θυμήθηκε και φωνάζει:
- Σουβλή! Σουβλή! Ρε Σουβλή!
Και το ψαράκι του απαντά:
- Θτη μύτη θου να μπει!

Κι έτσι το παιδί κατάλαβε πως το κορόιδεψαν
κι από τότε έβαλε μυαλό.

Στο στάδιο πριν την ακρόαση, εφόσον αποφασίζουμε να εντάξουμε την ΚΠΛ στη θεματική ενότητα Εργασία σε συνδυασμό με την Εκπαίδευση, μπορούμε να ξεκινήσουμε με μία σχετική συζήτηση με τη βοήθεια εικόνων για επαγγέλματα. Προδιδάσκουμε λεξιλόγιο όπως καλάμι, σύνεργα, δόλωμα, αγκίστρι, τσιμπάει, νους, γνώση. Αποφασίζουμε να αξιοποιήσουμε την εικονοποίηση της αφήγησης που βρήκαμε στο you tube (αφήγηση: Β. Παπακωνσταντίνου, από το περιοδικό Μετρό).

Για την ακρόαση επιλέγουμε μια γενικού χαρακτήρα κατανόηση και δημιουργούμε ασκήσεις σύντομης απάντησης για να την επιβεβαιώσουμε, π.χ. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής:

1. Όταν το παιδί μένει μόνο του με τη μητέρα του αποφασίζει
α) να αφήσει το σχολείο για να δουλέψει
β) να σπουδάζει και να δουλεύει παράλληλα

2. Το πρώτο ψαράκι που πιάνει το παιδί λέγεται
α) Γνώση
β) Νους

Μετά την ακρόαση προχωράμε σε παραγωγή προφορικού λόγου σχετικά με τον ρόλο της παιδείας για τον άνθρωπο, κάνοντας ερωτήσεις πάνω στο παραμύθι όπως: «Γιατί ξεγελάστηκε το παιδί;» Ή «Τι θα γινόταν αν είχε νου και γνώση;». Στεκόμαστε σε παιδικές εκφράσεις που ακούγονται στο παραμύθι για να εξοικειωθούν οι μαθητές μας με τα παιχνίδια και το χιούμορ των συνομηλίκων τους και σε ιδιαίτερες προφορές, όπως το ψεύδισμα του ψαριού στην αφήγηση, εστιάζοντας στη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει και την ομάδα μας. Οι ιδιωματικές εκφράσεις (π.χ. «βάνει» αντί «βάζει») μας ενδιαφέρουν μόνο ως προς την αναγνώρισή τους. Συνεχίζουμε με αφηγήσεις μύθων ή παραμυθιών από ομάδες. Οι μαθητές παράλληλα επιλέγουν μουσικές για να τις συνοδεύσουν και τις εικονογραφούν ζωγραφίζοντας, σκισάροντας ή επιλέγοντας τις εικόνες που θεωρούν ότι ταιριάζουν, με κέφι και φαντασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Μελέτες και άρθρα

- Brown, J.M., & Palmer, A.S. (1988). *The listening approach. Methods and materials for applying Krashen's input hypothesis*. New York & London: Longman.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Byrne, D. (1995). *Teaching oral English*. New York & London: Longman.
- Douglas Brown, H. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. Στο J.C. Richards - W.A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gremmo, M.J., & Holec, H., (1990). La Compréhension Orale: Un processus et un comportement. Στο D. Gaonac'h, D. Mac Nally & M. F. Malair (Eds.) *Acquisition et utilisation d' une langue étrangère, L' approche cognitive* (pp. 30-40), *Le Français dans le monde*, numéro spécial, Recherches et applications. Paris : EDICEF.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ.(1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, (ιδιαίτερα το κεφάλαιο 16, "Ακρόαση και Ανάγνωση ως δημιουργικές διεργασίες", σελ. 305-310). Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Μπέλλα, Σπ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. Στο J.C. Richards & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 238 - 241). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rixon, Sh. (1986). *Developing listening skills*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Σκαρτσής, Σ.Λ. (2002). *Η Προφορικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα - Προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? (pp. 3-25). Στο *Annual Review of Applied Linguistics* 24. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Διδακτικό υλικό - Εγχειρίδια

- «Άκουσμα»: Διαδικτυακό Λογισμικό για την δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου, Ι.Ε.Λ. - <http://www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh/>.
- Αντωνίου Μ., & Δετσούδη, Ζ. (2004). *Λίγα τραγούδια θα σου πω*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιτροπή Ερευνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.), Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/908>.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α. & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 3*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιτροπή Ερευνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.), Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/875>.
- Βάσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλένη, Α., Κανελλοπούλου, Ρ. & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 4*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιτροπή Ερευνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.), Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/876>.

Παραγωγή προφορικού λόγου

Βίκυ Κάντζου, Σπυριδούλα Σταμούλη
Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. «Αθηνά»

Περίληψη

Η ενότητα αυτή εστιάζει στη δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου (ΠΠΛ). Αρχικά περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της δεξιότητας αυτής καθώς και οι υποδεξιότητες που είναι ανάγκη να διαθέτει ο ομιλητής προκειμένου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά. Στη συνέχεια συνοψίζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε αλλόφωνους μαθητές Γυμνασίου (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003) σε σχέση με την ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου σε εφήβους και τη διάκριση επιπέδων γλωσσομάθειας και δίνονται δείγματα λόγου κάθε επιπέδου από την έρευνα αυτή. Περνώντας στη διδακτική της ΠΠΛ, αναπτύσσονται μέθοδοι και τεχνικές για την ανάπτυξη της δεξιότητας σε μαθητές της ελληνικής ως Γ2 και δίνονται δύο παραδείγματα δραστηριοτήτων. Στο τελευταίο μέρος της ενότητας το ενδιαφέρον εστιάζεται στην πολύγλωσση τάξη, όπου φοιτούν αλλόφωνοι και φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής και η οποία αποτελεί την πραγματικότητα σε πολλά σχολεία σήμερα.

1. Εισαγωγή

Ο προφορικός λόγος αποτελεί προτεραιότητα για τους περισσότερους μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2). Στην ενότητα αυτή αρχικά συνοψίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Με βάση την περιγραφή αυτή επιχειρείται στη συνέχεια μια προσέγγιση στην παιδαγωγική διάσταση της ανάπτυξης της δεξιότητας της ΠΠΛ στη δεύτερη γλώσσα.

Η Luoma (2004), κάνοντας μια ανάλογη σύνοψη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου, επισημαίνει αρχικά ότι ο εκφωνούμενος λόγος αποτελείται από μονάδες ιδεών (idea units), δηλαδή απλές, σύντομες προτάσεις συνδεδεμένες μεταξύ τους. Αυτές οι μονάδες ιδεών διακρίνονται η μία από την άλλη με τη βοήθεια παύσεων ή δεικτών δισταγμού στην αρχή και το τέλος της καθεμιάς. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου είναι ότι μπορεί να είναι προσχεδιασμένος (π.χ. μια παρουσίαση επιχειρηματικών σχεδίων) ή να είναι περισσότερο αυθόρμητος (π.χ. μια συζήτηση μεταξύ φίλων). Σε σχέση με το λεξιλόγιο, στην προφορική αλληλεπίδραση οι ομιλητές τείνουν να χρησιμοποιούν πιο γενικές λέξεις σε σχέση με τον γραπτό λόγο (π.χ. το λεξιλόγιο ενός εγχειριδίου συναρμολόγησης επίπλου σε αντιπαραβολή με το λεξιλόγιο που αξιοποιείται κατά τη συνομιλία δύο ανθρώπων που προσπαθούν να συναρμολογήσουν το έπιπλο). Επιπλέον, η ομιλία ακόμα και φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας περιλαμβάνει παραδρομές, παύσεις και δισταγμούς, τα οποία αντανακλούν την επεξεργασία της γλώσσας σε πραγματικό χρόνο.

Βασικό χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου είναι επίσης η κοινωνική διάστασή του. Οι προφορικές αλληλεπιδράσεις προϋποθέτουν αμοιβαιότητα, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες επηρεάζουν την εξέλιξη και το τελικό αποτέλεσμα της συνομιλίας. Ως αποτέλεσμα αυτού, παρατηρείται εξαιρετική ποικιλία, η οποία αντανακλά τους κοινωνικούς ρόλους των συνομιλητών, τον στόχο της προφορικής επικοινωνίας και το περιβάλλον. Μια βασική παράμετρος του προφορικού λόγου, η οποία καθορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας είναι το ύφος που πρέπει να υιοθετήσουν οι συνομιλητές και το οποίο αντανακλά τους ρόλους, την ηλικία, το φύλο αλλά και την κοινωνική θέση των συμμετεχόντων και σχετίζεται με την έκφραση της ευγένειας. Όταν οι συνομιλητές θεωρείται ότι έχουν την ίδια κοινωνική θέση, επιλέγεται πιο ανεπίσημο ύφος, που υπογραμμίζει τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Αν οι συνομιλητές εκλαμβάνονται ως άνισοι σε σχέση με την κοινωνική θέση, επιλέγεται πιο επίσημο ύφος. Στο παράδειγμα (1) παρουσιάζονται εκφράσεις έναρξης διαλόγου που θα μπορούσαν να απευθύνονται στο ίδιο πρόσωπο αλλά από διαφορετικούς ομιλητές. Το επίπεδο ύφους οδηγεί σε διαφορετικές λεξιλογικές, γραμματικές και φωνολογικές επιλογές. Στο (1α) ο ομιλητής επιλέγει τον πληθυντικό και την πιο επίσημη έκφραση «*πώς είστε;*» ενώ απευθύνεται στον συνομιλητή χρησιμοποιώντας το επίθετό του, ενώ στο (1β) το μικρό όνομα, υποδηλώνοντας μεγαλύτερη οικειότητα. Στο (1γ) ο ομιλητής επιλέγει τον ενικό, χρησιμοποιεί το μικρό όνομα του συνομιλητή του και στο (1δ) την ανεπίσημη έκφραση «*πώς πάει;*».

- 1) α. *Πώς είστε κύριε Πέτρου;*
- β. *Τι κάνετε κυρ-Θανάση;*
- γ. *Τι κάνεις;*
- δ. *Πώς πάει; Καλά;*

Χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου αποτελεί επίσης η χρήση στερεότυπων εκφράσεων, οι οποίες επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες και προσδίδουν φυσικότητα στον λόγο. Για παράδειγμα, υπάρχουν συμβάσεις για να ξεκινήσει κανείς ένα νέο θέμα σε μια συνομιλία, για να αλλάξει θέμα, για να κάνει την έναρξη ή να δώσει τέλος σε μια συνάντηση κ.λπ. Οι φυσικοί ομιλητές έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο ρεπερτόριο από τέτοιες εκφράσεις. Η χρήση τους σε κατάλληλες περιστάσεις δημιουργεί συνομιλία η οποία ακούγεται φυσική. Για τους ομιλητές μιας Γ2 οι εκφράσεις αυτές πρέπει να αποκτηθούν μέσω εκμάθησης.

Σε ποιο περιβάλλον συνομιλίας μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω στερεότυπες εκφράσεις; Ποια είναι η λειτουργία τους;

- *Άφησέ τα. Δικά μου. Την άλλη φορά εσύ.*
- *Περιμένεις ώρα;*
- *Τι ομορφιές είναι αυτές;*
- *Άσε με να ολοκληρώσω.*
- *Απλώς κοιτάζω, ευχαριστώ.*
- *Πώς πάει;*

1.1 Τύποι δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου

Σύμφωνα με τον Richards (2008), για τις ανάγκες της διδασκαλίας της γλώσσας, μπορούν να διακριθούν τρεις τύποι δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου, η αλληλεπίδραση (interaction), η συναλλαγή (transaction) και η επιτέλεση (performance).

1.1.1 Η αλληλεπίδραση

Η αλληλεπίδραση αναφέρεται σε μια προφορική επικοινωνία, η οποία επιτελεί κατά κύριο λόγο κοινωνική λειτουργία, έχει δηλαδή ως στόχο να δημιουργήσει ή να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις. Η εστίαση βρίσκεται πρωτίστως στους συνομιλητές και στον τρόπο που παρουσιάζουν τον εαυτό τους και δευτερευόντως στο μήνυμα. Παραδείγματα αλληλεπιδράσεων μπορούν να θεωρηθούν τα εξής: α) συνομιλία μεταξύ δύο επιβατών στο λεωφορείο (ευγενική συνομιλία που δεν δομείται –συνήθως– με στόχο να αναπτυχθούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών στο μέλλον), β) συνομιλία καθηγητή με τον μαθητή του, καθώς περιμένουν στη στάση για κάποιο μέσο μεταφοράς (ευγενική συνομιλία που αντανάκλα τη διαφορά κοινωνικής θέσης μεταξύ των δύο συνομιλητών), γ) συνομιλία μεταξύ φίλων κατά τη διάρκεια γεύματος, όπου αφηγούνται τα γεγονότα της εβδομάδας (ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών που έχει ως στόχο να σηματοδοτήσει μια συνεχιζόμενη και εξελισσόμενη φιλία). Τα βασικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων μπορούν να συνοψιστούν, σύμφωνα με τον Richards (2008), στα εξής:

- Εξυπηρετούν κοινωνική λειτουργία
- Αντανακλούν την ταυτότητα και τους συσχετισμούς ρόλων των συνομιλητών
- Αντανακλούν βαθμούς ευγένειας
- Αντανακλούν την ταυτότητα του ομιλητή
- Μπορεί να είναι επίσημες ή ανεπίσημες
- Χρησιμοποιούνται συμβάσεις συνομιλίας
- Οργανώνονται από κοινού από τους συμμετέχοντες.

Προκειμένου οι ομιλητές μιας γλώσσας να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις που εμπίπτουν στην κατηγορία των αλληλεπιδράσεων, είναι ανάγκη να γνωρίζουν πώς επιτυγχάνονται τα εξής:

- Έναρξη και κλείσιμο διαλόγου
- Επιλογή κατάλληλων για την περίπτωση θεμάτων
- Χιούμορ
- Αφήγηση προσωπικών εμπειριών
- Επιλογή κατάλληλου ύφους
- Έλεγχος κατανόησης από τον συνομιλητή
- Διακοπή.

Οι μαθητές μιας Γ2, ιδιαίτερα όσοι έχουν περιορισμένη επαφή με την κοινότητα που μιλά τη γλώσσα-στόχο, συχνά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτόν τον τύπο προφορικής επικοινωνίας, δεδομένου ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και δεν γνωρίζουν επαρκώς τις κατάλληλες στερεότυπες εκφράσεις, με αποτέλεσμα να έρχονται σε δύσκολη θέση και ορισμένες φορές να αποφεύγουν περιστάσεις που απαιτούν τέτοιου είδους επικοινωνία.

1.1.2 Η συναλλαγή

Η συναλλαγή αναφέρεται σε περιστάσεις επικοινωνίας όπου η εστίαση βρίσκεται στην ανταλλαγή πληροφοριών με συγκεκριμένο στόχο (π.χ. την απόκτηση ενός αγαθού, την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας κ.λπ.). Η έμφαση στις περιπτώσεις αυτές δεν

βρίσκεται στους συνομιλητές και στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση αλλά στο γλωσσικό μήνυμα και στο να γίνει ο ομιλητής κατανοητός με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια και σαφήνεια. Παραδείγματα συναλλαγών μπορούν να θεωρηθούν τα εξής: α) μια τηλεφωνική συνομιλία με στόχο το κλείσιμο ενός αεροπορικού εισιτηρίου, β) η παραγγελία φαγητού από έναν κατάλογο και γ) στη σχολική τάξη η αποσαφήνιση από τον εκπαιδευτικό των οδηγιών πραγματοποίησης μιας δραστηριότητας που έχει ανατεθεί στην τάξη. Τα βασικά χαρακτηριστικά της συναλλαγής συνοψίζονται στα εξής:

- Η εστίαση βρίσκεται στην πληροφορία που πρέπει να μεταφερθεί από τον έναν συνομιλητή στον άλλο
- Οι ίδιοι οι συνομιλητές περνούν σε δεύτερο πλάνο
- Οι συνομιλητές αξιοποιούν επικοινωνιακές στρατηγικές για να γίνουν κατανοητοί (βλ. ενότητα 1.2)
- Η γλωσσική ακρίβεια δεν αποτελεί πάντοτε προτεραιότητα
- Είναι δυνατόν να υπάρχουν συνεχείς ερωτήσεις, επαναλήψεις, έλεγχοι κατανόησης.

Προκειμένου οι ομιλητές μιας γλώσσας να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις που εμπίπτουν στην κατηγορία των συναλλαγών είναι ανάγκη να γνωρίζουν πώς επιτυγχάνονται τα εξής:

- Έκφραση αναγκών ή προθέσεων
- Περιγραφή αντικειμένων / καταστάσεων
- Διατύπωση ερωτήσεων
- Αναζήτηση διευκρίνισης
- Επιβεβαίωση πληροφορίας
- Διατύπωση προτάσεων
- Πραγματοποίηση συγκρίσεων
- Έκφραση συμφωνίας και διαφωνίας

1.1.3 Η επιτέλεση

Οι επιτελέσεις αναφέρονται σε περιπτώσεις ομιλίας με στόχο τη μετάδοση πληροφοριών σε ένα ακροατήριο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτελέσεων είναι οι ομιλίες που δίνονται σε διάφορες περιστάσεις (π.χ. καλωσόρισμα), οι παρουσιάσεις (π.χ. επιχειρηματικών σχεδίων, πωλήσεων κ.λπ.), οι διαλέξεις, αλλά και οι σχολικές δραστηριότητες κατά τις οποίες γίνεται παρουσίαση ενός θέματος (π.χ. ομαδική εργασία για ένα περιβαλλοντικό ζήτημα). Τα βασικά χαρακτηριστικά των επιτελέσεων μπορούν να συνοψιστούν, σύμφωνα με τον Richards (2008), στα εξής:

- Η εστίαση βρίσκεται τόσο στο μήνυμα όσο και στο ακροατήριο
- Πρόκειται συνήθως για μονολόγους και σπανιότερα για διαλόγους
- Είναι σημαντική η μορφή του κειμένου και η γλωσσική ακρίβεια
- Αξιοποιείται συνήθως πιο επίσημη γλώσσα
- Η γλώσσα προσομοιάζει στον γραπτό λόγο.

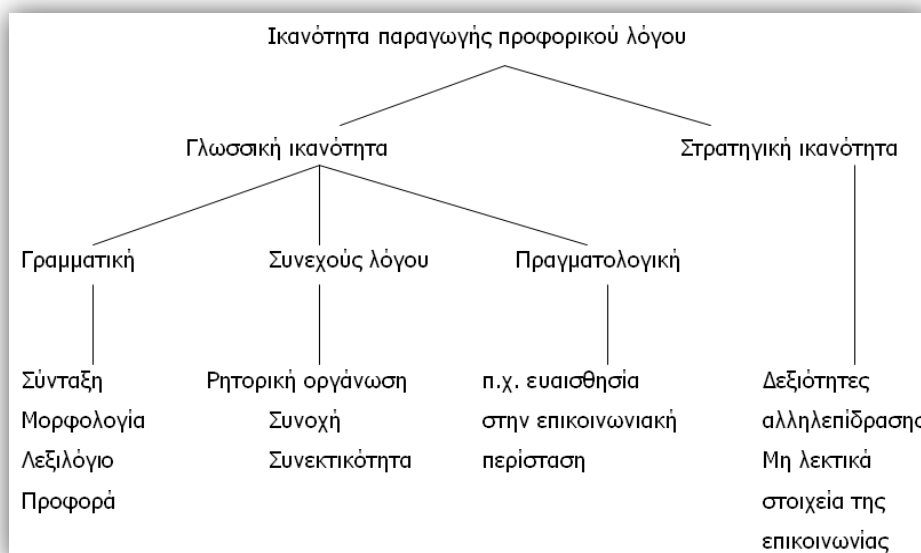
Προκειμένου οι ομιλητές μιας γλώσσας να επικοινωνήσουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις που χαρακτηρίζονται ως επιτελέσεις, είναι ανάγκη να είναι σε θέση:

- Να επιλέγουν τα κατάλληλα για την περίπτωση επικοινωνίας γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία

- Να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με σειρά που διασφαλίζει ότι το κοινό μπορεί να παρακολουθήσει τη ροή τους
- Να διατηρούν την προσοχή του ακροατηρίου τους
- Να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα εναρκτήρια και καταληκτικά στοιχεία στην ομιλία τους.

1.2 Υποδεξιότητες στην παραγωγή προφορικού λόγου

Προκειμένου ένας ομιλητής να συμμετάσχει με επιτυχία σε μια προφορική αλληλεπίδραση είναι ανάγκη να έχει αναπτύξει μια σειρά από υποδεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην επίτευξη επιτυχούς προφορικής επικοινωνίας. Στην ενότητα αυτή οι υποδεξιότητες περιγράφονται με βάση το μοντέλο των Saville και Hargreaves (1999), το οποίο προέρχεται από τον προσδιορισμό της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου που έχει υιοθετηθεί για τις ανάγκες της εξέτασης πιστοποίησης για το First Certificate του Πανεπιστημίου του Cambridge (Σχήμα 1) και στηρίζεται στην περιγραφή της επικοινωνιακής ικανότητας του Bachman (1990).



Σχήμα 1: Οι υποδεξιότητες που συναποτελούν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου (Saville & Hargreaves 1999)

Στο σχήμα αυτό η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου θεωρείται ότι συναποτελείται από τη γλωσσική ικανότητα και τη στρατηγική ικανότητα. Όσον αφορά τη γλωσσική ικανότητα, αυτή διακρίνεται σε τρεις επιμέρους ικανότητες, τη γνώση της γραμματικής, την ικανότητα συγκρότησης συνεχούς λόγου και την πραγματολογική ικανότητα.

Η γραμματική αφορά τη γνώση του γλωσσικού κώδικα, δηλαδή το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τη μορφολογία και τη φωνολογία. Το λεξιλόγιο, η σύνταξη και η μορφολογία, η κατάκτηση και η διδασκαλία τους, περιγράφονται αναλυτικά στις σχετικές ενότητες του προκειμένου οδηγού. Η φωνολογία (η προφορά) αποτελεί ακανθώδες ζήτημα για τη Γ2, καθώς πολύ συχνά, ιδιαίτερα από τους ενήλικες, δεν κατακτάται με επιτυχία. Ωστόσο, σε αυτό το

σημείο τίθεται το ζήτημα ποιο πρότυπο θα αποτελέσει τη βάση σύγκρισης του ομιλητή της Γ2, δεδομένου ότι για κάθε γλώσσα υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα ανάλογα με τη γεωγραφική ή κοινωνική γλωσσική ποικιλία (Luoma 2004:10). Επιπλέον, πολλοί ομιλητές μιας Γ2 επιλέγουν συνειδητά να διατηρήσουν μια «προφορά» στο λόγο τους, σηματοδοτώντας έτσι τη διαφορετικότητά τους από την κοινότητα που μιλά τη γλώσσα-στόχο (Leather & James 1996, Pennington & Richards 1986). Επομένως, σε σχέση με τη φωνολογία, αυτό που πρέπει να καθοδηγεί τη διδασκαλία και την αξιολόγηση είναι η επικοινωνιακή επάρκεια του ομιλητή, η ικανότητά του δηλαδή να γίνεται κατανοητός από τους συνομιλητές του.

Η ικανότητα συγκρότησης συνεχούς λόγου σχετίζεται με τον τρόπο που δομούνται οι πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα χρησιμοποιείται για πολλές διαφορετικές λειτουργίες (π.χ. για να ζητήσουν οι ομιλητές πληροφορίες, να αφηγηθούν, να διατυπώσουν απόψεις). Οι λειτουργίες αυτές καθορίζουν τον τρόπο που οργανώνεται ο λόγος, δηλαδή την αλληλουχία των πληροφοριών στο κείμενο, έτσι ώστε να υπάρχει *συνεκτικότητα* περιεχομένου. Επιπλέον, η ροή των πληροφοριών και οι σχέσεις μεταξύ τους σηματοδοτούνται γλωσσικά δημιουργώντας αυτό που ονομάζεται *συνοχή* του λόγου. Για την επίτευξή της οι ομιλητές αξιοποιούν στοιχεία όπως οι σύνδεσμοι (αλλά, τελικά κ.λπ.) και τα αναφορικά στοιχεία (π.χ. αντωνυμίες), αλλά και η έλλειψη. Η δεξιότητα της δόμησης κειμένου βρίσκεται σε ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και μέχρι και την εφηβεία (Berman & Slobin 1994, Tolchinsky 2004).

Η πραγματολογική ικανότητα αφορά την ικανότητα του ομιλητή να αξιοποιεί τη γλώσσα για να επιτελέσει διαφορετικές δραστηριότητες, διαφοροποιώντας τις επιλογές του προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις ή συγκείμενα. Περιλαμβάνει γνώση των γλωσσικών πράξεων και το ποιος μιλά σε ποιον, ποιο είναι το θέμα και ο στόχος της επικοινωνιακής πράξης (Bachman 1990). Για να επικοινωνήσει ο χρήστης μιας Γ2 επαρκώς στη γλώσσα-στόχο είναι ανάγκη να έχει αναπτύξει την πραγματολογική του ικανότητα και στη γλώσσα αυτή. Σε σχέση με τη Γ2, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι ομιλητές μεταφέρουν τη γνώση που διαθέτουν από τη μητρική τους, δεδομένου ότι ένα μέρος της γνώσης αυτής είναι καθολική (Kasper 1997). Για παράδειγμα οι χρήστες της γλώσσας γνωρίζουν ότι παίρνουν διαδοχικά τον λόγο σε μια συζήτηση ή ότι μπορούν να εκφράσουν τις προθέσεις τους με πολύ άμεσο τρόπο (π.χ. *πρέπει να φύγω*) ή έμμεσο (π.χ. *πώς πέρασε η ώρα!*). Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι οι ομιλητές δεν αξιοποιούν πάντα τη γνώση που διαθέτουν (Kasper 1997). Η παιδαγωγική παρέμβαση είναι ανάγκη να στοχεύει στη συνειδητοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης και στην ενθάρρυνση για την αξιοποίησή της.

Σε σχέση με τη στρατηγική ικανότητα, ο Bachman (1990) διακρίνει τρία επιμέρους στοιχεία της ικανότητας αυτής:

A) Την αξιολόγηση, όπου ο ομιλητής καλείται να εκτιμήσει τα γλωσσικά μέσα που έχει στη διάθεσή του για να επιτύχει τον στόχο του, τη γνώση που μοιράζεται με τον συνομιλητή του και, μετά την πραγματοποίηση της επικοινωνίας, τον βαθμό επίτευξης του στόχου του.

B) Τον σχεδιασμό, κατά τον οποίο ο χρήστης της γλώσσας ανακτά τα στοιχεία της γλωσσικής του ικανότητας (γραμματικά, κειμενικά, κοινωνιογλωσσικά κ.λπ.) που θα του επιτρέψουν να δημιουργήσει ένα σχέδιο, η πραγματοποίηση του οποίου θα υλοποιήσει τον επιθυμητό επικοινωνιακό στόχο.

Γ) Την εκτέλεση, όπου ο ομιλητής υλοποιεί το σχέδιο που έχει αναπτύξει για να πετύχει τον στόχο του.

Πέρα από την παραπάνω περιγραφή που αφορά κάθε επικοινωνιακή δραστηριότητα, ανεξάρτητα από το αν είναι στη Γ1 ή στη Γ2, στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη της Γ2 έχουν εντοπιστεί μια σειρά από στρατηγικές που αξιοποιούν οι ομιλητές προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες της επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο και να αντισταθμίσουν την ανεπάρκεια των γλωσσικών τους μέσων. Ο Dornyei (1995) τις διακρίνει σε *στρατηγικές αντιστάθμισης* και *στρατηγικές αποφυγής*. Στις στρατηγικές αντιστάθμισης περιλαμβάνονται η παράφραση (χρήση άλλων λέξεων/ φράσεων για να περιγραφεί το νόημα της λέξης που δεν έχει στη διάθεσή του ο ομιλητής, π.χ. *ο γιος του αδερφού μου* αντί *ο ανιψιός μου*), η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα (χρήση λέξεων/ φράσεων από μια άλλη γλώσσα), η χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων (π.χ. χειρονομιών) κ.ά. Στις στρατηγικές αποφυγής εντάσσονται η εγκατάλειψη του μηνύματος και η αποφυγή του θέματος ή της έννοιας που προκαλεί γλωσσικές δυσκολίες.

Η διάκριση υποδεξιότητων στην ΠΠΛ παρέχει τη δυνατότητα της αποτελεσματικότερης περιγραφής, ωστόσο δεν αναδεικνύει το γεγονός ότι όλα τα προαναφερθέντα επιμέρους στοιχεία αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Ακριβώς αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των υποδεξιότητων καθιστά αποτελεσματική και επιτυχημένη την προφορική επικοινωνία.

2. Ερευνητικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη της ΠΠΛ στα Ελληνικά

Η μελέτη του προφορικού λόγου στη Γ2 παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες δεδομένου ότι είναι χρονοβόρα η καταγραφή και μεταγραφή του από εκπαιδευμένους ερευνητές. Γι' αυτό τον λόγο οι σχετικές μελέτες που αφορούν μεγάλο δείγμα πληθυσμού είναι περιορισμένες σε αριθμό συγκριτικά με αντίστοιχες που αφορούν τον γραπτό λόγο. Για τα Ελληνικά, έρευνα για τον προφορικό λόγο έχουν πραγματοποιήσει οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου (2003) στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»¹. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μεταξύ του 1997 και 1999. Οι ερευνήτριες δεν χρησιμοποίησαν το ΚΕΠΑ ως κλίμακα αναφοράς αλλά τη Συνέντευξη Προφορικής Επάρκειας (Oral Proficiency Interview - American Council for the Teaching of Foreign Languages - ACTFL). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα: Αρχάριο, Μέσο, Προχωρημένο και Ανώτατο. Κάθε επίπεδο, εκτός από το τελευταίο, διακρίνεται σε τρία υποεπίπεδα: χαμηλό (low), μεσαίο (mid) και υψηλό (high)².

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 75 αλβανόφωνοι και 5 ρωσόφωνοι έφηβοι. Συλλέχθηκαν συνεντεύξεις οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Πιο

¹ Η μέθοδος και τα ευρήματα της έρευνας των Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου εκτίθενται αναλυτικά σε μια έκδοση του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που είναι ηλεκτρονικά διαθέσιμη [εδώ](#).

² Η αντιστοίχιση της κλίμακας του ACTFL με αυτή του ΚΕΠΑ αποτελεί εργασία εν εξελίξει. Για την πραγματοποίησή της συνεργάζονται ειδικοί και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού (ως το 2013 έχουν πραγματοποιηθεί τέσσερα σχετικά [συνέδρια](#)). Επομένως, είναι πολύ πρώιμο να θεωρηθεί, για παράδειγμα, ότι τα επίπεδα A1 και A2 του ΚΕΠΑ αντιστοιχεί με το επίπεδο των Αρχαρίων του ACTFL. Σε κάθε περίπτωση όμως, η έρευνα των Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου περιγράφει ένα συνεχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου που είναι πολύ χρήσιμο για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

συγκεκριμένα, βρέθηκαν 12 Προχωρημένοι, 33 Μέσοι και 35 Αρχάριοι. Στη συνέχεια, οι ερευνητριες περιέγραψαν τα βασικά χαρακτηριστικά καθενός από τα τρία επίπεδα σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις μορφολογικές κατηγορίες και τις συντακτικές δομές που παρατηρήθηκαν. Στη συνέχεια της ενότητας περιγράφονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής σε σχέση με τις επικοινωνιακές ικανότητες των Αρχάριων και Μέσων ομιλητών, που αποτελούν και τις ομάδες-στόχο του προκείμενου οδηγού.

2.1 Το επίπεδο των αρχαρίων³

Αρχάριο Χαμηλό	• Η παραγωγή λόγου περιορίζεται σε μεμονωμένες λέξεις (20-30 λέξεις) και μικρές συχνόχρηστες φράσεις. • Η επικοινωνιακή ικανότητα αφορά ανταλλαγή χαιρετισμών και απαρίθμηση αντικειμένων ή προσώπων από το άμεσο περιβάλλον. • Συχνά απαιτείται επανάληψη ή επαναδιατύπωση των ερωτήσεων εκ μέρους του συνομιλητή και αρκετός χρόνος για να δοθεί απάντηση από τον ομιλητή της Γ2. • Δεν υφίσταται ουσιαστικά λειτουργική επικοινωνιακή ικανότητα.
Αρχάριο Μεσαίο	• Η παραγωγή λόγου εξακολουθεί να αποτελείται από μεμονωμένες λέξεις/ φράσεις και απλές προτάσεις. Ο ομιλητής είναι σε θέση να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις που σχετίζονται με την οικογένεια ή την καθημερινή του ζωή, αλλά οι απαντήσεις του αποτελούνται συχνά από ακολουθίες λέξεων που δεν συνθέτουν ολοκληρωμένες φράσεις ή προτάσεις. Παρατηρούνται συχνές παύσεις στο λόγο, διστακτικότητα και πολλές ασάφειες. Έτσι, συχνά ο ομιλητής δεν γίνεται κατανοητός. • Όταν καλείται να χειριστεί καταστάσεις υψηλότερου υποεπιπέδου από αυτό στο οποίο ανήκει, αδυνατεί να αντεπεξέλθει και παρατηρούνται επαναλήψεις, χρήση λέξεων από τη μητρική γλώσσα, συνεχείς παύσεις και διαστήματα σιωπής.
Αρχάριο Υψηλό	• Ο ομιλητής έχει πλέον κατακτήσει βασικό λεξιλόγιο και μπορεί να περιγράψει απλές καθημερινές δραστηριότητες ή καταστάσεις, ακόμη όμως με κάποια δυσκολία. • Είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις του επόμενου επιπέδου, αλλά για περιορισμένο χρόνο, οπότε εμφανίζονται στο λόγο του ολόκληρες φράσεις ή προτάσεις και περιστασιακά ορισμένες πιο σύνθετες προτάσεις που δίνουν την εντύπωση άνεσης λόγου. Ωστόσο, λεπτομερής εξέταση του λόγου υποδεικνύει ότι ο ομιλητής εξακολουθεί κατά βάση να χειρίζεται τον λόγο σε επίπεδο φράσεων και απλών προτάσεων. • Επιρροές από τη μητρική γλώσσα εξακολουθούν να είναι εμφανείς στην προφορά, στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη.

Πίνακας 1: Επικοινωνιακές δεξιότητες αρχαρίων ομιλητών

³ Για δείγματα λόγου ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, δες Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, σελ. 85 και εξής.

2.2 Το επίπεδο των μέσων

Μέσο Χαμηλό	- Ο ομιλητής είναι σε θέση να χειριστεί απλές καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας, αν και ορισμένες φορές με κάποια δυσκολία. Οι συνομιλίες ωστόσο περιορίζονται σε απλές ανταλλαγές για γνωστά θέματα (βασικές πληροφορίες για την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του μαθητή, το σχολείο, τον ελεύθερο χρόνο καθώς και για ανάγκες της καθημερινότητας). Ο ομιλητής όμως είναι πλέον σε θέση όχι μόνο να απαντά αλλά και να θέτει απλές ερωτήσεις. - Συχνές παύσεις και απόπειρες για διορθώσεις, παρεμβολή στοιχείων της μητρικής στην προφορά, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη.
Μέσο Μεσαίο	Ο ομιλητής μπορεί να χειριστεί θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και το άμεσο περιβάλλον του, καθώς και θέματα που τον ενδιαφέρουν. Οι περιγραφές είναι πιο ολοκληρωμένες, με λιγότερες παύσεις και δομικά πιο πολύπλοκες προτάσεις. Ο λόγος εκτείνεται σε σειρά προτάσεων που αρχίζουν να συνθέτουν μικρές παραγράφους, χωρίς όμως αυτό να διαρκεί σε όλη την έκταση του διαλόγου ή να είναι σταθερό. Εξακολουθούν να υπάρχουν παύσεις, αναζήτηση λεξιλογίου, λάθη και παρεμβολές από τη μητρική γλώσσα.
Μέσο Υψηλό	- Ο ομιλητής μπορεί να συζητήσει πάνω σε μεγαλύτερο εύρος καθημερινών καταστάσεων, που δεν περιορίζονται στο άμεσο περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, οικογένεια), αλλά εκτείνονται σε άλλες θεματικές ενότητες, όπως διασκέδαση, χόμπι, ταξίδια, διακοπές, φαγητό, ψώνια καθώς και στα ειδικότερα ενδιαφέροντα του ομιλητή. - Ωστόσο, δεν είναι σε θέση ούτε να χειριστεί καταστάσεις με περιπλοκές ούτε να προχωρήσει στις εκτεταμένες αφηγήσεις που χαρακτηρίζουν το επόμενο επίπεδο. Κάτι τέτοιο το κατορθώνει μόνο για περιορισμένο χρόνο και σύντομα παρουσιάζονται λάθη και γλωσσική σύγχυση. - Παρ' όλα αυτά, ο ομιλητής είναι σε θέση να χειριστεί απλές αφηγήσεις και περιγραφές καθώς και να επιλέγει το κατάλληλο λεξιλόγιο, με λιγότερες πλέον παύσεις στο λόγο του. Σε αυτό το υποεπίπεδο ο ομιλητής γίνεται άνετα κατανοητός από τους φυσικούς ομιλητές.

Πίνακας 2: Επικοινωνιακές δεξιότητες ομιλητών μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας

3. Δραστηριότητες για την ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου

Διακρίνονται δύο είδη δραστηριοτήτων για την εξάσκηση στη δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου, οι δραστηριότητες με δομημένη γλωσσική παραγωγή (structured output) και οι επικοινωνιακές δραστηριότητες. Στις πρώτες η εστίαση είναι στη σωστή χρήση της γλώσσας και είναι σχεδιασμένες για να παραγάγουν οι μαθητές τις γλωσσικές δομές που έχουν μόλις παρουσιαστεί στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως τις αξιοποιούν ως ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της παρουσίασης και της εξάσκησης. Σε αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις πληροφορίες που λείπουν.

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις γλωσσικές δομές που γνωρίζουν σε περιστάσεις που προσομοιάζουν σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Σε αυτές, οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν για να σχεδιάσουν την επικοινωνία, να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Στόχος είναι να δημιουργηθούν συνθήκες επικοινωνίας παρόμοιες με αυτές που οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν εκτός τάξης.

Οι μαθητές είναι ανάγκη να εξασκηθούν σε όλους τους τύπους δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου: αλληλεπιδράσεις, συναλλαγές και επιτελέσεις. Ωστόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται συχνά το ερώτημα αν είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε κάποιον από τους τύπους αυτούς παραγωγής λόγου και σε ποιον. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό εξαρτάται από τις επικοινωνιακές ανάγκες που έχουν κάθε φορά οι μαθητές αλλά και τις αδυναμίες που μπορεί να διαγνώσει ο εκπαιδευτικός.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων με δομημένη γλωσσική παραγωγή

1. Εξάσκηση στην παραγωγή ερωτήσεων για το χρόνο και τη δήλωση της ώρας: Δύο μαθητές έχουν στα χέρια τους έναν πίνακα με αναχωρήσεις και αφίξεις αεροπλάνων. Σε κάθε έναν λείπουν διαφορετικές πληροφορίες από το πρόγραμμα αυτό, τις οποίες καλείται να συμπληρώσει, κάνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις στο συνομιλητή του (Π.χ. Τι ώρα φεύγει το αεροπλάνο για τη Θεσσαλονίκη;)

2. Εξάσκηση στην παραγωγή τοπικών επιρρημάτων: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και ένας από τους δύο έχει στα χέρια του μια εικόνα που ο δεύτερος δεν έχει δει. Ο δεύτερος καλείται να ζωγραφίσει πρόχειρα την εικόνα με βάση τις περιγραφές του πρώτου και κάνοντας ερωτήσεις για τη θέση των εικονιζόμενων αντικειμένων.

3.1 Διδασκαλία των αλληλεπιδράσεων

Οι αλληλεπιδράσεις θεωρείται από τον Richards (2008:29) ότι αποτελούν τον δυσκολότερο ενδεχομένως τύπο δραστηριότητας για τη διδασκαλία, καθώς η πραγματοποίησή τους εξαρτάται από άρρητους και περίπλοκους κοινωνικούς κανόνες. Ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να παράσχει παραδείγματα αλληλεπιδράσεων (απομαγνητοφωνημένος λόγος ή/και βίντεο), τα οποία θα λειτουργήσουν ως πρότυπα, παρέχοντας παραδείγματα ανοίγματος και κλεισίματος προφορικών επικοινωνιών, αφήγησης προσωπικών εμπειριών ή παροχής ανατροφοδότησης σε όσα λένε οι συνομιλητές.

Προτεινόμενη δραστηριότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των αλληλεπιδράσεων:

Δίνεται στους μαθητές ένας διάλογος από τον οποίο λείπουν οι αντιδράσεις του συνομιλητή και οι μαθητές καλούνται να τον συμπληρώσουν. Π.χ.:

A: Καλημέρα!

B:

A: Άργησα να ξυπνήσω σήμερα.

B:

Προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές στην έναρξη αλληλεπιδράσεων, μια χρήσιμη συμβουλή που μπορεί να τους δοθεί είναι η διατύπωση σχολίων για ένα «ασφαλές» θέμα του άμεσου περιβάλλοντος της συνομιλίας, για το οποίο και οι συνομιλητές έχουν γνώση (π.χ. η κίνηση ή ο καιρός). Η παροχή ανατροφοδότησης στον συνομιλητή (π.χ. *αλήθεια; Ναι, ναι..., Χμμμ*) αποτελεί επίσης σημαντική παράμετρο της αλληλεπίδρασης, στην οποία είναι ανάγκη να εστιάσει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2 Διδασκαλία των συναλλαγών

Οι συναλλαγές αποτελούν δραστηριότητες που είναι σχετικά εύκολο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν στη σχολική τάξη. Τα διδακτικά εγχειρίδια περιέχουν πλούσιο υλικό για δραστηριότητες αυτού του τύπου. Μια οικεία τεχνική είναι τα παιχνίδια ρόλων, που τυπικά περιλαμβάνουν τα εξής στάδια:

- *Προετοιμασία*: Παρουσίαση νέου λεξιλογίου και ανάκληση του σχετικού λεξιλογίου που διαθέτουν ήδη οι μαθητές καθώς και η παροχή ή η ανάκληση γνώσεων για το συγκεκριμένο θέμα.
- *Παρουσίαση προτύπου*: Ανάλυση των επιμέρους ενοτήτων/σταδίων που περιλαμβάνει η εκτέλεση της συναλλαγής, εστίαση στη γλώσσα που απαιτείται για κάθε στάδιο.
- *Εξάσκηση*: Ανάθεση ρόλων στους μαθητές και εξάσκηση.

Ένα θέμα που, σύμφωνα με τον Richards (2008), μπορεί να ανακύψει σε σχέση με τα παιχνίδια ρόλων για την εξάσκηση στις συναλλαγές, είναι ότι δίνεται έμφαση στην ευχέρεια έναντι της ακρίβειας. Υπάρχει δηλαδή ο κίνδυνος οι μαθητές να εστιάσουν στη μετάδοση του μηνύματος στηριζόμενοι στο λεξιλόγιο, σε απομνημονευμένες συμφράσεις, σε γλωσσικές ή μη γλωσσικές επικοινωνιακές στρατηγικές εις βάρος της παραγωγής ακριβούς γραμματικά λόγου. Προκειμένου να δοθεί ανάλογη έμφαση και στη γραμματική, προτείνονται οι εξής τεχνικές:

- Προηγούμενη διδασκαλία των γλωσσικών δομών που θα χρησιμοποιηθούν κατά την παραγωγή λόγου.

- Μείωση της πολυπλοκότητας της δραστηριότητας (π.χ. εξοικείωση μέσω παρουσίασης παρόμοιας βιντεοσκοπημένης δραστηριότητας), έτσι ώστε να αρθεί μέρος του γνωσιακού φόρτου που δημιουργείται κατά την πραγματοποίησή της και να εξοικονομηθούν δυνάμεις που θα αξιοποιηθούν για την παραγωγή λόγου με γραμματική ακρίβεια.
- Αύξηση του χρόνου προετοιμασίας.
- Επανάληψη της δραστηριότητας.

3.3 Διδασκαλία των επιτελέσεων

Η διδασκαλία των επιτελέσεων απαιτεί διαφοροποιημένη στρατηγική σε σχέση με τις συναλλαγές και τις αλληλεπιδράσεις. Η προετοιμασία και η διδασκαλία τους μοιάζει με τις αντίστοιχες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. σχετική ενότητα στον προκείμενο οδηγό).

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά παρέχονται στους μαθητές παραδείγματα λόγου (ηχητικά, βίντεο ή γραπτός λόγος). Στη συνέχεια τα κείμενα αυτά αναλύονται και αποδομούνται, για να κατανοήσουν οι μαθητές ποια είναι τα κειμενικά χαρακτηριστικά τους. Στο στάδιο αυτό εντοπίζονται παράμετροι που καθορίζουν τη δόμηση του κειμένου, όπως το ποιο είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, ποιος είναι ο στόχος του ομιλητή, πώς κλιμακώνεται η οργάνωση των πληροφοριών και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Σε ένα επόμενο στάδιο, οι μαθητές δομούν από κοινού τα δικά τους κείμενα, τα οποία στη συνέχεια παρουσιάζουν στην τάξη.

3.4 Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου

Ένα ζήτημα που σχετίζεται με την αξιολόγηση δραστηριοτήτων προφορικού λόγου είναι ο προσδιορισμός του επιπέδου της επίδοσης που αναμένεται από τους μαθητές. Ερωτήματα που τίθενται σχετίζονται με το κατά πόσο είναι σημαντική η γραμματική ακρίβεια έναντι της παραγωγής λόγου με ευχέρεια, σε ποια στοιχεία της παραγωγής πρέπει να δώσει έμφαση ο εκπαιδευτικός κατά την ανατροφοδότηση κ.λπ. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά είναι ενδεικτικές των κριτηρίων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να αξιολογηθεί η παραγωγή προφορικού λόγου και τα οποία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη δραστηριότητα που πραγματοποιείται κάθε φορά. Για παράδειγμα οι επιτελέσεις οδηγούν σε κριτήρια, όπως:

- Η σαφήνεια της παρουσίασης: Για την παραγωγή μιας επιτυχημένης επιτέλεσης είναι αποφασιστικής σημασίας η οργάνωση της πληροφορίας με κατανοητό για τον ακροατή τρόπο.
- Η χρήση των δεικτών λόγου και του επιτονισμού, για να σηματοδοτηθεί η δομή του κειμένου.

Οι διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων προφορικού λόγου απαιτούν από τους μαθητές να δώσουν έμφαση σε διαφορετικές παραμέτρους της οργάνωσης του λόγου τους και της επιλογής γλωσσικών στοιχείων. Επομένως, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται διαφοροποιημένα κριτήρια για την αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης.

4. Παραδείγματα δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της δεξιότητας της Παραγωγής Προφορικού Λόγου

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν δύο παραδείγματα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων για την εξάσκηση στη δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που ανήκει στον τύπο των *συναλλαγών* και μία που αφορά την εξάσκηση στην παραγωγή *επιτελέσεων*.

4.1 Α' παράδειγμα δραστηριότητας

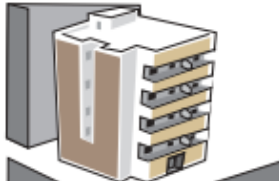
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Επίπεδο	B1
Θεματική ενότητα	Η κατοικία
Υλικά	– «Λέξεις και Εικόνες»: Εικονογραφημένο λεξικό – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής – Αγγελίες για ενοικίαση σπιτιού – «Άκουσμα»: Διαδικτυακό Λογισμικό για την εξάσκηση στη δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου-ΙΕΛ/ΕΚ «Αθηνά»

Στόχος του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η παραγωγή μιας δραστηριότητας συναλλαγής που αφορά την παροχή πληροφοριών σε σχέση με την ενοικίαση/πώληση κατοικίας. Η διδασκαλία των συναλλαγών διαρθρώνεται, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, σε τρία στάδια, την προετοιμασία, την παρουσίαση του προτύπου και την εξάσκηση.

Το στάδιο της προετοιμασίας έχει στόχο την ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, την απόκτηση νέας γνώσης για το θέμα, την ενεργοποίηση λεξιλογίου και άλλης σχετικής γλωσσικής γνώσης και την εκμάθηση νέων βασικών λέξεων σε σχέση με το θέμα. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιείται αρχικά το εικονογραφημένο λεξικό του ΚΕΔΑ καθώς και αγγελίες από εφημερίδες ή/και το διαδίκτυο. Το υλικό αυτό αξιοποιείται ως ερέθισμα για την παραγωγή λόγου σχετικά με την κατοικία. Στη συνέχεια πραγματοποιούνται δραστηριότητες λεξιλογίου και εξοικείωσης με το κειμενικό είδος των αγγελιών.

Για την παρουσίαση του προτύπου αξιοποιείται μια δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου. Μετά την πραγματοποίησή της και την απάντηση των ερωτήσεων που περιλαμβάνει, ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας το αρχείο ήχου ή το απομαγνητοφωνημένο κείμενο εντοπίζει με τη βοήθεια των μαθητών του τα στάδια στα οποία αναπτύσσεται ο διάλογος (χαιρετισμός, εισαγωγή στο θέμα του διαλόγου κ.λπ.). Επίσης, αν κρίνει απαραίτητο, μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή των μαθητών του σε εκφράσεις ή γλωσσικά στοιχεία που αξιοποιούν οι ομιλητές, όπως ο σχηματισμός ερωτήσεων.

Για την εξάσκηση, μπορούν να αξιοποιηθούν αγγελίες από εφημερίδες και το διαδίκτυο ή οι αγγελίες που έγραψαν οι μαθητές κατά το στάδιο της προετοιμασίας. Σε ζευγάρια ανατίθεται στους μαθητές να προετοιμάσουν ένα διάλογο για μια αγγελία.

1 <i>Η μονοκατοικία</i>  το δώμα	2 <i>Η πολυκατοικία</i> 
3 <i>Ο ουρανοξύστης</i> 	4 <i>Η αγροικία</i>  τα κεραμίδια/η κεραμοσκεπή
5 <i>Το εξοχικό σπίτι στο βουνό</i>  το βουνό	6 <i>Το εξοχικό σπίτι στη θάλασσα / το παραθαλάσσιο</i>  η θάλασσα
7 <i>Το λυόμενο σπίτι / το προκάτ</i> 	8 <i>Η βίλα</i> 

Δραστηριότητα

Μίλησε με τον διπλανό σου και μετά πες στην τάξη τι έμαθες για το σπίτι του.

- Ποια από τις εικόνες μοιάζει με το σπίτι που μένεις τώρα; Υπάρχουν ομοιότητες / διαφορές;
- Ποια από τις εικόνες μοιάζει με ένα σπίτι από την πατρίδα σου; Υπάρχουν ομοιότητες / διαφορές;

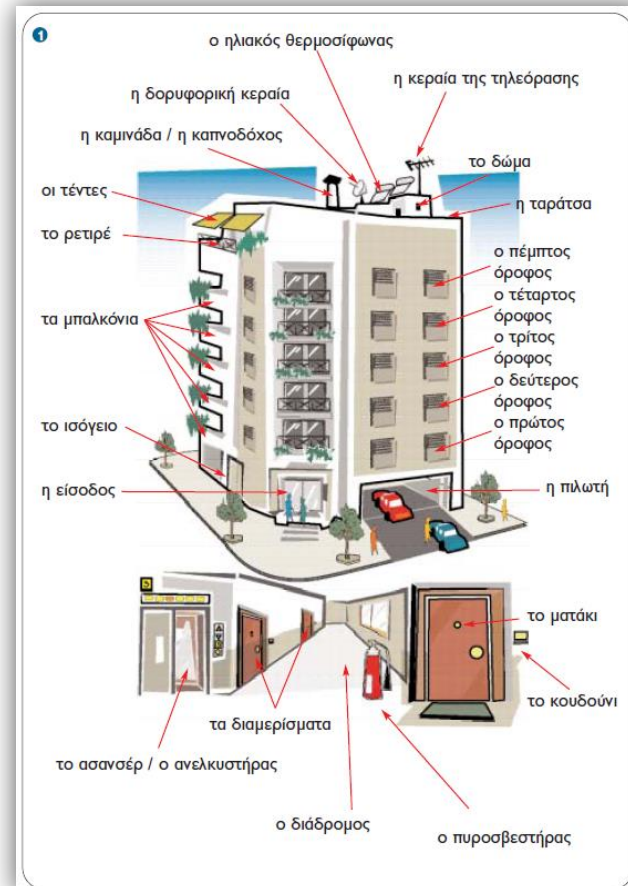
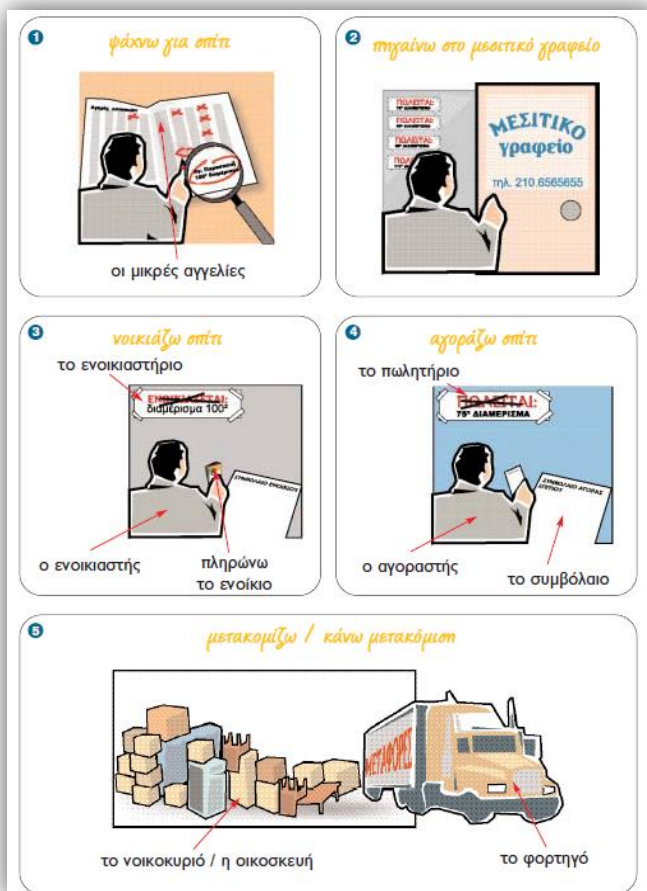
3. Αντιστοιχίζω τα σπίτια με τους ορισμούς.

A

1. μονοκατοικία
2. πολυκατοικία
3. ουρανοξύστης
4. αγροικία
5. εξοχικό σπίτι
6. λυόμενο / προκάτ
7. βίλα

B

- α. έχει πολλά διαμερίσματα
- β. βρίσκεται μέσα σε αγρόκτημα
- γ. πολυτελής κατοικία
- δ. βρίσκεται σε βουνό ή κοντά σε θάλασσα.
- ε. σ' αυτή ζει μόνο μια οικογένεια
- στ. ψηλό κτήριο με πολλούς ορόφους
- ζ. σπίτι που τα κομμάτια του κατασκευάζονται σε εργοστάσιο



ΕΝΟΙΚΙΑΖΟΝΤΑΙ διαμερίσματα πρώτου και δεύτερου ορόφου ιδιόκτητης οικοδομής στην περιοχή Παναγία (Αρκαδίας 2) χωρίς κοινόχρηστα με ατομική θέρμανση. Τηλ. 23410 28963

ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ διαμέρισμα 60 τ.μ. δίπλα στο 1ο γυμνάσιο. Τηλ. 6982 686463

ΠΩΛΕΙΤΑΙ ή **ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ** με ή χωρίς έπιπλα διαμέρισμα 87μ² 2 δωμάτια, σαλόνι κουζίνα ενιαίος χώρος, μπάνιο και αποθήκη. Διεύθυνση Αριστοτέλους 16, 1^{ος} όροφος, πίσω από την Eurobank και την Εφορία. Τιμή συζητήσιμη. Τηλέφωνα επικοινωνίας: 2110100495, 6930 794181 και 6936 920437.

ΠΩΛΟΥΝΤΑΙ ισόγεια καταστήματα 104μ, 54μ και 94μ Διογένους 4 Κιλκίς. Τηλ. 23410 24586, κιν. 6934 199866.

Ερωτήσεις:

- Τι σημαίνει «τ.μ.»;
- Ποιο είναι το τηλέφωνο για πληροφορίες σχετικά με τα διαμερίσματα στην οδό Αρκαδίας;
- Σε ποια αγγελία πωλείται κατάστημα;
- Πόσο μεγάλο είναι το διαμέρισμα δίπλα στο πρώτο γυμνάσιο;

Δραστηριότητα:

Φτιάξε και εσύ τη δική σου αγγελία.

Ως πρότυπο για το διάλογο που θα κληθούν να παραγάγουν οι μαθητές χρησιμοποιείται μια δραστηριότητα από το «[Άκουσμα](#)» (Επίπεδο 4, Άσκηση 13).

Επιλογή δραστηριότητας

1. Η κοπέλα μιλάει στο τηλέφωνο με τον ιδιοκτήτη. Σ Λ
2. Η κοπέλα ανησυχεί γιατί τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο έχουν ήδη αρχίσει. Σ Λ
3. Το διαμέρισμα έχει δύο υπνοδωμάτια και μία βεράντα. Σ Λ
4. Το διαμέρισμα έχει την κουζίνα σε ξεχωριστό δωμάτιο. Σ Λ
5. Το διαμέρισμα είναι στον τελευταίο όροφο της πολυκατοικίας. Σ Λ
6. Η κοπέλα σκοπεύει να νοικιάσει το σπίτι μόνη της. Σ Λ
7. Το σπίτι έχει κάποια έπιπλα, πλυντήριο, φούρνο και απορροφητήρα. Σ Λ
8. Το διαμέρισμα είναι πρόσφατα βαμμένο και έχει καινούριες ντουλάπες. Σ Λ
9. Το διαμέρισμα είναι σε έναν δρόμο κάθετο στην οδό Νάξου. Σ Λ
10. Ο ιδιοκτήτης του σπιτιού θα δείξει το διαμέρισμα στην κοπέλα. Σ Λ

Επίπεδο1 Επίπεδο2 Επίπεδο3 Επίπεδο4 Επίπεδο5 Επίπεδο6

Η Ελένη τηλεφωνεί για ένα διαμέρισμα που είδε σε μία αγγελία. Άκουσε το διάλογο, διάβασε τις προτάσεις και κάνε κλικ στο Σ, αν η πρόταση είναι σωστή, ή στο Λ, αν η πρόταση είναι λάθος.

ΑΝΤΡΑΣ: Ναι.

ΓΥΝΑΙΚΑ: Γεια σας. Τηλεφωνώ για την αγγελία που είδα στην εφημερίδα, για το διαμέρισμα που νοικιάζεται. Θα μπορούσα να μιλήσω με τον ιδιοκτήτη;

ΑΝΤΡΑΣ: Λείπει αυτή τη στιγμή. Είμαι ο γιος του. Τι θα θέλατε;

ΓΥΝΑΙΚΑ: Ήθελα μερικές πληροφορίες για το διαμέρισμα. Ξέρετε, πέρασα στο πανεπιστήμιο, τα μαθήματα όπου νά 'ναι αρχίζουν και είμαι λίγο αγχωμένη, δεν έχω βρει ακόμα τίποτα.

ΑΝΤΡΑΣ: Μπορώ κι εγώ να σας εξυπηρετήσω. Για πείτε μου...

ΓΥΝΑΙΚΑ: Κατ' αρχάς πείτε μου λίγο για τους χώρους του σπιτιού.

ΑΝΤΡΑΣ: Λοιπόν, το διαμέρισμα έχει δύο υπνοδωμάτια, κουζίνα και σαλόνι μαζί, ένα μπάνιο, ένα WC και έναν χώρο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σαν αποθήκη. Εκεί υπάρχει και εγκατάσταση για πλυντήριο.

ΓΥΝΑΙΚΑ: Η κουζίνα δηλαδή φαίνεται από το σαλόνι;

ΑΝΤΡΑΣ: Χωρίζεται με έναν χαμηλό τοίχο, σαν πάσο.

ΓΥΝΑΙΚΑ: Πόσα τετραγωνικά είναι το σπίτι;

ΑΝΤΡΑΣ: Είναι 110 τετραγωνικά. Επίσης έχει ένα μεγάλο μπαλκόνι και ένα μικρό που επικοινωνεί με την κουζίνα.

ΓΥΝΑΙΚΑ: Σε ποιον όροφο είναι;

ΑΝΤΡΑΣ: Είναι στον τέταρτο όροφο. Όμως από πάνω του δεν υπάρχει άλλο διαμέρισμα.

ΓΥΝΑΙΚΑ: Καλό αυτό. Και το ενοίκιο;

ΑΝΤΡΑΣ: Το ενοίκιο είναι 600 ευρώ.

ΓΥΝΑΙΚΑ: Πω, πω.

ΑΝΤΡΑΣ: Θα μπορούσατε βέβαια να το μοιραστείτε με κάποιο συγγάτοικο.

ΕΞΑΣΚΗΣΗ

Διαλέξτε μια από τις αγγελίες που ακολουθούν ή μια από αυτές που φτιάξατε στην αρχή του μαθήματος και παίξτε ένα από τους παρακάτω ρόλους.

Ρόλος Α΄:

Οι γονείς σου θέλουν να νοικιάσουν το σπίτι της αγγελίας. Πάρε τηλέφωνο τον ιδιοκτήτη για να μάθεις πληροφορίες και να κλείσεις ένα ραντεβού για να το δεις με τους γονείς σου.

Ρόλος Β΄:

Είσαι ο ιδιοκτήτης/ η ιδιοκτήτρια του σπιτιού της αγγελίας. Σε παίρνουν τηλέφωνο για να σου ζητήσουν πληροφορίες.

ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ

Γκαρσονιέρα 40τ.μ. πλήρως
επιπλωμένη και με όλα τα
ηλεκτρικά είδη, αυτόνομη
θέρμανση. ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ.

τηλ.: 69458233...

ΠΩΛΕΙΤΑΙ

ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ 2αρι , 1ος ΟΡΟΦΟΣ ΣΤΗ
ΝΕΟΚΛΑΣΣΙΚΗ ΠΟΛΥΚΑΤΟΙΚΙΑ ΚΟΝΤΑ ΣΤΟ
ΠΡΩΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ, 55ΤΜ ΣΑΛΟΝΟΚΟΥΖΙΝΑ,
1 ΤΟΥΑΛΕΤΑ, 1 ΥΠΝΟΔΩΜΑΤΙΟ, ΜΕΓΑΛΑ
ΜΠΑΛΚΟΝΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΤΟ ΔΡΟΜΟ,
ΘΕΣΗ ΓΙΑ ΠΟΔΗΛΑΤΑ ΚΑΙ parking.
ΤΙΜΗ ΣΥΖΗΤΗΣΙΜΗ ΤΗΛ: 6972100...

4.2 Β' παράδειγμα δραστηριότητας

Διάρκεια	3 τουλάχιστον διδακτικές ώρες
Επίπεδο	B1
Είδος επιτέλεσης	Αφήγηση ιστορίας
Υλικά	– «Κείμενα για νέους σε απλά Ελληνικά 1», σελ. 81-83. – Αφήγηση μύθου «Λαγού και Χελώνας» – «Ελληνικά από κοντά», (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) – Απόσπασμα από την ταινία του Τσάρλι Τσάπλιν «Το Χαμίνι» – Ταινία κινουμένων σχεδίων

Η διδασκαλία των επιτελέσεων διαρθρώνεται, όπως αναφέρθηκε, στα εξής στάδια: στην παρουσίαση του προτύπου, την ανάλυσή του και, τέλος, στη δόμηση ενός νέου κειμένου επιτέλεσης από την πλευρά των μαθητών. Στο προκειμένο προτεινόμενο σενάριο, το στάδιο της *παρουσίασης και ανάλυσης προτύπων* περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες, στις οποίες παρουσιάζονται διαφορετικά χαρακτηριστικά του αφηγήματος. Κατά την παρουσίαση ο εκπαιδευτικός αναδεικνύει τα βασικά δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου είδους λόγου. Επίσης, στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις γλωσσικές δομές που είναι ανάγκη να γνωρίζει ο ομιλητής της Γ2 προκειμένου να αντεπεξέλθει με επιτυχία στην παραγωγή αφηγήματος. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στους παρελθοντικούς χρόνους και τη λειτουργία τους. Θα μπορούσαν επίσης να προστεθούν δραστηριότητες για τη χρήση των χρονικών προτάσεων και των άρθρων (οριστικού/αόριστου).

Στο στάδιο της δόμησης μιας νέας επιτέλεσης, οι μαθητές καλούνται σε ομάδες να παραγάγουν ένα νέο αφηγηματικό κείμενο. Αρχικά, δίνεται ένα οπτικό ερέθισμα στο σύνολο της τάξης, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν μια κοινή βάση. Σε ομάδες τούς ζητείται να σημειώσουν τις πληροφορίες που είναι απαραίτητο να περιέχει ένα αφήγημα, ακολουθώντας το πρότυπο που έχει προκύψει κατά το προηγούμενο στάδιο. Στη συνέχεια οι μαθητές παράγουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το αφηγηματικό τους κείμενο.

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (κατανόησης γραπτού λόγου)



Ερωτήσεις:

- Περιγράψε την εικόνα.
- Το όνομα του ανθρώπου στην εικόνα είναι Νασρεντίν Χότζα. Τον έχεις ακούσει; Τι ξέρεις γι' αυτόν;
- Ξέρεις κάποια ιστορία με τον Χότζα; Πες την στην τάξη.

Η ιστορία που ακολουθεί έχει πρωταγωνιστή τον Νασρεντίν Χότζα. Διάβασέ την και απάντησε στις ερωτήσεις.

Κάποια νύχτα με φεγγάρι ο Ναστραδίν Χότζας δεν μπορεί να κοιμηθεί και βγαίνει βόλτα στο περιβόλι του. Σταματάει μπροστά στο πηγάδι¹, κοιτάζει μέσα και βλέπει στο νερό το φεγγάρι... Αμάν!

Τρέχει μες στο σπίτι και φωνάζει:

- Γυναίκα, ξύπνα. Το φεγγάρι έπεσε στο πηγάδι!

Παίρνουν ένα τσιγκέλι², το δένουν σε ένα σκοινί³ και το ρίχνουν στο πηγάδι.

- Τράβα, γυναίκα, να βγάλουμε το φεγγάρι από το πηγάδι.

Τίποτα δε γίνεται.

Ξαφνικά, το τσιγκέλι πιάνεται στον τοίχο του πηγαδιού.

- Γυναίκα, τράβα. Πιάσαμε το φεγγάρι...

Έι, χοπ! Έι, χοπ! Αααα! Κρατήσου, γυναίκα, πέφτουμεεε...

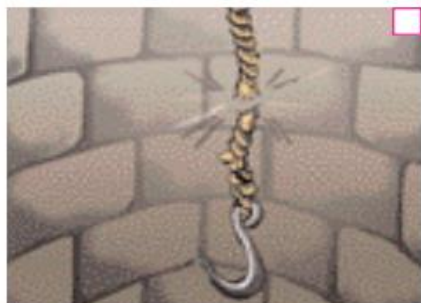
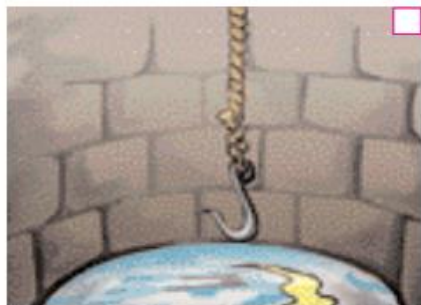
Το σκοινί κόβεται κι ο Χότζας με τη γυναίκα του πέφτουν στο χώμα με τα μάτια προς τον ουρανό. Βλέπουν το φεγγάρι και χαμογελούν.

- Αχ, βρε γυναίκα. Να το φεγγάρι! Κουρασθήκαμε, μα το βγάλαμε!



-  1. το πηγάδι
 2. το τσιγκέλι
 3. το σκοινί

ΚΑΤ. 1. Τελικά τι έγινε; Μπορείς να βάλεις τα σκίτσα στη σειρά;



Διάβασε πάλι την ιστορία και απάντησε στις ερωτήσεις:

- Το «περιβόλι» είναι μέσα ή έξω από το σπίτι;
- Τι είδε ο Χότζας στο περιβόλι που δεν το περίμενε;
- Ποιο ήταν το πρώτο πράγμα που έκανε ο Χότζας όταν είδε το φεγγάρι;
- Τι προσπαθούσαν να κάνουν με το τσιγκέλι ο Χότζας και η γυναίκα του;
- Τι έπαθαν όταν κόπηκε το σκοινί;
- Τελικά κατάφεραν να «σώσουν» το φεγγάρι;

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (κατανόησης προφορικού λόγου)

Δραστηριότητες:

Θα ακούσεις τον μύθο «[Ο λαγός και η χελώνα](#)».

- Ποιο από τα παρακάτω ζώα είναι ο λαγός και ποιο η χελώνα;
- Μπορείς να τα περιγράψεις;
- Μπορείς να φανταστείς τι γίνεται σε αυτή την ιστορία;



Δες τώρα τη Φιλαρέτη Κομνηνού να [διαβάζει τον μύθο](#).



Ερωτήσεις κατανόησης:

- Πού έγινε αυτή η ιστορία;
- Τι έκανε ο λαγός και στεναχωρούσε τη χελώνα;
- Τι έγινε μια μέρα που η χελώνα δεν άντεξε άλλο;
- Τι έκανε ο λαγός στη μέση του αγώνα;
- Πώς τέλειωσε αυτή η ιστορία;

Οι προσδοκίες που θα διατυπωθούν από τους μαθητές κατά τις εισαγωγικές δραστηριότητες μπορούν να γραφτούν στον πίνακα για να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν κατά την ακρόαση.

Κατά τη διάρκεια της ακρόασης ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακόπτει την αφήγηση προσωρινά, με στόχο την επιβεβαίωση ή διάψευση των αρχικών προσδοκιών, τη διατύπωση νέων κ.λπ.

Οι ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούν έχουν στόχο να αναδείξουν τα βασικά σημεία της δομής του κειμένου. Στη συνέχεια παρατίθεται το κείμενο (απλοποιημένο, ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών). Το κείμενο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μεγαλύτερης επεξεργασίας, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν πλήρη εικόνα της δομής ενός αφηγήματος.

Μια φορά και έναν καιρό ζούσαν στο δάσος ο λαγός και η χελώνα, που ήταν πολύ καλοί φίλοι. Η χελώνα όμως στεναχωριόταν συχνά με τον λαγό, γιατί την κορόιδευε. «Τι αργό ζώο που είσαι!» της έλεγε συνέχεια. Η χελώνα δεν μιλούσε, μόνο άφηνε τον λαγό να περηφανεύεται για τον εαυτό του. «Εγώ είμαι το πιο γρήγορο ζώο του κόσμου» έλεγε και ξανάλεγε ο λαγός. «Τρέχω σαν τον άνεμο. Κανένας δεν μπορεί να με περάσει στο τρέξιμο. Εσύ όμως, καημενούλα μου, είσαι αναγκασμένη να κουβαλάς ολόκληρο το σπίτι σου στην πλάτη σου».

Μια μέρα ο λαγός άρχισε πάλι να περηφανεύεται. Η χελώνα δεν άντεξε άλλο. «Θέλεις να κάνουμε έναν αγώνα δρόμου;» τον ρώτησε «για να δούμε ποιος είναι ο πιο γρήγορος;». Ο λαγός έβαλε τα γέλια. Γελούσε τόσο πολύ που τρόμαξε τα πουλάκια που πετούσαν εκείνη τη στιγμή από πάνω του. «Πώς είναι δυνατόν να θέλεις να τρέξεις μαζί μου;» φώναξε, «Δεν έχεις καμιά ελπίδα να κερδίσεις. Θα το μάθουν τα ζώα στο δάσος και θα σε κοροϊδεύουν». «Θέλεις; Ναι ή όχι;» τον ρώτησε η χελώνα. «Φυσικά και θέλω». Αποφάσισαν να τρέξουν από ένα μεγάλο δέντρο εκεί κοντά μέχρι το ποταμάκι του δάσους. Φώναξαν μαζί «Ένα, δύο, τρία» και ξεκίνησαν. Για να λέμε την αλήθεια, η χελώνα ήταν αυτή που ξεκίνησε πρώτη, γιατί ο λαγός, βέβαιος για τη νίκη του και ξέροντας πόσο αργά πήγαινε η χελώνα, ξάπλωσε να ξεκουραστεί λίγο στη σκιά του δέντρου. Ήθελε να αφήσει τη χελώνα να χαρεί λιγάκι. Μετά να περάσει από κοντά της τρέχοντας γρήγορα. Η χελώνα δεν του έδωσε καμία σημασία. Έτρεχε όσο πιο γρήγορα μπορούν να τρέξουν οι χελώνες. Η μικρή της καρδούλα χτυπούσε σαν τρελή. Έτρεχε, έτρεχε, χωρίς σταματημό, σαν χελώνα φυσικά.

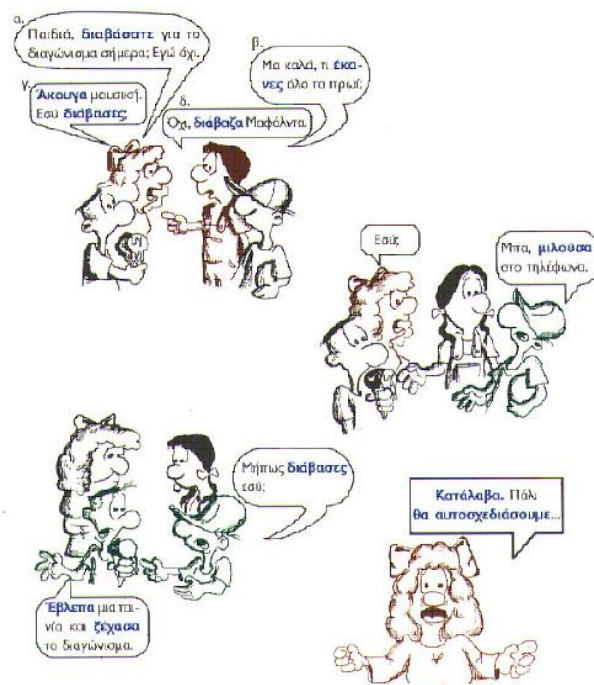
Κάτω από το δέντρο ήταν τόσο ωραία. Ο λαγός έκλεισε για λίγο τα μάτια του και κοιμήθηκε. Όταν τα ξανάνοιξε, κοίταξε μπροστά του και τι να δει; Η χελώνα έφτανε στο ποταμάκι. Άρχισε να τρέχει όσο γρήγορα μπορούσε, αλλά ήταν αργά. Η χελώνα είχε φτάσει στο τέρμα, είχε νικήσει. «Είδες και μόνος σου, λαγέ μου, πόσο πιο γρήγορη είμαι από σένα;» του φώναξε. Ο λαγός τι να πει; Ο λαγός από τότε δεν περηφανεύτηκε ξανά για τη γρηγοράδα του.

Με βάση τα δύο παραπάνω αφηγηματικά κείμενα (τον μύθο του Χότζα και τον μύθο του λαγού και της χελώνας) επισημαίνονται τα επιμέρους στοιχεία ενός αφηγήματος, τα οποία στη βιβλιογραφία αναφέρονται περίπου ως εξής:

- Εισαγωγή χαρακτήρων
- Τη δημιουργία του χωρο-χρονικού πλαισίου (πού, πότε),
- Ένα ή περισσότερα επεισόδια που συνήθως αποτελούνται από εναρκτήριο γεγονός, αντίδραση ήρωα, προσπάθεια επίλυσης προβλήματος, αποτέλεσμα προσπάθειας.
- Αξιολόγηση (αποτίμηση γεγονότων και χαρακτήρων)

Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως γενικά ερωτήματα στα οποία θα κληθούν οι μαθητές να απαντήσουν κατά τη δόμηση της δικής τους αφήγησης.

Παιδιά, διαβάσατε για το διαγώνισμα:



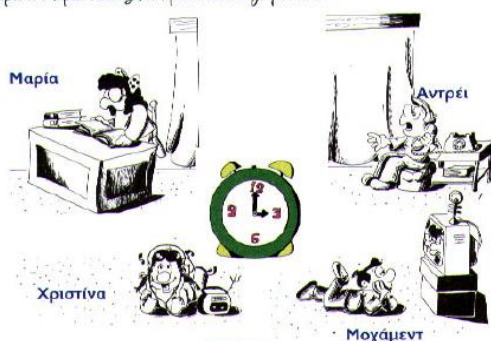
Τα δύο παραπάνω αφηγηματικά κείμενα διαφέρουν ως προς το χρόνο αγκίστρωσης. Στο πρώτο κυριαρχεί η αφήγηση σε ενεστώτα, ενώ στο δεύτερο είναι παρελθοντικός. Με το 1^ο υποδεικνύουμε ότι η αφήγηση μπορεί να γίνει σε ιστορικό ενεστώτα. Το 2^ο κείμενο μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για τη διδασκαλία των παρελθοντικών χρόνων (π.χ. εστίαση στη χρήση του παρατατικού σε αντιπαραβολή με τη χρήση του αορίστου ή η λειτουργία του υπερσυντέλικου). Στην παρουσίαση αυτή αξιοποιείται υλικό από το βιβλίο «Ελληνικά από κοντά», (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

4 Κοιτάζω τις εικόνες και συμπληρώνω τα κενά όπως στο παράδειγμα

Δραστηριότητες

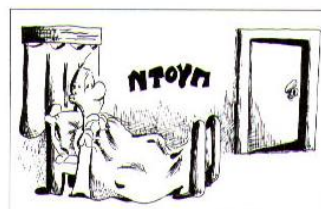
1 Χρησιμοποιώ τα όσα ώρα, ενώ, καθώς για να περιγράψω το σκίτσο, όπως στο παράδειγμα

Όσο ώρα η Μαρία διάβαζε, η Χριστίνα άκουγε μουσική



Τι έπαθε ο Νίκος χτες το βράδυ:

Την ώρα που ο Νίκος κοιμόταν (κοιμά-
μαι), _____ (ακούω) έναν περίεργο θό-
ρυβο. _____ (σηκώνομαι) αμέσως,
_____ (παίρνω) ένα κερύ και _____ (πη-
γαίνω) να δει τι _____ (γίνομαι).



Τι είχε συμβεί; Ένα μικρό ποντίκι είχε τρυπώσει μέσα στο σπίτι από το παράθυρο και η σκιά του _____ (πέφτω) στον τοίχο.
Όμως το φως από το κερί _____
_____ (μεγαλώνω) τη σκιά.



Μόλις το ποντίκι _____ (βλέπω) το
Νίκο να μπαίνει στο δωμάτιο, _____
(τρομάζω) και το _____ (βάζω) στα πό-
δια. Όλη αυτή την ώρα ο Νίκος _____
(βλέπω) μια τεράστια σκιά στον τοίχο να τρέχει.



Από το φόβο του _____ (λιποθυμώ)
και _____ (πέφτω) κάτω. Ενώ
_____ (βράσκει) ξαπλωμένος στο
πάτωμα, το πονηκάκι _____ (ανε-
βαίνει) πάνω του και τον _____ (κο-
ροϊδεύω) για πολλή ώρα...



Ερωτήσεις:

- Ξέρεις ποιος είναι αυτός που βλέπεις στις εικόνες;
- Ποιο ήταν το επάγγελμά του;
- Μπορείς να τον περιγράψεις;

Χωριστείτε σε ομάδες, δείτε την [ταινία](#) και κρατήστε σημειώσεις.



Με βάση τα γενικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί νωρίτερα οι μαθητές κρατάνε σημειώσεις για το περιεχόμενο της ταινίας. Οι σημειώσεις αυτές θα αποτελέσουν τον σκελετό του αφηγήματος που θα κληθούν να παραγάγουν στη συνέχεια οι μαθητές.

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση στην τάξη, προκειμένου να ανταλλάξουν οι ομάδες απόψεις σχετικά με τις πληροφορίες που πρέπει να περιέχει το κείμενό τους και τα αποτελέσματα της συζήτησης μπορούν να γραφτούν στον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο παρέχει το απαραίτητο λεξιλόγιο.

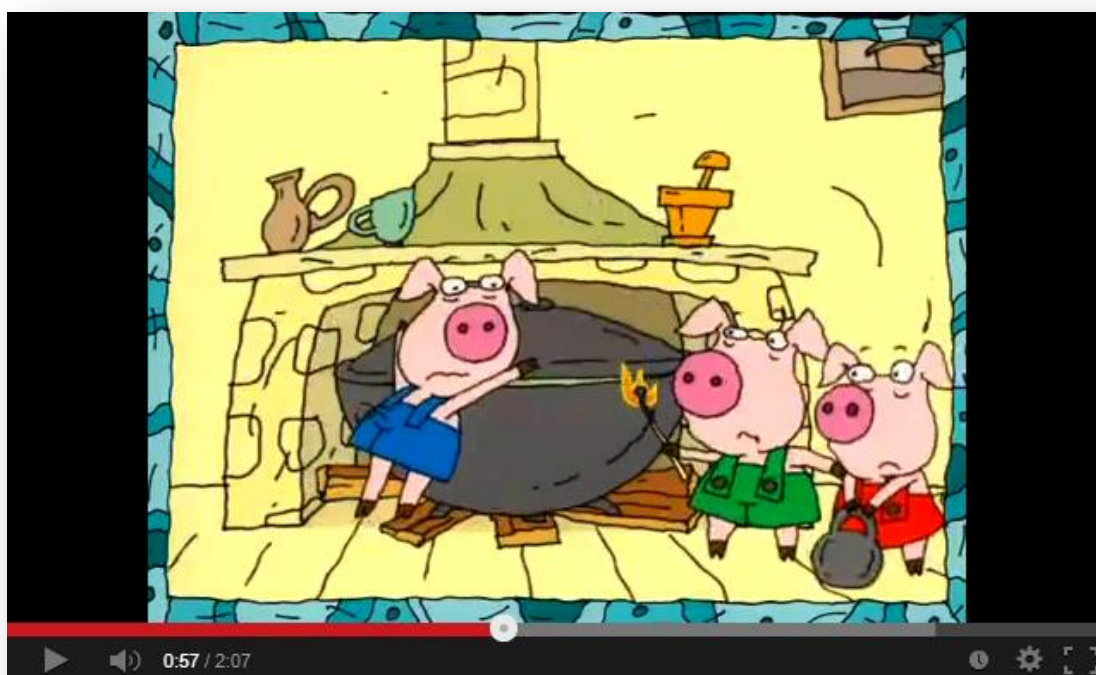
Με βάση τις πληροφορίες που θα συλλεχθούν από το σύνολο της τάξης, ανατίθεται σε κάθε ομάδα να σχεδιάσει το κείμενό της και στη συνέχεια να το παρουσιάσει στην τάξη. Παρέχεται ανατροφοδότηση σε σχέση με την ακριβή χρήση των ρηματικών χρόνων κ.λπ.

Ως εργασία για το σπίτι θα μπορούσε να ανατεθεί η συγγραφή του κειμένου. Εναλλακτικά, δίνεται η ακόλουθη εργασία που αφορά και πάλι την προφορική παραγωγή αφηγήματος.



Εργασία για το σπίτι

- Δείτε την παρακάτω [ταινία](#), κρατήστε σημειώσεις και προετοιμαστείτε να την αφηγηθείτε στην τάξη.
- Σας θυμίζει κάποιο παραμύθι; Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές;



5. Η παραγωγή προφορικού λόγου στην πολύγλωσση τάξη

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα οι τάξεις περιλαμβάνουν τόσο μαθητές με μητρική γλώσσα την Ελληνική όσο και μαθητές που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη / πρόσθετη γλώσσα. Οι δεύτεροι ενδεχομένως να έχουν περιορισμένη γνώση της Ελληνικής. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος των μαθητών τους στο πλαίσιο της πολύγλωσσης τάξης με τρόπο που όχι μόνο δεν θα αποβεί εις βάρος των παιδιών με ανεπτυγμένη γνώση της γλώσσας, αλλά αντίθετα μπορεί να προσφέρει και στους μαθητές της δεύτερης ομάδας. Στην ενότητα αυτή το ενδιαφέρον εστιάζεται στους μαθητές της πολύγλωσσης/μικτής τάξης και στην ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου.

Ο προφορικός λόγος που παράγεται από ομιλητές Γ2 είναι ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας για την ανάπτυξη της γλώσσας. Έρευνες στα προγράμματα εμβάπτισης (immersion programs) του Καναδά⁴ έδειξαν ότι, ενώ οι μαθητές είχαν αναπτύξει μεγάλη ευχέρεια στη Γ2, δεν ανέπτυσαν επάρκεια ή γραμματική ακρίβεια στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών παρά το γεγονός ότι είχαν συστηματική έκθεση στη γλώσσα - στόχο. Η Swain (1993) υποστήριξε ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η τάξη δεν παρέχει πολλές ευκαιρίες παραγωγής συνεχούς λόγου στους μαθητές. Η θεωρία της σχετικά με τον αποφασιστικό ρόλο που διαδραματίζει η παραγωγή λόγου στην ανάπτυξη της γλώσσας, έχει παιδαγωγικές προεκτάσεις καθώς υπαγορεύει την αναγκαιότητα να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να παραγάγουν λόγο που δοκιμάζει τις γλωσσικές τους ικανότητες στον μέγιστο βαθμό.

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη πολύ συχνά η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων συνίσταται στην υποβολή ερωτήσεων από πλευράς του δασκάλου, στις οποίες μάλιστα ο ίδιος γνωρίζει ήδη την απάντηση. Οι μαθητές απαντούν μονολεκτικά ή με μικρές φράσεις και προτάσεις και στη συνέχεια ο δάσκαλος δίνει ανατροφοδότηση. Όσο χρήσιμη και αν είναι αυτή η μέθοδος, η συνεχής χρήση της αφαιρεί από τους μαθητές τις ευκαιρίες παραγωγής ευρύτερων τμημάτων συνεχούς λόγου.

Μια εναλλακτική πρακτική είναι η οργάνωση ομαδικών εργασιών, η αξιοποίηση δηλαδή της *συνεργατικής μάθησης*. Τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης για τους μαθητές της Γ2 που φοιτούν σε μεικτή τάξη συνοψίζονται από την Gibbons (2002) στα εξής:

- Ακούνε μεγαλύτερη ποικιλία λόγου, επομένως έχουν μεγαλύτερο γλωσσικό εισαγόμενο
- Εμπλέκονται περισσότερο σε αλληλεπίδραση και επομένως έχουν περισσότερες ευκαιρίες να παραγάγουν προφορικό λόγο
- Η γλώσσα είναι ενταγμένη σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο με συγκεκριμένους στόχους
- Είναι πιθανόν να υπάρχει πλεονασμός στο μήνυμα, δηλαδή η ίδια ιδέα να διατυπώνεται με περισσότερους από έναν τρόπους, γεγονός που βοηθά στην κατανόηση

⁴ Στα προγράμματα εμβάπτισης μαθητές που προέρχονται από την πληθυσμιακή ομάδα της πλειονότητας παρακολουθούν πρόγραμμα σπουδών σε μια Γ2. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η διγλωσσία, ο δίγλωσσος εγγραμματισμός και η ανάπτυξη του γλωσσικού πλουραλισμού.

- Αναπτύσσεται αυθεντική ανάγκη να συλλέξουν πληροφορίες και επομένως αυξάνεται η πιθανότητα να εμπλακούν ενεργά σε επικοινωνιακές δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών (παραγωγή λόγου)
- Συναισθηματική επίδραση: μαθητές που δεν νιώθουν αρκετά ασφαλείς να μιλήσουν σε όλη την τάξη, αισθάνονται πιο άνετα να μιλήσουν σε μικρή ομάδα συνομηλίκων τους.

Η εργασία σε ομάδες είναι πιο αποτελεσματική από την πλευρά της προώθησης της γλωσσικής ανάπτυξης, όταν ικανοποιούνται οι εξής προϋποθέσεις:

- Δίνονται σαφείς οδηγίες: Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να μην απλοποιείται η γλώσσα των οδηγιών, αλλά αυτές να δίνονται στη μορφή που θα δίνονταν σε φυσικούς ομιλητές. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός επεξηγεί τις δομές και το λεξιλόγιο που ενδεχομένως βρίσκονται πάνω από το επίπεδο των αλλόφωνων μαθητών της τάξης του.
- Η δραστηριότητα απαιτεί, όχι απλώς ενθαρρύνει την επικοινωνία: Η επικοινωνία δεν είναι προαιρετική, αλλά αναγκαία προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία (π.χ. υπάρχει κάποιο κενό στην πληροφορία που πρέπει να συμπληρωθεί).
- Υπάρχει ένα σαφές επιδιωκόμενο αποτέλεσμα από την εργασία στις ομάδες.
- Η δραστηριότητα είναι γνωσιακά κατάλληλη για τους μαθητές: Είναι βέβαια δύσκολο να βρει κανείς ισορροπία ανάμεσα σε μια απαιτητική γνωσιακά δραστηριότητα και τις περιορισμένες γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών της Γ2. Για τους αρχάριους μαθητές είναι προτιμότερο να εμπλακούν σε δραστηριότητες που απαιτούν πιο περιορισμένη χρήση της γλώσσας (πειράματα, προβλήματα μαθηματικών, κ.λπ.).
- Η δραστηριότητα εντάσσεται σε κάποια θεματική περιοχή του προγράμματος σπουδών: Ο στόχος είναι πάντα διπλός και έχει σχέση με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών ταυτόχρονα με την κατάκτηση του περιεχομένου των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων του σχολείου.
- Σε όλα τα παιδιά έχει ανατεθεί ένας ρόλος στο πλαίσιο της συνεργασίας.
- Υπάρχει αρκετός χρόνος για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, δεδομένου ότι οι μαθητές που μαθαίνουν τη γλώσσα της τάξης ως δεύτερη κατά πάσα πιθανότητα χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τη γλώσσα που προσλαμβάνουν αλλά και για να παραγάγουν λόγο στη γλώσσα-στόχο.

Πέρα όμως από τις περιπτώσεις που μπορεί να αξιοποιηθεί η συνεργατική μάθηση, υπάρχουν περιστάσεις κατά την εκπαιδευτική πράξη που ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να αλληλεπιδρά με το σύνολο της τάξης. Πολύ συχνά σε αυτές τις περιπτώσεις η αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους μαθητές του δεν δίνει την ευκαιρία για ευρύτερη παραγωγή λόγου από μέρους τους. Ωστόσο, οι διδακτικές πρακτικές μπορούν να τροποποιηθούν σε κάποιο βαθμό ώστε να μοιράζεται πιο ισορροπημένα ο χρόνος της ομιλίας. Η Gibbons (2002) προτείνει τους εξής τρόπους:

- Διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, για παράδειγμα «*Τι θα ήθελες να μας πεις σχετικά με...;*», «*Τι σου φάνηκε πιο ενδιαφέρον;*»
- Παροχή υποστήριξης στον μαθητή ζητώντας διευκρινίσεις για εκείνα τα σημεία του λόγου που δημιουργούνται ασάφειες, κυρίως λόγω των ανεπαρκών γλωσσικών δυνατοτήτων του χρήστη.

- Παροχή επαρκούς χρόνου για να απαντήσει ο μαθητής χωρίς πίεση.
- Έμφαση στο περιεχόμενο του λόγου: Κατά τη διάρκεια της παραγωγής προφορικού λόγου από τον μαθητή ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιμένει στη γλώσσα και στη διατύπωση της πληροφορίας με τρόπο σαφέστερο και πιο ακριβή. Ωστόσο, τελικά δίνει ανατροφοδότηση στην πληροφορία που ακούει από τον μαθητή, όχι σε αυτή που θα ήθελε να ακούσει.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey K. & Savage, L. (Eds.) (1994). *New Ways in Teaching Speaking*. Alexandria, Va.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Pearson Longman.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: N.H.Heinemann.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved September 14, 2013 from <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>.
- Leather, J. and James, A. (1996). Second language speech. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 269–316). San Diego, CA: Academic Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M. C. & Richards, J. C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207–225.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville, N. & Hargeaves, P. (1999). Assessing speaking in the revised FCE. *English Language Teaching Journal*, 53(1), 42–51.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. In R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-248). New York: John Benjamin.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας σε Αλλοδαπούς Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, ΕΚΠΑ.

2. Δεξιότητες γραπτού λόγου

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Μαρία Αντωνίου & Ασπασία Λιβιέρη
Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής
Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Εισαγωγή

Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου (στο εξής ΚΓΛ) είναι από τις πλέον μελετημένες και σημαντικές δεξιότητες, δεδομένου ότι ένα μεγάλο μέρος των γλωσσικών εισαγομένων, ιδιαίτερα στα σχολικά χρόνια, προέρχεται από τον γραπτό λόγο. Επιπλέον, η ΚΓΛ ως προσληπτική δεξιότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και των παραγωγικών δεξιοτήτων. Θα πρέπει, επομένως, να δοθεί η δέουσα προσοχή στη διδασκαλία της, καθώς δεν αποτελεί μόνο έναν από τους διδακτικούς μας στόχους αλλά συμβάλλει καθοριστικά στη γλωσσική ανάπτυξη στο σύνολό της.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα βασικότερα θέματα που αφορούν στη διδασκαλία της συγκεκριμένης δεξιότητας με απώτερο στόχο να αξιοποιηθούν τα θεωρητικά δεδομένα στη διδακτική πράξη. Κατ' αρχάς θα επιχειρήσουμε να δείξουμε σε τι ακριβώς συνίσταται η κατανόηση γραπτού λόγου και πώς διαβαθμίζεται ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Στη συνέχεια θα εστιάσουμε στις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι διδάσκοντες και στις στρατηγικές που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές σε κάθε στάδιο ανάγνωσης. Τέλος, θα ακολουθήσει διδακτική εφαρμογή ως δείγμα αξιοποίησης των θεωρητικών δεδομένων στη διδασκαλία.

2. Προσδιορισμός της δεξιότητας ΚΓΛ

Για τους περισσότερους ο ορισμός της ΚΓΛ θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτονόητος. Αν όμως λάβουμε υπόψη μας τις περίπλοκες γνωστικές διεργασίες που περιλαμβάνει και τους τρόπους με τους οποίους αυτές συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν, όπως επίσης και την ποικιλία των κειμένων που μπορεί να συναντήσει ένας μαθητής αλλά και τους εκάστοτε αναγνωστικούς στόχους που μπορεί να θέσει, θα αντιληφθούμε όχι μόνο ότι αυτό δεν ισχύει, αλλά κι ότι θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να δώσουμε έναν συνοπτικό και ταυτόχρονα πλήρη ορισμό για την ΚΓΛ.

Όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι της ΚΓΛ, αρκεί να αναφέρουμε ότι για την κατανόηση ενός κειμένου απαιτούνται τόσο χαμηλότερου όσο και υψηλότερου επιπέδου γνωστικές διεργασίες. Συγκεκριμένα, οι πρώτες αφορούν στην αναγνώριση της λέξης, τη συντακτική επεξεργασία (με τη χρήση γραμματικών πληροφοριών) και τη σημασιολογική κωδικοποίηση σε επίπεδο πρότασης¹ (τη δημιουργία σημασίας προτασιακού επιπέδου από τις σημασίες των λέξεων και τις γραμματικές πληροφορίες). Οι δεύτερες, οι υψηλότερου επιπέδου διεργασίες, περιλαμβάνουν τον σχηματισμό ενός κειμενικού μοντέλου από τον αναγνώστη (προκειμένου να κατανοήσει σε τι αναφέρεται το κείμενο), τη διαμόρφωση ενός καταστασιακού μοντέλου (δηλαδή πώς αποφασίζει να ερμηνεύσει το κείμενο), τις υποθέσεις/συνεπαγωγές που κάνει (inferencing), τις διεργασίες που ελέγχουν το πού θα

¹ Αποδίδουμε τον αγγλικό όρο: semantic proposition encoding (Grabe 2009:21).

κατευθύνει την προσοχή του και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει. Και οι δύο τύποι διεργασιών, λειτουργούν ταυτόχρονα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε ορισμένα σημεία, αν και θα ήταν υπεραπλούστευση να θεωρήσουμε ότι όλες οι διεργασίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους συνεχώς (Grabe 2009:21-22). Γενικά, αυτό που γίνεται εύκολα αντιληπτό είναι ότι τόσο οι ίδιες οι διεργασίες όσο και οι μεταξύ τους σχέσεις είναι ιδιαίτερα περίπλοκες.

Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ανάγνωση επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως οι επικοινωνιακές περιστάσεις, ο τύπος ή το είδος του κειμένου² και οι αναγνωστικοί στόχοι. Αρκεί να σκεφτούμε πώς διαβάζουμε

- μία πινακίδα (για να προσανατολιστούμε ή να φτάσουμε στον προορισμό μας)
- έναν τηλεφωνικό κατάλογο ή ένα πρόγραμμα τηλεόρασης (για να εντοπίσουμε συγκεκριμένη πληροφορία)
- μία εφημερίδα (για να ενημερωθούμε),
- ένα λογοτεχνικό βιβλίο (για να ψυχαγωγηθούμε),
- ένα επιστημονικό κείμενο (για να μάθουμε κάτι ή για να αντλήσουμε στοιχεία για τη σύνθεση μιας εργασίας)

για να αντιληφθούμε ότι η ΚΓΛ δεν είναι κάτι μονοδιάστατο και ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τύπος ανάγνωσης (Grabe 2009:5-10).

Ειδικότερα, με βάση τους αναγνωστικούς στόχους η ανάγνωση διακρίνεται σε *προσεκτική* (careful) ή *ταχεία/επιλεκτική* (expeditious) επιτελούμενη σε *τοπικό* (local) ή *γενικό* (global) *επίπεδο* (Urquhart & Weir 1998, Weir & Khalifa 2008).

Η *ανάγνωση σε τοπικό επίπεδο* αφορά στη μικροδομή, δηλαδή στην κατανόηση της σημασίας εντός των ορίων της πρότασης και περιλαμβάνει τις χαμηλότερου επιπέδου διεργασίες της αποκωδικοποίησης (αναγνώριση λέξης, λεξική πρόσβαση και συντακτική επεξεργασία) και του καθορισμού σημασίας σε επίπεδο πρότασης, που ήδη αναφέρθηκαν (Weir & Khalifa 2008:5).

Η *ανάγνωση σε γενικό επίπεδο* αφορά στη μακροδομή, δηλαδή στην κατανόηση της σημασίας πέρα από τα όρια της πρότασης σε επίπεδο παραγράφων και κειμένου. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι οι σχέσεις ανάμεσα στις ιδέες που αναπαρίστανται σε συμπλέγματα σημασιών (Weir & Khalifa 2008:4).

Η *προσεκτική ανάγνωση* είναι αργή, λέξη προς λέξη ανάγνωση (linear) που προχωράει σταδιακά (incremental) και αποσκοπεί στο να εξαγάγει ο αναγνώστης ολοκληρωμένα

² Για τη διάκριση των όρων τύπος και είδος κειμένου βασιστήκαμε στο *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (2011:213-214). Συγκεκριμένα, με τον όρο είδος κειμένου (genre) αναφερόμαστε στην κατηγοριοποίηση των κειμένων σύμφωνα με τις συμβάσεις με τις οποίες συγκροτείται το κείμενο. Ως παραδείγματα κειμενικών ειδών θα μπορούσαμε ενδεικτικά να αναφέρουμε τη συνέντευξη, το βιογραφικό σημείωμα, τις ειδήσεις, τα λογοτεχνικά έργα, τα δημοσιογραφικά άρθρα, τις συνταγές μαγειρικής κ.ά. Με τον όρο τύπος κειμένου αναφερόμαστε στην κατηγοριοποίηση των κειμένων με βάση τα εσωτερικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή τη γλώσσα που χρησιμοποιείται και τη σχηματική τους δομή. Βασικοί κειμενικοί τύποι είναι: η περιγραφή, η αφήγηση και η επιχειρηματολογία. Θα πρέπει, ωστόσο να σημειώσουμε ότι οι όροι τύπος και είδος κειμένου δεν χρησιμοποιούνται πάντοτε με την ίδια ακριβώς σημασία στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, στις Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου (2009:122-147) οι όροι χρησιμοποιούνται αντίστροφα. Εδώ όμως λόγω του ότι το υλικό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς επιλέξαμε να βασιστούμε στο Πρόγραμμα Σπουδών προς αποφυγή σύγχυσης.

νοήματα από το κείμενο. Αυτό μπορεί να γίνει σε τοπικό ή γενικό επίπεδο, δηλαδή εντός ή πέραν των ορίων της πρότασης και έως το επίπεδο του κειμένου στο σύνολό του (Weir & Khalifa 2008:5).

Η *προσεκτική ανάγνωση σε τοπικό επίπεδο* περιλαμβάνει επεξεργασία σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, έως ότου καθοριστεί η βασική σημασία μιας λογικής πρότασης (proposition). Ίσως μάλιστα να είναι απαραίτητες και ορισμένες συνεπαγωγές (inferencing) σε τοπικό επίπεδο για τη δημιουργία ενός νοητικού μοντέλου σε επίπεδο σύνθετης/επαυξημένης πρότασης (enriched sentence level). Ωστόσο, δεν απαιτεί κάθε νέα πληροφορία να ενσωματώνεται σε μία μεγαλύτερη σημασιακή αναπαράσταση (Weir & Khalifa 2008:8). Αυτού του τύπου την ανάγνωση χρησιμοποιούμε, για παράδειγμα, όταν κάνουμε υποθέσεις σε επίπεδο λέξης, δηλαδή όταν προσπαθούμε να συναγάγουμε τη σημασία μιας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα ή μιας γνωστής λέξης, όταν είναι ομόγραφη, αμφίσημη ή αναφέρεται σε μια οντότητα, όπως στην περίπτωση των αντωνυμιών (βλ. Weir & Khalifa 2008:6).

Η ειδοποιός διαφορά της *προσεκτικής ανάγνωσης σε γενικό επίπεδο* είναι ότι ο αναγνώστης προσπαθεί να χειριστεί τις περισσότερες πληροφορίες του κειμένου. Δέχεται την οργάνωση του συγγραφέα και προσπαθεί να συνθέσει μια μακροδομή βάσει των περισσότερων πληροφοριών που έχει προσλάβει. Επίσης αποφασίζει να διαβάσει το κείμενο με πολύ μεγάλη προσοχή (καθώς η ανάγνωση συνοδεύεται και από τον έλεγχο της διαδικασίας). Κατά κανόνα διαβάζει το κείμενο από την αρχή ως το τέλος επιτελώντας τις γνωστικές διεργασίες που ήδη αναφέρθηκαν, ενσωματώνοντας τις νέες πληροφορίες σε ένα νοητικό μοντέλο και ίσως δημιουργώντας τελικά μια οργανωμένη αναπαράσταση του κειμένου στο σύνολό του, όπου το απαιτεί ο αναγνωστικός του στόχος (Weir & Khalifa 2008:8).

Το επίπεδο δε επεξεργασίας γίνεται πιο απαιτητικό, όταν ο αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει πώς σχετίζονται μεταξύ τους ιδέες και λεπτομέρειες σε ολόκληρο το κείμενο. Σε αυτή την περίπτωση, δεν έχει μόνο να κατανοήσει τα νοήματα σε επίπεδο μικρο- και μακροδομής αλλά και το πώς αυτά συνδέονται μεταξύ τους. Αυτό επίσης απαιτεί μία λέξη προς λέξη, πολύ προσεκτική ανάγνωση και ίσως και επανειλημμένη ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου ή έστω εκείνων των σημασιών που σχετίζονται με το στόχο του. Κατά πάσα πιθανότητα σε αυτό τον τύπο ανάγνωσης που αποσκοπεί συνήθως στην εκμάθηση ("reading to learn"), κατά την οποία ο αναγνώστης θα πρέπει να κατανοήσει νέες αλλά και δεδομένες πληροφορίες, απαιτούνται όλα τα είδη επεξεργασίας (αναγνώριση της λέξης, λεξική πρόσβαση, συντακτική επεξεργασία, καθορισμός νοήματος σε επίπεδο απλής και σύνθετης πρότασης, συνεπαγωγές, δημιουργία ενός νοητικού μοντέλου, δηλαδή ενσωμάτωση νέων πληροφοριών και εμπλουτισμός του νοήματος, και τέλος δημιουργία μιας οργανωμένης αναπαράστασης του κειμένου ή και άλλων κειμένων) (Weir & Khalifa 2008:4,8). Επίσης, στην *ανάγνωση για εκμάθηση* ο αναγνώστης θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει την οργάνωση και τον σκοπό ενός κειμένου, να διακρίνει τις βασικότερες από τις δευτερεύουσες ιδέες και τις ουσιώδεις από τις επουσιώδεις πληροφορίες, να αντιλαμβάνεται και να οργανώνει τις πληροφορίες του κειμένου σε ένα νοητικό πλαίσιο και να κατανοεί ρητορικές λειτουργίες, όπως σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, σύγκρισης-αντίθεσης, επιχειρήματα κ.ά. (Cohen & Upton 2006:17, έμμεση αναφορά στους Weir & Khalifa 2008:9). Πολλές φορές μάλιστα ένας μαθητής καλείται να συνδυάσει και να

παραβάλει πληροφορίες από περισσότερα του ενός κείμενα σε επίπεδο μακροδομής, διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική (Weir & Khalifa 2008:9).

Η *ταχεία/επιλεκτική ανάγνωση* (expeditious reading) αποσκοπεί στον εντοπισμό συγκεκριμένης πληροφορίας σε ένα κείμενο. Διακρίνεται σε τρεις τύπους:

- *Επιφανειακή ανάγνωση* (skimming): είναι η ανάγνωση που αποσκοπεί στη σύλληψη του βασικού θέματος, της γενικής εντύπωσης ή/και της υπερκείμενης κεντρικής ιδέας ενός κειμένου και η οποία πραγματοποιείται σε γενικό επίπεδο και βασίζεται σε όσο το δυνατόν λιγότερες λεπτομέρειες (Weir & Khalifa 2008:5 & 7). Πρόκειται για το είδος ανάγνωσης που χρησιμοποιούμε, για παράδειγμα, όταν ξεφυλλίζουμε μια εφημερίδα ή ένα περιοδικό και ρίχνουμε μια γρήγορη ματιά για να δούμε σε ποιο θέμα αναφέρεται και αν μας ενδιαφέρει ή όταν διαβάζουμε σε ένα βιβλιοπωλείο τα οπισθόφυλλα των βιβλίων για να επιλέξουμε ποιο θα αγοράσουμε.
- *Σάρωση/ανίχνευση* (scanning): επιλεκτική ανάγνωση σε τοπικό επίπεδο λέξης για την επίτευξη πολύ συγκεκριμένων αναγνωστικών στόχων, όπως η αναζήτηση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων, αριθμών/ποσοστών, ονομάτων, ημερομηνιών (Weir & Khalifa 2008:5 & 8). Αυτού του είδους την ανάγνωση χρησιμοποιούμε όταν, για παράδειγμα, ψάχνουμε σε ένα τηλεοπτικό οδηγό τότε προβάλλεται μια συγκεκριμένη εκπομπή ή όταν αναζητούμε ένα όνομα σε έναν τηλεφωνικό κατάλογο.
- *Ανάγνωση αναζήτησης* (search reading): αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών σε τοπικό ή σε γενικό επίπεδο ανάλογα με το αν η πληροφορία βρίσκεται σε μία ή περισσότερες προτάσεις. Και στα δύο επίπεδα πάντως η αναζήτηση αφορά σε λέξεις που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο με την πληροφορία-στόχο σε αντίθεση με τη *σάρωση/ανίχνευση* κατά την οποία αναζητούνται οι ίδιες οι λέξεις-στόχοι. Επίσης, η *ανάγνωση αναζήτησης* περιλαμβάνει τον εντοπισμό πληροφοριών σχετικά με προεπιλεγμένα θέματα και γι' αυτό δεν απαιτείται ο σχηματισμός μιας γενικής αναπαράστασης όλου του κειμένου, όπως συμβαίνει με την *επιφανειακή ανάγνωση* (Weir & Khalifa, 2008:5 & 8). Ως παράδειγμα *ανάγνωσης αναζήτησης* σε τοπικό επίπεδο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την περίπτωση δραστηριότητας κατά την οποία ζητείται από τον μαθητή να εντοπίσει μέσα στο κείμενο τη συνώνυμη μιας δεδομένης λέξης ή φράσης. Σε *γενικό επίπεδο ανάγνωση αναζήτησης* χρησιμοποιούμε, όταν διαβάζουμε έναν τουριστικό οδηγό αναζητώντας βασικές πληροφορίες για το πώς θα φτάσουμε στον προορισμό μας (μέσα μεταφοράς), πού θα μείνουμε (ξενοδοχεία, δωμάτια), πού θα φάμε (ταβέρνες, εστιατόρια), πού θα περιηγηθούμε (αξιοθέατα).

Οι διαφορετικοί τύποι ανάγνωσης που περιγράψαμε παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

	Γενικό επίπεδο	Τοπικό επίπεδο
Ταχεία/Επιλεκτική ανάγνωση	Κατανόηση του γενικού θέματος του κειμένου (skimming) Εντοπισμός προεπιλεγμένων πληροφοριών σε επίπεδο προτάσεων, παραγράφων ή κειμένου (global search reading)	Εντοπισμός προεπιλεγμένων στοιχείων, όπως ονόματα, ημερομηνίες, λέξεις, αριθμοί (scanning) Εντοπισμός λέξεων ή φράσεων του ίδιου σημασιολογικού πεδίου με την αναζητούμενη πληροφορία (local search reading)
Προσεκτική ανάγνωση	Λεπτομερής κατανόηση των βασικών ιδεών ενός κειμένου Κατανόηση του πώς οι ιδέες όλου του κειμένου σχετίζονται μεταξύ τους αλλά και με το σκοπό του συγγραφέα ή και με ιδέες άλλων κειμένων.	Επεξεργασία μιας πρότασης (αποκωδικοποίηση) για τη λεπτομερή κατανόηση της σημασίας της ή των επιμέρους στοιχείων της

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση των τύπων ανάγνωσης

3. Η ΚΓΛ στα επίπεδα γλωσσομάθειας A1.1 – B2

Οι τύποι ανάγνωσης σχετίζονται επίσης και με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, καθώς εμπλέκονται διαφορετικού τύπου διεργασίες σε καθένα από αυτά. Για παράδειγμα, σε έναν αρχάριο μαθητή ο δάσκαλος θα πρέπει πρωτίστως να επιμείνει σε διεργασίες χαμηλότερου επιπέδου, όπως η αναγνώριση της λέξης (word recognition), κάτι που σε ένα μέσο ή προχωρημένο επίπεδο επιτελείται αυτόματα, προκειμένου να επιτρέψει σε άλλες υψηλότερου επιπέδου διεργασίες να τεθούν σε λειτουργία (Grabe 2009). Κι επειδή οι τύποι ανάγνωσης εξαρτώνται, όπως ήδη αναφέρθηκε, και από το κείμενο και από τον αναγνωστικό στόχο, θα πρέπει τόσο τα κείμενα όσο και οι δραστηριότητες που τα συνοδεύουν να ανταποκρίνονται στο κατάλληλο επίπεδο.

Συγκεκριμένα, για τα κείμενα και τις δραστηριότητες που θα επιλέγονται για τη διδασκαλία της ΚΓΛ θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής παραμέτροι³:

Κειμενικές παράμετροι:

- **Η έκταση** (Π.χ. δεν ενδείκνυται ένα μεγάλο κείμενο για έναν αρχάριο μαθητή).
- **Τα είδη & οι τύποι των κειμένων** (Π.χ. ένα επιστημονικό άρθρο θα ήταν κατάλληλο για έναν μαθητή προχωρημένου επιπέδου).
- **Το θέμα** (Εκτός του ότι θα πρέπει να είναι σχετικό με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να είναι κατάλληλο και για το επίπεδο του μαθητή. Για παράδειγμα, σε χαμηλότερα επίπεδα τα θέματα θα πρέπει να αντλούνται από το οικείο περιβάλλον του μαθητή, τη σχολική ζωή, την οικογένεια κτλ.).

Ωστόσο, ενδέχεται το ίδιο θέμα ή ο ίδιος τύπος / το ίδιο είδος κειμένου να προσφέρονται για περισσότερα του ενός επίπεδα, εφόσον το επιτρέπει ο βαθμός γλωσσικής δυσκολίας, όπως αυτός καθορίζεται από τις γλωσσικές παραμέτρους.

Γλωσσικές παράμετροι:

- **Το λεξιλόγιο** (Π.χ. το υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο είναι κατάλληλο για τους αρχάριους, ενώ το χαμηλότερης συχνότητας για τους πιο προχωρημένους).
- **Η γραμματική** (Στα πιο χαμηλά επίπεδα θα πρέπει τα κείμενα και οι δραστηριότητες να περιλαμβάνουν πιο απλές δομές, πιο χρήσιμους και συχνόχρηστους τύπους. Για παράδειγμα, ένα κείμενο που περιέχει αρχαιοκλίτα ουσιαστικά ή υποθετικούς λόγους τρίτου είδους δεν είναι κατάλληλο για έναν αρχάριο).
- **Οι γλωσσικές λειτουργίες** (Δεν προσφέρονται όλες οι γλωσσικές λειτουργίες για όλα τα επίπεδα, ενώ κάποιες είναι ιδιαίτερα πρόσφορες για συγκεκριμένα επίπεδα. Για παράδειγμα, για έναν αρχάριο θα επιλέγαμε κείμενα και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν το *πώς συστήνομαι*, ενώ για έναν προχωρημένο το *πώς*

³ Για τις παραμέτρους επιλογής κειμένων και δραστηριοτήτων βασιστήκαμε στα εξής: Weir (2005), Weir (1993), Ur (1996) και Κοντός κ.ά. (2002:27-29).

τεκμηριώνω στοιχεία ή συσχετίζω πληροφορίες)⁴. Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση των θεμάτων, πολλές γλωσσικές λειτουργίες μπορεί να προσφέρονται για διδασκαλία σε περισσότερα του ενός επίπεδα, εφόσον υλοποιούνται σε καθένα από αυτά από τα κατάλληλα -ως προς το ύφος και το βαθμό δυσκολίας- γλωσσικά στοιχεία.

Με βάση τις παραμέτρους αυτές καθώς και τους τύπους ανάγνωσης και τις γνωστικές διεργασίες που αυτοί περιλαμβάνουν, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, προτείνεται διαβάθμιση της ΚΓΛ ανά επίπεδο γλωσσομάθειας⁵. Αυτό θα μπορούσε να διευκολύνει τους διδάσκοντες τόσο στο να επιλέγουν κείμενα κατάλληλα για το επίπεδο των μαθητών τους ή να τα προσαρμόζουν σε αυτό, όσο και στο να σχεδιάζουν τις συνοδευτικές δραστηριότητες ανάλογα με τον αναγνωστικό στόχο και τον τύπο της ανάγνωσης στον οποίο επιθυμούν να εξασκηθούν οι μαθητές τους. Προκειμένου να καταστούν σαφέστερα όλα αυτά, παρατίθενται για κάθε επίπεδο δείγματα κειμένων.

A1.1	
Ο μαθητής μπορεί	• να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά • να διαβάζει και να κατανοεί τη σημασία μεμονωμένων λέξεων που έχει διδαχθεί
Παραδείγματα λέξεων	το όνομά του, κύρια ονόματα από το άμεσο περιβάλλον του, ονόματα που δηλώνουν σχέσεις συγγένειας α' βαθμού, ονόματα αντικειμένων, ζώων, κ.τ.λ.

Πίνακας 2: Η κατανόηση γραπτού λόγου στο επίπεδο A1.1

⁴ Βλ. Ιακώβου & Μπέλλα (2004), Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας: (1998), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997).

⁵ Για τη διάκριση των επιπέδων βλ. «Εισαγωγή» Οδηγού Επιμόρφωσης.

Επίπεδο A1.1

Μεμονωμένες λέξεις από τη θεματική περιοχή
«Οικογένεια»

Γεια σας 3, σελ. 6-7



Πίνακας 3: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο A1.1

Επίπεδο A1.1

Μεμονωμένες λέξεις από τη θεματική περιοχή
«Σχολική ζωή»

Γεια σας 2, σελ. 83



Πίνακας 4: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο A1.1

Α1	
Ο μαθητής μπορεί	• να διαβάζει και να κατανοεί μεμονωμένες λέξεις ή μεμονωμένες απλές προτάσεις • να εντοπίζει συγκεκριμένες πληροφορίες • να παρακολουθεί τα βασικά σημεία μιας ιστορίας
Χαρακτηριστικά κειμένων	• σύντομα, απλά κείμενα σχετικά με οικεία θέματα και με οπτική υποστήριξη • λεξιλόγιο βασικό, καθημερινό, πολύ υψηλής συχνότητας (π.χ. ονόματα καταστημάτων, χώρων του σχολείου, ονόματα συγκεκριμένων ειδών στα καταστήματα, αντικείμενα του σχολικού περιβάλλοντος, ονόματα οδών)
Είδη και τύποι κειμένων	• κάρτες, αγγελίες, προγράμματα (μαθημάτων, τηλεόρασης), ανακοινώσεις, προειδοποιήσεις, αφίσες, διαφημίσεις • αφηγήσεις (εικονογραφημένες ιστορίες), περιγραφές, οδηγίες (χρήσης αντικειμένων ή παιχνιδιών με εικόνες)

Πίνακας 5: Η κατανόηση γραπτού λόγου στο επίπεδο Α1

Επίπεδο Α1

Λέξεις και φράσεις σχετικές με αγορά τροφίμων

Τύπος/Είδος κειμένου: Κατάλογος

Γεια σας 2, σελ. 197, 200

1. Παρατηρώ και διαβάζω.


τυρόπιτα


χυμός


κρουασάν


μπισκότα


κουλούρι


γάλα


τοστ


καραμέλες


σάντουιτς


νερό


λουκανικόπιτα


θέλω/θα ήθελα


παίρνω


αγοράζω


πόσο κάνει;


πόσο κοστίζει;


χρήματα


λογαριάζω


πληρώνω

ΤΙΜΟΚΑΤΑΛΟΓΟΣ

ΤΥΡΟΠΙΤΑ	0.73
ΚΑΣΕΡΟΠΙΤΑ	0.88
ΚΡΟΥΑΣΑΝ ΒΟΥΤΥΡΟΥ	0.73
ΤΟΣΤ (ΤΥΡΙ)	1.03
ΣΑΝΤΟΥΙΤΣ (ΤΥΡΙ - ΝΤΟΜΑΤΑ - ΜΑΡΟΥΛΙ)	1.17
ΚΟΥΛΟΥΡΙ	0.35
ΧΥΜΟΣ	0.59
ΑΝΑΨΥΚΤΙΚΟ	0.73
ΝΕΡΟ	0.29
ΓΑΛΑ	0.73
ΜΠΙΣΚΟΤΑ	0.59

Πίνακας 6: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο Α1

Επίπεδο A1

Τύπος/Είδος κειμένου: Αγγελίες

Χαρίζω το ποδήλατό μου. Είναι κόκκινο και σχεδόν καινούργιο. Κάνει για παιδιά 6-7 χρονών. Αν το θέλετε, το τηλέφωνό μου είναι 210212223.



Μαρία Ιωάννου, Γ' Δημοτικού.



Χαρίζουμε 2 γατάκια. Το ένα είναι γκρι με μαύρη ουρά και το άλλο άσπρο. Είναι πολύ μικρά και πολύ όμορφα. Αγαπάς τα γατάκια; Σε περιμένουν στο σπίτι μου: Ηροδότου 35, Νέο Ηράκλειο.

Γιάννης Κωνσταντινίδης, Β' Δημοτικού.

Πίνακας 7: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο A1

Επίπεδο A1

Τύπος/Είδος κειμένου: Ανακοίνωση

**2^ο Δημοτικό Σχολείο
Αγίας Παρασκευής
Αιγαίου 12**

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Στις 8 Μαΐου 2012 θα γίνει στο σχολείο μας έκθεση παιδικού βιβλίου. Είναι ανοιχτή για γονείς και μαθητές στο θέατρο του σχολείου από τις 10:00 το πρωί ως τις 4:00 το απόγευμα.

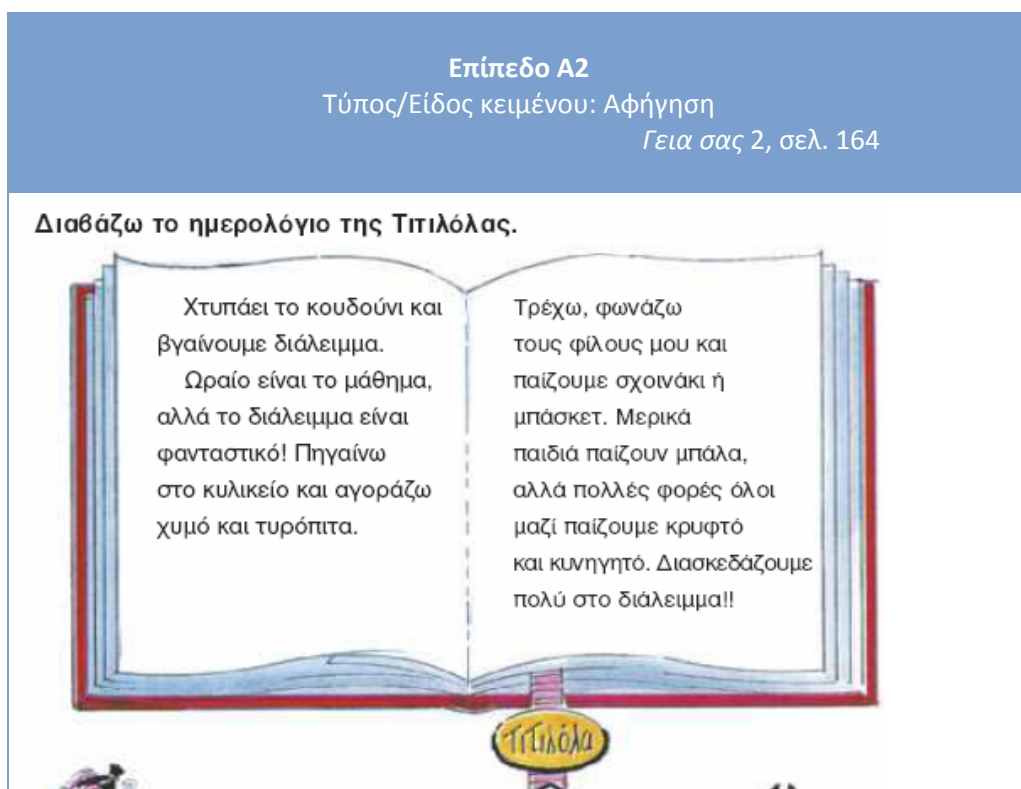
Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες

**Η διευθύντρια
Ελένη Παππά**

Πίνακας 8: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο A1

A2	
Ο μαθητής μπορεί	• να κατανοεί το γενικό νόημα του κειμένου • να εντοπίζει συγκεκριμένες (προβλέψιμες) πληροφορίες • να βγάζει συμπεράσματα και να συνάγει αιτιακές σχέσεις με βάση πληροφορίες που περιέχονται σε περισσότερες από μία προτάσεις • να συμπεραίνει το πιθανό νόημα των άγνωστων λέξεων βάσει των συμφραζομένων
Χαρακτηριστικά κειμένων	• σύντομα και απλά κείμενα σχετικά με οικεία θέματα • απλό λεξιλόγιο • απλές γραμματικές δομές
Είδη και τύποι κειμένων	• προσωπική αλληλογραφία (σημειώματα και μηνύματα χειρόγραφα ή ηλεκτρονικά, κάρτες, προσκλήσεις) • πληροφοριακά κείμενα (ανακοινώσεις, αφίσες, διαφημίσεις, επιγραφές, τιμοκατάλογοι, ραδιοτηλεοπτικά προγράμματα κ.τ.λ.) • αφηγηματικά κείμενα (παραμύθια, ιστορίες) • περιγραφές (ατόμων, γεγονότων, αντικειμένων και χώρων) • οδηγίες (χρήσης προϊόντων και παιχνιδιών)

Πίνακας 9: Η κατανόηση γραπτού λόγου στο επίπεδο A2



Πίνακας 10: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο A2

Επίπεδο A2

Τύπος/Είδος κειμένου: Οδηγίες κατασκευής παιχνιδιού

Γλώσσα Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, σελ. 52

1

Τα παιδιά της τάξης αποφάσισαν να παρουσιάσουν στην εφημερίδα τους διάφορες ιδέες για την κατασκευή παιχνιδιών. Διάβασε παρακάτω μία από αυτές.

Λαγουδάκια στη σειρά

Τι χρειάζεσαι:

- μια κόλλα χαρτί
- ψαλίδι
- χρωματιστά μολύβια.

- ✓ Διπλώνετε ένα χαρτί στα δύο.
- ✓ Το ξαναδιπλώνετε στα δύο.
- ✓ Το διπλώνετε στα δύο άλλη μια φορά.
- ✓ Ζωγραφίζετε το μισό λαγουδάκι.
- ✓ Προσέχετε, ώστε το διπλωμένο χαρτί να ανοίγει από τη δεξιά πλευρά.
- ✓ Κόβετε το λαγουδάκι γύρω γύρω.
- ✓ Ξεδιπλώνετε το χαρτί.

Ορίστε τέσσερα λαγουδάκια πιασμένα χέρι χέρι! Τώρα μπορείτε να τα χρωματίσετε όπως θέλετε.



Πίνακας 11: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο A2

Επίπεδο A2

Τύπος/Είδος κειμένου: Πρόσκληση

Γλώσσα Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ. 43

Προς το φίλο μου Κώστα

Θα χαρώ πολύ να σε δω στο πάρτι για την ονομαστική μου εορτή που θα γίνει την Παρασκευή στις 30 Νοεμβρίου και ώρα 7μ.μ. Μένω στην οδό Κύπρου 16, Αλυσόπολη



Το τηλέφωνό μου είναι 210 423 5488.

Σε περιμένω με χαρά!
Ο φίλος σου
Αντρέας

Αγαπητέ φίλε
Κώστα

Σε περιμένω στη γιορτή που θα κάνω για τα γενέθλιά μου την Κυριακή στις 19 Οκτωβρίου και ώρα 6:30 το απόγευμα.

Η διεύθυνσή μου είναι: Σωκράτους 98, Αλυσόπολη και το τηλέφωνό μου: 2104234567

Θα περάσουμε φρονταστικά!

Η φίλη σου
Βάσια



Μελίνα, τα γενέθλιά μου γιορτάζω.

Το Σάββατο 7 Δεκεμβρίου γίνονται 9 ετών και σε περιμένω στη γιορτή που θα κάνω στις 7 μ.μ. Έλα να διασκεδάσουμε τρελά. Το σπίτι μου είναι Σίφνου 95, Αλυσόπολη.



Η φίλη σου Μαργαρίτα

Πίνακας 12: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο A2

B1	
Ο μαθητής μπορεί	• να κατανοεί το γενικό νόημα του κειμένου • να διαβάζει προσεκτικά και να κατανοεί ουσιαστικές λεπτομέρειες του κειμένου • να διαβάζει προσεκτικά και να κατανοεί τη σημασία που προκύπτει από τη σχέση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες προτάσεις • να διαβάζει προσεκτικά για να συναγάγει τη σημασία άγνωστων λέξεων από το ευρύτερο περιεχόμενο
Χαρακτηριστικά κειμένων	• κείμενα εκτενέστερα σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο • πιο πλούσιο λεξιλόγιο • πιο σύνθετες γραμματικές δομές
Είδη και τύποι κειμένων	• αλληλογραφία (φιλικό, επίσημο γράμμα) • πληροφοριακά κείμενα (άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά, ανακοινώσεις, ενημερωτικά φυλλάδια, έντυπα) • οδηγίες (οδηγίες χρήσης, συνταγή) • περιγραφές (ανθρώπων, αντικειμένων, χώρων, γεγονότων, αντιδράσεων και επιθυμιών) • αφηγήσεις (προσωπικές ιστορίες, παραμύθια)

Πίνακας 13: Η κατανόηση γραπτού λόγου στο επίπεδο B1

Επίπεδο B1
 Τύπος/Είδος κειμένου: Περιγραφή ζώου
 Γλώσσα Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, σελ. 70






2

Στην εγκυκλοπαίδεια μπορούμε να βρούμε πληροφορίες για διάσημους ανθρώπους, για ζώα, φυτά, μηχανές, τόπους... Διάβασε τις πληροφορίες που βρήκε ο Αρμπέν για τους λύκους.

Ο λύκος

Ο λύκος μοιάζει με μεγάλο σκύλο. Έχει ψηλά πόδια και φαρδύ πέλμα, για να μπορεί να περπατά εύκολα στο χιόνι. Κάθε μέρα περπατά ή τρέχει 8 έως 10 ώρες, για να βρει φαγητό. Βλέπει πολύ καλά στο σκοτάδι. Κυνηγά ποντίκια, λαγούς, αγριογούρουνα και άλλα ζώα. Ζει περίπου 16 χρόνια. Οι λύκοι ζουν σε αγέλη, δηλαδή σε ομάδα με 8 έως 15 λύκους. Αγαπούν πολύ τα παιδιά τους. Τα έχουν μαζί τους για ένα χρόνο και τους μαθαίνουν πώς να επιβιώνουν. Τα λυκάκια τα φροντίζει όλη η αγέλη. Ο λύκος και η λύκαινα μένουν μαζί για όλη τους τη ζωή.

Μερικές φορές οι λύκοι τραυματίζονται ή δηλητηριάζονται από τους ανθρώπους. Αν κάποιος βρει έναν πληγωμένο ή άρρωστο λύκο, μπορεί να τον σώσει πηγαίνοντάς τον σε νοσοκομείο για ζώα. Όταν οι λύκοι συνηθίσουν πολύ τους ανθρώπους, γίνονται καλοί φίλοι τους.



Πίνακας 14: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο B1

Επίπεδο B1

Τύπος/Είδος κειμένου: Ανακοίνωση

Γλώσσα Β' Δημοτικού, γ' τεύχος, σελ. 54



3

Στην εφημερίδα «Τα ανήσυχα μολύβια» έχει ανακοινωθεί ένας διαγωνισμός κατασκευής κολάζ με θέμα την Ελλάδα. Για να πάρεις μέρος, δες τους όρους συμμετοχής.



Αν δεν ξέρεις τι σημαίνει η λέξη **κολάζ**, ψάξε στο λεξικό σου.



Διαγωνισμός κολάζ

- ✓ Πάρτετε ένα μεγάλο γαλάζιο χαρτόνι.
- ✓ Κόψτε φωτογραφίες από διάφορα μέρη της Ελλάδας σε διαφορετικά σχήματα και μεγέθη.
- ✓ Κολλήστε τις φωτογραφίες στο χαρτόνι με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλυφτεί όλη η επιφάνειά του.
- ✓ Γράψτε σε μικρά χαρτάκια λέξεις που να περιγράφουν αυτά τα μέρη και συμπληρώστε το κολάζ.
- ✓ Στείλτε το κολάζ στη διεύθυνση: «ΤΑ ΑΝΗΣΥΧΑ ΜΟΛΥΒΙΑ» Τ.Θ. 99999.

Όροι συμμετοχής

Για να πάρετε μέρος στο διαγωνισμό, πρέπει να είστε μέχρι εννιά χρονών. Το κολάζ πρέπει να φτιαχτεί από τουλάχιστον τρία παιδιά και να αποσταλεί μέχρι τις 15 Μαΐου.



Ποιοι είναι οι όροι συμμετοχής στο διαγωνισμό;

Πίνακας 1: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο B1

Επίπεδο B1

Τύπος/Είδος κειμένου: Συνταγή

Γλώσσα Στ' Δημοτικού, α' τεύχος, σελ. 49

Ρολόι για φάγωμα

Ξέφυγε από τα συνθησμένα και ξύπνησέ τους όλους με ένα ρολόι που... τρώγεται! Χρησιμοποίησε ένα πιάτο για βάση του ρολογιού σου. Κόψε, με φορμάκια της κουζίνας σε διάφορα σχήματα, ψωμί του τoστ, τυρί, ζαμπόν —ακόμη και ομελέτα— και χρησιμοποίησέ τα ως αριθμούς του ρολογιού. Κόψε καρτό για δείκτες και ρύθμισέ τους στην ώρα που θέλεις.

Έτοιμο να καταπλήξει όλους βρεθούν στην κουζίνα σου!

περιοδικό *Kid's fun*, τεύχος 4, Νοέμβ. 2001



Πίνακας 16: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο B1

B2	
Ο μαθητής μπορεί	• να διαβάζει επιλεκτικά ένα κείμενο με στόχο την κατανόηση του γενικού νοήματός του ή / και τον εντοπισμό συγκεκριμένων λεπτομερειών • να διαβάζει προσεκτικά ένα κείμενο για να συναγάγει το νόημα που προκύπτει από τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων προτάσεων • να κατανοεί τη σημασία συγκεκριμένων λέξεων του κειμένου από το ευρύτερο περιεχόμενό τους • να κατανοεί το νόημα από τα συμφραζόμενα, ανεξάρτητα από την παρουσία άγνωστων γλωσσικών στοιχείων • να αναγνωρίζει την πρόθεση και τον σκοπό συγγραφής και το επίπεδο ύφους ενός κειμένου • να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές κατανόησης
Χαρακτηριστικά κειμένων	• κείμενα εκτενέστερα σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο • διευρυμένο λεξιλόγιο • πιο σύνθετες γραμματικές δομές • διαφορετικά επίπεδα ύφους (τυπικό, επίσημο, οικείο, φιλικό)
Είδη και τύποι κειμένων	• διατύπωση θέσεων - επιχειρημάτων (άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά, επίσημα γράμματα, αγγελίες, διαφημιστικό υλικό, ανακοινώσεις, προγράμματα ψυχαγωγίας, κανονισμοί, επιχειρήματα) • οδηγίες (κανονισμοί, προσκλήσεις) • αφηγηματικά κείμενα (ιστορίες, λογοτεχνικές αφηγήσεις)

Πίνακας 17: Η κατανόηση γραπτού λόγου στο επίπεδο B2

Επίπεδο B2

Τύπος/Είδος κειμένου: Αφήγηση

Γεια σας 3, σελ. 98



Παρατηρώ την εικόνα, διαβάζω την ιστορία και περιγράφω τις δύο γυναίκες.



Η Αρετή και η Κακία

Όταν ο Ηρακλής έγινε νέος, βρέθηκε σ' ένα σταυροδρόμι και δεν ήξερε ποιο δρόμο να πάρει. Τότε παρουσιάστηκαν μπροστά του δυο γυναίκες. Η μια απλή και σεμνή, η άλλη στολισμένη κι εγωίστρια που μάλιστα έτρεξε για να μιλήσει εκείνη πρώτη στον Ηρακλή. Του είπε ότι, αν την ακολουθήσει, θα 'χει ό,τι επιθυμήσει χωρίς κόπους. Ο Ηρακλής ρώτησε πώς τη λένε κι εκείνη του απάντησε ότι οι μεν εχθροί της την ονομάζουν Κακία, οι φίλοι της όμως Ευδαιμονία. Έστερα τον πλησίασε η άλλη γυναίκα και του είπε ότι, αν θέλει να τον αγαπήσουν και να τον τιμήσουν οι άνθρωποι, αν θέλει να τους κάνει καλό, πρέπει ν' ακολουθήσει εκείνη. Αλλά, για να τα πετύχει αυτά, πρέπει να αγωνιστεί και να κοπιάσει. Και του είπε ότι τη λένε Αρετή.



Κι ο Ηρακλής έκανε την επιλογή του. Ακολούθησε τον δρόμο της Αρετής.

Πίνακας 18: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο B2

Επίπεδο B2

Τύπος/Είδος κειμένου: Κανονισμοί

Γλώσσα Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ. 68

Χρησιμοποιώ το Μετρό

Στο σταθμό...

- 🔥 Προσέξτε πού πατάτε και πώς περπατάτε, όταν ο καιρός είναι ασχημος. Όταν βρέχει ή χιονίζει, το δάπεδο γλιστράει.
- 🔥 Μην τρέχετε στους χώρους του σταθμού.
- 🔥 Μπείτε και βγείτε στο Μετρό κρατώντας το χέρι της μητέρας σας, του πατέρα σας ή αυτού που σας συνοδεύει.
- 🔥 Στις κυλιόμενες σκάλες σταθείτε στη δεξιά πλευρά και κρατηθείτε από τη μαύρη χειρολαβή. Αφήστε την αριστερή πλευρά για τους βιαστικούς.
- 🔥 Περιμένετε να έλθει το τρένο στην αποβάθρα πάντοτε πίσω από τη διαχωριστική γραμμή του δαπέδου.
- 🔥 Όταν το τρένο έλθει, σταθείτε δεξιά ή αριστερά από τις πόρτες για να βγουν οι επιβάτες, και μετά μπείτε εσείς.
- 🔥 Όταν κλείνουν οι πόρτες, απομακρυνθείτε από το τρένο και μην προσπαθήσετε να το προλάβετε τρέχοντας.



Πίνακας 19: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο B2

Επίπεδο B2

Τύπος/Είδος κειμένου: Ανακοίνωση

Γλώσσα Στ' Δημοτικού, α' τεύχος, σελ. 17

Δύο μέρες στο βουνό



Θα χρειαστείτε σακίδιο, 2 φόρμες, 2 ζευγάρια παπούτσια, οδιόβρεχο, μπλοκ σημειώσεων, μολύβι, μεγεθυντικό φακό, σκούφο, γάντια, κασκόλ, γυαλιά ηλίου... για να περάσετε ένα αξέχαστο διήμερο στον Περνασσό με τον **Ελληνικό Ορειβατικό Σύλλογο Ακαρνών**. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είστε από 7 έως 18 χρόνων, αλλά και οι μικρότεροι μπορούν να συμμετάσχουν με τη συνοδεία των γονιών τους. Ένα διήμερο στη φύση με δραστηριότητες είναι ο στόχος του προγράμματος. Θα εξασκηθείτε στη χιονοδρομία, θα γνωρίσετε φίλους, θα ανακαλύψετε την ομορφιά της ελληνικής φύσης, θα μάθετε να προσανατολιζέστε, θα διασκεδάσετε με θεατρικό παιχνίδι και, το κυριότερο, θα καρτώσετε καθαρό αέρα και θα περάσετε ξένοιαστες ώρες. Το διήμερο θα πραγματοποιηθεί στις 15 και 16 Φεβρουαρίου στους Δελφούς και η μεταφορά σας μέχρι εκεί θα γίνει με πούλμαν. Όσο επιθυμείτε να παρακολουθήσετε το πρόγραμμα, πρέπει να δηλώσετε συμμετοχή έως τις 31 Ιανουαρίου και να προκαταβάλετε μέρος των χρημάτων που απαιτούνται.

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 210-2461528 (ΕΟΣ Ακαρνών)
υπεύθυνος προγράμματος, Κ. Σαρμάλης.

Περιοδικό «Ερευνητές», Η καθημερινή, τεύχος 207, ΙV/V'03

Πίνακας 20: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο B2

Επίπεδο B2

Τύπος/Είδος κειμένου: Δημοσιογραφικό άρθρο

Γλώσσα Ε' Δημοτικού, γ' τεύχος, σελ. 36-37

ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ...

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην τηλεόραση

«Οι Ολυμπιακοί Αγώνες της Αθήνας είναι θαυμάσιοι, θήλωσε χθες ο πρόεδρος της ΔΟΕ Ζακ Ρογκ, επισκεπτόμενος τις εγκαταστάσεις της ΕΡΤΑ.Ε. στο Διεθνές Κέντρο Ραδιοτηλεόρασης.

«Είμαι ευτυχής διότι μπορείτε να δείξετε περισσότερα αθλήματα και όλοι οι Έλληνες μπορούν να δουν τους Αγώνες» είπε ο πρόεδρος της ΔΟΕ, ο οποίος παρακολουθεί κάθε βράδυ –όπως αποκάλυψε– την περίληψη της αθλητικής δραστηριότητας που μεταδίδει η ΕΤ 3.

«Καθημερινά υπάρχουν 3,7 δισ. άνθρωποι σε όλο τον κόσμο που παρακολουθούν τα αθλήματα. Συγχαρητήρια στην Ελλάδα γι' αυτό» σημείωσε ο κ. Ρογκ.

εφημερίδα Η Ναυτεμπορική, 20/8/04

ΚΑΙ ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ...

Επτά ημέρες χωρίς τηλεόραση: κόν' το κι εσύ

Εσείς πόσες ώρες στήθηκετε σήμερα μπροστά στην τηλεόραση; Μία, τρεις ή παραπάνω; Θα μπορούσατε να ζησате μία εβδομάδα χωρίς να την ανοίξετε καθόλου; Η πρόταση μιας μη κερδοσκοπικής οργάνωσης είναι να την κλείσουμε εντελώς για επτά ολόκληρες μέρες.

Δεν είναι η πρώτη φορά που γίνεται μοϊκιάζ* στο χαζοκούτι. Τον περασμένο χρόνο, περισσότερα από 7 εκατομμύρια άνθρωποι έβγαλαν την τηλεόραση από την πρίζα.

Ο μέσος Αμερικανός παρακολουθεί περισσότερες από τέσσερις ώρες τηλεόραση ημερησίως. Και μαζί τρώει παραπάνω, πίνει και καπνίζει. Τα κλιόδες διαφημιστικά των στρώσεων να καταναλώσει περισσότερες σοκολάτες, καραμέλλες, χόμπουργκερ, αναψυκτικά.

Ο αριθμός των διαφημίσεων που «καταβραχθίζουν» τα παιδιά έχει διπλασιαστεί από τη δεκαετία του '70, ξεπερνώντας σήμερα τις 40.000 το χρόνο. Τα παιδιά στην Αμερική περνούν περισσότερη ώρα στην τηλεόραση (1.023 ώρες) παρά στο σχολείο (900 ώρες). Και μη νομίζετε πως στην Ελλάδα τα πράγματα είναι διαφορετικά.

Καιρός να επαναστατήσουμε λοιπόν. Στόχος της εκστρατείας είναι να ανακαλύψουμε τι μπορούμε να κάνουμε όταν δε βλέπουμε τηλεόραση. Και φυσικά δεν εννοούμε να «σερφόρουμε» στο διαδίκτυο ή να παίζουμε ηλεκτρονικά παιχνίδια. Όταν την κλείνεις, ανακαλύπτεις με έκπληξη πόσα ενδιαφέροντα πράγματα υπάρχουν για να κάνεις.

εφημερίδα Η Καθημερινή, 3/4/04 (Θαλακηνή)

Πίνακας 21: Δείγμα κειμένου για το επίπεδο B2

4. Διδακτικοί στόχοι και τεχνικές ανά στάδιο ανάγνωσης

Στην ενότητα αυτή θα εστιάσουμε στη διδασκαλία της ΚΓΛ ανά στάδιο ανάγνωσης, δηλαδή πριν από την ανάγνωση, κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτήν⁶. Μετά την επιλογή του κατάλληλου κειμένου, σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα, και με βάση το τι μπορεί να κάνει ο μαθητής σε κάθε επίπεδο, ο διδάσκων θα πρέπει να θέσει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους σε κάθε στάδιο ανάγνωσης αποβλέποντας στο να αναπτύξουν οι μαθητές του στρατηγικές που θα συμβάλουν στη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας αλλά και της γλωσσικής τους ικανότητας συνολικά. Για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να διαθέτει μια σειρά από τεχνικές (στρατηγικές, δραστηριότητες και ασκήσεις) και να γνωρίζει ποια ή ποιες από αυτές εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα τον εκάστοτε στόχο. Για τον λόγο αυτό κρίναμε σκόπιμο να αναφερθούμε στους βασικότερους διδακτικούς στόχους που μπορεί να θέσει ο διδάσκων ανά στάδιο ανάγνωσης και να παρουσιάσουμε ενδεικτικές τεχνικές με τις οποίες μπορεί να τους επιτύχει.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι στόχοι και οι τεχνικές που θα παρουσιαστούν στην ενότητα αυτή είναι γενικοί και ενδεικτικοί με την έννοια ότι δεν θα γίνει αναφορά σε κάθε επίπεδο χωριστά και ότι δεν εξαντλούνται όλες οι πιθανές περιπτώσεις. Επιδίωξή μας είναι να δοθούν οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές, βάσει των οποίων θα οργανώνεται η διδασκαλία της ΚΓΛ, αλλά και κάποιες ιδέες για την υλοποίησή τους. Να διευκρινίσουμε επίσης ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στους στόχους και τις τεχνικές, όπως παρουσιάζονται στους σχετικούς πίνακες, καθώς κάποιιοι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν με περισσότερες από μία τεχνικές, αλλά και κάποιες τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περισσότερους από έναν στόχους.

A) πριν από την ανάγνωση

Το προαναγνωστικό στάδιο είναι κατ' ουσίαν προπαρασκευαστικό, αλλά είναι πολύ σημαντικό, γιατί επιτρέπει στον διδάσκοντα να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους εισαγάγει ομαλά στο θέμα. Βασικοί στόχοι που θα μπορούσαν να τεθούν κατά περίπτωση σε αυτό το στάδιο από τον διδάσκοντα και ενδεικτικές τεχνικές με τις οποίες θα μπορούσαν αυτοί να επιτευχθούν είναι οι εξής:

- **Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης:** Προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα του κειμένου που πρόκειται να διαβάσουν, ώστε να διευκολυνθούν στην κατανόησή του. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσαμε να κάνουμε **ερωτήσεις** ή **συζήτηση** σχετικά με το θέμα το κειμένου ή να εφαρμόσουμε την τεχνική του **καταιγισμού ιδεών**, δηλαδή να δώσουμε μια λέξη-κλειδί και να ζητήσουμε από τους μαθητές να ανακαλέσουν συναφές λεξιλόγιο και γνώσεις. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να εντάξουμε τις απαντήσεις τους σε σημασιολογικούς χάρτες στον πίνακα έτσι ώστε να συμβάλουμε στην καλύτερη νοητική οργάνωση του λεξιλογίου και των ιδεών τους.

⁶ Για τα στάδια και τις τεχνικές ανάγνωσης αντλήσαμε στοιχεία κυρίως από τα εξής: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Grabe (2009), Alderson (2000), Anderson (1999), Greenwood (1988), Grellet (1981).

- **Προβλέψεις:** Προκειμένου να αναπτύξουν οι μαθητές στρατηγικές πρόβλεψης σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, τους ζητάμε **να αξιοποιήσουν τον τίτλο ή οπτικό υλικό** που συνοδεύει το κείμενο. Σε περίπτωση που ο τίτλος δεν προσφέρεται ή δεν υπάρχει διαθέσιμο οπτικό υλικό, μπορεί ο δάσκαλος να διαλέξει από το κείμενο κάποιες λέξεις-κλειδιά και να ζητήσει από τους μαθητές να κάνουν βάσει αυτών υποθέσεις σχετικά με το θέμα του κειμένου.
- **Επέκταση των γνώσεων:** Μπορούμε να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα του κειμένου, τον συγγραφέα ή το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Αυτό μπορούμε να το επιτύχουμε πολύ απλά με **ερωτήσεις, συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων** μεταξύ των μαθητών ή χρησιμοποιώντας **οπτικοακουστικό υλικό**. Για παράδειγμα, αν έχουμε ένα κείμενο σχετικό με τους ολυμπιακούς αγώνες, μπορούμε να προβάλλουμε οπτικοακουστικό υλικό με διάφορα αγωνίσματα ή να δείξουμε σχετικές φωτογραφίες από βιβλία ή εφημερίδες και περιοδικά ή να τους ρωτήσουμε αν έχουν παρακολουθήσει ποτέ αγώνες στο γήπεδο, αν ασχολούνται με κάποιο άθλημα ή αν θέλουν να ασχοληθούν και γιατί.

Αν ο συγγραφέας του κειμένου είναι γνωστός και σημαντικός, μπορούμε ξεκινήσουμε μια **συζήτηση για τον συγγραφέα και την εποχή του**, τις επιδράσεις που δέχτηκε ή -και πιο οργανωμένα- να φέρουμε βιογραφικά στοιχεία και συναφές φωτογραφικό υλικό ή να ρωτήσουμε τους μαθητές τι γνωρίζουν γι' αυτόν τον συγγραφέα ή αν έχουν διαβάσει κάποιο άλλο κείμενό του και αν τους άρεσε.

Η παροχή πληροφοριών πριν από την ανάγνωση κρίνεται επίσης απαραίτητη, αν πρόκειται να διαβάσουν ένα κείμενο από συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. φυσική ή χημεία) που έχει ειδικό λεξιλόγιο και απαιτεί κάποιες γνώσεις για να το κατανοήσουν.

- **Κατανόηση της δομής και των συμβάσεων του εκάστοτε κειμενικού είδους:** Αν πρόκειται επίσης για κειμενικό είδος με το οποίο οι μαθητές δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι (π.χ. ποίημα, άρθρο, γράμμα κτλ.), τότε θα πρέπει ο δάσκαλος να τους δώσει κάποιες πληροφορίες για τη δομή και τις συμβάσεις που ισχύουν στο συγκεκριμένο είδος. Αυτό μπορεί να γίνει με **πρόσθετο υλικό**, με **συζήτηση** ή με **ασκήσεις**.
- **Κατανόηση του λεξιλογίου:** Μπορεί ο δάσκαλος να προδιδάξει άγνωστο λεξιλόγιο που ενδέχεται να δυσκολέψει τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου⁷, εφόσον είναι λεξιλόγιο χρήσιμο. Για να το επιτύχει αυτό, μπορεί να χρησιμοποιήσει **εικόνες, ειδικές ασκήσεις λεξιλογίου** (να δώσει, για παράδειγμα, τις λέξεις μέσα σε προτάσεις που αποκαλύπτουν τη σημασία τους και να τους ζητήσει να τις μαντέψουν).
- **Καθορισμός αναγνωστικών στόχων:** Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο αναγνωστικός στόχος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τύπο της ανάγνωσης. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο δάσκαλος να προκαθορίσει τους αναγνωστικούς στόχους, να εξηγήσει δηλαδή

⁷ Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει (Liu Na & Nation 1985), για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός κειμένου και τις άγνωστες λέξεις του, θα πρέπει οι γνωστές λέξεις να αποτελούν τουλάχιστον το 95% του συνολικού αριθμού των λέξεων.

στους μαθητές για ποιο σκοπό θα διαβάσουν το συγκεκριμένο κείμενο ή να τους δώσει μια συναφή προαναγνωστική δραστηριότητα.

Στόχοι και τεχνικές α) πριν από την ανάγνωση	
Τι; (στόχοι)	Πώς; (υλοποίηση)
• Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης • Προβλέψεις • Επέκταση των γνώσεων με παροχή πληροφοριών σχετικά με το κείμενο • Κατανόηση δομής και συμβάσεων του εκάστοτε κειμενικού είδους • Κατανόηση του λεξιλογίου • Καθορισμός αναγνωστικών στόχων	• Καταιγισμός ιδεών • Αξιοποίηση τίτλου και συνοδευτικού οπτικού υλικού για τη διατύπωση υποθέσεων • Ερωτήσεις και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών • Συζήτηση για το θέμα, για τον συγγραφέα ή για το είδος του κειμένου • Παροχή πρόσθετου βοηθητικού υλικού (π.χ. εικόνες, οπτικοακουστικό υλικό κ.ά.) • Ασκήσεις – δραστηριότητες σχετικά με το λεξιλόγιο, τους αναγνωστικούς στόχους και τη μορφή του κειμένου

Πίνακας 22: Παρουσίαση των διδακτικών στόχων και των τεχνικών υλοποίησής τους στο προαναγνωστικό στάδιο

Β) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Το στάδιο αυτό είναι το κύριο στάδιο ανάγνωσης και αυτό στο οποίο έχει δοθεί παραδοσιακά η μεγαλύτερη βαρύτητα κατά τη διδασκαλία. Οι διδακτικοί στόχοι εδώ θα πρέπει να τίθενται σε άμεση συνάρτηση με τον τύπο ή τους τύπους της ανάγνωσης στους οποίους θέλει ο διδάσκων να εξασκήσει τους μαθητές του. Με βάση λοιπόν όσα προαναφέρθηκαν, οι διδακτικοί στόχοι μπορεί να αφορούν την ταχεία/επιλεκτική ή την προσεκτική ανάγνωση τόσο σε τοπικό όσο και σε γενικό επίπεδο, και μπορεί να επιτυγχάνονται με μία ή περισσότερες από τις τεχνικές που προτείνονται ενδεικτικά στον πίνακα 23.

- **Ταχεία/Επιλεκτική ανάγνωση**

Επιφανειακή ανάγνωση: Αν ο στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το γενικό θέμα του κειμένου ή των παραγράφων του, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τις παρακάτω τεχνικές: να τους ζητήσουμε **να βρουν μόνοι τους έναν τίτλο** για το κείμενο ή για κάθε παράγραφο ή να επιλέξουν τον σωστό τίτλο με **ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης τίτλων και παραγράφων** ή και με **συμπλήρωση διαγράμματος με τους κυριότερους τίτλους** του κειμένου. Επίσης, θα μπορούσαμε να

κάνουμε **γενικές ερωτήσεις** για το θέμα ή για τις κύριες ιδέες του κειμένου αλλά και **να ελέγξουμε τις προαναγνωστικές προβλέψεις** των μαθητών.

Σάρωση/ανίχνευση: Σε χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας μπορεί ο διδακτικός στόχος να αφορά τον εντοπισμό προεπιλεγμένων στοιχείων. Στην περίπτωση αυτή ο διδάσκων θα μπορούσε, για παράδειγμα, να ζητήσει από τους μαθητές **να βρουν συγκεκριμένες λέξεις σε ένα λεξικό ή σε ένα κρυπτόλεξο.**

Ανάγνωση αναζήτησης: Αν ο στόχος είναι να εντοπίσει ο μαθητής λέξεις ή φράσεις στο κείμενο είτε προεπιλεγμένες πληροφορίες σε επίπεδο προτάσεων, παραγράφων ή κειμένου, ο διδάσκων θα μπορούσε να δώσει μία **άσκηση αντικατάστασης λέξεων του κειμένου με τις συνώνυμές τους** (για την πρώτη περίπτωση) ή να κάνει **ερωτήσεις ανοικτού τύπου** που οδηγούν στον εντοπισμό των προεπιλεγμένων πληροφοριών (για τη δεύτερη περίπτωση). Επίσης, θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές **να εντοπίσουν και να συλλέξουν πληροφορίες** για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από ένα ή περισσότερα κείμενα για περαιτέρω επεξεργασία στην τάξη.

- **Προσεκτική ανάγνωση**

Αν ο διδακτικός στόχος είναι η κατανόηση (άγνωστων) λέξεων με αξιοποίηση των συμφραζομένων, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορους τύπους ασκήσεων: να ζητήσουμε από τους μαθητές να συναγάγουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων και **να τις αντικαταστήσουν με γνωστές συνώνυμές τους** ή να επιλέξουν την κατάλληλη σημασία για μία λέξη με **άσκηση αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής ή ομαδοποίησης**⁸.

Για τη λεπτομερή κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου ή συγκεκριμένων προτάσεών του, ενδείκνυνται οι ευρέως χρησιμοποιούμενες **ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστού – λάθους και οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις**. Άλλοι τύποι ασκήσεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εδώ είναι η **τοποθέτηση παραγράφων στη σωστή σειρά, η συμπλήρωση κενών με προτάσεις** που έχουν αφαιρεθεί από το κείμενο κ.ά.

Για τον πιο απαιτητικό στόχο, δηλαδή την κατανόηση του πώς οι ιδέες όλου του κειμένου σχετίζονται μεταξύ τους ή με ιδέες άλλων κειμένων, αλλά και με τον σκοπό του συγγράφει, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τις τεχνικές του προηγούμενου διδακτικού στόχου μεμονωμένα ή συνδυαστικά αλλά και άλλες τεχνικές κατά περίπτωση. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να αφαιρέσουμε από κάθε παράγραφο του κειμένου το τελικό τμήμα και να ζητήσουμε από τους μαθητές να το αντιστοιχίσουν με το αρχικό τους τμήμα. Σε ένα πολύ προχωρημένο επίπεδο θα μπορούσαμε επίσης να δώσουμε αποσπάσματα από διάφορα κείμενα και να τους ζητήσουμε να αναγνωρίσουν εκείνα που προέρχονται από τον ίδιο συγγραφέα.

⁸ Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου ειδικότερα και για τις λεξιλογικές ασκήσεις γίνεται αναλυτική αναφορά στην ενότητα «Λεξιλόγιο» του Οδηγού Επιμόρφωσης. Για τον λόγο αυτό εδώ περιοριζόμαστε να κάνουμε ενδεικτική αναφορά μόνο στις λεξιλογικές ασκήσεις που έχουν σχέση με την κατανόηση λέξεων μέσα σε κείμενο.

**Στόχοι και τεχνικές
β) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης**

Τι; (στόχοι)	Πώς; (υλοποίηση)
Ταχεία/Επιλεκτική ανάγνωση - Κατανόηση του γενικού θέματος του κειμένου (επιφανειακή ανάγνωση) - Εντοπισμός συγκεκριμένων στοιχείων (σάρωση/ανίχνευση, ανάγνωση αναζήτησης σε τοπικό ή γενικό επίπεδο)	- Ερωτήσεις ανοικτού τύπου - Πολλαπλή επιλογή - Σωστό–λάθος - Εύρεση τίτλου - Αντιστοίχιση τίτλων με παραγράφους - Συμπλήρωση διαγράμματος με τους κυριότερους τίτλους του κειμένου
Προσεκτική ανάγνωση - Κατανόηση άγνωστων λέξεων (με αξιοποίηση των συμφραζομένων) - Λεπτομερής κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου ή συγκεκριμένων προτάσεων του - Κατανόηση του πώς οι ιδέες όλου του κειμένου σχετίζονται μεταξύ τους ή και με ιδέες άλλων κειμένων αλλά και με το σκοπό του συγγραφέα	- Έλεγχος προαναγνωστικών προβλέψεων - Εντοπισμός και συλλογή πληροφοριών για τη σύνθεση μιας εργασίας - Τοποθέτηση παραγράφων στη σωστή σειρά - Συμπλήρωση κενών με προτάσεις που έχουν αφαιρεθεί από το κείμενο - Εντοπισμός λέξεων - Εντοπισμός και αντικατάσταση λέξεων του κειμένου με συνώνυμές τους. - Αντικατάσταση άγνωστων λέξεων με γνωστές - Αντιστοίχιση των άγνωστων λέξεων με τις σημασίες τους - Ομαδοποίηση λέξεων

Πίνακας 23: Παρουσίαση των διδακτικών στόχων και των τεχνικών υλοποίησής τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Γ) μετά την ανάγνωση

Το στάδιο αυτό είναι εξίσου σημαντικό για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς προσφέρεται, εκτός των άλλων, και για τον συνδυασμό της ΚΓΛ με τις υπόλοιπες δεξιότητες. Συγκεκριμένα, εδώ ο διδάσκων θα μπορούσε με **ερωτήσεις** -κυρίως ανοικτού τύπου- και **συζήτηση** να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν στο θέμα το κειμένου.

Επίσης, θα μπορούσε να αναθέσει στους μαθητές του **να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικές με το θέμα του κειμένου σε άλλες πηγές** (π.χ. διαδίκτυο, βιβλία, εγκυκλοπαίδειες κ.ά.) ούτως ώστε να επεκτείνουν τις γνώσεις που αποκόμισαν βελτιώνοντας έτσι και τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Μία συνήθης τεχνική που χρησιμοποιείται σε αυτό το στάδιο για την αξιοποίηση γλωσσικών στοιχείων του κειμένου για την παραγωγή λόγου είναι η **περίληψη**, η οποία μπορεί να είναι ανοικτού ή κλειστού τύπου. Στη δεύτερη περίπτωση δίνουμε στους μαθητές το κείμενο της περίληψης με μεγαλύτερα ή μικρότερα κενά για να το συμπληρώσουν. Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να μειώσουμε ή να αυξήσουμε τον βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών αλλά και να εστιάσουμε σε εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου που μας ενδιαφέρουν περισσότερο.

Εκτός όμως από την περίληψη, τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και με άλλου τύπου **δραστηριότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου** (π.χ. μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να σχολιάσουν γραπτά ή προφορικά απόψεις που παρατίθενται στο κείμενο, να υποδυθούν έναν από τους χαρακτήρες μιας ιστορίας κ.ά.). Τέλος, θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε τις παραγωγικές τους δεξιότητες ζητώντας τους να αναπτύξουν γραπτά ή προφορικά ένα σχετικό θέμα (π.χ. να συμπληρώσουν τα επιχειρήματα του κειμένου, να δώσουν μια διαφορετική εκδοχή για το κείμενο, όπως να φανταστούν ένα διαφορετικό τέλος μιας αφήγησης, κ.ά.).

Στόχοι και τεχνικές γ) μετά την ανάγνωση	
Τι; (στόχοι)	Πώς; (υλοποίηση)
• Εμβάθυνση στο θέμα του κειμένου • Επέκταση • Αξιοποίηση γλωσσικών στοιχείων του κειμένου για την παραγωγή λόγου • Ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων	• Ερωτήσεις – συζήτηση • Αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με το θέμα του κειμένου σε άλλες πηγές • Περίληψη του κειμένου • Παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου με σχετικό θέμα

Πίνακας 24: Παρουσίαση των διδακτικών στόχων και των τεχνικών υλοποίησής τους στο μετά την ανάγνωση στάδιο

Σημαντικό, τέλος, θα ήταν, ανεξαρτήτως σταδίου ανάγνωσης, να εξασκήσουμε τους μαθητές στο **να χρησιμοποιούν πηγές** (όπως λεξικά, βιβλία αναφοράς, εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο κ.ά.) και στο **να κρατούν σημειώσεις** ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξίσου σημαντικό είναι να μάθουν καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας **να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να ενδιαφέρονται για τις σκέψεις και τα συναισθήματά των άλλων** σεβόμενοι ταυτόχρονα τη διαφορετικότητά τους. Αυτή η στάση θα τους επιτρέψει επιπλέον να γνωρίσουν τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι άλλοι μαθητές αναπτύσσοντας έτσι και μια **ευρεία πολιτισμική αντίληψη**. Όλα αυτά θα μπορούσαν να βοηθήσουν όχι μόνο στην ανάπτυξη της ΚΓΛ αλλά και στη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας στο σύνολό της.

5. Διδακτική πρόταση

Διάρκεια	1-2 διδακτικές ώρες
Επίπεδο ομάδας-στόχου	Επίπεδο Α
Κύριος διδακτικός στόχος	Κατανόηση γραπτού λόγου – φιλικό γράμμα
Θεματική ενότητα	Σχολική ζωή
Συνδυασμός δεξιοτήτων	Παραγωγή προφορικού λόγου Κατανόηση προφορικού λόγου Παραγωγή γραπτού λόγου
Υλικά	Απόσπασμα από το εγχειρίδιο <i>Γεια σας 2</i> , 160 (με αλλαγές) και ένα φύλλο εργασίας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ

ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1. α) Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης με καταιγισμό ιδεών

β) Κατανόηση λεξιλογίου με επεξήγηση σημασιών

Ο καθηγητής ζητάει από τους μαθητές να ανακαλέσουν λεξιλόγιο σχετικό με τη λέξη «σχολείο» έτσι ώστε να ενεργοποιήσουν συναφείς προϋπάρχουσες γνώσεις. Ταυτόχρονα ελέγχει αν οι μαθητές γνωρίζουν το σχετικό λεξιλόγιο που περιλαμβάνεται στο κείμενο και εξηγεί συμπληρωματικά όσες λέξεις του κειμένου, σχετικές με το θέμα, τους είναι άγνωστες.

2. Κατανόηση της δομής και των συμβάσεων του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (φιλικό γράμμα) με συζήτηση

Ο δάσκαλος, προκειμένου να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να επιστήσει την προσοχή τους στη δομή ενός φιλικού γράμματος, μπορεί να απευθύνει στους μαθητές ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω:

«Γράφετε γράμματα;»

«Πώς αρχίζετε;»

«Πώς τελειώνετε;»

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1. Ταχεία/Επιλεκτική ανάγνωση για την γενική κατανόηση του κειμένου (skimming)

Ζητάμε από τους μαθητές να διαβάσουν γρήγορα το γράμμα και να μας πουν σε τι αναφέρεται.

2. Ταχεία/Επιλεκτική ανάγνωση αναζήτησης σε τοπικό επίπεδο [για τον εντοπισμό συγκεκριμένων στοιχείων (local search reading)]

Ζητάμε από τους μαθητές να διαβάσουν γρήγορα το γράμμα και να απαντήσουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Α). Οι ερωτήσεις αυτές, εφόσον δίνονται πριν από την ανάγνωση του κειμένου, προκαθορίζουν και τους αναγνωστικούς στόχους.

3. Προσεκτική ανάγνωση σε τοπικό επίπεδο για τη λεπτομερή κατανόηση συγκεκριμένων στοιχείων των προτάσεων του κειμένου με δραστηριότητες, όπως:

I. Σωστό ή Λάθος; (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Β1), **II. Ερωτήσεις ανοικτού τύπου** (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Β2).

4. Κατανόηση άγνωστων λέξεων με ασκήσεις, όπως:

I. Άσκηση αντιστοίχισης (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Β3), **II. Άσκηση ομαδοποίησης** (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Β4).

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων

1. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητάμε να συλλέξουν πληροφορίες (ρωτώντας τους γονείς και άλλους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους) σχετικά με ομαδικά παιχνίδια που έπαιζαν παλιότερα τα παιδιά (*Παραγωγή προφορικού λόγου και ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης*) (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Γ1).

2. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζητάμε να ρωτήσουν ο ένας τον άλλο κρατώντας σημειώσεις τι είναι αυτό που του αρέσει περισσότερο στο σχολείο. Στη συνέχεια θα πρέπει να παρουσιάσουν τις προτιμήσεις των συμμαθητών τους. (Συνδυάζουμε κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και την εξάσκηση στην καταγραφή σημειώσεων. Επίσης αναπτύσσεται στους μαθητές η αντίληψη της σκέψης και των αισθημάτων των άλλων) (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Γ2).

3. Ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν τι θα απαντήσει η Γκρέτα στον Χασάν και να γράψουν το γράμμα του Χασάν (*Παραγωγή γραπτού λόγου*) (βλ. φύλλο εργασίας Άσκηση Γ3)

6. Φύλλο εργασίας μαθητή

Α. Διαβάζω γρήγορα το γράμμα και απαντάω στις ερωτήσεις:

- Ποιος γράφει το γράμμα;
- Σε ποιον το γράφει;
- Τι τάξη πάει;
- Πώς λένε τη δασκάλα του;
- Πώς λένε τον δάσκαλό του;

Γεια σου Γκρέτα!

Σου γράφω δύο λόγια για το σχολείο μου. Φέτος, πηγαίνω στη Γ' τάξη. Εδώ το σχολείο αρχίζει στις 8:10 κάθε πρωί και σχολάω στις 2:00 το μεσημέρι. Στο σχολείο γράφω και διαβάζω, μαθαίνω πολλά και καινούργια πράγματα. Κάνω μαθηματικά, ιστορία, θρησκευτικά ... με τον δάσκαλό μου, τον κύριο Νίκο. Μαθαίνω και ελληνικά με την κυρία Χριστίνα. Είμαι πολύ χαρούμενος, γιατί έχω καλούς δασκάλους και πολλούς φίλους. Στο διάλειμμα συνήθως παίζω μπάλα, κρυφτό και κυνηγητό με τους φίλους μου. Κάθε Παρασκευή παίζουμε με άλλα σχολεία ποδόσφαιρο.

Εσύ πώς τα περνάς; Περιμένω νέα σου

Ο φίλος σου
Χασάν

Γεια σας 2, 160 (με αλλαγές)

Β. Διαβάζω πάλι το γράμμα προσεκτικά και κάνω τις ασκήσεις:

1. Σωστό ή Λάθος;

- α. Του Χασάν δεν του αρέσει το σχολείο του.
- β. Ο Χασάν μαθαίνει μόνο ελληνικά στο σχολείο του.
- γ. Ο Χασάν δεν έχει ακόμη πολλούς φίλους.
- δ. Μία φορά την εβδομάδα παίζει ποδόσφαιρο με παιδιά από άλλα σχολεία.

2. Απαντάω στις ερωτήσεις.

- α. Τι ώρα πάει ο Χασάν στο σχολείο;
- β. Τι μαθαίνει με την κυρία Χριστίνα ο Χασάν;
- γ. Γιατί είναι χαρούμενος;
- δ. Τι κάνει στο διάλειμμα;

3. Αντιστοιχίζω:

ποδόσφαιρο	τις πιο πολλές φορές
φέτος	τελειώνω το μάθημα
συνήθως	μπάλα
σχολάω	αυτό τον χρόνο

4. Βάζω τις λέξεις στη σωστή στήλη:

θρησκευτικά, κρυφτό, κυνηγητό, ελληνικά, μπάλα, ιστορία

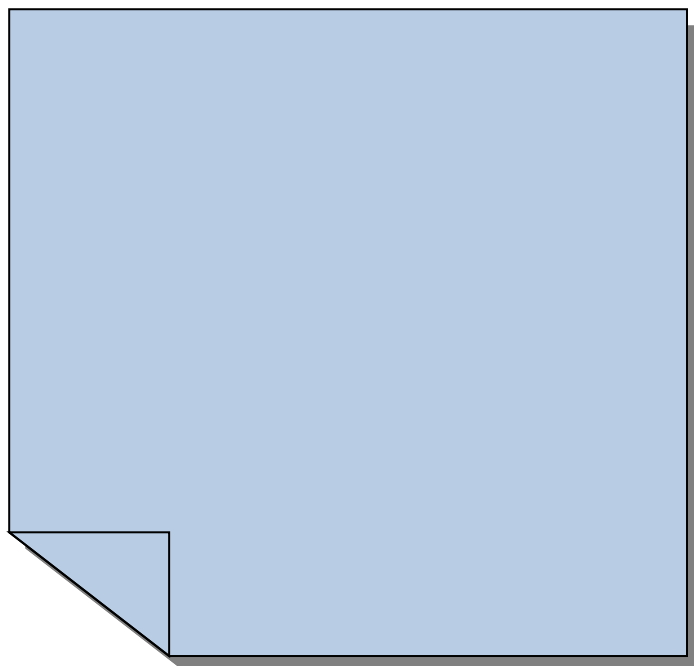
παιχνίδια	μαθήματα

Γ. Και με αφορμή το γράμμα που διάβασα...

1. Ρωτάω τους γονείς μου για τα παιχνίδια που έπαιζαν μικροί και με την ομάδα μου μιλάω στην τάξη γι' αυτά.

2. Ρωτάω τον συμμαθητή μου τι του αρέσει περισσότερο στο σχολείο. Γράφω αυτά που μου λέει και τα λέω στην τάξη.

3. Η Γκρέτα απάντησε στο γράμμα του Χασάν. Τι του γράφει; Γράφω το γράμμα.



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Μελέτες και άρθρα

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Cohen, A.D., & Upton, T.A. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks* (Monograph No. 33). Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press.
- Greenwood, J. (1988). *Class Readers (Resource Books for Teachers)*. Oxford University Press.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους. Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας *Επίπεδα γλωσσομάθειας* «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94/>».
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόξερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους. Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Liu Na & Nation, I.S.P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33-42.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (2011). Αθήνα. «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>».
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urquhart, A.H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. New Jersey: Prentice Hall.
- Weir, C., & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 31, 2-10.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. & Ιορδανίδου, Α. (2009). Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο Δημοτικό: ομαδοποίηση και σειρά διδασκαλίας των κειμένων. *Νέα Παιδεία* 131, 122-147.

Διδακτικά εγχειρίδια

Γεια σας 2. «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από

http://www.keda.gr/epam/pdf/el/geia_sas_math_2.pdf».

Γεια σας 3. «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από

http://www.keda.gr/epam/pdf/el/geia_sas_math_3.pdf».

Γλώσσα Β' Δημοτικού, τεύχος γ'. «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από

<http://ebooks.edu.gr/courses/DSDIM-B105/document/4e5e8089gflk/52386652ffog/52396177oikk.pdf>».

Γλώσσα Γ' Δημοτικού, τεύχος β'. «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από

<http://ebooks.edu.gr/courses/DSDIM-C105/document/4e5e40d7s1j2/5239a4f8r0km/5239a84dwvvg.pdf>».

Γλώσσα Ε' Δημοτικού, τεύχος γ'. «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από

<http://ebooks.edu.gr/courses/DSDIM-E104/document/4bd94046bsp0/523c139aeyya/523c141bvmvo.pdf>».

Γλώσσα Στ' Δημοτικού, τεύχος α'. «Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2013 από

<http://ebooks.edu.gr/courses/DSDIM-F102/document/4bd951f7tool/523c2f15xvmk/523c2f41288v.pdf>».

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Βενετσιάνα Αστάρια & Ευγενία Βασιλάκη

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών & ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου (ΠΓΛ) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Γ2) σε αλλόγλωσσους μαθητές επιπέδων ελληνομάθειας A1-B2. Η ενότητα διαρθρώνεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος, προκειμένου να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της δεξιότητας και ο στόχος της διδασκαλίας σε συνάρτηση με το επίπεδο ελληνομάθειας, δίνεται σύντομος ορισμός του κειμένου ως μονάδας επικοινωνίας και προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα κείμενο αποτελεσματικό. Η δεξιότητα της ΠΓΛ αντιμετωπίζεται μεθοδολογικά και διδακτικά ως διαδικασία η οποία διέρχεται από τρία στάδια, προσυγγραφικό, κυρίως συγγραφικό και μετασυγγραφικό. Στη συνέχεια, καθορίζονται τα επίπεδα ελληνομάθειας για τη συγκεκριμένη δεξιότητα με βάση την τροποποιημένη κλίμακα (βλ. γενική εισαγωγή του παρόντος Οδηγού) και παρατίθενται παραδείγματα από αυθεντικές παραγωγές γραπτού λόγου μαθητών.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει μια διδακτική πρόταση για την ΠΓΛ. Αφού επισημανθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της δεξιότητας, επιλέγεται μια ενότητα υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και προτείνονται τρόποι διδακτικής αξιοποίησης ως προς την ΠΓΛ με βάση το διαδικαστικό μοντέλο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο τρίτο στάδιο (μετασυγγραφικό), όπου γίνεται αναφορά και σχολιασμός των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης από τον μαθητή και διόρθωσης από τον εκπαιδευτικό για το συγκεκριμένο κοινό.

1. Εισαγωγή

Η καλλιέργεια της δεξιότητας της ΠΓΛ κατέχει κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία της γλώσσας, είτε πρόκειται για μητρική είτε πρόκειται για Γ2, για θεωρητικούς και πρακτικούς λόγους: Κατ' αρχάς πρόκειται για μια δεξιότητα που δεν μπορεί να κατακτηθεί –τουλάχιστον όχι σε απόλυτο βαθμό– με φυσικό τρόπο και κατά κανόνα έπεται της κατάκτησης των άλλων δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια, αποτελεί τη δεξιότητα στην οποία οι μαθητές της Γ2 έχουν τις περισσότερες δυσκολίες, ακόμη και σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας. Ειδικότερα (Ψάλτου-Joycey, 2008), οι δυσκολίες των μαθητών εντοπίζονται κυρίως:

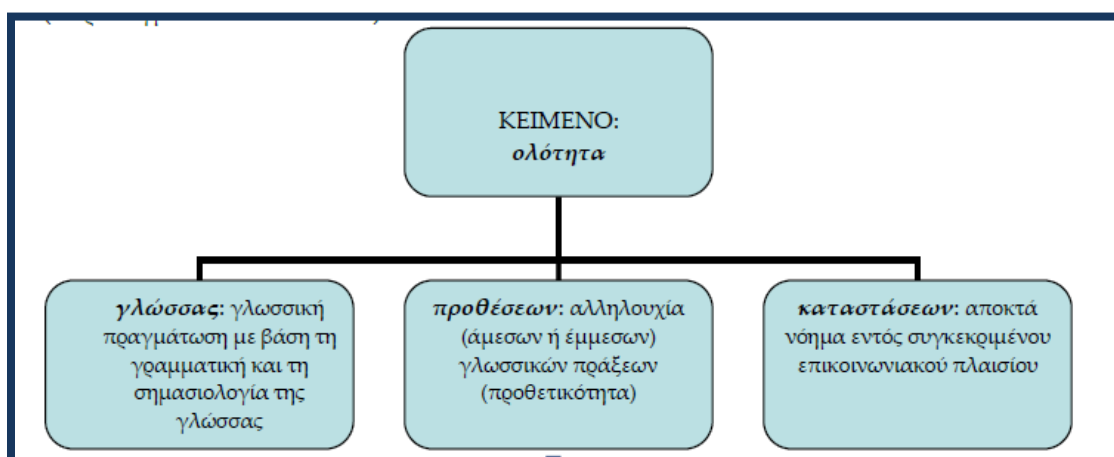
α. στην κατάκτηση των συμβάσεων των κειμενικών ειδών (δομικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τις κατηγορίες των κειμενικών ειδών, τα οποία περαιτέρω είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας),

β. στη μεταφορά στοιχείων του προφορικού λόγου στον γραπτό με αποτέλεσμα προβλήματα συνοχής ή χρήση ακατάλληλου επιπέδου ύφους και, τέλος,

γ. στην κατάκτηση των συμβάσεων της ορθογραφίας.

Περαιτέρω, η ΠΓΛ αποτελεί βασικό μέσο αξιολόγησης σε εξετάσεις και πιστοποιεί τον βαθμό της ακαδημαϊκής ικανότητας των ομιλητών της Γ2. Ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί, όταν αντιμετωπίζεται μόνο ως μέσο εξέτασης / αξιολόγησης.

Τι είναι, όμως, αυτό που συνιστά μια «επιτυχημένη» παραγωγή γραπτού λόγου; Το «επιτυχημένο» κείμενο είναι κάτι περισσότερο από την παράθεση σωστά δομημένων και ορθογραφημένων προτάσεων με βάση τους κανόνες της γραμματικής μιας γλώσσας. Θεωρώντας το κείμενο ως τη βασική μονάδα επικοινωνίας, ως δηλαδή ένα σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα **ολοκληρωμένο νόημα** και συνιστούν ένα **κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα**, «επιτυχημένο» κείμενο χαρακτηρίζεται το επικοινωνιακά κατάλληλο και **αποτελεσματικό** κείμενο. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού κειμένου απορρέουν από την ίδια τη φύση του κειμένου όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στις σύγχρονες κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο (1999: 21), κάθε αυτόνομη οντότητα προφορικού ή γραπτού λόγου που χαρακτηρίζεται από **ολότητα γλώσσας, προθέσεων και καταστάσεων** συνιστά κείμενο (βλ. σχήμα 1: Ορισμός κειμένου).



Σχήμα 1: Ορισμός κειμένου

Έτσι, για παράδειγμα, η φράση «ΠΡΟΣΟΧΗ, ΕΡΓΑ¹» αποπλαισιωμένη από κειμενικό περιβάλλον (λ.χ. γραμμένη στον πίνακα της τάξης), μολονότι συνιστά μια αποδεκτή γλωσσική παραγωγή, δεν αποτελεί κείμενο. Αντίθετα, στο πλαίσιο μιας προειδοποιητικής πινακίδας σε έναν δρόμο όπου εκτελούνται έργα, το συγκεκριμένο εκφώνημα συνιστά μια ορθή γλωσσική πραγμάτωση της Ελληνικής που επιτελεί τη γλωσσική πράξη της προειδοποίησης και αποκτά νόημα μόνο εάν συνδεθεί με τη συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας.

Επομένως, ως αποτελεσματικό χαρακτηρίζεται το κείμενο το οποίο αποκτά την ερμηνεία του εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου (διακρίνεται δηλαδή από *προθετικότητα* και

¹ το παράδειγμα αποτελεί προσαρμογή από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο 1999: 20.

καταστασιακότητα), ενώ ταυτόχρονα διαθέτει νοηματική και γλωσσική αλληλεξάρτηση μεταξύ των προτάσεων που το συγκροτούν (συνεκτικότητα - συνοχή) και, τέλος, η οργάνωση και η ερμηνεία του επιτυγχάνονται βάσει διακριτών γλωσσικών και δομικών χαρακτηριστικών άλλων ομοειδών κειμένων (διακειμενικότητα).

2. Διδακτική προσέγγιση της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου

Προκειμένου τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού κειμένου να ενσωματωθούν στη διδασκαλία, ως διδακτική προσέγγιση επιλέγεται το διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου (ακολουθώντας τους Flower & Hayes 1980, 1981, βλ. και Ματσαγγούρας 2001, Μιχάλης 2011 για τα Ελληνικά). Η ΠΓΛ αντιμετωπίζεται ως **διαδικασία** η οποία διέρχεται από τρία στάδια (προσυγγραφικό, κυρίως συγγραφικό και μετασυγγραφικό ή σχεδιασμός, πρώτη γραφή, αναθεώρηση, βλ. πίνακας 1), ενώ η έμφαση μετατοπίζεται από το τελικό προϊόν στην ίδια την πορεία που ακολουθείται κατά την παραγωγή του.

Το διαδικαστικό μοντέλο ως διδακτική προσέγγιση στην ΠΓΛ είναι ευρέως διαδεδομένο σε διεθνές επίπεδο τόσο για τη μητρική όσο και για τη δεύτερη γλώσσα. Ερευνητικές μελέτες σε ποικίλους μαθητικούς πληθυσμούς αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητά του, παρ' όλες τις αντιρρήσεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί². Παράλληλα προτείνεται και από το ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003:42) για τη διδασκαλία της γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το μοντέλο στις διάφορες παραλλαγές του προσφέρει γνωστικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά οφέλη καθώς εμπλέκει τους μαθητές σε γνωστικές διαδικασίες ανώτερου επιπέδου (σχεδιασμός, αναθεώρηση), συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτονομίας του μαθητή και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τη διαδικασία σε κάθε φάση της.

προσυγγραφικό στάδιο	κυρίως συγγραφικό στάδιο	μετασυγγραφικό στάδιο
- καθορισμός: ➤ θέματος ➤ παραμέτρων επικοινωνιακού πλαισίου (προθετικότητα, αποδέκτες) ➤ κειμενικού είδους - παραγωγή ιδεών - οργάνωση ιδεών	πρώτη γραφή	- επεξεργασία και βελτίωση του αρχικού κειμένου - γενική επιμέλεια του τελικού κειμένου - αξιολόγηση του τελικού κειμένου και των διαδικασιών συγγραφής στο σύνολό τους

Πίνακας 1. Στάδια από τα οποία διέρχεται ο μαθητής κατά την ΠΓΛ

² Για αναλυτική αναφορά τέτοιων εφαρμογών αλλά και κριτική του μοντέλου βλ. το πρόσφατο άρθρο των Graham & Sandmel 2011

2.1 Προσυγγραφικό στάδιο

Η ποιότητα του τελικού προϊόντος εξαρτάται άμεσα από την επεξεργασία των παραμέτρων που εμπλέκονται στο προσυγγραφικό στάδιο: καθορισμός θέματος, επικοινωνιακού πλαισίου και κειμενικού είδους, παραγωγή και οργάνωση ιδεών.

2.1.1 Παράμετροι επικοινωνιακού πλαισίου

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού αποτελεί η επιλογή του θέματος προς επεξεργασία το οποίο αφενός, θα συνδέεται με τα βιώματα, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των μαθητών, και αφετέρου, θα διερύνει την ποικιλία κειμένων τα οποία καλούνται να χειριστούν αποτελεσματικά οι μαθητές με βάση τις σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν. Για τον σκοπό αυτό προτείνεται (βλ. Ματσαγγούρας 2001:204-205), το υπό επεξεργασία θέμα να συνδιαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Οι συνθήκες παραγωγής του κειμένου θα πρέπει να προσομοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο κατά το προσυγγραφικό στάδιο ορίζεται ρητά ο σκοπός για τον οποίο παράγεται το κείμενο και η λειτουργία που αυτό επιτελεί. Για τον ίδιο λόγο κατονομάζεται και ο αποδέκτης του κειμένου, που μπορεί να είναι πραγματικός ή φανταστικός, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης. Έτσι, οι μαθητές αποδεσμεύονται από την πάγια αντίληψη ότι διαρκώς γράφουν κατόπιν απαίτησης του δασκάλου³ και ενισχύονται ως προς τα κίνητρά τους για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, η παραγωγή αποτελεσματικότερων κειμένων προϋποθέτει τον σαφή προσδιορισμό του κειμενικού είδους (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία) στο οποίο εντάσσεται το κείμενο προς παραγωγή, ώστε να αξιοποιούνται οι δομικές και γλωσσικές συμβάσεις του είδους.

2.1.2 Τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών

Οι τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών μπορεί να ποικίλλουν από περισσότερο σε λιγότερο καθοδηγητικές και διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών. Εξάλλου, ανάλογα με το προς επεξεργασία κειμενικό είδος ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις προσφορότερες τεχνικές. Έτσι, η χρήση εικόνων προσφέρεται για την αναδιήγηση μιας ιστορίας από μικρούς μαθητές αρχικού επιπέδου ελληνομάθειας, η χρήση πηγών (περιοδικά, εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο) είναι κατάλληλη για την παραγωγή πληροφοριακών κειμένων από μαθητές μέσου επιπέδου ελληνομάθειας, ενώ η δημιουργία σημασιολογικών χαρτών (δικτύων λέξεων), με στόχο την ανάκληση ή και παροχή λεξιλογίου κρίσιμου για τη θεματική ενότητα, έχει καλύτερα αποτελέσματα σε προχωρημένου επιπέδου μαθητές. Η κειμενική υπερδομή του προς παραγωγή κειμένου ως μια πολύ βασική τεχνική οργάνωσης ιδεών μπορεί να σχηματιστεί και να απεικονιστεί μέσω γραφικών οργανωτών

³ Πρβλ. την παρατήρηση της Χοντολίδου 2004:31-32.

(σχεδιαγράμματα ή σχήματα) για μικρότερης ηλικίας μαθητές ή να εξαχθεί μέσω κατευθυντήριων ερωτήσεων για πιο απαιτητικά μαθησιακά περιβάλλοντα⁴.

2.2 Μετασυγγραφικό στάδιο

Με την ολοκλήρωση του προσυγγραφικού σταδίου δίνεται χρόνος στους μαθητές για την πρώτη γραφή του κειμένου. Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές είναι ότι πρόκειται για μια αρχική μορφή κειμένου, το οποίο στη συνέχεια θα υποστεί επεξεργασία στα διάφορα επίπεδα ώστε να φτάσει στην τελική μορφή του. Σε μια πρώτη φάση, επομένως, του μετασυγγραφικού σταδίου γίνεται αναθεώρηση του αρχικού κειμένου, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου και δομής όσο και σε επίπεδο γλωσσικών επιλογών, με στόχο την αποφυγή επαναλήψεων, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, τη χρήση υποτεταγμένου λόγου κτλ. Σε μία επόμενη φάση γίνεται η επιμέλεια του τελικού κειμένου: ο έλεγχος της ορθογραφίας, της στίξης και γενικότερα των εξωτερικών χαρακτηριστικών του κειμένου. Η τελική αξιολόγηση περιλαμβάνει όχι μόνο την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος αλλά και των διαδικασιών συγγραφής στο σύνολό τους.

Οι βελτιώσεις, τροποποιήσεις και διορθώσεις του μετασυγγραφικού σταδίου μπορούν να οργανωθούν με κέντρο τον μαθητή είτε να δοθούν ως ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο. Οι μαθητές μπορεί να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά, ανά ζεύγη ή μεγαλύτερες ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητο να δοθούν στους μαθητές σαφώς διατυπωμένα κριτήρια αξιολόγησης διαμορφωμένα με βάση τις ειδικότερες παραμέτρους που ορίστηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο για το εκάστοτε παραγόμενο κείμενο. Η ανατροφοδότηση από την πλευρά του δασκάλου, άμεση ή έμμεση, πρέπει να βασίζεται σε ιεράρχηση των παραμέτρων επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας και γλωσσικής ορθότητας ώστε να γίνονται επιλογές ως προς το είδος και τον όγκο των λαθών που θα διορθωθούν. Τα παραπάνω κριτήρια παρουσιάζονται αναλυτικότερα στην ενότητα 4.2.2.

3. Καθορισμός επιπέδων ελληνομάθειας για την παραγωγή γραπτού λόγου

Τα επίπεδα ελληνομάθειας για τους μαθητές της Ελληνικής ως Γ2 στην α/βαθμια και β/βαθμια εκπαίδευση περιγράφονται με βάση τρεις άξονες: *τι μπορεί να κάνει ο μαθητής ως προς την ΠΓΛ, τα ειδικότερα χαρακτηριστικά των κειμένων και τους τύπους κειμένων που αντιστοιχούν στο επίπεδο.*

⁴ Για τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών βλ. αναλυτικότερα Ματσαγγούρας 2001: 199-299. Βλ. επίσης διδακτική εφαρμογή παρακάτω, 4.2.1.

3.1 Επίπεδο A1.1

Ο μαθητής μπορεί	να αναπαράγει γραπτώς έναν πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων που έχει διδαχτεί (χωρίς αυτό να προϋποθέτει ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας)
Χαρακτηριστικά κειμένου	δεν συνιστά κείμενο με την έννοια του συνεχούς δομημένου λόγου
Είδη / Τύποι κειμένου	το όνομά του, κύρια ονόματα από το άμεσο περιβάλλον του, ονόματα που δηλώνουν σχέσεις συγγένειας α' βαθμού, ονόματα αντικειμένων, ζώων κ.λπ.

3.2 Επίπεδο A1

Ο μαθητής μπορεί	- να γράφει <u>μεμονωμένες λέξεις</u> χρησιμοποιώντας ως <u>ερέθισμα εικόνες</u> - να παράγει γραπτό κείμενο με τη <u>μορφή σύντομων προτάσεων</u> με απλή δομή και πάλι βάσει <u>οπτικών ερεθισμάτων</u>
Χαρακτηριστικά κειμένου	- παράθεση μεμονωμένων λέξεων - κείμενα πολύ μικρής έκτασης -μάλλον περιγραφικά παρά αφηγηματικά- που χαρακτηρίζονται από - απουσία κειμενικών δεικτών - γραμμική παράθεση των γεγονότων (ασύνδετες προτάσεις ή συνδεδεμένες παρατακτικά μόνο με το «και») - έλλειψη ρητής δήλωσης των χρονικών σχέσεων του κειμένου καθώς και άλλων ρητορικών σχέσεων (αιτιακών, αντιθετικών κ.λπ.) - ενίοτε εμφάνιση βασικών σημείων στίξης
Είδη / Τύποι κειμένου	περιγραφή (περιγραφή του εαυτού του, του σχολείου, της γειτονιάς του), αφήγηση (αφήγηση μικρών εικονογραφημένων ιστοριών), κάρτες

Ένα χαρακτηριστικό δείγμα γραπτού λόγου στο επίπεδο A1 αποτελεί το ακόλουθο κείμενο:

Παράδειγμα 1

Παρατήρησε την εικόνα και γράψε μια μικρή ιστορία.



Ο κίριος πουλ^{ει} παγωτα
στα παιδι^α εδωσε 3 παγωτα

Ο κίριος πουλ^{ει} παγωτα
στα παιδι^α εδωσε 3 παγωτα

Ενώ σύμφωνα με την εκφώνηση της δραστηριότητας οι μαθητές πρέπει να παραγάγουν μια ιστορία (αφήγηση), το συγκεκριμένο κείμενο περιορίζεται σε μια πολύ μικρής έκτασης περιγραφή της εικόνας, κατά την οποία τα γεγονότα παρατίθενται γραμμικά με ασύνδετες προτάσεις και παντελή απουσία στίξης.

Παράδειγμα 2

2. Κοίταξε προσεχτικά τις εικόνες, βάλε τη φαντασία σου να δουλέψει και γράψε ένα δικό σου μικρό παραμύθι!

Ξεκίνα με τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...»



Μια φορά κι έναν καιρό
Το σκευλάκι παίρνει λουλούδι.
Το σκευλάκι ακούπισε ένα λουλούδι
Η μαριάννα έβαλε χαρτοτενία
Η μαριάννα και το σκευλάκι ήταν χαρούμενοι

Μια φορά κι έναν καιρό

Το σκευλάκι παίρνει λουλούδι

Το σκευλάκι ακούπισε ένα λουλούδι

Η μαριάννα έβαλε χαρτοτενία

Η μαριάννα και το σκευλάκι ήταν χαρούμενοι

Το κείμενο του δεύτερου παραδείγματος, αν και επίσης μικρής έκτασης, είναι, ωστόσο, ποιοτικά ανώτερο από το προηγούμενο. Ο περιγραφικός χαρακτήρας είναι εμφανής και σε αυτή την περίπτωση, με γραμμική παράθεση των γεγονότων και απουσία στίξης. Εντούτοις, η αλλαγή αράδας για την περιγραφή κάθε εικόνας υποδηλώνει μια προσπάθεια παρουσίασης των γεγονότων με χρονική σειρά καθώς και μια προσπάθεια χρήσης στίξης.

3.3 Επίπεδο Α2

Ο μαθητής μπορεί	- να συμπληρώνει προσωπικές πληροφορίες σε απλά έντυπα - να γράφει απλά μηνύματα που σχετίζονται με τις άμεσες ανάγκες του - να παράγει μικρής έκτασης αφηγηματικό κείμενο
Χαρακτηριστικά κειμένου	κείμενα περιορισμένου μήκους με απλή δομή τα οποία χαρακτηρίζονται από - απλές προτάσεις με παρατακτική, αλλά και, σε μικρότερη κλίμακα, με υποτακτική σύνδεση - βασικό λεξιλόγιο - ορισμένους δείκτες κειμενικής δομής («μια μέρα», «όμως», «αλλά») - γραμμική παράθεση των γεγονότων
Είδη / Τύποι κειμένου	αφήγηση, περιγραφή (γράμματα σε μέλη της οικογένειας ή φίλους / συμμαθητές για θέματα σχετικά με την καθημερινότητά του), πληροφοριακά κείμενα (στοιχεία ταυτότητας πάνω σε ετικέτες, σημειώματα, μηνύματα στο κινητό), προσκλήσεις

Παράδειγμα 1

Κοίταξε προσεχτικά τις εικόνες, βάλε τη φαντασία σου να δουλέψει και γράψε ένα δικό σου μικρό παραμύθι!



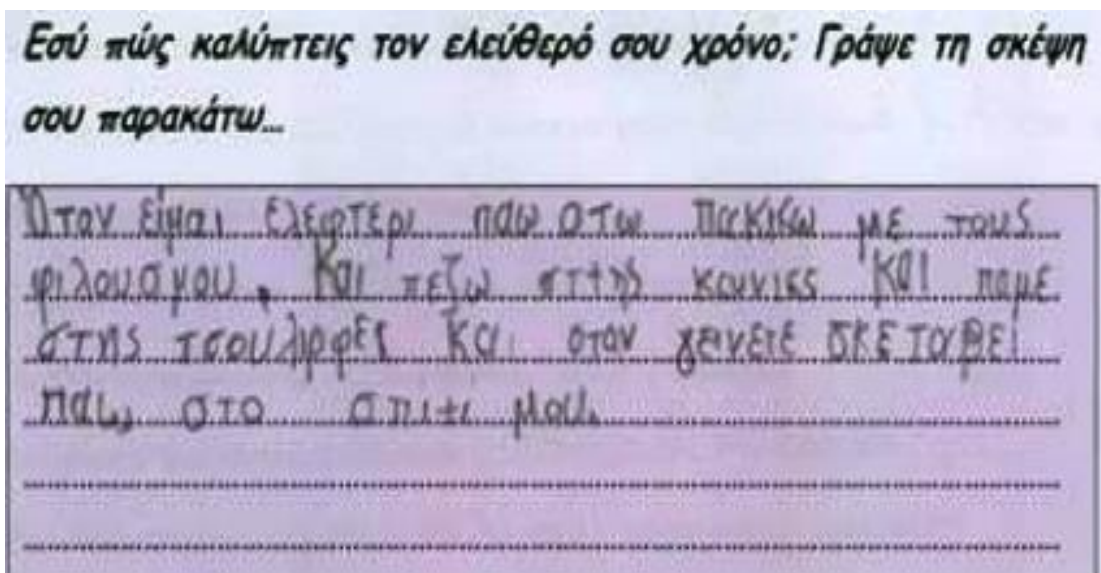



Μια φορά κι έναν καιρό ένας σκύλος πείχε κοντά στο λουλούδι. Και ακούμπισε το λουλούδι και ακούμπισε στο αγόρι. Ηρθε μια μαμά και του έδεσε ένα γάσο και το έδεσε. Μετά η μαμά το έδεσε και το ακούμπισε.

Μια φορά κι έναν καιρό ένας σκύλος πείγε κοντά
στο λουλούδι. Και ακούμπισε το λουλούδι
και ακούμπισε στο ακγάθι. Ήρφε μια
μαμά και του έδεσε ένα γάζα
και το έδεσε. Μετά η μαμά
το έβγαλε και το ακγάλιασε.

Οι διαφορές της συγκεκριμένης παραγωγής γραπτού λόγου από τις παραγωγές που χαρακτηρίστηκαν επιπέδου A1 έγκεινται στην εμφάνιση παρατακτικής σύνδεσης, τη χρήση σίξης και την εμφάνιση κειμενικών δεικτών (π.χ. «Μετά»). Ακόμα και το «Και» στην αρχή της δεύτερης περιόδου φαίνεται να υποκαθιστά έναν χρονικό δείκτη. Επιπλέον χρησιμοποιείται λεξιλόγιο πέραν του βασικού.

Παράδειγμα 2



Όταν είμαι ελεφτερι παω οτω πακιζω με τους
φιλους μου. Και πεζω σττης κουνιες και παμε
στης τσουλιρφες και οταν γεινετε σκεταθει
παω στο σπιτί μου.

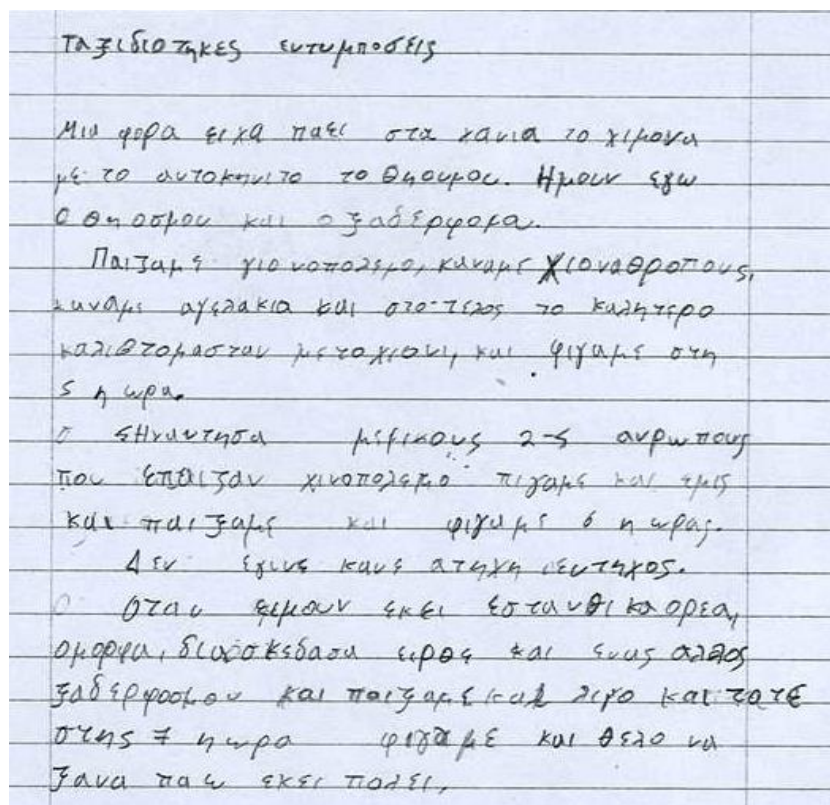
Παρά την ανεπιτυχή γραπτή απεικόνιση ορισμένων λέξεων –η οποία πιθανόν να αντανakλά δυσκολίες στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της Ελληνικής ή δυσκολίες στη γραφή- η παραπάνω παραγωγή εντάσσεται στο επίπεδο A2 (πιθανόν και σε ένα χαμηλό B1) λόγω του ότι παρουσιάζει πιο

ανεπτυγμένα κειμενικά χαρακτηριστικά: απεξάρτηση από την εικόνα, προσπάθεια αφήγησης, «σίγουρη» εμφάνιση υποτακτικής σύνδεσης (π.χ. «όταν») και ανεπτυγμένο λεξιλόγιο.

3.4 Επίπεδο B1

Ο μαθητής μπορεί	- να περιγράφει άτομα, αντικείμενα και χώρους του οικείου περιβάλλοντος - να καταγράφει <u>εμπειρίες και εντυπώσεις</u> - να εκφράζει <u>προσωπικές απόψεις</u> για θέματα της καθημερινότητάς του
Χαρακτηριστικά κειμένου	κείμενα με επεξεργασμένη κειμενική δομή τα οποία χαρακτηρίζονται από - δείκτες συνοχής - κειμενικούς δείκτες - εκτεταμένη χρήση υποτακτικής σύνδεσης - πιο επεξεργασμένο λεξιλόγιο
Είδη / Τύποι κειμένου	αφήγηση, περιγραφή (διηγήσεις πραγματικών ή φανταστικών ιστοριών, φιλικά ή πιο τυπικά γράμματα), οδηγίες (οδηγίες για τους κανόνες ενός παιχνιδιού, την εκτέλεση μιας συνταγής), πληροφοριακά κείμενα για θέματα της καθημερινότητάς τους

Παράδειγμα



ταξιδιοτηκες εντυμποσεις

Μια φορα ειχα παει στα χανια το χιμονα
με το αυτικινητο το θηουμου. Ημουν εγω
ο θηοσμου και ο ξαδερφομου.

Παιζαμε γιονοπολεμο, καναμε χιοναθροπους,
καναμε αγελακια και στο τελος το καλητερο
καλιβτομασταν με το χιονι, και φιγαμε στη
5 η ώρα.

ΣΗναντησα μερικους 2-5 ανρωπους
που επαιζαν χινοπολεμο πιγαμε και εμεις
και παιξαμε και φιγαμε 6 η ωρας.

Δεν έγινε κανε ατηχη ευτηχος.

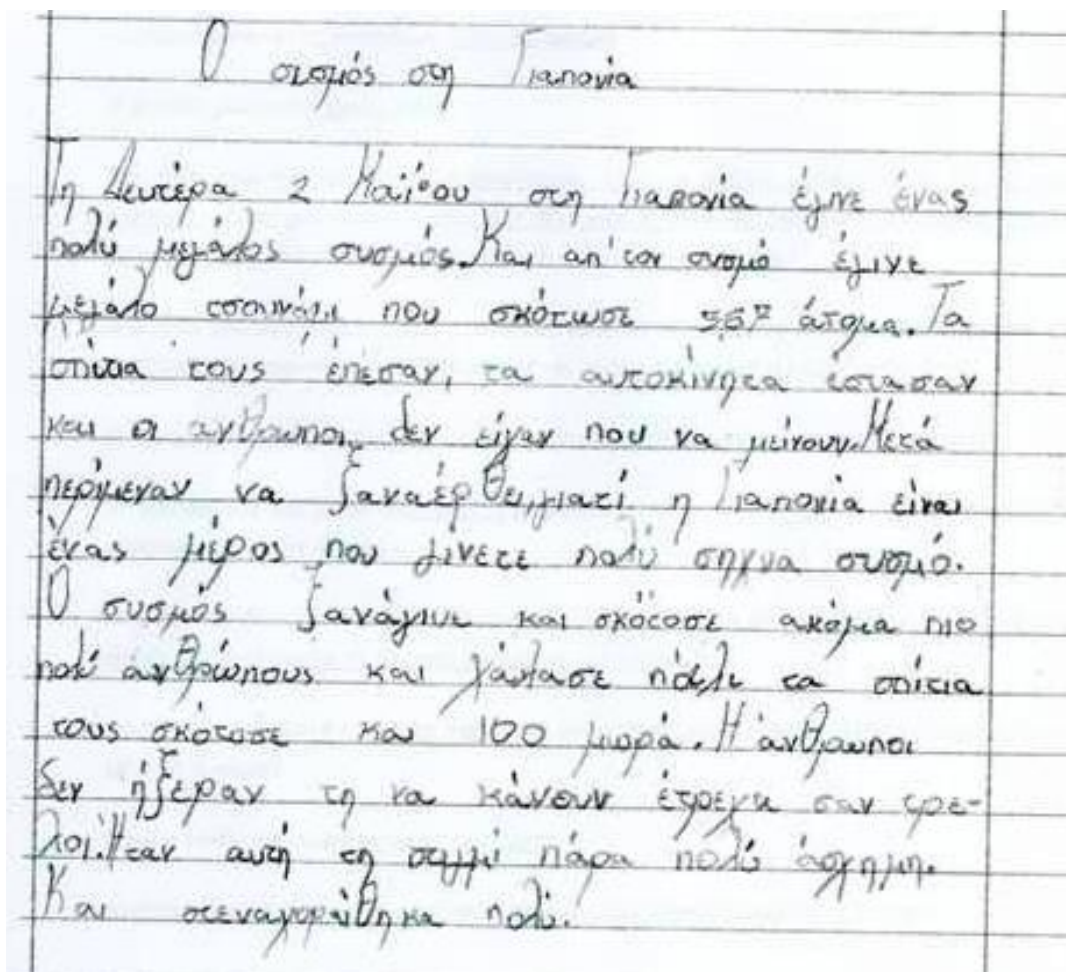
Οταν ειμουν εκει εστανθικα ορεα,
ομορφα, διαοσκεδασα ειρθε και ενας αλλος
ξαδερφοσμου και παιξαμε και λιγο και τοτε
στης 7 η ωρα φιγαμε και θελο να
ξανα παω εκει πολει,

Παρά τον μεγάλο αριθμό ορθογραφικών λαθών, στο συγκεκριμένο δείγμα παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίζονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σαφώς στο επίπεδο B1: εμφανώς πολύ μεγαλύτερης έκτασης κείμενο, καθαρά αφηγηματικού χαρακτήρα, με ευρύτερη χρήση κειμενικών δεικτών (π.χ. «μια μέρα», «τότε») που υποδηλώνουν συνειδητοποίηση του κειμενικού είδους, συντακτική ορθότητα, χρήση και άλλων σημείων στίξης πέραν της τελείας. Επιπλέον, διακρίνεται μια προσπάθεια έκφρασης συναισθήματος («Δεν έγινε κανε ατηχη ευτηχος», «θελο να ξαναπαω εκει πολει»).

3.5 Επίπεδο B2

Ο μαθητής μπορεί	- να παράγει περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο πάνω σε θέματα που αναφέρονται σε προσωπικές και καθημερινές εμπειρίες - να διατυπώνει απόψεις και να μπορεί να τις <u>αιτιολογεί</u>
Χαρακτηριστικά κειμένου	κείμενα μεγάλης έκτασης τα οποία χαρακτηρίζονται από - ευρεία χρήση κειμενικών δεικτών - διευρυμένο λεξιλόγιο και μαρτυρούν συνειδητοποίηση / γνώση των συμβάσεων των κειμενικών ειδών.
Είδη / Τύποι κειμένου	Αφήγηση, περιγραφή (φιλικά ή τυπικά γράμματα, αφηγήσεις πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, περιγραφές πραγματικών ή φανταστικών προσώπων), πληροφοριακά κείμενα (άρθρα για τη σχολική εφημερίδα, πληροφοριακά κείμενα για πρόσωπα, μέρη, μνημεία της κοινότητας στην οποία ζει), οδηγίες/ προσκλήσεις

Παράδειγμα



Ο συσμος στη Γιαπωνία

Τη Δευτέρα 2 Μαΐου στη Γιαπωνία έγινε ένας πολύ μεγάλος συσμός. Και απ' τον συσμό έγινε μεγάλο τσουνάμι που σκότωσε 567 άτομα. Τα σπίτια τους έπεσαν, τα αυτοκίνητα έσπασαν και οι άνθρωποι δεν είχαν που να μεινουν. Μετά περίμεναν να ξαναέρθει, γιατί η Γιαπωνία είναι ένας μέρος που γίνετε πολύ σηχνα συσμό. Ο συσμός ξανάγινε και σκότοσε ακόμα πιο πολύ ανθρώπους και χάλασε πάλι τα σπίτια τους σκότοσε και 100 μωρά. Η άνθρωποι δεν ήξεραν τη να κάνουν έτρεχα σαν τρελοί. Ήταν αυτή τη στιγμή πάρα πολύ άσχημη. Και στενωχορύθηκα πολύ.

Τα κειμενικά στοιχεία που κατατάσσουν τη συγκεκριμένη παραγωγή γραπτού λόγου στο επίπεδο B2 συνδέονται με τη σαφή συνειδητοποίηση του κειμενικού είδους, την ευρεία χρήση υποτακτικής σύνδεσης, την αξιοποίηση δεικτών συνοχής (π.χ. «... μεγάλο τσουνάμι που σκότωσε 567 άτομα. Τα σπίτια τους έπεσαν...») αλλά και τη διατύπωση των συναισθημάτων του αφηγητή διάχυτη σε όλο το κείμενο και όχι μόνο στο καταληκτικό μέρος του κειμένου (πρβλ. παραγωγή επιπέδου B1).

4. Πρόταση εφαρμογής για τη διδασκαλία της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου

4.1 Προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου

Πέρα από το μοντέλο διδασκαλίας για την ΠΓΛ και τις τεχνικές που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος, είναι πολύ σημαντικό να εξασφαλίζονται συνθήκες δημιουργίας του κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου στην τάξη. Όπως επισημαίνουν οι Carrasquillo & Rodriguez (2002), θα πρέπει να δημιουργούνται περιστάσεις επικοινωνίας που έχουν νόημα για όλους τους μαθητές, να τους παρέχονται επιλογές και να οργανώνονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, προκειμένου να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μαθητών. Πολύ σημαντικός επίσης θεωρείται ο χρόνος που πρέπει να αφιερώνεται στη διδασκαλία της συγκεκριμένης δεξιότητας τόσο μέσω της δημιουργίας ποικίλων και συχνών περιστάσεων όσο και μέσω της παροχής ικανού χρόνου στους μαθητές δεύτερης γλώσσας για την παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. επίσης Hadaway & Young 2006). Τέλος, ακολουθώντας

το διαδικαστικό μοντέλο, η έμφαση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφορά όχι μόνο το τελικό προϊόν της παραγωγής λόγου (το τελικό κείμενο) αλλά και τα στάδια της διαδικασίας από την οποία διέρχεται η παραγωγή του. Από την άλλη πλευρά, λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο του κινήτρου στη μαθησιακή πράξη, θα πρέπει να επιδιώκεται η δυνατότητα δημοσίευσης/ έκδοσης των τελικών κειμένων των μαθητών.

4.2 Παράδειγμα εφαρμογής

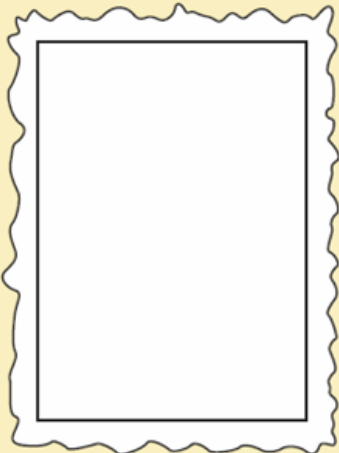
Η πρόταση εφαρμογής που παρουσιάζεται για τη διδασκαλία της ΠΓΛ σχεδιάστηκε με αφετηρία τη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου από το διδακτικό εγχειρίδιο *Γεια σας 3* (μάθημα 4^ο & 5^ο, σελ. 68, με θεματική ενότητα την *οικογένεια*) και απευθύνεται σε μαθητές της Ελληνικής ως Γ2 με επίπεδο ελληνομάθειας B1. Κύριος διδακτικός στόχος της προτεινόμενης εφαρμογής είναι να αποδίδουν οι μαθητές γραπτώς απλές και σύντομες περιγραφές προσώπων, ενώ παράλληλα με τη δεξιότητα της ΠΓΛ οι μαθητές εξασκούνται και στην κατανόηση γραπτού λόγου αλλά και στην παραγωγή προφορικού. Ο προτεινόμενος διδακτικός χρόνος είναι περίπου 90 λεπτά.

4.2.1 Προσυγγραφικό στάδιο

➤ Φάση I

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη φάση αυτή διαμορφώνονται οι παράμετροι του επικοινωνιακού πλαισίου για την παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με το θέμα που έχει επιλεγεί. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η δραστηριότητα που προτείνεται από το εγχειρίδιο («Κολλάω μια φωτογραφία και περιγράφω τον εαυτό μου») μπορεί να διαμορφωθεί έτσι ώστε να αποκτήσει χαρακτήρα αυθεντικής επικοινωνίας:

2. Κολλάω μια φωτογραφία μου και περιγράφω τον εαυτό μου.





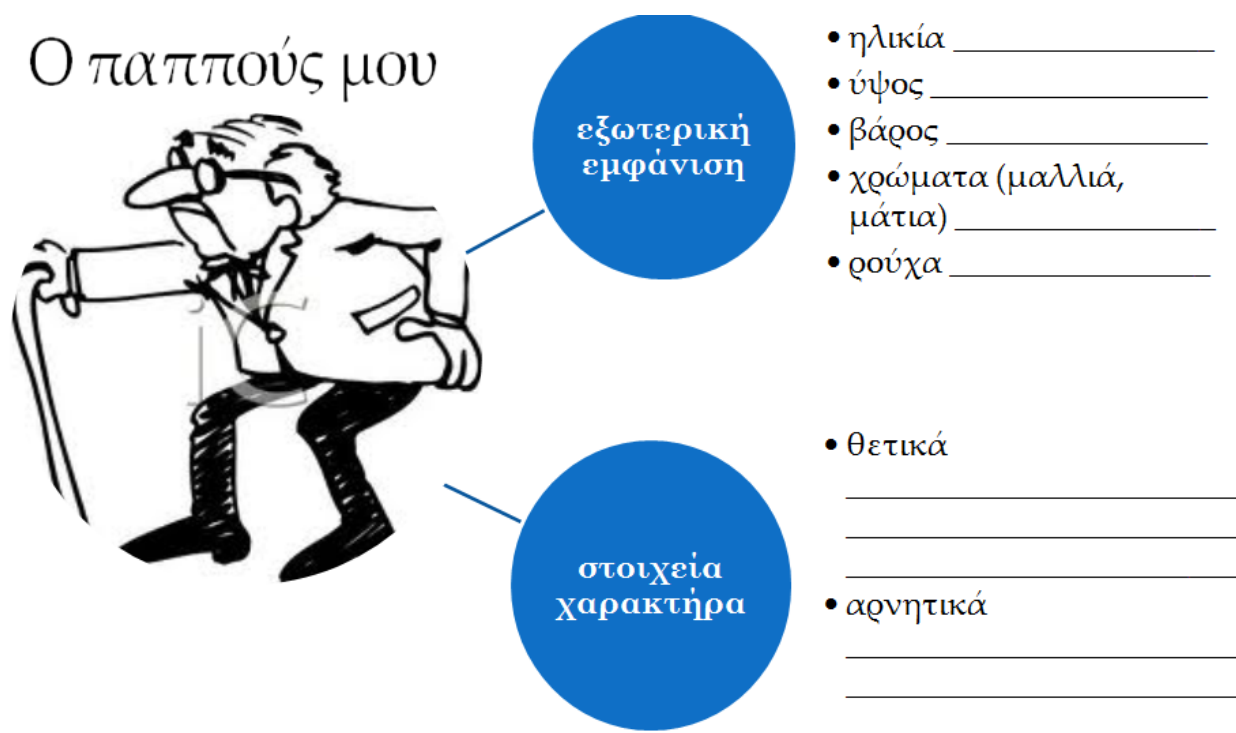
68

Γεια σας 3 (μάθημα 4^ο & 5^ο)

Το σχολείο σας συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών από σχολεία διαφορετικών χωρών. Για να γνωριστείτε καλύτερα με τους μαθητές του σχολείου που θα επισκεφτείτε, ετοιμάζετε ένα λεύκωμα με τις φωτογραφίες σας και λίγα λόγια για τον καθένα από εσάς. Δώστε μια περιγραφή του εαυτού σας για να μπει στο λεύκωμα αυτό.

➤ Φάση II

Ως τεχνικές για την παραγωγή ιδεών προτείνονται η κατανόηση γραπτού λόγου και η ανάκληση λεξιλογίου σχετικού με τη θεματική ενότητα μέσω της χρήσης γραφικού οργανωτή. Συγκεκριμένα, αξιοποιείται το κείμενο της σχετικής ενότητας από το *Γεια σας 3⁵* στο οποίο, μέσα από τον διάλογο δύο παιδιών, περιγράφονται πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Με στόχο την ανάκληση του λεξιλογίου για την περιγραφή προσώπου μπορεί να δοθεί ένας γραφικός οργανωτής όπως ο ακόλουθος (σχήμα 2). Ο γραφικός οργανωτής μπορεί να αξιοποιηθεί και για την οργάνωση των ιδεών σε μικρότερης ηλικίας μαθητές ή σε μαθητές με χαμηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας.



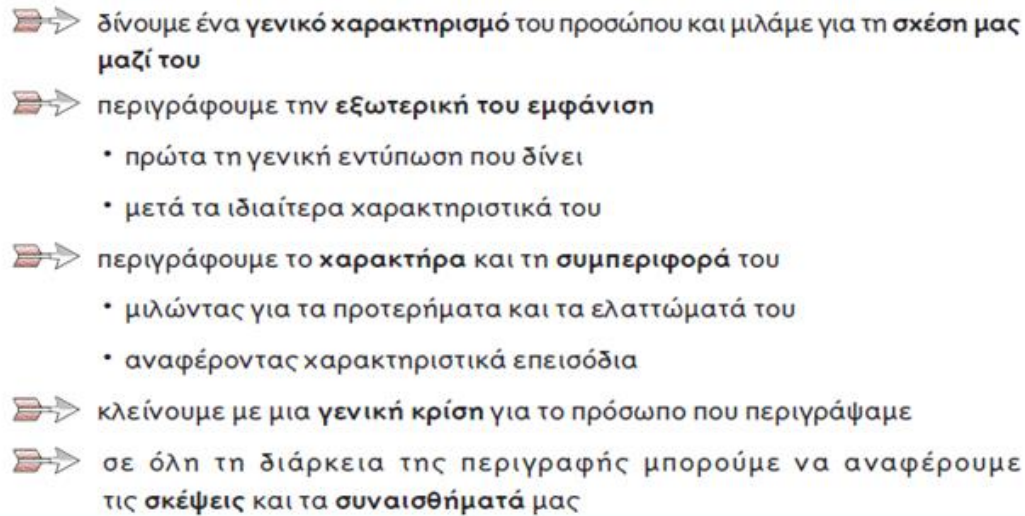
Σχήμα 2: Γραφικός οργανωτής για την ανάκληση λεξιλογίου

⁵(http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=875&bitstream=875_02#page/50/mode/2up)

➤ Φάση III

Ένας πιο απαιτητικός τρόπος οργάνωσης ιδεών, κατάλληλος για μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, είναι μια δραστηριότητα κειμενικής υπερδομής που κατευθύνει τους μαθητές ως προς τα δομικά στοιχεία μιας απλής περιγραφής προσώπου (πίνακας 2, Ιορδανίδου και συν. 2008. *Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού*, τεύχος β΄: 86):

Βλέπουμε λοιπόν ότι στην **περιγραφή ενός ανθρώπου** ακολουθούμε συνήθως μια συγκεκριμένη πορεία. Να ποια είναι τα βασικά της μέρη:

- 
- ➡ δίνουμε ένα γενικό χαρακτηρισμό του προσώπου και μιλάμε για τη σχέση μας μαζί του
 - ➡ περιγράφουμε την εξωτερική του εμφάνιση
 - πρώτα τη γενική εντύπωση που δίνει
 - μετά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του
 - ➡ περιγράφουμε το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του
 - μιλώντας για τα προτερήματα και τα ελαττώματά του
 - αναφέροντας χαρακτηριστικά επεισόδια
 - ➡ κλείνουμε με μια γενική κρίση για το πρόσωπο που περιγράψαμε
 - ➡ σε όλη τη διάρκεια της περιγραφής μπορούμε να αναφέρουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας

Πίνακας 2: Κειμενική υπερδομή

4.2.2 Μετασυγγραφικό στάδιο

Στο τέλος του προσυγγραφικού σταδίου γίνεται η πρώτη γραφή του κειμένου από τους μαθητές. Στη συνέχεια, το πρώτο αυτό «πρόχειρο» κείμενο υπόκειται σε βελτιώσεις, τροποποιήσεις και αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, και παίρνει την τελική του μορφή. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες υλοποιούνται είτε από τους μαθητές είτε από τον δάσκαλο. Προκειμένου οι μαθητές να καθοδηγηθούν στην επεξεργασία και τη διόρθωση του αρχικού κειμένου βασίζονται σε κριτήρια που καθορίζονται ανάλογα με το είδος και τον τύπο του παραγόμενου κειμένου καθώς και το πλαίσιο της επικοινωνίας, όπως έχουν οριστεί στο προσυγγραφικό στάδιο. Κατά συνέπεια, τα κριτήρια διαμορφώνονται κάθε φορά ανάλογα με το παραγόμενο κείμενο. Προκειμένου μάλιστα οι μαθητές να είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν αποτελεσματικά σε επίπεδο αυτοδιόρθωσης ή ετεροδιόρθωσης θα πρέπει να έχουν εξασκηθεί ανάλογα.

➤ Μαθητής

Για την προτεινόμενη παραγωγή λόγου με θέμα την περιγραφή ενός οικείου προσώπου, τα κριτήρια αυτο- ή ετερο-διόρθωσης θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ως εξής (ο σχετικός πίνακας αμέσως

παρακάτω αποτελεί προσαρμογή από τους πίνακες σελ. 30 και σελ. 86 του β' τεύχους της Γλώσσας Στ' Δημοτικού, Ιορδανίδου και συν. 2008):

Ξαναδιαβάζω το κείμενό μου και ελέγχω τα εξής:

- Πέτυχα τον σκοπό μου; Έκανα την περιγραφή σωστά; (βλέπω ξανά τον πίνακα με τις οδηγίες: εξωτερική εμφάνιση → χαρακτήρας / συμπεριφορά → γενική κρίση)
- Θα καταλάβουν το κείμενο τα παιδιά που θα το διαβάσουν;
- Τι θα μπορούσα να γράψω ακόμα ή τι να αφαιρέσω;
- Χρησιμοποίησα αρκετές και διαφορετικές λέξεις, για να εκφράσω καλύτερα αυτό που ήθελα: να περιγράψω σωστά τον εαυτό μου;
- Οργάνωσα σωστά το γραπτό μου σε παραγράφους;
- Χρησιμοποίησα τελείες και κόμματα;
- Πώς είναι η ορθογραφία;
- Πώς είναι η εμφάνιση του γραπτού μου; Είναι καθαρό και καλογραμμένο;

Πίνακας 3: Περιγραφή προσώπου: Κριτήρια αυτο-/ετερο-αξιολόγησης για τον μαθητή

Τα παραπάνω κριτήρια ιεραρχούνται ως προς τις πτυχές του κειμένου προς επεξεργασία, ξεκινώντας από στοιχεία που αφορούν το περιεχόμενο και τη δομή (αναθεώρηση καθολικής εμβέλειας⁶), προχωρώντας σε στοιχεία γραμματικής και λεξιλογίου (αναθεώρηση τοπικής εμβέλειας) και καταλήγοντας σε στοιχεία που αφορούν εξωτερικά χαρακτηριστικά του γραπτού κειμένου (επιμέλεια).

➤ Δάσκαλος

Οι παράμετροι βάσει των οποίων θα κινηθεί η διόρθωση του δασκάλου και η αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών των μαθητών υπαγορεύονται αφενός, από τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (μαθητές δεύτερης γλώσσας) και αφετέρου, από τον διδακτικό στόχο: καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου, δηλαδή παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων (και όχι εξάσκηση κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας). Συνεπώς οι παράμετροι αυτές έχουν καθολική εφαρμογή στην αξιολόγηση της ΠΓΛ, οριοθετούν το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου κινείται ο εκπαιδευτικός στη Γ2 και συμπληρώνονται κάθε φορά από τις επιμέρους παραμέτρους που αφορούν τα ειδικότερα χαρακτηριστικά του παραγόμενου κειμένου.

Με αυτή τη λογική η **επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα** προκρίνεται ως παράμετρος αξιολόγησης έναντι της ακριβούς και ορθής γλωσσικής παραγωγής (Μοσχονάς και συν. 2004). Έτσι:

⁶ Όπως έχει προκύψει από μελέτες (Ferris 2011) δάσκαλοι και μαθητές προκρίνουν, κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, την έμφαση στο περιεχόμενο έναντι της ενασχόλησης με τη γραμματική.

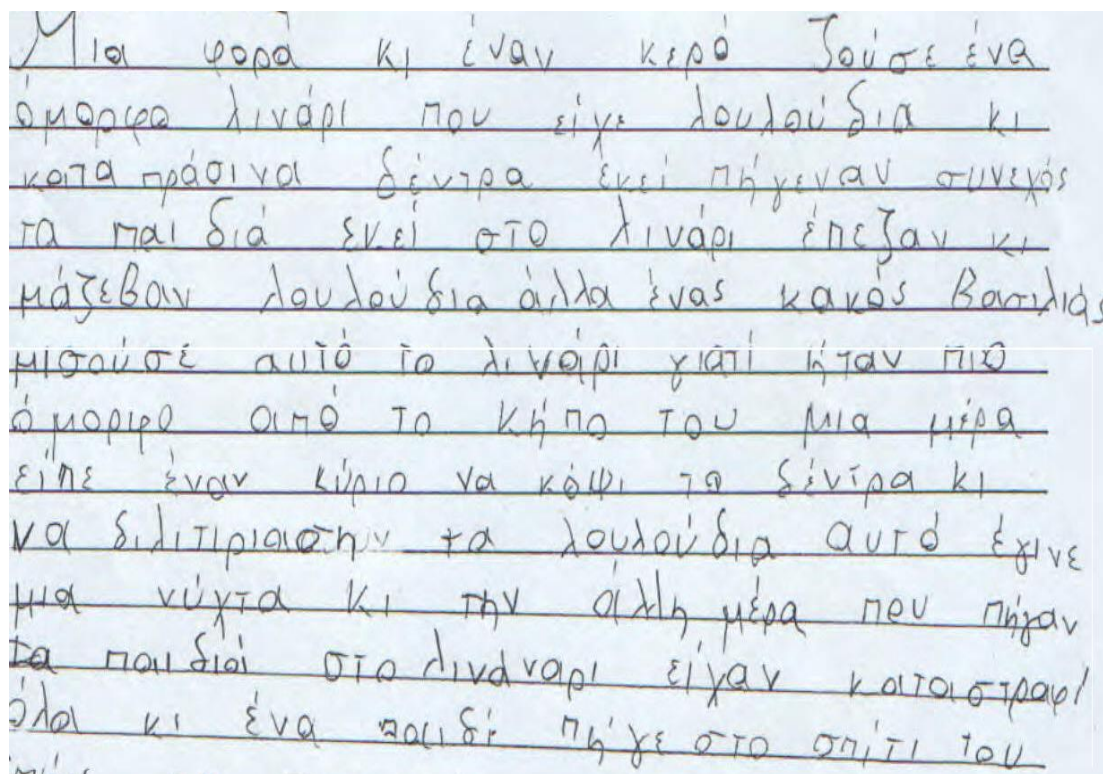
α. από τα γραμματικά, λεξιλογικά και ορθογραφικά λάθη του κειμένου, μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται σε λάθη που δυσχεραίνουν την επικοινωνία έναντι αυτών που δεν εμποδίζουν την κατανόηση του κειμένου,

β. από τα συντακτικά και γραμματικά λάθη, μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται σε λάθη που αφορούν θεμελιώδεις κατηγορίες του συστήματος (π.χ. κλίση ρήματος) έναντι λαθών που σχετίζονται με πιο περιφερειακές κατηγορίες (π.χ. αρχαιόκλιτα επίθετα του τύπου *διεθνής, ενδιαφέρων*),

γ. από τα ορθογραφικά λάθη, μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στα ορθογραφικά λάθη που αφορούν γραμματικές κατηγορίες (π.χ. καταλήξεις) έναντι αυτών που συνδέονται με την ιστορική ορθογραφία (ρίζα της λέξης).

Για παράδειγμα, το ακόλουθο κείμενο αποτελεί απόσπασμα από αυθεντική παραγωγή λόγου μαθητή Δημοτικού της Ελληνικής ως Γ2, η οποία θεωρείται επιτυχής εφόσον ανταποκρίνεται στον σκοπό του κειμένου, δηλαδή τη δημιουργία μιας φανταστικής αφήγησης με αφορμή μια εικόνα που δόθηκε στους μαθητές. Στο συνολικό κείμενο διακρίνονται τα βασικά δομικά μέρη μιας αφήγησης (προσανατολισμός, περιπέτεια, κατάληξη, βλ. Αρχάκης 2005:103-105), ενώ τα γεγονότα συνδέονται χρονικά και αιτιακά. Επομένως, πρόκειται για ένα επικοινωνιακά αποτελεσματικό κείμενο. Ωστόσο, εντοπίζονται λάθη που προφανώς συνδέονται με το γεγονός ότι πρόκειται για μαθητή της Ελληνικής ως Γ2, τα οποία αφενός, θα μπορούσαν να δυσχεράνουν την κατανόηση σε επικοινωνιακό επίπεδο και αφετέρου, καθιστούν το κείμενο ως μη απολύτως γραμματικά ορθό και ακριβές.

Παράδειγμα



Μια φορά κι έναν κερό ζούσε ένα
όμορφο λινάρι που είχε λουλούδια κι
κατα πράσινα δέντρα εκεί πήγαν συνεχώς
τα παιδιά εκεί στο λινάρι έπεζαν κι
μάζεβαν λουλούδια αλλά ένας κακός βασιλιάς
μισούσε αυτό το λινάρι γιατί ήταν πιο
όμορφο από το κήπο του μια μέρα
είπε έναν κύριο να κόψει τα δέντρα κι
να διλιτριάσουν τα λουλούδια αυτό έγινε
μια νύχτα κι την άλλη μέρα που πήγαν
τα παιδιά στο λινάρι είχαν κοιμιστραφί
όλοι κι ένα παιδί πήγε στο σπίτι του

Συνεπώς, σε ένα επόμενο επίπεδο αξιολόγησης/ διόρθωσης, η έμφαση θα δοθεί:

α. πρώτα από όλα, στη γραφή της λέξης «λινάρι» αντί «λιβάδι», ως λάθος που δυσχεραίνει την κατανόηση του κειμένου,

β. στη συνέχεια, σε λάθη του τύπου «είπε έναν κύριο» αντί «είπε σε έναν κύριο», ως λάθος σε θεμελιώδη συντακτική κατηγορία (συμπλήρωμα του ρήματος) και

γ. τέλος, κατά την τελική επιμέλεια του κειμένου, από τα ορθογραφικά λάθη η έμφαση θα δοθεί πρώτα σε λάθη του τύπου «είχαν καταστραφεί» αντί «είχαν καταστραφεί», το οποίο αφορά τη γραμματική κατάληξη του ρήματος και στη συνέχεια, σε λάθη του τύπου «έπεζαν» αντί «έπαιζαν», το οποίο σχετίζεται με την ορθογραφία της ρίζας της λέξης.

Μια φορά κι έναν κερό ζούσε ένα
όμορφο λινάρι που είχε λουλούδια κι [λάθος που δυσχεραίνει την κατανόηση]
καταπράσινα δέντρα εκεί πήγεναν συνεχώς
τα παιδιά εκεί στο λινάρι έπεζαν κι [ορθογραφικό λάθος λεξιλογίου]
μάζεβαν λουλούδια αλλά ένας κακός βασιλιάς
μισούσε αυτό το λινάρι γιατί ήταν πιο
όμορφο από το κήπο του μια μέρα
είπε έναν κύριο να κόψι τα δέντρα κι [συντακτικό λάθος σε θεμελιώδη κατηγορία]
να διλιτιριάση τα λουλούδια αυτό έγινε
μια νύχτα κι την άλλη μέρα που πήγαν
τα παιδιά στο λινάρι είχαν καταστραφεί [ορθογραφικό λάθος γραμματικής]
όλα κι ένα παιδί πήγε στο σπίτι του [...]

Ένα ζήτημα το οποίο συχνά προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς και στο οποίο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά η αξιοποίηση των παραπάνω κριτηρίων, συνδέεται με το κατά πόσο θα πρέπει να επισημαίνονται όλα τα λάθη (καθολική διόρθωση) ή να εστιάζεται η προσοχή στα «σημαντικά» λάθη (επιλεκτική διόρθωση). Η περίπτωση της επιλεκτικής διόρθωσης ενέχει τον κίνδυνο της απολίθωσης λανθασμένων γλωσσικών τύπων, ενώ η δεύτερη περίπτωση, της καθολικής διόρθωσης, μπορεί να οδηγήσει σε αποθάρρυνση του μαθητή λόγω του όγκου των λαθών. Αναλόγως του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών και των εκάστοτε διδακτικών στόχων ο εκπαιδευτικός θα κάνει τις κατάλληλες επιλογές. Καλό θα είναι, ωστόσο, να συνδυάζονται τα δύο είδη διόρθωσης, είτε αξιοποιώντας τις διαφορετικές φάσεις του μετασυγγραφικού σταδίου, π.χ. λάθη γραμματικά και συντακτικά στη φάση βελτίωσης του αρχικού κειμένου και λάθη ορθογραφικά στη φάση της τελικής

επιμέλειας, είτε αξιοποιώντας τεχνικές όπως η επισήμανση με διαφορετικό τρόπο (π.χ. με διαφορετικό χρώμα) των σημαντικών και των λιγότερο σημαντικών λαθών.

Τέλος, η διόρθωση των λαθών από τον εκπαιδευτικό μπορεί να υλοποιηθεί μέσω άμεσης ανατροφοδότησης (επισήμανση του λάθους και ορθή γραφή) αλλά και μέσω έμμεσης ανατροφοδότησης, κατά την οποία τα λάθη επισημαίνονται μεν από τον εκπαιδευτικό αλλά εναπόκειται στην ευθύνη του μαθητή να τα αποκαταστήσει⁷. Ο δεύτερος τρόπος διόρθωσης, αν και επίσης εκκινεί από τον δάσκαλο, εμπλέκει ουσιαστικά τον μαθητή στην όλη διαδικασία. Εντάσσεται δε στο γενικότερο παιδαγωγικό πλαίσιο, όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της διδασκαλίας τόσο της Γ1 όσο και της Γ2, της αναζήτησης και εφαρμογής τεχνικών που θα καταστήσουν τον μαθητή ανεξάρτητο επιμελητή των κειμένων του (Ferris 1995, 2011).

Εν κατακλείδι, επισημαίνεται ότι το κεφάλαιο αυτό αποτελεί μια αδρομερή προσέγγιση της διδακτικής της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιπέδων ελληνομάθειας Α1-Β2. Γενικότερος στόχος είναι να δοθούν κάποιες κατευθύνσεις ως προς τη διδασκαλία της συγκεκριμένης δεξιότητας τόσο σε θεωρητικό όσο και εφαρμοσμένο επίπεδο. Υπό αυτή την έννοια ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού κειμένου μπορεί να λειτουργήσει ως γνώμονας τόσο για τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων όσο και για τη διόρθωση και αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών. Η περιγραφή, από την άλλη πλευρά, του διαδικαστικού μοντέλου, ως του καταλληλότερου -βάσει ερευνών- τρόπου διδασκαλίας και καλλιέργειας της παραγωγής γραπτού λόγου, μπορεί να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό ως προς την οργάνωση και τα βήματα που θα ακολουθήσει κατά τη διδασκαλία. Η διδακτική πρόταση που παρουσιάστηκε, τέλος, αποτελεί μια ενδεικτική μορφή αξιοποίησης και προσαρμογής ήδη υπάρχοντος υλικού για το συγκεκριμένο κοινό. Στην πράξη εναπόκειται στον εκπαιδευτικό, αφού λάβει κάθε φορά υπόψη το επίπεδο, την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητικού κοινού, το πώς θα οργανώσει, θα προσαρμόσει και θα τροποποιήσει αναλόγως τη διδασκαλία του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. (2003). ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ. (2008). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

⁷ Για την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών ειδών ανατροφοδότησης βλ. Bitchener et al. 2005.

- Μιχάλης, Α. (2011). Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις. Ανακτήθηκε από: <http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/a-mihalhs-paragwgh-graptoy-keimenoy-syghrones-dhmiourgikes-prose.html>
- Μοσχονάς, Σ. Α., Αμπάτη, Α., Πουλοπούλου, Μ., Μιχαλακοπούλου, Π., Δημητρίου, Α. (2004). *Διδακτική των γλωσσικών ασκήσεων. Παράρτημα*. Ανακτήθηκε από: <http://www.media.uoa.gr/language/exercises>
- Τζεβελέκου, Μ., Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Γ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Λύτρα, Β. (2008). Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Στο Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σελ. 155-174). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. Σειρά: *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: www.kleidiakaiaantikleidia.net/
- Ψάλτου-Joycey, Α. (Συντον.). (2008). Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html
- Bitchener, J., Young, S., Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. In *Journal of Second Language Writing* 14, 191–205.
- Carrasquillo, A. & Rodriguez, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. (2nd Ed.). Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D. R. (1995). Teaching Students to Self-Edit. *TESOL Journal* 4:4, 18-22.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. (2nd Ed.). University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research* 104:6, 396-407.

- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hadaway, N. L. & Young, T. A. (2006). Negotiating Meaning through Writing. In T. A. Young & N. L. Hadaway (Eds.), *Supporting the literacy development of English learners. Increasing success in all classrooms* (pp. 80-95). Newark, DE: International Reading Association.

3. Τα στοιχεία της γλώσσας

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Μαρία Αντωνίου
Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής
Ε.Κ.Π.Α.

Αθανασία Κατσαλήρου
Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας
Α.Π.Θ.

1. Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν μερικά από τα πιο βασικά θέματα που αφορούν στη διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής σε αλλοδαπούς μαθητές. Στόχος είναι η αξιοποίηση των διαθέσιμων θεωρητικών δεδομένων για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διδασκαλία του λεξιλογίου. Στο πρώτο μέρος θα εξεταστούν θέματα που αφορούν στην επιλογή και την οργάνωση του διδακτέου λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, θα γίνει λόγος για το εύρος και το βάθος της λεξικής γνώσης, για τα επίπεδα λεξιλογίου της Ελληνικής ως Γ2, για τα κριτήρια καθορισμού του βασικού λεξιλογίου και τη θεματική οργάνωση της διδασκαλίας του. Στη συνέχεια θα γίνει λεπτομερής αναφορά στην άμεση και έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, στον σχεδιασμό λεξιλογικών ασκήσεων βάσει του τρόπου κατάκτησης της λεξικής γνώσης, στις στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου και σε αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξή τους. Στο τελευταίο μέρος θα παρουσιαστεί μία ενδεικτική διδακτική εφαρμογή ως παράδειγμα ενσωμάτωσης της διδασκαλίας του λεξιλογίου στο γενικότερο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας.

2. Επιλογή και οργάνωση του διδακτέου λεξιλογίου

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας φέρνει τον διδάσκοντα αντιμέτωπο με βασικά θέματα που αφορούν στην επιλογή, την οργάνωση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Έτσι, προκύπτουν καίρια ερωτήματα, όπως τα ακόλουθα:

- Ποιες παράμετροι της λεξικής γνώσης πρέπει να διδαχθούν για κάθε λεξικό αντικείμενο;
- Πόσες και ποιες λέξεις πρέπει να διδαχθούν;
- Πώς μπορεί να διδαχθεί το λεξιλόγιο με αποτελεσματικό τρόπο;
- Πού εντάσσεται η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσα στο γενικότερο πρόγραμμα της γλωσσικής διδασκαλίας;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, είναι ανάγκη, πρώτα απ' όλα, να διευκρινιστεί τι ακριβώς περιλαμβάνει η λεξική γνώση.

2.1 Κριτήρια καθορισμού της λεξικής γνώσης

Υπάρχουν δύο κριτήρια καθορισμού της λεξικής γνώσης με βάση τη βιβλιογραφία¹: α) το ποσοτικό κριτήριο ή «**εύρος**», που αφορά το πόσες λέξεις γνωρίζει κανείς σε μια γλώσσα και β) το ποιοτικό κριτήριο ή «**βάθος**», που αφορά το πόσο καλά ή ποιες παράμετροι της λεξικής γνώσης έχουν κατακτηθεί. Συχνά η γνώση μιας λέξης ταυτίζεται με τη γνώση της σημασίας της. Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτό. Προκειμένου να προσεγγιστούν όλες οι παράμετροι της λεξικής γνώσης, πρέπει να ληφθούν υπόψη όλα τα γλωσσικά επίπεδα (από το φωνολογικό μέχρι το πραγματολογικό) αλλά και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες

¹ Nation (2001), Qian (1999), Wesche & Paribakht (1996) κ.ά.

(κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου). Έτσι, «γνωρίζω μια λέξη» σημαίνει ότι γνωρίζω²:

- Την προφορά και την ορθογραφία της (την αναγνωρίζω στον προφορικό και τον γραπτό λόγο και μπορώ να την προφέρω και να τη γράφω σωστά).
- Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της (ξέρω πώς κλίνεται, αν είναι κλιτή λέξη, μπορώ να αναγνωρίσω και να χρησιμοποιήσω όλους τους τύπους της. Ακόμα μπορώ να διακρίνω το θέμα από την κατάληξη ή τα παραγωγικά επιθήματα).
- Τη συντακτική συμπεριφορά της (ξέρω ποια είναι τα δυνατά συμπληρώματά της, αν είναι ρηματικός τύπος. Για παράδειγμα, δεν αρκεί να ξέρω τη σημασία της λέξης *αρέσω*, για να την κατανοήσω ή να τη χρησιμοποιήσω. Θα πρέπει να ξέρω και πώς συντάσσεται).
- Τις λεξικές συνάψεις της, δηλαδή τους συνδυασμούς της με άλλες λέξεις (ξέρω με ποιες λέξεις συνδυάζεται ή συνεμφανίζεται και μπορώ να τη χρησιμοποιήσω με τα σωστά συμπληρώματα και τους σωστούς συνδυασμούς: π.χ. *παίρνω μια απόφαση, παίρνω σειρά, παίρνω έναν υπνάκο, μου παίρνει δύο ώρες να...*). Ως φυσικοί ομιλητές μιλάμε με άνεση, γιατί έχουμε αποθηκεύσει ένα μεγάλο αριθμό συνδυασμών λέξεων στο μυαλό μας. Έτσι, αντί να τις κατασκευάζουμε κάθε φορά, ανατρέχουμε σε έτοιμες εκφράσεις.
- Τη σημασία της (γνωρίζω τη σημασία ή τις σημασίες της -στην περίπτωση των πολύσημων λέξεων- και μπορώ να τις ανακαλέσω, για να τη χρησιμοποιήσω).
- Τις σημασιολογικές σχέσεις της (μπορώ να την εντάξω σε ένα πλέγμα σημασιολογικών σχέσεων -συνώνυμα, αντώνυμα, υπώνυμα, υπερώνυμα- και να την αντικαταστήσω με κάποια από αυτές).
- Την καταλληλότητα και τη συχνότητα ή τους περιορισμούς χρήσης της (ξέρω αν πρόκειται για λέξη του προφορικού ή του γραπτού λόγου, αν είναι λαϊκή ή λόγια λέξη, για να ξέρω σε ποια περιβάλλοντα χρήσης, σε ποιους τύπους κειμένου και πόσο συχνά θα τη συναντήσω ή θα τη χρησιμοποιήσω. Για παράδειγμα, αν δεν ξέρω τα περιβάλλοντα χρήσης της λέξης «ήπαρ» και ζητήσω στο κρεοπωλείο ένα κιλό «ήπαρ», το πιθανότερο είναι ότι θα προκαλέσω γέλιο).

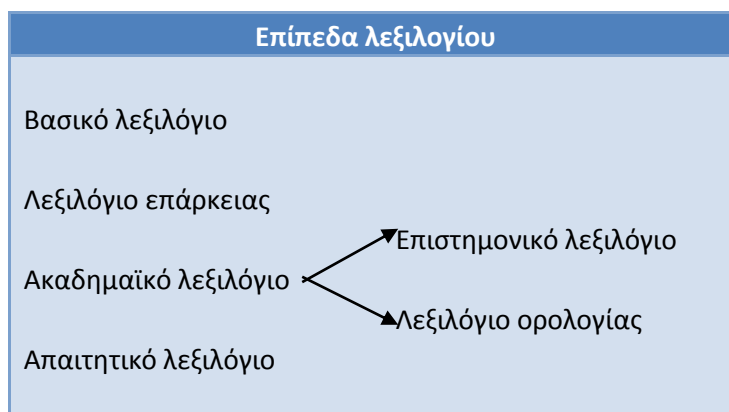
Γίνεται αντιληπτό ότι δεν διδάσκονται όλες οι παράμετροι της λεξικής γνώσης για κάθε λέξη που συναντούν οι μαθητές. Κάτι τέτοιο θα ήταν και πρακτικά αδύνατο. Η κατάκτηση των λέξεων είναι μια σταδιακή και αθροιστική διαδικασία που χτίζεται βήμα βήμα και απαιτεί πολλές επαναλήψεις. Η απόφαση για την επιλογή των παραμέτρων λεξικής γνώσης που θα πρέπει να διδαχθούν κάθε φορά απαιτεί συνεξέταση πολλών παραγόντων, όπως είναι το επίπεδο του μαθητή, οι ιδιαίτερες ανάγκες του, η χρησιμότητα και οι ιδιαιτερότητες του λεξικού αντικειμένου, η θέση του στο αναλυτικό πρόγραμμα, αν το συναντά για πρώτη φορά ή το έχει ξανασυναντήσει, αλλά και πιο πρακτικά θέματα, όπως είναι ο διαθέσιμος χρόνος ή ο διδακτικός στόχος τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή που καλείται ο δάσκαλος να

² Για τις παραμέτρους της λεξικής γνώσης βασιστήκαμε κυρίως σε: Richards (1976), Nation (1990, 2001) και Henriksen (1999).

πάρει αποφάσεις. Σε έναν αρχάριο, για παράδειγμα, που συναντάει μια λέξη για πρώτη φορά ο διδάσκων περιορίζεται στην εξήγηση της σημασίας της λέξης και σε επόμενη φάση μπορεί να προχωρήσει στη διδασκαλία της κλίσης ή των συμπληρωμάτων της. Σε έναν προχωρημένο όμως μπορεί να καλύψει περισσότερες παραμέτρους, να διδάξει τις συνάψεις της, δηλαδή τις λέξεις με τις οποίες συνεμφανίζεται, να τη συσχετίσει με άλλες συνώνυμες ή αντώνυμες λέξεις, να δώσει κι άλλες σημασίες της καθώς και πληροφορίες σχετικά με το ύφος της λέξης και τα περιβάλλοντα χρήσης της.

2.2 Επίπεδα λεξιλογίου για την Ελληνική ως Γ2

Το δεύτερο ερώτημα, που αφορά στο ποσοτικό κριτήριο του εύρους, το πόσες και ποιες λέξεις δηλαδή θα διδαχθούν, έχει άμεση σχέση με το πόσες και ποιες λέξεις χρειάζονται οι αλλοδαποί μαθητές και αυτό με τη σειρά του εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το λεξιλογικό επίπεδο στο οποίο ήδη βρίσκονται αλλά και το λεξιλογικό επίπεδο-στόχο. Άρα, το ερώτημά μας σχετίζεται άμεσα με τη διαβάθμιση των επιπέδων του λεξιλογίου. Ειδικά για την Ελληνική ως Γ2 έχει προταθεί (Μπακάκου-Ορφανού 2003:160) η διάκριση του λεξιλογίου στα εξής επίπεδα:



Πίνακας 1. Τα επίπεδα του λεξιλογίου της ΝΕ ως Γ2
(Μπακάκου-Ορφανού 2003:160)

Το **βασικό** λεξιλόγιο είναι πολύ σημαντικό και σε αυτό στηρίζονται και τα υπόλοιπα επίπεδα. Αποτελείται από το σύνολο των λεξημάτων που χαρακτηρίζονται ως τα πιο απλά και βασικά για την επίτευξη της καθημερινής επικοινωνίας με αναφορά στη στοιχειώδη ανθρώπινη εμπειρία, που στις περισσότερες περιπτώσεις εμφανίζει καθολικότητα. Προϋποθέτει μια απλοποίηση της γλωσσικής επικοινωνίας, όπως συμβαίνει, όταν ο φυσικός, επαρκής ομιλητής προσπαθεί να επικοινωνήσει με παιδιά ή ξένους ή με άτομα μεγάλης ηλικίας με όσο το δυνατόν απλούστερο λεξιλόγιο (Μπακάκου-Ορφανού 2003:160).

Στο επόμενο επίπεδο, το επίπεδο **επάρκειας**, το λεξιλόγιο διευρύνεται αρχικά με τις λέξεις που βρίσκονται στα όρια του βασικού λεξιλογίου και στη συνέχεια με όσες είναι απαραίτητες για τη βελτίωση όλων των δεξιοτήτων των διδασκομένων, ώστε να είναι σε θέση να διαβάζουν κείμενα από το πρωτότυπο, να δημιουργούν στο ύφος του γραπτού λόγου και να συμμετέχουν σε συζητήσεις εκφράζοντας θέσεις και απόψεις. Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με υπολογισμούς που έχουν γίνει για την αγγλική γλώσσα, απαιτούν λεξιλόγιο που αρχίζει από 3.000 λέξεις και πάνω (Μπακάκου-Ορφανού 2003:163).

Στο επίπεδο του **ακαδημαϊκού** λεξιλογίου απαιτείται εξοικείωση και με το επιστημονικό λεξιλόγιο και την ορολογία, εφόσον το απαιτούν οι ανάγκες των διδασκομένων, όπως

πανεπιστημιακές σπουδές και μελέτη σχετικών άρθρων και βιβλίων ή οποιαδήποτε εξειδικευμένη χρήση της ΝΕ. Ειδικότερα, το **επιστημονικό λεξιλόγιο** είναι το απαραίτητο λεξιλόγιο για την κατανόηση και έκφραση της επιστημονικής σκέψης, ανεξαρτήτως επιστήμης (Μπακάκου-Ορφανού 2003:164) (π.χ. *ανάλυση, θεωρία, αποτέλεσμα, παράγοντας, ταξινόμηση* κτλ.)³. Ορίζεται ως ένα σύνολο λεξικών επιλογών που αναφέρονται σε εκείνες τις δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την ακαδημαϊκή δουλειά, οργανώνουν τον ακαδημαϊκό λόγο και χτίζουν τη ρητορική των ακαδημαϊκών κειμένων (Paquot 2010:4). Η **ορολογία** από την άλλη αναφέρεται στο εξειδικευμένο λεξιλόγιο κάθε επιστήμης ξεχωριστά και καλύπτει βασικούς όρους, π.χ. των Οικονομικών, της Ιατρικής, της Υπολογιστικής και άλλων επιστημών (Μπακάκου-Ορφανού 2003:164).

Τέλος, με το **απαιτητικό** λεξιλόγιο στοχεύουμε στη μέγιστη λεξιλογική επάρκεια και εκφραστική ικανότητα, που τείνει προς την αντίστοιχη του εγγράμματος φυσικού ομιλητή και ποικίλλει ανάλογα και με την προσωπική προσπάθεια, την καλλιέργεια και το ενδιαφέρον για άνετη και απρόσκοπτη χρήση της ΝΕ πάνω σε διάφορα θέματα, σε ποικίλες περιστάσεις και κοινωνικά περιβάλλοντα. Το λεξιλόγιο του επιπέδου αυτού χαρακτηρίζεται από χαμηλή συχνότητα ή και σπανιότητα και αποτελεί τον μεγάλο αριθμητικά όγκο του ΝΕ λεξιλογίου (Μπακάκου-Ορφανού 2003).

Αυτό που είναι ιδιαίτερος σημαντικό στην παραπάνω διάκριση, όπως έχει ήδη επισημανθεί και από άλλους μελετητές (Ιακώβου 2009: 43, Γούτσος 2006: 26), είναι η δυνατότητα που παρέχει για άμεση σύνδεση με τη γλωσσική διδασκαλία λόγω του ότι λαμβάνει υπόψη τους μαθησιακούς στόχους και τα στάδια εκμάθησης της γλώσσας. Έτσι, μπορεί να αντιστοιχιστεί με τα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως ορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο⁴ (βλ. πίν.2):

Επίπεδα γλωσσομάθειας (ΚΕΠ)		Επίπεδα λεξιλογίου
Επίπεδο 1: Εισαγωγικό	Εισαγωγικός χρήστης	Αρχάριο
Επίπεδο 2: Βασικό	Βασικός χρήστης	Βασικό
Επίπεδο 3: Επίπεδο επάρκειας	Ανεξάρτητος χρήστης	Επάρκειας
Επίπεδο 4: Προχωρημένο επίπεδο	Ικανός χρήστης	Ακαδημαϊκό
Επίπεδο 5: Επίπεδο αυτάρκειας	Καλός χρήστης	Απαιτητικό

Πίνακας 2: Επίπεδα λεξιλογίου ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (Γούτσος 2006:26)

2.2.1 Κριτήρια καθορισμού του βασικού λεξιλογίου

Στη συγκεκριμένη υποενότητα αντικείμενο πραγμάτευσης αποτελεί το βασικό λεξιλόγιο, το οποίο, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι πολύ σημαντικό ως επίπεδο, αφού σε αυτό στηρίζονται και τα υπόλοιπα. Το βασικό ερώτημα που πρωτίστως είναι ανάγκη να απαντηθεί είναι πόσες και ποιες λέξεις περιλαμβάνει.

Όσον αφορά το ποσοτικό κριτήριο, το βασικό λεξιλόγιο, σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει για την αγγλική γλώσσα, υπολογίζεται γύρω στις 2.000 λέξεις (Nation, 2001). Είναι, δηλαδή, ένα λεξιλόγιο το οποίο με κατάλληλη διδασκαλία μπορεί να κατακτηθεί μέσα σε έναν χρόνο. Αναφορικά με το ποιοτικό κριτήριο, δηλαδή το ποιες λέξεις περιλαμβάνονται

³ Βλ. Κατσαλήρου (2012)

⁴ Council of Europe (2001)

στο βασικό λεξιλόγιο, υπάρχουν κριτήρια επιλογής του βασικού λεξιλογίου που βασίζονται σε ορισμένα χαρακτηριστικά του, στα οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά παρακάτω.

Ένα αντικειμενικό κριτήριο είναι η **συχνότητα**: οι βασικές λέξεις είναι λέξεις με πολύ υψηλή συχνότητα χρήσης. Η συχνότητα χρήσης μιας λέξης προκύπτει από την επεξεργασία ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων, που ήδη έχουν δημιουργηθεί και για την ελληνική γλώσσα. Ενδεικτικά αναφέρονται ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου, που αριθμεί 34.000.000 λέξεις, αλλά τα κείμενα που περιλαμβάνει είναι μόνο δημοσιογραφικά, και το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (www.sek.edu.gr), που αποτελείται από κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου προερχόμενα από διάφορα κειμενικά είδη (Γούτσος 2003, 2006).

Η συχνότητα, ωστόσο, δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της ασφαλές κριτήριο καθορισμού του βασικού λεξιλογίου, αποτελεί την εμπειρική συνέπεια κι όχι την απόδειξη της «πυρηνικότητας» του λεξιλογίου (Stubbs 1986:111 έμμεση αναφορά στο Γούτσος 2006:30). Έτσι, προτείνεται συμπληρωματικά μια σειρά κριτηρίων που διακρίνονται σε πραγματολογικά, σημασιολογικά και συντακτικά⁵:

Πραγματολογικά κριτήρια

Το βασικό λεξιλόγιο είναι **πραγματολογικά ουδέτερο**, δηλαδή δεν δίνει καμία πληροφορία για τις περιστάσεις επικοινωνίας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί «από τους πάντες, προς τους πάντες, οποτεδήποτε, για να μιλήσουν ή να γράψουν για οτιδήποτε» (Stubbs, 1986:104, έμμεση αναφορά στο Γούτσος 2006:30). Ειδικότερα, χαρακτηρίζεται από **ουδετερότητα**:

- **Ως προς τη σημασία**: Οι βασικές λέξεις διαθέτουν μόνο περιγραφική σημασία, δηλαδή δεν εκφράζουν καμία υποδήλωση σχετικά με τις προτιμήσεις, τα συναισθήματα, τα βιώματα και την αξιολόγηση του ομιλητή σχετικά με αυτό που περιγράφεται (π.χ. *λεπτός-κοκαλιάρης*, *μυρίζει-θρομάει*: εδώ η πρώτη λέξη κάθε ζεύγους είναι βασική, ενώ η δεύτερη έχει και συνυποδηλωτική σημασία).
- **Ως προς το πεδίο, το ύφος και το μέσο**: Οι βασικές λέξεις δεν συνδέονται αποκλειστικά με μία συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή ένα συγκεκριμένο είδος κειμένου (π.χ. οι λέξεις *κεφάλι* και *κόκαλο* είναι βασικές λέξεις, ενώ οι λέξεις *κρανίο* και *οστό* δεν είναι, γιατί είναι τεχνικοί όροι). Επίσης, δεν μας επιτρέπουν να προσδιορίσουμε από ποιο είδος κειμένου έχουν προέλθει. Οι βασικές λέξεις δεν δηλώνουν το ύφος ή το επίπεδο χρήσης της γλώσσας ως προς την επισιμότητα και την οικειότητα και χρησιμοποιούνται αδιακρίτως και στον γραπτό και στον προφορικό λόγο (π.χ. *δίνω-υποβάλλω*, *βοηθάω-δίνω ένα χέρι*, *τον συμπαθώ-τον πάω*, όπου τα πρώτα μέλη κάθε ζεύγους είναι ευρέως χρησιμοποιούμενα στην καθημερινή επικοινωνία, ενώ τα δεύτερα είναι υφολογικά χαρακτηρισμένα). Γι' αυτό και οι βασικές λέξεις χρησιμοποιούνται συνήθως σε περιλήψεις αντί των μη βασικών λέξεων, εκφράζοντας το περιγραφικό περιεχόμενο και όχι τη στάση ή το ύφος του συγγραφέα.

⁵ Για τα κριτήρια καθορισμού του βασικού λεξιλογίου βασιστήκαμε κυρίως στους Stubbs (1986) και Carter (1987a και 1987β) και για τα παραδείγματα και την απόδοση των όρων στα ελληνικά στις εξής μελέτες: Ιακώβου (2009), Γούτσος (2006), Μπακάκου-Ορφανού (2003).

- **Ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά:** Οι βασικές λέξεις δεν είναι πολιτισμικά χαρακτηρισμένες. Επομένως, λέξεις που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον πολιτισμό μιας γλώσσας και γι' αυτό μεταφράζονται δύσκολα, δεν αποτελούν λέξεις του βασικού λεξιλογίου (π.χ. *λεβέντης, παληκάρι, φιλότιμο*). Το ίδιο ισχύει και για λέξεις που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν μια κοινωνική ομάδα ή λέξεις που ανήκουν σε ορισμένες γεωγραφικές ποικιλίες της γλώσσας.

Σημασιολογικά κριτήρια

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του βασικού λεξιλογίου είναι ότι είναι **γενικό** και όχι ειδικό και διακρίνεται για σχέσεις με άλλα λεξικά στοιχεία, όπως:

- **Η υπερωνυμικότητα:** Οι βασικές λέξεις είναι συνήθως υπερώνυμες και όχι υπώνυμες (π.χ. η λέξη *ζώο* είναι υπερώνυμη της λέξης *θηλαστικό* και γι' αυτό είναι πιο βασική. Ομοίως η λέξη *σκοτώνω* σε σχέση με τη λέξη *δολοφονώ* ή *απαγχονίζω*). Ωστόσο, πολλές φορές το υπερώνυμο μπορεί να είναι λιγότερο βασικό για τον μη φυσικό ομιλητή από τα επιμέρους στοιχεία (π.χ. το *όχημα* έναντι της λέξης *αυτοκίνητο*, το *έπιπλο/επίπλωση* σε σχέση με τη λέξη *καρέκλα/τραπέζι*).
- **Η αντωνυμία:** Οι βασικές λέξεις συνήθως διαθέτουν ένα αντώνυμο (π.χ. *κρύο-ζέστη, ψηλός-κοντός*). Όσο λιγότερο βασική είναι μια λέξη, τόσο πιο δύσκολο είναι να βρεθεί αντώνυμό της.
- **Η επεκτασιμότητα:** Οι βασικές λέξεις έχουν δυνατότητα επέκτασης της σημασίας τους με τη δημιουργία νέων σημασιών, γι' αυτό και χαρακτηρίζονται από πολυσημία (π.χ. τα ρήματα *κάνω, βγάζω, βάζω, δίνω* έχουν ευρεία σημασία και γι' αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ρηματικές περιφράσεις).
- **Η υποκαταστασιμότητα (σημασιολογική):** Οι βασικές λέξεις μπορούν να αντικαταστήσουν τις μη βασικές λέξεις (π.χ. *δίνω* αντί του *παραχωρώ* ή του *δανείζω*).

Συντακτικά κριτήρια

- **Υποκαταστασιμότητα (συντακτική):** Οι βασικές λέξεις μπορούν να υποκαταστήσουν συντακτικά τις μη βασικές. Έτσι, είναι δυνατό να ισχύουν οι εξής φόρμουλες:

Μη βασικό ρήμα = βασικό ρήμα + επίρρημα (π.χ. *επιθυμώ = θέλω πολύ*)

Μη βασικό ουσιαστικό = επίθετο ή προσδιορισμός + βασικό ουσιαστικό (π.χ. *μέγαρο = μεγάλο σπίτι*)

Μη βασικό επίθετο = επίρρημα + βασικό επίθετο (π.χ. *θεόρατος = πολύ ψηλός*).

- **Συνδυαστικότητα:** Οι βασικές λέξεις έχουν μεγάλη ευκολία σύναψης με άλλες λέξεις (π.χ. το επίθετο *μεγάλος* έναντι του *πελώριος*: *μεγάλος άνθρωπος, μεγάλος δρόμος, μεγάλο λάθος, μεγάλη ικανότητα, μεγάλη ανοησία...*).

Αν δοκιμάσει κανείς να εφαρμόσει όλα τα παραπάνω κριτήρια στις βασικές λέξεις, θα διαπιστώσει ότι στην πράξη όλες οι βασικές λέξεις δεν ικανοποιούν όλα τα προαναφερθέντα κριτήρια. Στην πραγματικότητα μπορούμε να μιλάμε για βαθμούς βασικότητας. Όσο περισσότερα κριτήρια πληροί μια λέξη, τόσο μεγαλύτερος μπορεί να θεωρηθεί ο βαθμός βασικότητάς της. Ωστόσο, ούτως ή άλλως τα παραπάνω κριτήρια μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά, δεν μπορούν από μόνα τους να καθορίσουν τις επιλογές του διδάσκοντα. Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται επίσης πολύ σοβαρά υπόψη στην επιλογή του προς διδασκαλία λεξιλογίου. Για παράδειγμα, αν μια λέξη δεν παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα χρήσης ή δεν πληροί πολλά από τα παραπάνω κριτήρια, αλλά είναι απαραίτητη για τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο διδακτέο λεξιλόγιο. Τέτοια περίπτωση αποτελούν, για παράδειγμα, οι λέξεις *γόμα*, *στιλό*, *μολύβι*, *πίνακας*, που συνιστούν διαδικαστικό λεξιλόγιο για την επικοινωνία στο πλαίσιο της τάξης. Συνεπώς, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται και το κριτήριο της χρησιμότητας ή και της καταλληλότητας, όσον αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι, για παράδειγμα, η ηλικία.

2.3 Θεματική οργάνωση του λεξιλογίου

Από όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, γίνεται σαφές ότι στην επιλογή και την οργάνωση του λεξιλογίου είναι επιβεβλημένο να λαμβάνονται υπόψη και οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως αυτά αποτυπώνονται στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Για να το επιτύχουμε αυτό, θα πρέπει να οργανώσουμε το λεξιλόγιο γύρω από **γλωσσικές λειτουργίες**, δηλαδή **πράξεις ομιλίας** (π.χ. *χαιρετώ*, *ζητώ/δίνω πληροφορίες*, *εκφράζω απόψεις*, *συναισθήματα*) που χρειάζεται να επιτελούν οι μαθητές, και **λογικές έννοιες** (π.χ. *κτήση*, *τοποθέτηση στον χώρο και τον χρόνο*, *υπόθεση*, *σύγκριση* κτλ.) που θα πρέπει να χειρίζονται καθώς εμπλέκονται στις γλωσσικές διεργασίες, συνδυάζοντάς τες μάλιστα με **θεματικούς κύκλους** (π.χ. *στοιχεία ταυτότητας*, *κατοικία-διαμονή*, *εργασία*, *καθημερινή ζωή*, *διατροφή* κτλ.), οι οποίοι προκύπτουν από τους διάφορους τομείς της εξωγλωσσικής εμπειρίας των ανθρώπων⁶. Τέτοιου είδους αναλυτικά προγράμματα έχουν ήδη υλοποιηθεί από το Πανεπιστήμιο Αθηνών⁷ και το ΚΕΓ⁸ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε **ενήλικους** και έχουν σχεδιαστεί με βάση τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου. Ειδικότερα για το εισαγωγικό και βασικό επίπεδο με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του ΕΚΠΑ ορίζονται οι θεματικοί κύκλοι του Πίνακα 3.

Πολλοί από τους θεματικούς κύκλους περιλαμβάνονται σε όλα τα επίπεδα και η διαφοροποίηση έγκειται στο διαφορετικό λεξιλόγιο που περιλαμβάνεται στους αντίστοιχους θεματικούς κύκλους κάθε επιπέδου. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω παράδειγμα διαβάθμισης του λεξιλογίου σε διαφορετικά επίπεδα από τη θεματική περιοχή **Καθημερινή ζωή** και την υποενότητα **Ασχολίες-Συνήθειες** (βλ. Πίνακα 4):

⁶ Βλ. σχετικά Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2001).

⁷ Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998), Κοντός κ.ά. (2002), Ιακώβου & Μπέλλα (2004).

⁸ Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2001) .

Η μέχρι τώρα πραγμάτευση του λεξιλογίου αφορούσε το περιεχόμενο της διδασκαλίας του -τι θα διδαχθεί, πόσες και ποιες λέξεις θα επιλεγούν- και την οργάνωσή της. Στην επόμενη ενότητα θα εξετάσουμε πώς θα διδαχθούν οι λέξεις που έχουν επιλεγεί για διδασκαλία.

Θεματικοί κύκλοι	
στοιχεία ταυτότητας- ανθρώπινες σχέσεις- δραστηριότητες	μέσα μαζικής ενημέρωσης
κατοικία-διαμονή,	θεσμοί-ιστορία-πολιτική
τοποθεσίες-κτήρια-αξιοθέατα,	μόρφωση-εκπαίδευση
εργασία	οικονομία
καθημερινή ζωή	περιβάλλον
διατροφή	γιορτές-έθιμα
υγεία	δικαιοσύνη
φυσικό περιβάλλον	θρησκεία

Πίνακας 3 : Βασικοί θεματικοί κύκλοι για το Εισαγωγικό και Βασικό επίπεδο (Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας 1998:61-92)

Εισαγωγικό & Βασικό	Επάρκειας	Προχωρημένο
Τι ώρα ξυπνάς;	Περνώ τη μέρα μου στο	Συνηθίζω να...
Κάνω μπάνιο	σχολείο, στο σπίτι, στον κήπο, στην παραλία....	Ξεκλέβω χρόνο /ώρες
Πλένω το πρόσωπό μου	Γυρίζω στο σπίτι στις...	Πρόγραμμα βεβαρημένο /φορτωμένο
Τρώω πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό	Κάθομαι στο σπίτι	(μεσημεριανή) ανάπαυση
Πάω βόλτα	Περνάω την ώρα μου + -οντας	Ξενοχτάω / ξενύχτι
Καλώ τους φίλους μου	Ασχολούμαι με...	Σκοτώνομαι στο διάβασμα
Πάω για ύπνο	Μελετάω	(έκφρ.) Τρέχω και δεν φθάνω
Διαβάζω	Συναντιέμαι με...	Αποκοιμιέμαι/με παίρνει ο ύπνος
		Αράζω στον καναπέ/στο σπίτι

Πίνακας 4: Ενδεικτική διαβάθμιση του λεξιλογίου ανά επίπεδο με βάση τα αναλυτικά προγράμματα του ΕΚΠΑ

3. Διδασκαλία του Λεξιλογίου

Ως εισαγωγική παρατήρηση σχετικά με την εκμάθηση του λεξιλογίου θα μπορούσε να αναφερθεί το εξής φαινομενικά παράδοξο: Πολλές από τις λέξεις που έχουμε διδαχθεί δεν

τις θυμόμαστε, ενώ ξέρουμε πολύ περισσότερες από αυτές που διδαχθήκαμε. Αυτό σημαίνει δύο πράγματα: Ότι η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου δεν είναι πάντα αποτελεσματική και ότι δεν συνιστά το μοναδικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε λέξεις. Συνακόλουθα προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

α) Ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουμε λέξεις;

β) Πώς μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί;

Γενικά, μπορούν να υιοθετηθούν δύο προσεγγίσεις, όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, η **άμεση** και η **έμμεση**. Η πρώτη αφορά την **εμπρόθετη/εστιασμένη** διδασκαλία και εκμάθησή του (**intentional/explicit learning**) (Nation 2001:120,232-3, Schmitt 2000:116,146-149) κατά την οποία η προσοχή επικεντρώνεται στη γλώσσα και στόχος είναι η εκμάθηση λέξεων, ενώ η δεύτερη αφορά στην **ευκαιριακή/μη εστιασμένη** εκμάθησή του (**incidental learning**) (Nation 2001:120, 232-3, Schmitt 2000:116), δηλαδή στην εκμάθηση λέξεων κατά την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ το ενδιαφέρον και η προσοχή εστιάζεται στο μήνυμα και όχι στη γλώσσα. Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η κατάκτηση όχι μόνο του λεξιλογίου, αλλά και της γλώσσας στο σύνολό της από τους φυσικούς ομιλητές.

Σύμφωνα με τον Nation (2001: 232), ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να συνδυάζει τόσο την άμεση/εστιασμένη διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και δραστηριότητες που θα εξασφαλίζουν την ευκαιριακή/μη εστιασμένη εκμάθησή του, γιατί καθένας από τους δύο τρόπους μπορεί να καλύψει διαφορετικές ανάγκες. Στους αρχάριους, για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να υιοθετείται η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου μέχρι να αποκτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο που θα τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν και να κατανοούν τις άγνωστες λέξεις που θα συναντούν στα κείμενα. Επίσης, αν ο στόχος είναι η διδασκαλία ειδικού λεξιλογίου ή λεξιλογίου από μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, η άμεση διδασκαλία ανταποκρίνεται στον στόχο αυτό καθώς αποτελεί τον ταχύτερο δυνατό τρόπο. Γενικότερα, η άμεση διδασκαλία προσφέρεται για την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου και περιορισμένου αριθμού λέξεων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Από την άλλη πλευρά, η έμμεση/μη εστιασμένη εκμάθηση είναι εξίσου απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας, γιατί βελτιώνει την ποιότητα της λεξικής γνώσης. Αν λάβει κανείς υπόψη όλες τις παραμέτρους της λεξικής γνώσης και την πολυπλοκότητά της (Carter & McCarthy 1988, Nation 1990, Henriksen 1999, Schmitt 2000) καθώς και το γεγονός ότι η κατάκτησή της είναι μια αθροιστική και σταδιακή διαδικασία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η άμεση διδασκαλία μπορεί να καλύψει μόνο ορισμένες παραμέτρους της (Nagy 1997:64-83). Ακόμη και η σημασία που είναι από τα πιο πρόσφορα για διδασκαλία στοιχεία δεν μπορεί να κατακτηθεί εξ ολοκλήρου με άμεση διδασκαλία, γιατί θα ήταν σχεδόν αδύνατο και υπερβολικά χρονοβόρο να παρουσιαστούν και να κατακτηθούν όλες οι δημιουργικές χρήσεις μιας λέξης. Ωστόσο, η έμμεση εκμάθηση, για να είναι αποτελεσματική, απαιτεί πολύ χρόνο και μεγάλη έκθεση σε κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και την ανάπτυξη στρατηγικών για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω. Γι' αυτό και οι δύο προσεγγίσεις είναι απαραίτητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου και δεν αποκλείουν, αλλά συμπληρώνουν η μία τη χρήση της άλλης (Schmitt 2000: 120-123).

3.1 Άμεση διδασκαλία

3.1.1 Τεχνικές για την εξήγηση των σημασιών των λέξεων

Από τη στιγμή που έχει επιλεγεί για διδασκαλία ένα σύνολο λέξεων, το ερώτημα που προκύπτει είναι **πώς θα εξηγήσουμε τις σημασίες αυτών των λέξεων**. Γενικά, οι τεχνικές μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Nation 1990:51)⁹:

1) Τεχνικές με τις οποίες δείχνουμε τι σημαίνει η λέξη (**διασημειωτική προσέγγιση**) με τη χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, όπως: αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, σκίτσο/διάγραμμα/ζωγραφική στον πίνακα, χειρονομίες και μιμική

2) Τεχνικές με τις οποίες εξηγούμε με λόγια τι σημαίνει η λέξη:

α) στη μητρική γλώσσα των μαθητών ή σε μια άλλη γλώσσα που γνωρίζουν (**διαγλωσσικός ορισμός**)

β) στη γλώσσα-στόχο (**ενδογλωσσικός ορισμός**).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να εξηγήσουμε τη σημασία μιας λέξης στη γλώσσα-στόχο. Οι πιο βασικοί σύμφωνα με τους Richards & Taylor (1992), όπως αναφέρονται στον Nation (2001:90), είναι οι εξής:

συνώνυμο	«όμορφος» σημαίνει «ωραίος»
αντίθετο	«γέρος» σημαίνει «όχι νέος»
αναλυτικό ορισμό	το καρπούζι είναι ένα φρούτο το οποίο είναι μεγάλο, απ' έξω είναι πράσινο και από μέσα κόκκινο
ταξινομικό ορισμό	το «φθινόπωρο» είναι μια εποχή
ορισμό με παράδειγμα	«έπιπλο» είναι ο καναπές, η καρέκλα κτλ.
λειτουργικό ορισμό	το «μολύβι» το χρησιμοποιούμε για να γράφουμε
γραμματικό ορισμό	«χειρότερος» – συγκριτικός του κακός
χρήση της λέξης μέσα σε πρόταση, που να αποκαλύπτει τη σημασία της	Είναι «τεμπέλης», δεν θέλει να δουλεύει, θέλει μόνο να κάθεται.

3.1.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε τεχνικής

Τα πραγματικά αντικείμενα (realia), οι εικόνες, τα διαγράμματα, οι χειρονομίες θεωρούνται ως ο πιο έγκυρος τρόπος για να την εξήγηση της σημασίας μιας λέξης. Το βασικό πλεονέκτημα της εν λόγω τεχνικής είναι ότι οι μαθητές βλέπουν μια πραγμάτωση της σημασίας και αυτό ενισχύει τις πιθανότητες να τη θυμούνται, καθώς η προσέγγιση της σημασίας είναι περισσότερο βιωματική. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετά μειονεκτήματα στη διασημειωτική προσέγγιση, γιατί α) δεν προσφέρεται για όλες τις λέξεις, όπως π.χ. για τις αφηρημένες έννοιες (δεν είναι εύκολο να εξηγηθούν με αυτή την τεχνική λέξεις, όπως:

⁹ Η βασική κατηγοριοποίηση ανήκει στον Nation (1990:51), αλλά στις επιμέρους διαφοροποιήσεις της παρουσιάζεται εδώ τροποποιημένη.

ευτυχώς, ιδεολογία, ευάλωτος, έννοια, αναλογία, εντύπωση, ενημερώνω, αποτελούμαι κτλ.), β) είναι έμμεσος τρόπος και γι' αυτό υπάρχει κίνδυνος παρανόησης ή μη απόδοσης της υποκείμενης έννοιας της λέξης. Γι' αυτό, η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη για συγκεκριμένες σημασίες λέξεων και μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική, αν συνδυαστεί με κάποιο ορισμό της λέξης, ώστε να επιτευχθεί διπλή κωδικοποίηση (dual encoding), δηλαδή και οπτική και γλωσσική αποθήκευση στη μνήμη. Επίσης, επειδή τα αντικείμενα και οι εικόνες συχνά περιλαμβάνουν πολλές λεπτομέρειες, θα πρέπει να δίνονται αρκετά παραδείγματα, ώστε οι μαθητές να προσδιορίσουν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της έννοιας ή να συνοδεύεται το αντικείμενο ή η εικόνα από εστιασμένη πληροφορία.

Η λεκτική εξήγηση από την άλλη και ειδικότερα η μετάφραση στη μητρική είναι ίσως η πιο γρήγορη, απλή και εύκολη μέθοδος για να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία μιας λέξης, όμως έχει και αυτή τα μειονεκτήματά της:

α) Προϋποθέτει ότι οι μαθητές σε μία τάξη έχουν την ίδια μητρική ή ότι ο δάσκαλος γνωρίζει τη μητρική των μαθητών, κάτι που δεν ισχύει πάντα.

β) Είναι έμμεσος τρόπος, απομακρύνει τους μαθητές από τη Γ2.

γ) Ενθαρρύνει τη χρήση της μητρικής και μειώνει τον χρόνο που διατίθεται για τη γλώσσα-στόχο.

δ) Ενισχύει την ιδέα ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις λέξεις της μητρικής και της γλώσσας-στόχου και μπορεί να οδηγήσει στην αρνητική μεταφορά στοιχείων.

Η λεκτική εξήγηση στη γλώσσα-στόχο συγκεντρώνει ως πλεονεκτήματα τα μειονεκτήματα των προηγούμενων τεχνικών: είναι άμεσος τρόπος, επιτρέπει την αξιοποίηση της γλώσσας-στόχου, αλλά προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο για να κατανοήσουν τον ορισμό και ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει την ικανότητα να δώσει έναν καλό ορισμό.

Για να βοηθηθούν οι μαθητές στην κατανόηση της σημασίας μιας λέξης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα εξής (Nation 2001: 90-2):

- Οι εξηγήσεις της σημασίας των λέξεων θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς, απλές και σύντομες. Οι μεγάλοι, περίπλοκοι και επιτηδευμένοι ορισμοί προκαλούν σύγχυση.
- Στις περιπτώσεις πολύσημων λέξεων θα πρέπει να εφιστάται η προσοχή των μαθητών στην πυρηνική σημασία από την οποία θα μπορούσαν να εξαχθούν και οι υπόλοιπες. Θα πρέπει να μπορούν οι μαθητές να συσχετίζουν κάθε νέα σημασία/χρήση της λέξης με τις προηγούμενες βρίσκοντας τα κοινά τους χαρακτηριστικά.
- Θα πρέπει να αποφεύγεται η δημιουργία σύγχυσης με άλλες σχετικές λέξεις. Έχει βρεθεί ότι η ταυτόχρονη διδασκαλία σχετικών λέξεων, κυρίως συνωνύμων και αντιθέτων, αλλά και λέξεων που ανήκουν στην ίδια λεξική ομάδα (π.χ. *μέρη του σώματος, φρούτα* κτλ.) ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση, κυρίως σε επίπεδο αρχαρίων. Γι' αυτό, προτείνεται να διδάσκεται πρώτα η σημασία της μιας λέξης και

αργότερα, όταν θα έχει εμπεδωθεί, να γίνεται η παρουσίαση της συνώνυμης ή της αντίθετης και η συσχέτιση με την προηγούμενη. Για παράδειγμα, αν διδαχθούν μαζί οι λέξεις «ψηλός» και «κοντός», μπορεί τελικά να μη θυμούνται οι μαθητές ποια από τις δύο σημαίνει /ψηλός/ και ποια /κοντός/ ή να καταλήξουν σε εσφαλμένη σύνδεση μορφής και σημασίας (cross-association).

3.2 Σχεδιασμός διδακτικού υλικού: Λεξιλογικές ασκήσεις

Στην ενότητα αυτή θα γίνει διεξοδική αναφορά στην εις βάθος διδασκαλία του λεξιλογίου με λεξιλογικές ασκήσεις. Αυτού του τύπου η διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας ή/και λεξιλόγιο που κρίνεται απολύτως απαραίτητο για τους συγκεκριμένους μαθητές και αποσκοπεί στην κατάκτηση όχι μόνο της σημασίας των λέξεων αλλά και άλλων παραμέτρων της λεξικής γνώσης μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στην εις βάθος επεξεργασία των λέξεων.

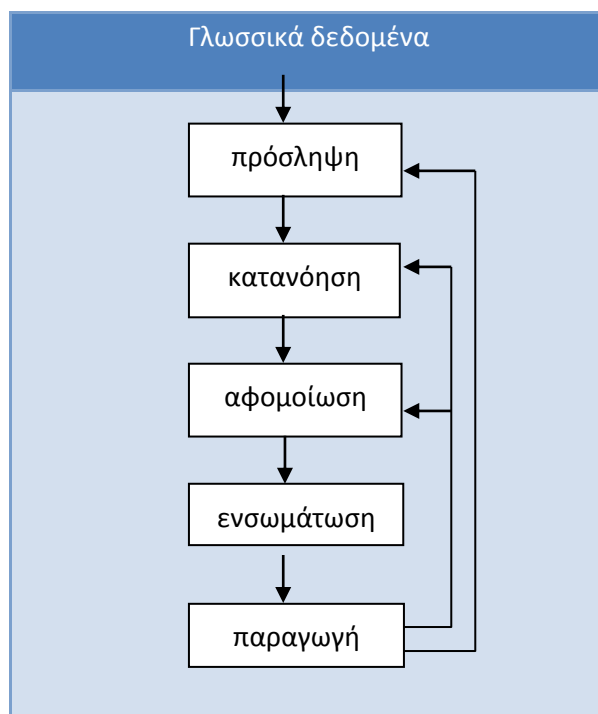
Για να είναι αποτελεσματική η εν λόγω διδασκαλία, θα πρέπει η επιλογή, ο σχεδιασμός και η οργάνωση των λεξιλογικών ασκήσεων να μην είναι τυχαία, αλλά να γίνονται βάσει του τρόπου με τον οποίο κατακτάται η λεξική γνώση. Μια τέτοια προσπάθεια έχει ήδη υλοποιηθεί με επιτυχία για την αγγλική γλώσσα, όπως υποδεικνύουν πειραματικά δεδομένα (Paribakht & Wesche 1996). Στις σχετικές έρευνες οι λεξιλογικές ασκήσεις σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό μοντέλο της Gass (1988, 1997), το οποίο θα παρουσιαστεί πολύ συνοπτικά παρακάτω, προκειμένου να καταστεί σαφέστερη η λογική του σχεδιασμού αυτού του τύπου των ασκήσεων¹⁰.

Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο η γλωσσική κατάκτηση είναι μια διαδικασία που περνάει από συγκεκριμένα στάδια: πρόσληψη, κατανόηση, αφομοίωση, ενσωμάτωση και παραγωγή, όπως φαίνεται και στο σχήμα 1.

Το στάδιο της **πρόσληψης** περιλαμβάνει τα γλωσσικά δεδομένα που γίνονται αντιληπτά από τον μαθητή και είναι πολύ σημαντικό, γιατί αποτελεί τη βάση για τα επόμενα στάδια. Αυτό που αξίζει εδώ να επισημανθεί είναι ότι, όταν ερχόμαστε σε επαφή με τη γλώσσα, δεν λειτουργούμε ως παθητικοί παρατηρητές όλων των δεδομένων, αλλά επιλεκτικά προσλαμβάνουμε ορισμένα μόνο από αυτά. Ποια δεδομένα παρατηρούμε κάθε φορά είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων τόσο εξωτερικών όσο και εσωτερικών. Για παράδειγμα, στους εξωτερικούς παράγοντες θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε τη συχνότητα εμφάνισης ενός γλωσσικού στοιχείου, τη θέση και τη λειτουργικότητά του μέσα στον λόγο (αν είναι βασικό στοιχείο στην κατανόηση μιας πρότασης), τη σχέση του με προηγούμενη γνώση (αν παρουσιάζει διαφορές με στοιχεία που έχουμε ήδη κατακτήσει). Εσωτερικοί παράγοντες είναι το κίνητρο, η στάση μας απέναντι στη γλώσσα-στόχο, η προσοχή και η διαθεσιμότητα της προηγούμενης γνώσης που περιλαμβάνει γνώση της μητρικής ή άλλων γλωσσών αλλά και γνώση που έχουμε ήδη κατακτήσει στη δεύτερη γλώσσα. Όλοι αυτοί οι

¹⁰ Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας -με διδακτική εφαρμογή ειδικότερα για το προχωρημένο επίπεδο- είναι δημοσιευμένη και στο άρθρο: Αντωνίου-Ιωαννίδη (2003:133-153).

παράγοντες λειτουργούν ως φίλτρο, που επιτρέπει σε ορισμένα μόνο γλωσσικά στοιχεία να γίνουν αντιληπτά σε αυτό το αρχικό στάδιο ανάλυσης των δεδομένων.



Σχήμα 1: Στάδια γλωσσικής κατάκτησης (Gass 1988)

Στο επόμενο στάδιο, προσπαθούμε να κατανοήσουμε τα γλωσσικά δεδομένα που έχουμε επιλέξει από το προηγούμενο. Ο όρος «**κατανόηση**» των δεδομένων εδώ αναφέρεται σε μια εσωτερική, γνωστική διεργασία, η οποία δυνητικά μπορεί να διεξαχθεί σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα ανάλυσης. Για παράδειγμα, μπορεί να κατανοήσουμε κάτι σε επίπεδο σημασίας, να κατανοήσουμε το γενικό μήνυμα του εκφωνήματος ή να προχωρήσουμε σε συντακτική ανάλυση. Ενδέχεται, επίσης, να κατανοήσουμε σε συντακτικό επίπεδο ένα εκφώνημα, αλλά να μην μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία του, όπως συμβαίνει συχνά με τις ιδιωματικές εκφράσεις.

Αυτό πάντως που έχει σημασία εδώ είναι ότι το επίπεδο ή τα επίπεδα ανάλυσης στα οποία θα φτάσουμε σε αυτό το στάδιο, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο, της αφομοίωσης των δεδομένων. Η **αφομοίωση** είναι και αυτή μια εσωτερική, γνωστική διεργασία, η οποία συνδέει τη νέα γλωσσική πληροφορία με το υπάρχον γλωσσικό σύστημα. Επειδή όμως, όπως ήδη αναφέρθηκε, η αφομοίωση εξαρτάται από τον βαθμό επεξεργασίας των δεδομένων στο προηγούμενο στάδιο, της κατανόησης, δεν επιτυγχάνεται τελικά η αφομοίωση όλων των στοιχείων. Επομένως, το αφομοιωμένο γλωσσικό υλικό μπορεί να το εντάξουμε στο γλωσσικό μας σύστημα και να προχωρήσουμε σε βελτιώσεις, οπότε περνάμε στο στάδιο της **ενσωμάτωσης**, ή μπορεί να μην καταφέρουμε να το αξιοποιήσουμε άμεσα και να το αποθηκεύσουμε για μελλοντική χρήση. Αυτό υποδηλώνει ότι το στάδιο της ενσωμάτωσης έχει δυναμικό χαρακτήρα, δηλαδή συντελούνται αναλύσεις σε διαφορετικά επίπεδα και επανειλημμένα με βάση το αποθηκευμένο υλικό, το οποίο ενσωματώνεται στο γλωσσικό μας σύστημα σταδιακά.

Σε αυτή την εκ νέου θεώρηση και ανάλυση του υλικού μπορεί να συμβάλει σημαντικά και το τελευταίο κατά σειρά στάδιο, η παραγωγή. Η χρήση της γλώσσας μάς βοηθάει να συνειδητοποιήσουμε τις αδυναμίες μας και τις ανεπάρκειές μας στη γλώσσα-στόχο και να προχωρήσουμε σε λεπτομερέστερες αναλύσεις του γλωσσικού μας συστήματος, έτσι ώστε να αφομοιώσουμε και να ενσωματώσουμε τελικά περισσότερα δεδομένα. Επομένως, το στάδιο της παραγωγής είναι και αυτό πολύ σημαντικό, αφού δεν αποτελεί μόνο τελικό σκοπό αλλά και ανατροφοδοτικό μέσο για τη βελτίωση του γλωσσικού μας συστήματος.

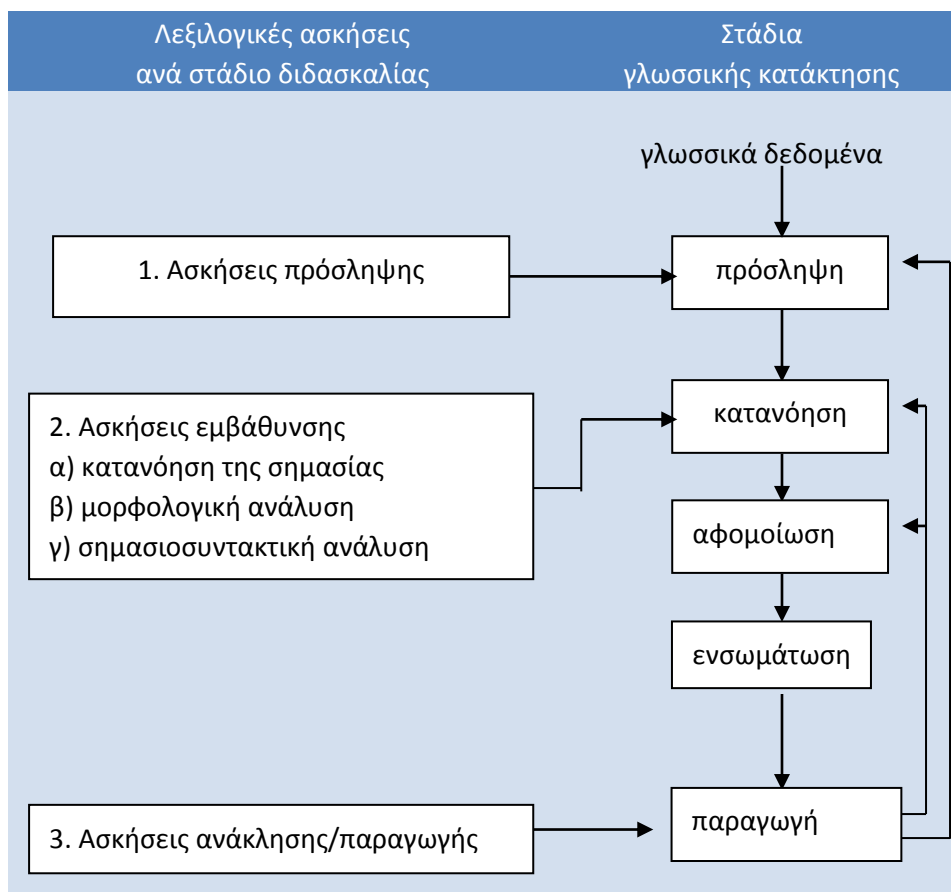
Το ερώτημα είναι, φυσικά, πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το παραπάνω θεωρητικό μοντέλο σε διδακτικό επίπεδο. Το πρώτο που θα μπορούσαμε να επισημάνουμε είναι ότι ορισμένα στάδια φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από εξωτερικούς, ενώ άλλα από εσωτερικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, το πρώτο και το τελευταίο στάδιο, όπου παίζουν σημαντικό ρόλο οι εξωτερικοί παράγοντες, η διδακτική παρέμβαση μπορεί να είναι άμεση. Για παράδειγμα, στο στάδιο της πρόσληψης, προκειμένου να εξασφαλιστεί η θετική στάση των μαθητών απέναντι στα γλωσσικά δεδομένα, θα πρέπει η επιλογή των κειμένων να βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ειδικότερα, για να επιστήσουμε την προσοχή τους στις νέες λέξεις που θέλουμε να διδάξουμε, θα πρέπει με διάφορες τεχνικές, που θα αναφερθούν παρακάτω (βλ. Ασκήσεις πρόσληψης), να τις καταστήσουμε εμφανείς κι επιπλέον να τους προκαλέσουμε το ενδιαφέρον να τις επεξεργαστούν. Όσον αφορά στο στάδιο της παραγωγής, η διδακτική παρέμβαση μπορεί να γίνει με ειδικές ασκήσεις και δραστηριότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου, στις οποίες θα γίνει ειδικότερη αναφορά στη σχετική υποενότητα (βλ. Ασκήσεις ανάκλησης και παραγωγής).

Σε αντίθεση όμως με την πρόσληψη και την παραγωγή, τα μεσαία στάδια, η αφομοίωση και η ενσωμάτωση, δεν υπόκεινται στην άμεση επίδραση εξωτερικών παραγόντων, αλλά επηρεάζονται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες. Το ερώτημα που τίθεται, επομένως, είναι πώς μπορούμε να παρέμβουμε διδακτικά, ώστε να βοηθήσουμε τους μαθητές να περάσουν και αυτά τα στάδια με επιτυχία. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αν τα γλωσσικά δεδομένα θα αφομοιωθούν και θα ενταχθούν τελικά στο σύστημα είναι το επίπεδο ανάλυσης στο οποίο φτάνουμε κατά το στάδιο της κατανόησης. Επομένως, η διδακτική παρέμβαση εδώ θα μπορούσε να περιλαμβάνει μια σειρά από ασκήσεις/δραστηριότητες οι οποίες θα απαιτούν από τον μαθητή να επεξεργαστεί το γλωσσικό υλικό σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βάθος.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να προτείνουμε τρία βασικά στάδια στη διδασκαλία του λεξιλογίου μέσω ασκήσεων, όπως φαίνεται και στο σχήμα 2: 1) πρόσληψη, 2) εμβάθυνση και 3) ανάκληση/παραγωγή. Το δεύτερο στάδιο διακρίνεται περαιτέρω στα εξής επίπεδα: α) κατανόηση της σημασίας, β) μορφολογική ανάλυση και γ) σημασιοσυντακτική ανάλυση.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στους στόχους που επιθυμούμε να επιτύχουμε σε κάθε στάδιο και θα γίνει ενδεικτική αναφορά σε ορισμένους τύπους ασκήσεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε καθένα από αυτά¹¹.

¹¹ Για περισσότερες ιδέες σχετικά με λεξιλογικές ασκήσεις και δραστηριότητες ενδεικτικά αναφέρουμε: Gairns & Redman (1986), McCarthy (1990), Nation (1990), Taylor (1990) και Βαλσαμάκη, Καμαριανού & Κανέλλου (2003). Βλ. επίσης Oxford & Crookall (1990) για αξιολόγηση των διαφόρων τεχνικών διδασκαλίας του λεξιλογίου.



Σχήμα 2: Λεξιλογικές ασκήσεις με βάση τα στάδια γλωσσικής κατάρκτησης
(Αντωνίου-Ιωαννίδη 2003 βάσει των Paribakht & Wesche 1997)

3.2.1 Ασκήσεις πρόσληψης

Οι ασκήσεις αυτές έχουν ως στόχο να επικεντρωθεί η προσοχή των μαθητών στις λέξεις που θέλουμε να διδάξουμε. Ενδεικτικοί τύποι ασκήσεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν είναι οι εξής:

- Υπογράμμιση
- Πλαγιογράμμιση
- Κύκλωση
- Γραφή με έντονα ή χρωματικά στοιχεία
- Εύρεση των λέξεων-στόχων μέσα στο κείμενο πριν ή και κατά την ανάγνωση ή την ακρόασή του

Αναλυτικότερα, αν θέλουμε να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένες λέξεις που θα συναντήσουν σε ένα κείμενο γραπτού λόγου, μπορούμε να τις υπογραμμίσουμε, να τις γράψουμε με πλάγια γράμματα, να τις βάλουμε σε κύκλο ή να τις δώσουμε με έντονο ή διαφορετικό χρώμα. Εναλλακτικά, μπορούμε να τις δώσουμε σε λίστα πριν από την ανάγνωση του κειμένου και να τους ζητήσουμε να τις υπογραμμίσουν καθώς θα διαβάζουν το κείμενο.

Αν θέλουμε να επιστήσουμε την προσοχή τους σε λέξεις που θα ακούσουν σε ένα κείμενο προφορικού λόγου, μπορούμε να τους ζητήσουμε να τις καταγράψουν, ενώ ακούνε το κείμενο. Αν πρόκειται μάλιστα για λέξεις που τις έχουν ξανασυναντήσει και προέρχονται από μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, μπορούμε να τους ζητήσουμε να καταγράψουν όλες τις λέξεις που έχουν σχέση με το συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να διδάξουμε λεξιλόγιο σχετικό με καλοκαιρινές διακοπές, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα τραγούδι, όπως το «Πάμε Χαβάη», και να τους ζητήσουμε να καταγράψουν όλες τις λέξεις που έχουν σχέση με διακοπές.

3.2.2 Ασκήσεις εμβάθυνσης

Στόχος των συγκεκριμένων ασκήσεων είναι να επεξεργαστούν οι μαθητές τις λέξεις σε μεγαλύτερο βάθος τόσο σε επίπεδο κατανόησης της σημασίας όσο και σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Οι ασκήσεις αυτές ωθούν τους μαθητές να συσχετίσουν τις λέξεις με ήδη κερκτημένες γνώσεις και να τις εντάξουν μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων, ώστε να τις αφομοιώσουν και να τις ενσωματώσουν τελικά στο γλωσσικό τους σύστημα. Ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο ανάλυσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: ασκήσεις κατανόησης της σημασίας, μορφολογικής ανάλυσης και σημασιολογικής ανάλυσης.

α. Ασκήσεις κατανόησης της σημασίας

- Σωστό ή Λάθος
- Πολλαπλή επιλογή
- Αντιστοίχιση λέξης και εικόνας
- Αντιστοίχιση της λέξης με μια συνώνυμη λέξη ή φράση ή έναν ορισμό
- Εύρεση της σημασίας της λέξης με αξιοποίηση των συμφραζομένων

Οι ασκήσεις αυτές βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν τη μορφή της λέξης με μία σημασία της. Στην ενότητα 3.1.1 αναφερθήκαμε στις διάφορες τεχνικές με τις οποίες μπορούμε να εξηγήσουμε τις σημασίες των λέξεων εστιάζοντας κυρίως στα θετικά και τα αρνητικά κάθε τεχνικής. Εδώ θα παρουσιάσουμε ορισμένες από αυτές τις τεχνικές υπό μορφή ασκήσεων. Γενικά, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε αυτού του τύπου τις ασκήσεις σε δύο μεγάλες κατηγορίες: ασκήσεις α) επιλογής και β) αντιστοίχισης. Στην πρώτη περιλαμβάνονται ασκήσεις, όπως «σωστό ή λάθος;» ή ασκήσεις πολλαπλής επιλογής (με δύο ή τρεις παρελκυστικές επιλογές). Στη δεύτερη ανήκουν ασκήσεις με τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τη λέξη με εικόνα, με μια συνώνυμη λέξη ή φράση ή με έναν ορισμό. Όλοι οι παραπάνω τύποι ασκήσεων, αυτοίσιον ή με μικρές τροποποιήσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για λεξιλόγιο που συναντούν οι μαθητές μέσα σε ένα κείμενο. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να υπογραμμίσουμε τις λέξεις ενός κειμένου που θέλουμε να διδάξουμε και να τις δώσουμε υπό μορφή άσκησης αντιστοίχισης μετά το κείμενο ζητώντας από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις λέξεις με τις σημασίες τους, οι οποίες θα δίνονται ανακατεμένες σε διαφορετική στήλη. Σε αυτή την περίπτωση εξασκούνται και στην αξιοποίηση των συμφραζομένων, οπότε αναπτύσσουν και τη σχετική

στρατηγική για την οποία θα γίνει αναλυτική αναφορά παρακάτω. Επίσης, αν το λεξιλόγιο που θέλουμε να διδάξουμε είναι θεματικά συναφές, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε εικονογραφημένα λεξικά θεματικά οργανωμένα, όπως το *Λέξεις και Εικόνες* (2004) ή *Το Μικρό μου Λεξικό* (2006). Ενδεικτικά παραθέτουμε δύο από τους τύπους ασκήσεων που προαναφέρθηκαν.

Άσκηση εμβάθυνσης: κατανόηση της σημασίας		
Θεματική ενότητα: Το κλίμα – Ο καιρός		
ΑΣΚΗΣΕΙΣ		
1. Συμπληρώνω τα κενά με τη σωστή φράση.		
1. Η θάλασσα είναι τρικυμώδης σημαίνει ότι		
α) είναι ήρεμη	β) έχει λίγο κύμα	γ) έχει πάρα πολύ κύμα
2. Ο καιρός είναι αίθριος σημαίνει ότι		
α) έχει συννεφιά	β) έχει παγωνιά	γ) έχει ήλιο
3. Ο καιρός είναι άστατος σημαίνει ότι		
α) έχει λιακάδα	β) έχει συννεφιά	γ) έχει άλλοτε λιακάδα και άλλοτε συννεφιά
4. Εύκρατο ονομάζουμε το κλίμα που έχει		
α) μέτριες θερμοκρασίες	β) πολύ ψηλές θερμοκρασίες	γ) χαμηλές θερμοκρασίες
5. Τροπικό ονομάζουμε		
α) το κλίμα με μέτριες θερμοκρασίες	β) το κλίμα με ζέστη και υγρασία	γ) το κρύο κλίμα
6. Οι άνεμοι είναι ισχυροί σημαίνει ότι		
α) είναι πολύ δυνατοί	β) δε φυσάει καθόλου	γ) δεν είναι ούτε δυνατοί ούτε ασθενείς
7. Ηπειρωτικό είναι το κλίμα που		
α) έχει πολλές βροχές	β) έχει κρύους χειμώνες και ζεστά καλοκαίρια	γ) έχει ζέστη και λίγες βροχές

Πίνακας 5: Άσκηση πολλαπλής επιλογής (Λέξεις και εικόνες 2004:230)

Άσκηση εμβάθυνσης: κατανόηση της σημασίας		
Αντιστοιχίζω		
	κουζίνα	
	μπάνιο	
	υπνοδωμάτιο	
	είσοδος	
	καθιστικό	
	μπαλκόνι	

Πίνακας 6: Άσκηση αντιστοίχισης λέξεων με εικόνες (ΚΕΔΑ, 2006)

β. Ασκήσεις μορφολογικής ανάλυσης

Με τις ασκήσεις αυτές οι μαθητές καλούνται να εμβαθύνουν στην ανάλυση των λέξεων σε μορφολογικό επίπεδο, δηλαδή να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με το κλιτικό σύστημα της Ελληνικής, τις γραμματικές κατηγορίες και την παραγωγική μορφολογία. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω τύποι ασκήσεων:

- **Συμπλήρωση κενών** με τη λέξη της παρένθεσης να τεθεί στον σωστό γραμματικό τύπο
- **Ασκήσεις ορθογραφίας**
 - Υπαγόρευση
 - Συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις (βλ. πίν. 7)
 - Διόρθωση λαθών (βλ. πίν. 8). Οι ασκήσεις αυτού του τύπου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ και με ιδιαίτερη προσοχή, καθώς με την υπερβολική χρήση τους θα μπορούσε να εντυπωθεί τελικά το λάθος στο μυαλό των μαθητών. Επίσης, δεν θα είχε νόημα σε αυτές τις ασκήσεις να περιλαμβάνονται λάθη κατασκευασμένα ή μη αναμενόμενα, αλλά μόνο λάθη που κάνουν συνήθως οι ίδιοι οι μαθητές. Μια καλή ιδέα θα ήταν να συλλέγουμε λάθη των μαθητών από τον προφορικό ή τον γραπτό τους λόγο και να τα δίνουμε υπό μορφή άσκησης για αυτοδιόρθωση ή διόρθωση από την ομάδα ή την τάξη τους.
- **Ανάλυση της λέξης στα συστατικά της**, π.χ. δίνουμε στους μαθητές σύνθετες λέξεις, όπως: *τυρόπιτα, παιδότοπος*, προκειμένου να διακρίνουν τα συνθετικά τους μέρη.

Άσκηση εμβάθυνσης: μορφολογική ανάλυση	
Θεματική ενότητα: Τα μέσα ενημέρωσης	
ΑΣΚΗΣΕΙΣ	
6. Ορθογραφία. Συμπληρώνω τα κενά	
1. Πολλοί άνθρωποι στέκονται στα περίπτερα και διαβάζουν τα πρ.....τοσέλ.....δα των εφ.....μερίδων. 2. Από το πρόγραμμα της τηλεόρασης του αρέσουν τα τ.....λεπ.....χνίδια και τα ντοκ.....μαντέρ. 3. Κάθε πρωί αγοράζει την εφ.....μερίδα του από τον εφ.....μεριδοπ.....λη 4. Για να συνδεθεί κανείς στο δ.....αδίκτ.....ο χρειάζεται έναν υπολογιστή και ένα μόντ.....μ. 5. Δεν μπορούσε να ακούσει την αγαπημένη του ραδιοφ.....νική εκπομπή. Το ραδιόφ.....νό του έκανε πολλά παράσ.....τα. 6. Οι πολλές διαφ.....μίσεις στην τ.....λεόραση κουράζουν τους τ.....λεθεατές. 7. Αντί για το κύριο άρθρο σε ένα π.....ριοδικό, προτιμώ να διαβάζω τις γελ.....ογραφίες. 8. Είναι πρ.....ταγωνιστής σε ένα σ.....ριαλ της τ.....λεόρασης.	

Πίνακας 7: Άσκηση ορθογραφίας: συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις (Λέξεις και εικόνες 2004:308)

10. Διορθώνω τα λάθη στις λέξεις

1. το κταπόδι

5. το κρεμύδι

2. ο κημάς

6. το παγοτό

3. τα αλαντικά

7. η αγκινάρα

4. το αλέβρι

8. το σταφίλι

Πίνακας 8: Άσκηση ορθογραφίας: διόρθωση λαθών (Λέξεις και εικόνες 2004:71)

- **Σχηματισμός παράγωγων και σύνθετων λέξεων.** Για παράδειγμα, δίνουμε στους μαθητές μια παραγωγική κατάληξη, προκειμένου να σχηματίσουν παράγωγα (βλ. πιν. 9, όπου τους δίνουμε την κατάληξη **-ινος**, για να σχηματίσουν επίθετα από ουσιαστικά που δηλώνουν ύλη). Για τον σχηματισμό συνθέτων τους δίνουμε τα συνθετικά των λέξεων και τους ζητάμε να σχηματίσουν σύνθετες λέξεις (βλ. πιν. 10).

ξύλο → ξύλινος

χαρτί → χάρτινος

α. Φτιάχνω κι άλλα επίθετα σε **-ινος**.

γυαλί >	.....
χαλκός >	.....
πέτρα >	.....
μαλλί >	.....
πανί >	.....
γούνα >	.....
δέρμα (δέρματος) >	.....

Πίνακας 9: Άσκηση σχηματισμού παράγωγων λέξεων (Λίγα τραγούδια θα σου πω 2004: 91)

Άσκηση εμβάθυνσης: μορφολογική ανάλυση

Θεματική ενότητα: Η κατοικία

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

8. Φτιάχνω σύνθετες λέξεις όπως το παράδειγμα

A	B	
μονο-	πορτα	.....
κρεβατο-	θήκη	.....
μαξιλαρο-	πίρουνα	.....
θυρο-	σκονίζω	.....
πολυ-	πετσέτα	.....
ουρανο-	χύτης	.....
πολυ-	ντενεκές	.....
ξε-	κατοικία	<i>μονοκατοικία</i>
μπαλκονό-	τηλέφωνο	.....
βιβλίο-	κάμαρα	.....
σκουπιδό-	θήκη	.....
νερο-	θρόνα	.....
χαρτο-	κατοικία	.....
μαχαιρο-	ξύστης	.....

Πίνακας 10: Άσκηση σχηματισμού σύνθετων λέξεων (Λέξεις και εικόνες 2004:144)

- **Συσχέτιση της λέξης με άλλες ομόρριζες.** Για παράδειγμα, τους δίνουμε διαφορετικές ομάδες ομόρριζων λέξεων ανακατεμένες και τους ζητάμε να τις ομαδοποιήσουν (βλ. πίν. 11) ή τους ζητάμε να θυμηθούν μόνοι τους και άλλες λέξεις με την ίδια ρίζα, εφόσον γνωρίζουν.
- **Αλλαγή γραμματικής κατηγορίας.** Για παράδειγμα, δίνουμε στους μαθητές ένα ουσιαστικό και τους ζητάμε να φτιάξουν ένα ρήμα, ένα επίθετο ή μια μετοχή από την ίδια ρίζα ή και αντιστρόφως (βλ. πίν. 12)

Άσκηση εμβάθυνσης: μορφολογική ανάλυση

Βάζω τις λέξεις σε ζευγάρια, όπως στο παράδειγμα:

βιβλίο τηλεόραση καθιστικό κρεβάτι πολυκατοικία
 κάτοικος κρεβατοκάμαρα κάθομαι τηλέφωνο **βιβλιοθήκη**

Παράδειγμα: βιβλίο – βιβλιοθήκη

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Πίνακας 11: Άσκηση συσχέτισης της λέξης με άλλες ομόρριζες

Άσκηση εμβάθυνσης: μορφολογική ανάλυση

Θεματική ενότητα: Οι άνθρωποι / τα συναισθήματα

8. Συμπληρώνω τον πίνακα

Συναίσθημα	Πρόσωπο
η χαρά	ο χαρούμενος
η ευτυχία	
ο έρωτας	
ο ενθουσιασμός	
η ταραχή	
η λύπη	
η δυστυχία	
ο θυμός	
ο φόβος	
η ενοχή	
η ζήλια	

Πίνακας 12: Άσκηση αλλαγής γραμματικής κατηγορίας (Λέξεις και εικόνες, 2004:44)

γ. Ασκήσεις σημασιολογικής ανάλυσης

Οι ασκήσεις σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να προχωρήσουν σε συντακτική και πληρέστερη σημασιολογική ανάλυση των λέξεων.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα ασχοληθούν με παραμέτρους της λεξικής γνώσης που αφορούν τη συντακτική συμπεριφορά των λέξεων, τους συνδυασμούς τους με άλλες λέξεις (collocations) αλλά και το πλέγμα των σημασιολογικών τους σχέσεων (υπώνυμα, συνώνυμα, αντώνυμα κτλ.). Επίσης, εδώ συμπεριλαμβάνονται και ασκήσεις που αφορούν στα υφολογικά χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς χρήσης των λέξεων.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω τύποι ασκήσεων:

- **Αντιστοίχιση λέξεων με άλλες λέξεις ή φράσεις.** Αυτός ο τύπος άσκησης προσφέρεται και για τα συμπληρώματα των ρηματικών τύπων αλλά και για τον σχηματισμό συνάψεων (βλ. πίν. 13).
- **Συμπλήρωση καταλήξεων** προκειμένου να ασκηθούν οι μαθητές στη συμφωνία των όρων της πρότασης. Αυτός ο τύπος άσκησης προσφέρεται και για λέξεις που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες, π.χ. παθητικά ρήματα με ενεργητική διάθεση, ψυχολογικά ρήματα.
- **Χρήση λέξεων στον σωστό τύπο και στη σωστή θέση.** Αυτός ο τύπος αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων και συνεπώς παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, αφού οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να χρησιμοποιήσουν τη λέξη στον σωστό τύπο αλλά να βρουν και τη σωστή θέση της μέσα στην πρόταση (βλ. πίν. 14).

- **Κατηγοριοποίηση και συγκρότηση λεξιλογικών πεδίων.** Με αυτό τον τύπο άσκησης οι μαθητές αξιοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις και οργανώνουν θεματικά το λεξιλόγιο στο νοητικό τους λεξικό¹² (βλ. πίν. 15).
- **Επιλογή και αντιστοίχιση συνωνύμων ή αντιθέτων** (βλ. πίν. 16).

Άσκηση εμβάθυνσης: σημασιολογική ανάλυση

Θεματική ενότητα: Η κατοικία

4. Αντιστοιχίζω τις λέξεις και φτιάχνω φράσεις.

Α		Β
στρώνω		το φως
ανάβω		πλυντήριο
στεγνώνω		το τραπέζι
βλέπω		σε γεύμα
δέχομαι		τα τζάμια
σβήνω		τα μαλλιά
μαζεύω		το δωμάτιό μου
καλώ		το μωρό
ντύνω		το κρεβάτι
συγκυρίζω		την ηλεκτρική σκούπα
πλένω		επισκέπτες
τινάζω		το φούρνο
βάζω		τηλεόραση
καθαρίζω		τα πιάτα
ταΐζω		τα χαλιά

Πίνακας 13: Άσκηση αντιστοίχισης λέξεων με άλλες λέξεις ή φράσεις (Λέξεις και εικόνες, 2004:141)

Άσκηση εμβάθυνσης: σημασιολογική ανάλυση

Βάζω τις λέξεις στον σωστό τύπο και στη σωστή θέση και φτιάχνω προτάσεις.

- πολύ / λείπω / εγώ / οι φίλοι μου
- αρέσω / ξυπνάω / δεν / νωρίς / εγώ / να
- πολύ / ο Γιώργος / το σινεμά / αρέσω / του /

Πίνακας 14: Άσκηση χρήσης λέξεων σε «αφυδατωμένες» (εκτός περικειμένου) προτάσεις

¹² Για το νοητικό λεξικό (mental lexicon) βλ. Ξυδόπουλος (2008).

Άσκηση εμβάθυνσης: σημασιολογική ανάλυση

Θεματική ενότητα: Το σώμα – η υγεία

6. Βάζω τις λέξεις στην κατάλληλη στήλη.

η ωτίτιδα, ο πονοκέφαλος, ο πυρετός, η ιλαρά, ο πονόδοντος, η αμυγδαλίτιδα, οι μαγουλάδες, ο πονόλαιμος, η γρίπη, το ρίγος, ο βήχας, το κρουστικό, η ερυθρά, ο στομαχόπονος, ο εμετός, η ζαλάδα,

Συμπτώματα	Αρρώστιες

113

Πίνακας 15: Άσκηση κατηγοριοποίησης και συγκρότησης λεξιλογικών πεδίων (Λέξεις και εικόνες (2004:118)

Θεματική ενότητα:: Τα μέσα ενημέρωσης

2. Βάζω σε ζευγάρια τις λέξεις με την ίδια σημασία

1. =

2. =

3. =

4. =

5. =

306

Πίνακας 16: Άσκηση επιλογής και αντιστοίχισης συνωνύμων (Λέξεις και εικόνες, 2004:306)

- **Ασκήσεις γραμματικής ορθότητας ή εύρεσης του λάθους.** Και αυτού του τύπου οι ασκήσεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ και με ιδιαίτερη προσοχή, όπως και οι ασκήσεις ορθογραφίας σε επίπεδο μορφολογικής ανάλυσης, για τους λόγους που ήδη αναφέρθηκαν στη σχετική υποενότητα.
- **Ταξινόμηση λέξεων βάσει της κειμενικής τους λειτουργίας.** (π.χ. κατηγοριοποίηση των συνδέσμων ανάλογα με τη σημασία τους).
- **Επιλογή της κατάλληλης υφολογικά λέξης σε δεδομένη επικοινωνιακή κατάσταση.** Η άσκηση αυτή θα μπορούσε να δοθεί σε διάφορες μορφές: σωστό ή λάθος, πολλαπλή επιλογή, συμπλήρωση κενών κ.ά..

3.2.3 Ασκήσεις ανάκλησης και παραγωγής

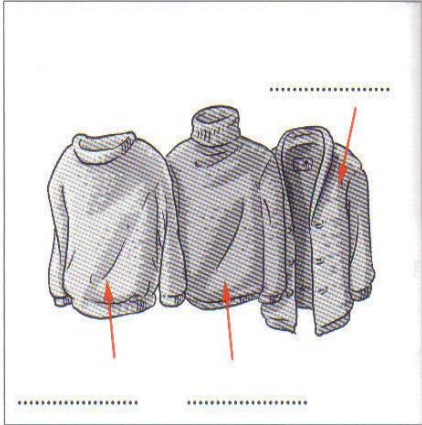
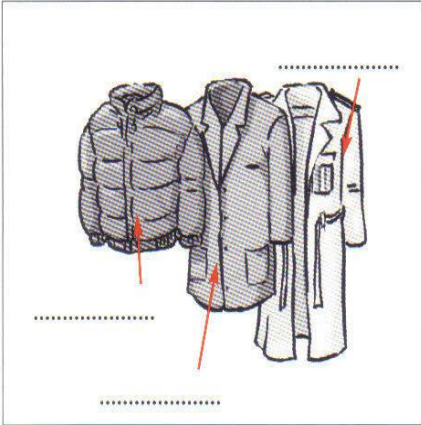
Στόχος των ασκήσεων αυτών είναι να ανακαλέσουν οι μαθητές τις λέξεις στη μνήμη τους και να τις χρησιμοποιήσουν. Οι ασκήσεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς με τη χρήση των λέξεων όχι μόνο αξιοποιούν περισσότερες παραμέτρους της λεξικής τους γνώσης, αλλά διαπιστώνουν και τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις τους, γεγονός που τους ωθεί δυνητικά σε περαιτέρω επεξεργασία των λέξεων ενισχύοντας έτσι την κατάκτησή τους. Η ανάκληση της μορφής των λέξεων μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τύπους ασκήσεων ανάλογα με τον τρόπο που δίνεται η σημασία των λέξεων. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους εξής τύπους ασκήσεων:

- Ανάκληση λέξεων ή φράσεων από
 - εικόνες (βλ. πίν. 17)
 - συνώνυμες λέξεις ή φράσεις
 - ορισμό της λέξης (βλ. πίν. 18) (αυτός ο τύπος άσκησης θα μπορούσε να πάρει και τη μορφή ακροστιχίδας ή σταυρόλεξου) (βλ. πίν. 19).
- Απάντηση σε ερώτηση που απαιτεί τη λέξη-στόχο.
- Ανοιχτού ή κλειστού τύπου συμπλήρωση κενών σε κείμενο που απαιτεί τη λέξη-στόχο. Και οι ασκήσεις αυτές μπορούν να υλοποιηθούν με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά εδώ παρουσιάζεται μια άσκηση συμπλήρωσης κενών σε διαλόγους (βλ. πίν. 20). Στις ασκήσεις κλειστού τύπου (βλ. πίν. 21) ο βαθμός δυσκολίας μειώνεται, αφού με την εμφάνιση του πρώτου γράμματος της λέξης διευκολύνεται η ανάκλησή της. Το πλεονέκτημα στις ασκήσεις αυτού του τύπου είναι ότι περιορίζουμε τις πιθανότητες να ανακληθεί μια λέξη διαφορετική από τη λέξη-στόχο.

Άσκηση ανάκλησης

Θεματική ενότητα: Τα ρούχα – τα χρώματα

10. Παρατηρώ προσεκτικά τις εικόνες και βρίσκω τα ρούχα.



90

Πίνακας 17: Άσκηση ανάκλησης λέξεων από εικόνες (Λέξεις και εικόνες, 2004:90)

Άσκηση ανάκλησης

Θεματική ενότητα: Τα επαγγέλματα

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

10. Βρίσκω τα καταστήματα

1. Το κατάστημα που αγοράζουμε κρέας :
2. Από εκεί παίρνουμε ψωμί :
3. Το κατάστημα που αγοράζουμε ρούχα :
4. Εκεί μπορούμε να βρούμε αντίκες :
5. Εκεί μπορούμε να βρούμε κοσμήματα :
6. Το κατάστημα όπου αγοράζουμε τα παπούτσια μας :
7. Εκεί μπορούμε να πιούμε τον καφέ μας :
8. Το κατάστημα όπου αγοράζουμε γλυκά :
9. Εκεί πίνουμε το ποτό μας :
10. Στο κατάστημα αυτό αγοράζουμε φρούτα και λαχανικά :

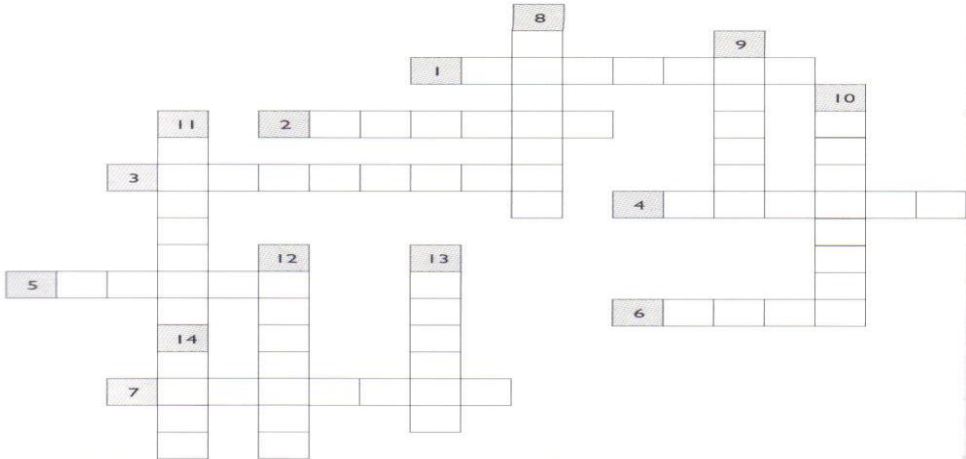
Πίνακας 18: Άσκηση ανάκλησης λέξεων/φράσεων από ορισμούς (Λέξεις και εικόνες, 2004:296)

Άσκηση ανάκλησης

Θεματική ενότητα: Η οικογένεια

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

5. Λύνω το σταυρόλεξο



Οριζόντια :

1. Ένας από τους γονείς μας
2. Γλυκό των γενεθλίων
3. Με αυτήν γιορτάζουν το γάμο
4. Αυτή μας γέννησε
5. Ο αδελφός του μπαμπά
6. Αυτή μας δίνει το όνομα
7. Τα παιδιά του γιού είναι τα του παππού

Κάθετα :

8. Τελετή στην οποία μας δίνουν το όνομα
9. Με αυτήν έχουμε τους ίδιους γονείς
10. Γιορτάζουμε τη γέννησή μας με αυτά
11. Τα σβήνουμε στα γενέθλια
12. Ο μπαμπάς είναι ο της μαμάς
13. Έτσι λέγεται η μητέρα των γονιών μας
14. Η γυναίκα του θείου

Πίνακας 19: Άσκηση ανάκλησης λέξεων με σταυρόλεξο (Λέξεις και εικόνες, 2004:56)

Άσκηση ανάκλησης	
Θεματική ενότητα: Το σώμα – η υγεία	
ΑΣΚΗΣΕΙΣ	
10. Ποιο γιατρό χρειάζομαι	
α)	A: Τώρα τελευταία δεν βλέπω πολύ καλά. B: Πρέπει να σε δει ένας
β)	A: Έχω ατονία και ζαλάδες. B: Γιατί δεν πας σε έναν
γ)	A: Το παιδί έχει πυρετό. B: Μήπως πρέπει να το δει
δ)	A: Έχω πρόβλημα με τα αφτιά μου. Δεν ακούω καλά. B: Γιατί δεν πας σε έναν
ε)	Πρέπει να κάνω εγχείρηση σκωληκοειδίτιδας. Ξέρεις κανέναν καλό
στ)	A: Με πονάει πολύ το δόντι μου. B: Να πας στον
ζ)	A: Πρέπει να κάνω εξετάσεις στο αίμα μου. B: Γιατί δεν πας να σε έναν
η)	A: Έσπασα το πόδι μου. B: Πρέπει να πας αμέσως σε έναν
θ)	Πρέπει να βγάλω ακτινογραφία στο χέρι μου. Χρειάζομαι έναν
ι)	A: Είμαι τριών μηνών έγκυος και δεν έχω κάνει ακόμα εξετάσεις. B: Καλό θα ήταν να πας σε ένα
κ)	A: Η αδερφή μου δεν είναι πολύ καλά. Νομίζω πως έχει πάθει κατάθλιψη. B: Γιατί δεν την πάτε σε έναν

Πίνακας 20: Άσκηση ανάκλησης λέξεων με συμπλήρωση κενών σε διαλόγους (Λέξεις και εικόνες, 2004:120)

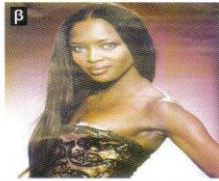
Άσκηση ανάκλησης	
Θεματική ενότητα: Τα τρόφιμα – τα ποτά	
9. Συμπληρώνω τα κενά στο παρακάτω κείμενο	
Ο Πέτρος είναι πάρα πολύ λαίμαργος. Όλο θέλει να τρώει. Κάθε πρωί, πριν φύγει για το σχολείο πίνει το γ..... του και μαζί τρώει μια φέτα ψ..... με β..... και μ..... . Αλλά και στο σχολείο όταν πάει, πάλι δεν σταματάει το φαΐ. Στο διάλειμμα θα βρεί πάντα μια ευκαιρία να πεταχτεί στο κυλικείο για μια τυ..... ή ένα αναψυκτικό. Περισσότερο απ' όλα όμως του αρέσουν τα γλυκά. Ποτέ δε λείπει όχι για γαλ....., Κ....., μπ.....ά ... Τίποτα δεν αφήνει ο λαίμαργος Πέτρος!	

Πίνακας 21: Άσκηση ανάκλησης λέξεων με συμπλήρωση κενών κλειστού τύπου (Λέξεις και εικόνες, 2004:71)

- Ανάκληση και χρήση της λέξης μέσα σε πρόταση σε αντικατάσταση μιας συνώνυμής της.
- Παραγωγή προτάσεων ή σύντομων κειμένων που απαιτούν τη χρήση των λέξεων-στόχων (βλ. πίν. 22, 23, 24).
- Γραπτή ή προφορική δραστηριότητα που απαιτεί τη χρήση των λέξεων-στόχων σε πιο εκτεταμένη και ελεύθερη παραγωγή λόγου.
- Επικοινωνιακές δραστηριότητες & παιχνίδια. Υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε σε αυτό το στάδιο (αλλά και στα προηγούμενα) (βλ. υποσημ.11). Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το παιχνίδι «μάντεψε ποιος», που προσφέρεται για λεξιλόγιο σχετικό με επίθετα που χρησιμοποιούμε σε περιγραφές προσώπων: ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν κάποιο συμμαθητή τους χωρίς να πουν ποιος είναι και οι άλλοι προσπαθούν να μαντέψουν για ποιον πρόκειται. Η περιγραφή μπορεί να γίνει προφορικά ή γραπτά ανάλογα με τους διδακτικούς μας στόχους και τον διαθέσιμο χρόνο.

Άσκηση παραγωγής	
 	
<u>Εγώ διαβάζω το μάθημα.</u> <u>Αυτός διαβάζει το μάθημα.</u> <u>Ο Πέτρος διαβάζει το μάθημα.</u> <u>Το βιβλίο είναι πάνω στο θρανίο</u>	

Πίνακας 22: Άσκηση παραγωγής προτάσεων βάσει εικόνων (ΚΕΔΑ, 2006)

Άσκηση παραγωγής	
Θεματική ενότητα: Οι άνθρωποι	
ΑΣΚΗΣΕΙΣ	
5. Περιγράφω τις εικόνες	
α  β 	α. β.

Πίνακας 23: Άσκηση παραγωγής μικρών κειμένων (περιγραφών) βάσει εικόνων (Λέξεις και εικόνες, 2004:43)

Άσκηση παραγωγής	
Παρατηρώ τις εικόνες και γράφω μικρές ιστορίες.	
.....	
.....	
.....	
	

Πίνακας 24: Άσκηση παραγωγής μικρών κειμένων (αφηγήσεων) βάσει εικόνων (ΚΕΔΑ, 2006.)

Θα ήταν σκόπιμο, τέλος, να διευκρινιστεί ότι δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται όλοι αυτοί οι τύποι ασκήσεων κάθε φορά που συναντούν οι μαθητές μια λέξη που κρίνεται χρήσιμη να μάθουν. Ο διδάσκων θα πρέπει να αποφασίσει σε ποιο βάθος λεξικής γνώσης επιθυμεί να φτάσουν οι μαθητές του στην εκάστοτε διδακτική φάση συνεξετάζοντας πολλούς παράγοντες, όπως το επίπεδο των μαθητών του, τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τη χρησιμότητα του λεξικού αντικειμένου και τις ιδιαιτερότητές του, τη θέση του στο αναλυτικό πρόγραμμα, τον εκάστοτε διδακτικό στόχο, τον διαθέσιμο χρόνο κ.ά. Ο στόχος της συγκεκριμένης ενότητας, επομένως, ήταν να δοθεί η λογική της επιλογής και του σχεδιασμού λεξιλογικών ασκήσεων και κυρίως η γνώση του τι μπορεί να επιτύχει ο διδάσκων με κάθε τύπο άσκησης, ώστε κάθε φορά που θέλει να εστιάσει τη διδασκαλία του σε μία ή περισσότερες παραμέτρους της λεξικής γνώσης να γνωρίζει με ποιον ή ποιους τύπους ασκήσεων μπορεί να το επιτύχει.

3.3 Έμμεση διδασκαλία – Στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου

Μέχρι τώρα έγινε εκτενής αναφορά στην άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, η οποία προσφέρεται για την εστιασμένη εκμάθηση ενός συγκεκριμένου αριθμού λέξεων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Επειδή όμως θα ήταν πρακτικά ανέφικτο να καλυφθούν εξ ολοκλήρου οι λεξιλογικές ανάγκες των μαθητών μόνο με την άμεση διδασκαλία, όπως ήδη επισημάνθηκε, θα ήταν σκόπιμο να συνδυάζεται με την **έμμεση / μη εστιασμένη εκμάθηση** (incidental learning), δηλαδή την εκμάθηση λέξεων μέσα από τη γλωσσική χρήση, ενώ το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών εστιάζονται στο μήνυμα και όχι στη γλώσσα. Υπάρχουν δύο βασικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί η μη εστιασμένη εκμάθηση του λεξιλογίου:

1. Με δραστηριότητες που απαιτούν εκτεταμένη έκθεση στον προφορικό και γραπτό λόγο αλλά και χρήση της γλώσσας. Μερικές ιδέες υλοποίησης που θα μπορούσαν ενδεικτικά να αναφερθούν είναι οι εξής:
 - *Παρουσιάσεις (βιβλίων, ταινιών, σημαντικών προσώπων ή θεμάτων, της χώρας τους κ.ά.).* Θα μπορούσαμε να προτείνουμε στους μαθητές να παρουσιάσουν στην τάξη κάτι που τους ενδιαφέρει, ένα βιβλίο που διάβασαν, μια ταινία που είδαν, ένα πρόσωπο που θαυμάζουν, την χώρα τους, ένα θέμα γενικού ενδιαφέροντος κ.ά.). Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο

έρχονται σε επαφή με νέες λέξεις, αλλά τους παρέχονται και κίνητρα να εμβαθύνουν με φυσικό τρόπο -μέσα από τη χρήση της γλώσσας- στο ήδη γνωστό λεξιλόγιο και να χρησιμοποιήσουν το καινούργιο. Η δραστηριότητα μάλιστα προσφέρεται για σχόλια και συζήτηση μέσα στην τάξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο η χρήση του λεξιλογίου συνδυάζεται με τις τέσσερις δεξιότητες, ενώ επιπλέον δεν ωφελούνται μόνο οι μαθητές που κάνουν την παρουσίαση αλλά και οι μαθητές που παρακολουθούν και συμμετέχουν στη συζήτηση που θα ακολουθήσει.

- *Σύνταξη σχολικού περιοδικού ή σχολικής εφημερίδας*

Θα μπορούσαμε να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να φτιάξουν το δικό τους σχολικό περιοδικό ή τη δική τους εφημερίδα. Είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που δίνει κίνητρα για τη χρήση της γλώσσας, όπως και η προηγούμενη, και επιπλέον ωθεί τους μαθητές στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας.

2. Με την ανάπτυξη στρατηγικών, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αυτονομηθούν και να συνεχίσουν να μαθαίνουν και εκτός τάξης. Το σημαντικό με τις στρατηγικές είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πολύτιμο εφόδιο για όλη τους τη ζωή.

Για τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου ειδικότερα έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις¹³. Με βάση την ταξινόμηση του Schmitt (1997:206-217)¹⁴, η οποία κρίνεται περισσότερο περιεκτική και αναλυτική, θα μπορούσαμε να τις διακρίνουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

1) **Στρατηγικές ανεύρεσης** της σημασίας (discovery strategies)

2) **Στρατηγικές εμπέδωσης** της σημασίας (consolidation strategies)

Οι πρώτες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε προκειμένου να ανακαλύψουμε τη σημασία μιας λέξης είτε απευθυνόμενοι σε κάποιον άλλον, **κοινωνικές** στρατηγικές (social strategies), είτε χωρίς να απευθυνθούμε σε κάποιον άλλον, **προσδιοριστικές στρατηγικές** (determination strategies).

Οι δεύτερες, οι στρατηγικές εμπέδωσης, είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για να διατηρήσουμε τη σημασία μιας λέξης στη μνήμη και διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

α) **Κοινωνικές** στρατηγικές (social strategies): αφορούν κατά κύριο λόγο στη συνεργατική ομαδική εκμάθηση και τη γλωσσική επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές.

¹³ Βλ. Nation (2001, 1990), Gu & Johnson (1996), Williams (1985).

¹⁴ Η κατηγοριοποίηση του Schmitt (1997:206-217) βασίστηκε κατά κύριο λόγο στη γενικότερη κατηγοριοποίηση στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας που έχει προταθεί από την Oxford (1990).

β) Στρατηγικές **απομνημόνευσης** (memory strategies): περιλαμβάνουν συσχέτιση της λέξης-στόχου με προηγούμενη γνώση μέσα από νοητικές αναπαραστάσεις (imagery) και ομαδοποίηση.

γ) **Γνωστικές** στρατηγικές (cognitive strategies): περιλαμβάνουν κυρίως επανάληψη και χρήση μηχανικών μέσων για τη μελέτη του λεξιλογίου. Παρουσιάζουν ομοιότητες με τις στρατηγικές απομνημόνευσης, αλλά διαφοροποιούνται από αυτές ως προς το ότι δεν εστιάζουν τόσο εξειδικευμένα στη διαχείριση της νοητικής επεξεργασίας.

δ) **Μεταγνωστικές** στρατηγικές (metacognitive strategies): είναι οι στρατηγικές με τις οποίες οι μαθητές επιθεωρούν τη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να ελέγξουν και να αξιολογήσουν την πορεία τους στην εκμάθηση της γλώσσας.

Επειδή οι στρατηγικές είναι ένα πολύ ευρύ πεδίο και θα απαιτούνταν ξεχωριστή ενότητα για να παρουσιαστούν διεξοδικά¹⁵, στην ενότητα αυτή -λόγω περιορισμών έκτασης- θα γίνει αναφορά μόνο στις **στρατηγικές ανεύρεσης της σημασίας** και ειδικότερα σε ορισμένες από τις πιο σημαντικές **προσδιοριστικές** στρατηγικές. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις με τις οποίες μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν τις εν λόγω στρατηγικές.

3.3.1 Προσδιοριστικές στρατηγικές

Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία μιας λέξης, χωρίς να απευθυνθούν σε κάποιον άλλο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις παρακάτω στρατηγικές (Schmitt 1997:208-210):

- Να αναγνωρίσουν τη γραμματική κατηγορία της λέξης (αν είναι ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο κ.ά.).
- Να την αναλύσουν στα συστατικά της στοιχεία (ρίζα, προσφύματα, συνθετικά μέρη). Ωστόσο, η συγκεκριμένη στρατηγική θα πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή, καθώς έχει επισημανθεί -βάσει ερευνητικών δεδομένων (Bensoussan & Laufer 1984)- ότι ενέχει παγίδες στις περιπτώσεις που οι λέξεις είναι παραπλανητικά διαφανείς ('deceptively transparent words') σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, έχει υποστηριχθεί και από άλλους μελετητές ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται επικουρικά για επιβεβαίωση της σημασίας, η οποία θα έχει συναχθεί με άλλες στρατηγικές (Clarke & Nation 1980).
- Να εξετάσουν το ενδεχόμενο να είναι συγγενής με λέξη στη Γ 1 (cognates).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές η συγγένεια των δύο γλωσσών, ώστε να επιτευχθεί η θετική μεταφορά από τη μητρική στη γλώσσα-στόχο. Σύμφωνα με τον Kellerman (1978) θετική μεταφορά γίνεται συνήθως στις πρωτοτυπικές σημασίες των ομόρριζων λέξεων.

¹⁵ Για αναλυτική αναφορά σε όλους τους τύπους στρατηγικών κατάκτησης του λεξιλογίου βλ. Αντωνίου (2008:186-191).

- Να συναγάγουν τη σημασία της λέξης αξιοποιώντας το κειμενικό περιεχόμενο. Οι **λεξικές συνεπαγωγές** (lexical inferencing), οι υποθέσεις που κάνουμε για να κατανοήσουμε τη σημασία μιας λέξης βάσει των συμφραζομένων, είναι μια από τις σημαντικότερες στρατηγικές κατάκτησης νέων λέξεων. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο βαθμός καθοδηγητικότητας του κειμένου και η καταλληλότητα των ενδεικτών¹⁶ (π.χ. ο αριθμός των ενδεικτών που περιλαμβάνει το κείμενο και η εγγύτητά τους στη λέξη-στόχο), η αναλογία γνωστών/άγνωστων λέξεων στο κείμενο, η προηγούμενη γνώση του θέματος του κειμένου, το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, το πόσο καλά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη στρατηγική κ.ά.¹⁷
- Να συναγάγουν τη σημασία της λέξης αξιοποιώντας διαθέσιμες εικόνες (στον γραπτό λόγο) και αναλύοντας χειρονομίες ή τον επιτονισμό (στον προφορικό λόγο). Η στρατηγική αυτή ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία των λεξικών συνεπαγωγών με αξιοποίηση του περιεχομένου, όπως και η προηγούμενη στρατηγική, μόνο που εδώ αναφερόμαστε στο περιεχόμενο υπό την ευρύτερή του έννοια και όχι υπό την έννοια της κειμενικής του διάστασης.
- Να χρησιμοποιήσουν μονόγλωσσα ή δίγλωσσα λεξικά.
- Να χρησιμοποιήσουν λίστες λέξεων και flash cards: οι τεχνικές αυτές έρχονται σε αντίθεση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την εκμάθηση λέξεων μέσα σε κείμενο. Εντούτοις, έρευνες (Nation 1982, Yamamoto 2014) υποδεικνύουν ότι οι τεχνικές αυτές μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την εκμάθηση μεγάλου αριθμού λέξεων σε επίπεδο πρόσληψης αλλά και παραγωγής. Ωστόσο, προτείνεται η χρήση τους κυρίως στο αρχικό στάδιο έκθεσης στο νέο λεξιλόγιο και ο συνδυασμός τους με άλλες τεχνικές εμπλουτισμού της λεξικής γνώσης, όπως είναι οι σημασιολογικοί χάρτες ή η χρήση των λέξεων μέσα σε προτάσεις (Schmitt & Schmitt 1995 έμμεση αναφορά σε Schmitt 1997: 210).

3.3.2 Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στις προσδιοριστικές στρατηγικές

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι στρατηγικές μπορούν να είναι αποτελεσματικές υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Μία βασική προϋπόθεση, στην εξασφάλιση της οποίας θα μπορούσαμε να συμβάλουμε με διδακτική παρέμβαση, είναι η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιήσουν αυτές τις στρατηγικές. Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν αυτές

¹⁶ Με τον όρο «ενδείκτες» αποδίδουμε τους αγγλικούς όρους “**cues**” (Haastруп 1991), “**clues**” (Nation 2001), και “**knowledge sources**” (Paribakht & Wesche 1999) και αναφερόμαστε στα περικειμενικά και γλωσσικά στοιχεία (π.χ. μία ή περισσότερες λέξεις στην ίδια πρόταση με τη λέξη-στόχο ή σε κάποια άλλη πρόταση του κειμένου, φωνολογικά, μορφολογικά ή σημασιολογικά στοιχεία της λέξης τα οποία ο μαθητής μπορεί να συσχετίσει με σχετική γνώση που έχει στη γλώσσα-στόχο, τη Γ 1 ή κάποια άλλη γλώσσα) στα οποία βασίζουμε τις λεξικές συνεπαγωγές (lexical inferencing), δηλαδή τις υποθέσεις που κάνουμε για να κατανοήσουμε τη σημασία μιας λέξης.

¹⁷ Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις λεξικές συνεπαγωγές παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο Αντωνίου (2008:183-185) βάσει των Nation (2001:243-245) και Schmitt (2000:153, 1997:209).

τις στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να συναγάγουν μόνοι τους τη σημασία των λέξεων μέσα στα κείμενα.

Γενικά υπάρχουν δύο είδη διεργασιών κατά την προσπάθεια ανεύρεσης της σημασίας μιας λέξης μέσα σε ένα κείμενο: **η επαγωγική** (inductive / bottom-up) και **η παραγωγική** (deductive / top-down).

Η **παραγωγική προσέγγιση** πιο αναλυτικά, κατά τους Bruton & Samuda (1981), περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1^ο βήμα: Επιχειρούμε να συναγάγουμε τη σημασία της λέξης.

2^ο βήμα: Αιτιολογούμε τη συνεπαγωγή βάσει των διαθέσιμων ενδεικτών.

3^ο βήμα: Αναθεωρούμε και προσαρμόζουμε τη συνεπαγωγή, αν είναι απαραίτητο.

Το πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι θέτει τη συνεπαγωγή στην αρχή της δραστηριότητας και επιτρέπει και στη διαίσθηση να παίξει ένα ρόλο και ίσως στις γενικότερες γνώσεις. Γι' αυτό είναι καταλληλότερη για νεαρούς μαθητές που είναι λιγότερο αναλυτικοί στην προσέγγισή τους και για προχωρημένους που είναι ήδη εξοικειωμένοι με τους ποικίλους ενδείκτες και επιθυμούν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη ευχέρειας στη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών. Προσφέρεται επίσης για ομαδική δραστηριότητα μέσα στην τάξη.

Η **επαγωγική διαδικασία** σύμφωνα με τους Clarke & Nation (1980) περιλαμβάνει τα εξής **5 βήματα**:

1^ο βήμα: Καθορίζουμε τη γραμματική κατηγορία της λέξης.

2^ο βήμα: Κοιτάζουμε το άμεσο περικείμενο της λέξης απλοποιώντας το γραμματικά, εάν είναι απαραίτητο *(μετατρέπουμε τις ονοματοποιημένες φράσεις σε ρηματικές, π.χ. η εξήγηση της σημασίας → εξηγώ τη σημασία, την παθητική σύνταξη σε ενεργητική και προσπαθούμε να βρούμε τα αντικείμενα αναφοράς των λέξεων, όταν δεν είναι πολύ σαφή ρωτώντας 'ποιος κάνει τι')*.

3^ο βήμα: Κοιτάζουμε το ευρύτερο περικείμενο της λέξης, δηλαδή τη σχέση της με γειτονικές φράσεις ή προτάσεις. Εδώ είναι σημαντικό να έχουμε διδάξει στους μαθητές τη σημασία των συνδέσμων, για να μπορούν να κατανοήσουν τη σημασιολογική σχέση της πρότασης που περιέχει τη λέξη-στόχο και των γειτονικών προτάσεων.

4^ο βήμα: Επιχειρούμε να συναγάγουμε τη σημασία της λέξης.

5^ο βήμα: Ελέγχουμε την ορθότητα της συνεπαγωγής.

α) Αντικαθιστούμε την άγνωστη λέξη με τη συνεπαγωγή και ελέγχουμε αν ταιριάζει στο νόημα του κειμένου.

β) Αναλύουμε την άγνωστη λέξη στα συστατικά της στοιχεία, αν προσφέρεται η λέξη, και ελέγχουμε αν η σημασία τους επιβεβαιώνει τη συνεπαγωγή.

δ) Κοιτάζουμε τη λέξη στο λεξικό.

Η επαγωγική προσέγγιση προσφέρεται για να καταστήσουμε τους μαθητές ενήμερους για την ποικιλία των διαθέσιμων ενδεικτών και για να αναπτύξουν υποδεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τους ενδείκτες. Ο στόχος των συνεπαγωγικών διαδικασιών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν άνετοι και επιδέξιοι στην ανεύρεση της σημασίας των λέξεων μέσα σε κείμενο, έτσι ώστε η στρατηγική της συνεπαγωγής να μην διακόπτει τη φυσική ροή της ανάγνωσης (Nation 2001:256-9).

4. Λεξιλόγιο και γλωσσική διδασκαλία - Διδακτική εφαρμογή

Η διδασκαλία του λεξιλογίου, όπως και της γραμματικής, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να φτάσουμε στον απώτερο στόχο, που είναι η ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων: της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Γι' αυτό και θα πρέπει να ενσωματώνεται ή τουλάχιστον να συνδυάζεται με τη διδασκαλία τους. Για να καταστεί σαφές πώς αυτό μπορεί να υλοποιηθεί, προτείνουμε την ακόλουθη διδακτική εφαρμογή. Σκοπός είναι να φανεί η λογική με την οποία ο διδάσκων μπορεί -με βάση όσα προαναφέρθηκαν- να επεξεργάζεται αυθεντικό υλικό ή υλικό που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια και να το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών του.

Διδακτική εφαρμογή	
Διάρκεια	1- 2 διδακτικές ώρες
Επίπεδο	B'
Κύριος διδακτικός στόχος	Εμβάθυνση και επέκταση λεξιλογίου από τη θεματική ενότητα «σχολική ζωή»
Συνδυασμός δεξιοτήτων	Κατανόηση προφορικού λόγου Παραγωγή προφορικού λόγου Παραγωγή γραπτού λόγου
Υλικά	Τραγούδι «Ο πιο καλός ο μαθητής» από το εγχειρίδιο: ΚΕ.Δ.Α. (2004) <i>Λίγα τραγούδια θα σου πω</i> . Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. (σελ.28-33) ¹⁸

Πίνακας 25: Προοργανωτής διδακτικής εφαρμογής

4.1 Πορεία διδασκαλίας

1ο στάδιο: Αφόρμηση - Προακουστικό στάδιο

Προκειμένου να εισαγάγουμε τους μαθητές ομαλά στο θέμα, να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον τους αλλά και να τους εξοικειώσουμε με το σχετικό λεξιλόγιο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη σχετική εικόνα του βιβλίου (σελ. 29). Συγκεκριμένα, τους ζητάμε να μας περιγράψουν την εικόνα και να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το συμβαίνει. Μπορούμε να κατευθύνουμε τη σκέψη τους κάνοντας ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες: *Πώς νιώθει ο άντρας/η γυναίκα; Γιατί; Τι σκέφτεται ο άντρας; Τι κρατάει; Είναι πιο μικρός ή πιο μεγάλος μέσα στο συννεφάκι; Τι μπορεί να συμβαίνει; Τι πιστεύετε ότι θα γίνει μετά;*

¹⁸ Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο στη διεύθυνση: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/index/51.pdf

Εναλλακτικά ή και συμπληρωματικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κι άλλες τεχνικές ανάλογα και με το λεξιλόγιο που θέλουμε να διδάξουμε. Για παράδειγμα, προκειμένου να ενεργοποιήσουμε το σχετικό λεξιλόγιο, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, να τους ζητήσουμε, δηλαδή, να αναφέρουν όλες τις λέξεις που ανακαλούν στη μνήμη τους, όταν ακούνε τη λέξη «σχολείο». Μπορούμε να γράψουμε τη λέξη στο κέντρο του πίνακα και να σχηματίσουμε έναν σημασιολογικό χάρτη, όπου θα οργανώνουμε σε υποενότητες (π.χ. μαθήματα, αντικείμενα, δραστηριότητες, συναισθήματα κτλ.) όλο το λεξιλόγιο που θα ανακαλούν οι μαθητές και θα το καταγράφουμε στον πίνακα.

Άλλη μια τεχνική που θα μπορούσαμε εναλλακτικά να χρησιμοποιήσουμε είναι να τους δώσουμε τον τίτλο του τραγουδιού και να τους ζητήσουμε να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενό του. Μετά την ακρόαση τους ζητάμε να ελέγξουν αν οι προβλέψεις τους επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν.

Τέλος, αν κρίνουμε ότι υπάρχουν άγνωστες λέξεις που ενδέχεται να δυσκολέψουν την κατανόηση του τραγουδιού και είναι λέξεις χρήσιμες για τους συγκεκριμένους μαθητές, θα μπορούσαμε να τις διδάξουμε εκ των προτέρων.

2ο στάδιο: Ακρόαση – Δραστηριότητες κατανόησης και λεξιλογικές ασκήσεις

Γενικά, το στάδιο αυτό περιλαμβάνει ασκήσεις κατανόησης και λεξιλογικές ασκήσεις που έχουν ως στόχο την πρόσληψη (να ωθήσουμε τους μαθητές να προσέξουν τις λέξεις-στόχους) ή την εισαγωγή τους στο αρχικό στάδιο εμβάθυνσης, την κατανόηση της σημασίας τους. Στη συνέχεια μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ασκήσεις μεγαλύτερης εμβάθυνσης, δηλαδή να δουλέψουμε τις λέξεις και σε άλλα γλωσσικά επίπεδα, ή μπορούμε να κάνουμε επέκταση, δηλαδή να δώσουμε λεξιλόγιο θεματικά συναφές. Αυτό θα το αποφασίσουμε σε συνάρτηση με όλα όσα έχουμε αναφέρει ως τώρα, δηλαδή τον διδακτικό μας στόχο, το επίπεδο των μαθητών μας, τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, τη βασικότητα και τη χρησιμότητά τους με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους.

Συγκεκριμένα, με την άσκηση 1 (σελ. 30) στόχος μας είναι να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών στο λεξιλόγιο που έχει σχέση με τη λέξη «σχολείο», να επιτύχουμε το πέρασμα στο στάδιο της πρόσληψης, για να ακολουθήσει περαιτέρω επεξεργασία.

Στην άσκηση 2 (σελ.30), επειδή το σχετικό λεξιλόγιο -κατά το μεγαλύτερο μέρος του τουλάχιστον- υποτίθεται ότι είναι λίγο πολύ γνωστό στους μαθητές, με την έννοια ότι δεν συναντούν για πρώτη φορά τις λέξεις «τετράδιο» και «τσάντα», στόχος μας είναι η επανάληψη, η καλύτερη οργάνωσή του, η επέκταση -σε περίπτωση που δεν ξέρουν λέξεις, όπως η «αίθουσα» ή η «έδρα»- αλλά και η εμβάθυνση σε μορφολογικό επίπεδο. Έτσι, ενώ η άσκηση 2 είναι μια άσκηση ανάκλησης της σημασίας από εικόνες, λειτουργεί και ως άσκηση εμβάθυνσης σε επίπεδο ορθογραφίας, αφού οι μαθητές καλούνται να γράψουν τις συγκεκριμένες λέξεις και άρα να εστιάσουν στον ορθογραφικό τους τύπο.

Άσκηση 3 (σελ.31): άσκηση ανάκλησης με συμπλήρωση κενών σε προτάσεις. Με αυτή την άσκηση οι μαθητές επεξεργάζονται περαιτέρω τις λέξεις, αφού θα πρέπει να τις ανακαλέσουν, για να συμπληρώσουν τα κενά. Επιπλέον, επωφελούνται και από το

λεξιλόγιο των προτάσεων, όπου ξανασυναντούν λέξεις θεματικά συναφείς, αλλά βλέπουν και τη χρήση των λέξεων μέσα σε προτάσεις π.χ. *χτυπάει το κουδούνι*.

Άσκηση 4 (σελ.31): άσκηση αντιστοίχισης για την κατανόηση της σημασίας εκφράσεων. Περιλαμβάνει κάποιες δύσκολες φράσεις του τραγουδιού και ο στόχος δεν είναι να τις μάθουν, αλλά να τις κατανοήσουν, προκειμένου να καταλάβουν το νόημα του τραγουδιού. Επίσης, η συγκεκριμένη άσκηση βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές ανεύρεσης της σημασίας, καθώς με τη βοήθεια των συμφραζομένων και των επιλογών που τους δίνονται στην άσκηση μπορούν να προσεγγίσουν το νόημα των συγκεκριμένων εκφράσεων.

Δραστηριότητα κατανόησης: Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό, αφού έχουμε επεξεργαστεί λεξιλογικά το τραγούδι, να το ξανακούσουμε εστιάζοντας πια στο νόημα και να ζητήσουμε από τους μαθητές να ελέγξουν τις προβλέψεις που είχαν κάνει στο προακουστικό στάδιο ή να δώσουμε και άλλες ασκήσεις ή δραστηριότητες κατανόησης (βλ. ενότητα «Κατανόηση Γραπτού Λόγου» στον Οδηγό Επιμόρφωσης).

3ο στάδιο: Ενσωμάτωση δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

Είναι το στάδιο της παραγωγής και του συνδυασμού του λεξιλογίου με τις τέσσερις δεξιότητες. Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο που έχουν ήδη επεξεργαστεί στα προηγούμενα στάδια, προκειμένου να παραγάγουν προφορικό και γραπτό λόγο.

Άσκηση 5: άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου (σελ.31)

Η άσκηση αυτή συνδυάζει το λεξιλόγιο με την παραγωγή προφορικού λόγου. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέρος του λεξιλογίου που επεξεργάστηκαν με τις προηγούμενες ασκήσεις, για να πουν τι τους προσφέρει το σχολείο και τι άλλο περιμένουν από αυτό.

Άσκηση 6: άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου (σελ. 31)

Η άσκηση αυτή συνδυάζει το λεξιλόγιο με την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στο σχολείο.

Τέλος, η άσκηση 2 (σελ. 33) είναι ένα καλό παράδειγμα για το πώς μπορούμε να συνδυάσουμε και τη διδασκαλία της γραμματικής με το λεξιλόγιο και τις δεξιότητες. Με αφορμή τον τύπο του περιφραστικού υπερθετικού βαθμού που υπάρχει στο τραγούδι «ο πιο καλός ο μαθητής», στην άσκηση 2α γίνεται επανάληψη στο μονολεκτικό υπερθετικό κάποιων βασικών επιθέτων και στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν αυτούς τους τύπους, για να μιλήσουν για το πιο δύσκολο μάθημα, τον πιο αυστηρό καθηγητή, την πιο ωραία εκδρομή κτλ. Θα μπορούσε μάλιστα η συγκεκριμένη δραστηριότητα να γίνει σε ζευγάρια, όπου ο ένας μαθητής θα ρωτάει τον άλλο, θα σημειώνει τις απαντήσεις του και στη συνέχεια θα παρουσιάσει στην τάξη τις απόψεις και τις προτιμήσεις του συμμαθητή του στο συγκεκριμένο θέμα. Με αυτό τον τρόπο χρησιμοποιεί το σχετικό λεξιλόγιο στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Μιλάει, ακούει, γράφει και διαβάζει.

Θα μπορούσαμε επίσης να συμπληρώσουμε τις δραστηριότητες του εγχειριδίου και με πολλές άλλες δικές μας ιδέες. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να παρουσιάσουν το θέμα του τραγουδιού ή να πλάσουν μια ιστορία με αφορμή τα στοιχεία που τους δίνει το τραγούδι και να τη γράψουν ή να την αφηγηθούν ή να γράψουν φανταστικούς διαλόγους με βάση τα πρόσωπα του τραγουδιού (π.χ. τον αφηγητή και έναν φίλο του ή το κορίτσι που αγαπά) και να κάνουν παιχνίδια ρόλων.

Από όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο, είναι προφανές ότι το λεξιλόγιο αποτελεί κομβικό στοιχείο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ότι η κατάκτησή του γίνεται πιο αποτελεσματική, εφόσον ακολουθείται ένα πολύπλευρα οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας που αξιοποιεί στην πράξη τα πορίσματα και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Διδακτικής και λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την ιδιαίτερη προσωπικότητα των μαθητών στους οποίους απευθύνεται κάθε φορά η διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αντωνίου-Ιωαννίδη, Μ. (2003). Μία πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο. *Α΄ Διεθνές Συνέδριο για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000* (σελ.133-153). Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών.
- Αντωνίου, Μ. (2008). Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σελ. 177-194). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βαλσαμάκη, Φ., Καμαριανού, Ρ., & Κανέλλου, Λ. (2003). *Τα ελληνικά είναι ένα...παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Bensoussan, M. & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Bruton, A. & Samuda, V. (1981). Guessing words. *Modern English Teacher*, 8, 18-21.
- Carter, R. (1987a). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Carter, R. (1987b). Is there a Core Vocabulary? Some Implications for Lanuage Teaching. *Applied Linguistics*, 8(2), 178-193.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Clarke, D. F. & Nation, I. S. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques. *System*, 8, 211-220.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Γούτσος, Δ. (2003). Σώμα Ελληνικών Κειμένων: Σχεδιασμός και υλοποίηση. Στα *Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003*. Δημοσίευση σε CD-ROM.
- Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ. και Γεωργακοπούλου, Α. (επιμ.) *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα* (σελ. 13-92). Αθήνα: Πατάκης.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Gass, S. M. (1988). Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, 9(2), 198-217.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gu Yongqi & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking about words: Receptive procedures in Foreign Language Learning with special reference to English*, Tubingen: Narr.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Ιακώβου, Μ. (2009). *Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2*. Παρουσία, Παράρτ. Αριθ. 76.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους. Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κατσαλήρου, Α. (2012). Κατάλογος ακαδημαϊκού λεξιλογίου για την ελληνική γλώσσα: Δημιουργία και προοπτικές αξιοποίησής του. Στα *Πρακτικά της 32ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας, 6-8 Μαΐου 2011* (σελ. 377-386) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- ΚΕ.Δ.Α (2004). *Λέξεις και Εικόνες: Εικονογραφημένο Λεξικό (Β' αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Βιβλιοσυνεργατική Α.Ε.Π.Ε.Ε.
- ΚΕ.Δ.Α. (2004) *Λίγα τραγούδια θα σου πω*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Βιβλιοσυνεργατική Α.Ε.Π.Ε.Ε.
- ΚΕΔΑ (2006) *Το Μικρό μου Λεξικό: Εικονογραφημένο Λεξικό* (Ανακτήθηκε στις 6 Νοεμβρίου 2013 από www.keda.gr/epam/pdf/mikro_lexico)

- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2001). Ενδιάμεσο επίπεδο για τα Νέα Ελληνικά. Θεσσαλονίκη.
- Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers in Bilingualism*, 15, 309-315.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους. Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικ. (2003). Επίπεδα λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής. Στα Πρακτικά Συνεδρίου *Γλώσσα και Πολιτισμός, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001* (157-165). Αθήνα: Γκελμπέσης
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second- language vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research. *REL C Journal*, 13, 14-36.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Λεξικολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper and Row.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL CANADA JOURNAL*, 7(2), 9-30.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1996). Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types. *The Canadian Modern Language Review*, 52(2), 155-178.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1999). Reading and 'incidental' L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224.
- Paquot, M. (2010). *Academic Vocabulary in Learner Writing. From extraction to analysis*. London: Continuum.

- Qian, D. D. (1999). Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Richards, J. C. & Taylor, A. (1992). *Defining strategies in folk definitions*. Working Papers of the Department of English. City Polytechnic of Hong Kong, 4, 1-8.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49(2), 133-143.
- Stubbs, M. (1986). *Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Prentice Hall International.
- Yamamoto, Y. (2014). Multidimensional vocabulary acquisition through deliberate vocabulary list learning. *System*, 42, 232-243.
- Wesche, M. & Paribakht, T.S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.
- Williams, R. (1985). Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading. *ESP Journal*, 4, 121-131.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Μαρία Ιακώβου

Τομέας Γλωσσολογίας, ΕΚΠΑ

Αναστασία Μαγγανά

Διδασκαλείο ΝΕΓ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν βασικά ερωτήματα σχετικά με μύθους και αλήθειες που συνοδεύουν τη διδασκαλία της Γραμματικής στις μέρες μας. Παράλληλα, τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή και τη διαβάθμιση των γραμματικών φαινομένων μέσα στη σχολική τάξη. Τέλος, προτείνονται τρόποι διδακτικής αξιοποίησης στην κατεύθυνση της γραμματικής επεξεργασίας βάσει αρχών έτοιμου διδακτικού υλικού που απαντά σε εγχειρίδια για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ειδική αναφορά στο «Γεια σας 2»)

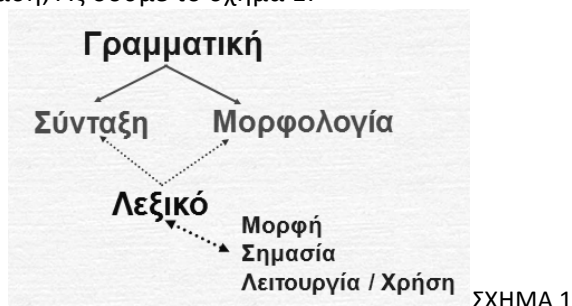
1. Οι βασικές ερωτήσεις: μύθοι και αλήθειες περί γραμματικής

Όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γλώσσα, όλοι έχουμε μια θεωρία για τη γραμματική, έχουμε άποψη για το τι είναι, πώς μαθαίνεται, πώς πρέπει να διδάσκεται, αν είναι χρήσιμη, σε ποιους και γιατί. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, καθένας εννοεί κάτι διαφορετικό με τον όρο 'γραμματική'. Για τον λόγο αυτό, θα ξεκινήσουμε με έναν ορισμό και μερικές διευκρινήσεις, με πρωταρχικό στόχο να καταρρίψουμε ορισμένους μύθους (και ταμπού) που συνδέονται με τη γραμματική. Ας ξεκινήσουμε με το ίδιο το αντικείμενο:

1.1 Τι είναι γραμματική;

Σύμφωνα με τον Hawkins (2001): **γραμματική είναι το σύνολο των οδηγιών για την παραγωγή όλων των γραμματικών προτάσεων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα.**

Μία πρώτη παρατήρηση είναι ότι ο Hawkins μιλάει για «οδηγίες» και όχι για «κανόνες». Να σημειώσουμε, επομένως, εξ αρχής ότι η προσέγγισή μας δεν πρέπει να είναι ρυθμιστική σε κανένα επίπεδο, αλλά περιγραφική. Μία δεύτερη παρατήρηση είναι ότι η γραμματική οδηγεί στην παραγωγή γραμματικών προτάσεων. Πότε είναι μία πρόταση γραμματική; Όταν την αποδέχονται οι φυσικοί ομιλητές. Τι ακριβώς εξετάζουν προκειμένου να αποδεχτούν μια πρόταση; Ας δούμε το σχήμα 1:



ΣΧΗΜΑ 1

Καταρχάς, εξετάζουν τη σύνταξη (αν, π.χ., η σειρά των όρων είναι αυτή που ορίζει η γλώσσα) και τη μορφολογία (αν, π.χ., ένα ουσιαστικό ακολουθεί το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ανήκει). Επομένως, **η σύνταξη και η μορφολογία** αποτελούν συστατικά της γραμματικής. Αρκεί να θυμηθούμε τα βιβλία του σχολείου πριν μερικά χρόνια: βιβλίο γραμματικής και βιβλίο συντακτικού. Η γραμματική για ένα διάστημα είχε ταυτιστεί με τη μορφολογία, ενώ στην πραγματικότητα η μορφολογία αποτελεί μέρος της γραμματικής, όπως και η σύνταξη.

Γραμματικές «οδηγίες», όμως, μας δίνει επίσης (ή: κυρίως;) το **λεξικό**: αν ένα ουσιαστικό σε –ος είναι αρσενικό, θηλυκό ή ουδέτερο είναι μια πληροφορία που παίρνουμε από το λεξικό και έχει σχέση με τη μορφολογία, αφού από αυτή την πληροφορία εξαρτάται ποιο κλιτικό παράδειγμα ακολουθεί το ουσιαστικό. Αν ένα ρήμα συμπληρώνεται από ένα ή δύο ουσιαστικά σε αιτιατική ή / και γενική πτώση, είναι μια πληροφορία που επίσης μας δίνει το λεξικό και συνδέεται με τη σύνταξη.

Από την άλλη πλευρά, το λεξικό περιλαμβάνει και άλλες πληροφορίες που επίσης συνδέονται με τη γραμματική: πώς προφέρεται και πώς γράφεται ένας τύπος, πώς και πότε χρησιμοποιείται, με ποιες σημασίες κάθε φορά.

Τα όρια μεταξύ των ‘συστατικών’ αυτών της γραμματικής δεν είναι, φυσικά, τόσο ευδιάκριτα και ξεκάθαρα όσο θέλει το παραπάνω σχήμα να τα παρουσιάσει. Η σύνταξη, η μορφολογία και η **πραγματολογία** συνδέονται άρρηκτα στην πλειονότητα των φαινομένων, και όλα μαζί συντελούν στο να χαρακτηριστεί μία πρόταση γραμματική, αποδεκτή, αντιγραμματική, μη αποδεκτή ή απλώς ‘περίεργη’.

1.2 Ποιοι ξέρουν γραμματική;

Όλοι οι ομιλητές μίας γλώσσας ξέρουν τη γραμματική της γλώσσας αυτής: Εφόσον η γραμματική είναι οι οδηγίες για την παραγωγή γραμματικών προτάσεων, κάθε ομιλητής που παράγει γραμματικά ορθές προτάσεις σε μία γλώσσα, γνωρίζει τις οδηγίες αυτές. Μπορεί να μην είναι σε θέση να εκφράσει ρητά τη γνώση αυτή, διατυπώνοντας ορθούς, για έναν γλωσσολόγο, έναν ειδικό περί της μελέτης της γλώσσας, γραμματικούς ‘κανόνες’, ξέρεi όμως να ξεχωρίζει το σωστό από το λάθος, να αναγνωρίζει τις αποκλίσεις, να κατανοεί και να παράγει αποδεκτές προτάσεις στη γλώσσα που μιλάει.

Συχνά ακούμε φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής να λένε «δεν ξέρω γραμματική», «δεν ξέρω καλά ελληνικά». Ακούμε καθηγητές της Ελληνικής να λένε για τους μαθητές τους: «αυτά τα παιδιά δεν ξέρουν ελληνικά». Ξέρουν. Και πολύ καλά μάλιστα. Ξέρουν τα ελληνικά που χρειάζονται για να επικοινωνούν με τα άτομα που τους ενδιαφέρουν στα περιβάλλοντα που τους ενδιαφέρουν. Και σίγουρα ξέρουν την ελληνική γραμματική. Αν έπρεπε να κάνουμε μία γλωσσολογική έρευνα για κάποιο γραμματικό φαινόμενο, αυτά τα παιδιά θα μας έδιναν τα δεδομένα μας. Είναι τα δεδομένα μας. Αυτό που συχνά εννοούν οι φυσικοί ομιλητές με αυτές τις παρατηρήσεις είναι ότι κάποιοι άνθρωποι χειρίζονται τη μητρική τους γλώσσα με μεγαλύτερη επιτυχία, μεγαλύτερη ευχέρεια απ’ ό,τι άλλοι. Αυτό που εννοούν οι καθηγητές είναι ότι οι μαθητές τους δεν μπορούν ίσως να ορίσουν το «κατηγορούμενο» και το «υποκείμενο», ή δεν ξέρουν να απαντήσουν στην ερώτηση «ποια είναι τα μέρη του λόγου». Με άλλα λόγια, εννοούν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της **γλωσσικής ικανότητας** (competence) και της **γλωσσικής πλήρωσης** (performance) αυτών των μαθητών (για τους ορισμούς, βλ., π.χ., Richards et al 1996), ή ότι αυτοί οι μαθητές δεν έχουν ρητή γνώση του γλωσσικού συστήματος.

Σε κάθε περίπτωση, είναι γεγονός ότι όλοι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας γνωρίζουν τη γραμματική της. Ακόμα κι αν δεν μπορούν να διατυπώσουν τους κανόνες που χρησιμοποιούν, ακόμα και αν το λεξιλόγιό τους είναι φτωχό, ακόμα και αν χρησιμοποιούν μόνο παρατακτική σύνδεση στον λόγο τους ή είναι ανορθόγραφοι.

Στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως πρώτης, διδακτικός στόχος είναι, επομένως, η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος, προκειμένου να εμπλουτιστεί το επικοινωνιακό ρεπερτόριο των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι χρήστες της μητρικής τους γλώσσας. Η συνειδητοποίηση της γνώσης οδηγεί στη βελτίωση της ικανότητας ενός ομιλητή να χειρίζεται τη γλώσσα και μπορεί μέσα από τη διδακτική πρακτική να βελτιωθεί. Αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται αλλαγή στη γνώση που έχει ήδη ο ομιλητής (βλ. και Chomsky 1988).

Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, της γλώσσας, δηλαδή που μαθαίνει κάποιος μετά την κατάκτηση της μητρικής του (Ellis 1994), τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Ομοίως, οι ομιλητές της δεύτερης/ ξένης γλώσσας¹ έχουν γραμματικούς κανόνες (ακόμα κι αν δεν μπορούν να τους διατυπώσουν). Οι κανόνες, όμως, αυτοί μπορεί να διαφέρουν τόσο από τους κανόνες της μητρικής τους γλώσσας όσο και από αυτούς της γλώσσας-στόχου, της γλώσσας, δηλαδή, που καλούνται να μάθουν. Σε αυτή την περίπτωση, ο διδακτικός στόχος είναι το ίδιο το γλωσσικό σύστημα, στο οποίο περιλαμβάνεται και η γραμματική.

Επομένως:

- 'ξέρω γραμματική' δεν σημαίνει γνωρίζω τη μεταγλώσσα
- 'ξέρω τη γλώσσα' δεν σημαίνει γνωρίζω τη μεταγλώσσα (βλ. γλωσσική ικανότητα)

Οι φυσικοί ομιλητές μίας γλώσσας ξέρουν γραμματική, ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν τη μεταγλώσσα. Ξέρουν τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, την οποία κατέκτησαν φυσικά, πριν πάνε στο σχολείο.

1.3 Υπάρχει ΜΙΑ γραμματική;

Η ερώτηση αυτή προκύπτει κατ'ακολουθία της παραδοχής μας ότι τόσο στην περίπτωση της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας, η γνώση της γραμματικής κατευθύνει τις όποιες γλωσσικές μας επιλογές και πραγματώσεις. Η πρώτη απάντηση, λοιπόν, σε ένα τέτοιου τύπου ερώτημα θα έπρεπε να είναι «όχι». Υπάρχουν πολλές 'γραμματικές':

- Καταρχάς, υπάρχει η γραμματική που μας οδηγεί στην παραγωγή γραμματικών προτάσεων σε μία γλώσσα. Η γραμματική **της γλώσσας**.
- Υπάρχει η γραμματική περιγραφή μιας γλώσσας. Η γραμματική **για τη γλώσσα**. Εδώ οι υποκατηγορίες είναι πολλές, ανάλογα με το ποιος κάνει την περιγραφή, για ποιο λόγο, και με ποιον αποδέκτη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Westney (1994): Έναν γλωσσικό κώδικα μπορούμε να τον περιγράψουμε με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το θεωρητικό/ παιδαγωγικό μοντέλο που υιοθετούμε. Κάθε προσπάθεια περιγραφής ενός γλωσσικού κώδικα πρέπει να αντιμετωπίζεται σε σχέση με τον αποδέκτη της, να είναι **σχετική και ανάλογη με τον καταναλωτή της**. Ακόμα και οι βασικές, απλές περιοχές της γραμματικής μπορεί να αποδειχτεί ότι είναι ιδιαίτερα περίπλοκες. Δεν υπάρχει καμία 'οριστική', καμία 'καλύτερη' περιγραφή, σε κανένα γλωσσικό επίπεδο.

Οι περιγραφές που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Ελληνικής, τα 'βιβλία γραμματικής' μπορούν να υπαχθούν στην κατηγορία που ο Chomsky ονομάζει **παιδαγωγική γραμματική**, η οποία «περιλαμβάνει μια πλήρη λίστα εξαιρέσεων,

¹ Σύμφωνα με τον Ellis (1994), η διάκριση μεταξύ των δύο όρων είναι στη βάση της **γεωγραφικής**: Στην περίπτωση της 'δεύτερης γλώσσας', η γλώσσα παίζει έναν θεσμικό και κοινωνικό ρόλο για τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα (λειτουργεί ως ένα επίσημα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε μέλη που χρησιμοποιούν κάποιο άλλο γλωσσικό κώδικα ως μητρική τους γλώσσα) και κατά συνέπεια, η εκμάθησή της μπορεί να συντελεστεί εντός ή εκτός του περιβάλλοντος της τάξης. Σε αντίθεση, η εκμάθηση μιας γλώσσας ως 'ξένης' λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον όπου η γλώσσα αυτή δεν παίζει βασικό ρόλο για τη συγκεκριμένη κοινότητα και για αυτό μαθαίνεται κατά κύριο λόγο σε περιβάλλον τάξης. Για πρακτικούς λόγους, σε διάφορα διδακτικά περιβάλλοντα, η γλωσσική εκμάθηση παίρνει την ονομασία δεύτερης ή ξένης γλώσσας ανάλογα με διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. μαθητές που έχουν γεννηθεί σε γλωσσικό περιβάλλον που υποστηρίζει εντός της οικογένειας την υπό εκμάθηση γλώσσα ή μαθητές με υψηλότερες γλωσσικές επιδόσεις και ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη παίρνουν την «ετικέτα» της «Δεύτερης Γλώσσας» για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, κατ'αντιδιαστολή προς αυτούς που δεν την υποστηρίζουν εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και τους αποδίδεται ο χαρακτηρισμός της «Ξένης»)

κλίσεων και παραδειγμάτων των ομαλών δομών, καθώς και παρατηρήσεις και γενικεύσεις σχετικά με τη μορφή και τη σημασία διαφόρων εκφράσεων» και «αποτελεί μια δομημένη και οργανωμένη εκδοχή των δεδομένων που παρουσιάζονται στο παιδί όταν μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα» (Chomsky 1988).

Στα «βιβλία γραμματικής», εκτός από τους κανόνες με τις εξαιρέσεις τους, τα κλιτικά παραδείγματα και τις λίστες λέξεων και τύπων, υπάρχει –πρωτίστως– πολλή ορολογία. Οι **γραμματικοί όροι** που χρησιμοποιούνται κατά τη γραμματική περιγραφή και ανάλυση ονομάζονται **μεταγλώσσα** (π.χ. *ρήμα, πρόθεση, έγκλιση, υποκείμενο, επιρρηματικός προσδιορισμός*).

Η παιδαγωγική γραμματική και η μεταγλώσσα βοηθούν – ενίοτε – στην κατανόηση του συστήματος. Ωστόσο, δεν είναι – ποτέ – ο στόχος της διδασκαλίας. Ειδικά, στην περίπτωση της Γ2, αυτό που θα έπρεπε να ενδιαφέρει τον δάσκαλο της Γ2 είναι να μπορεί ο μαθητής να μιλάει τη γλώσσα και όχι να μιλάει για τη γλώσσα (Corder 1973). Ο δρόμος προς τη **μεταγλωσσική γνώση** (= γνώση των τύπων, των δομών και άλλων πλευρών της γλώσσας) περνά μέσα από ανάλυση της γλώσσας και συνειδητή σκέψη. Ωστόσο, η ανάλυση και η συνειδητή σκέψη συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με τη διδασκαλία της γλώσσας και κατά συνέπεια, με το αμέσως επόμενο ερώτημα.

1.4 Πρέπει να διδάσκουμε γραμματική;

Πριν απαντήσουμε σε αυτή την ερώτηση, πρέπει να κάνουμε μια βασική διάκριση μεταξύ άμεσης και έμμεσης διδασκαλίας. **Άμεση διδασκαλία** της γραμματικής γίνεται όταν χρησιμοποιούμε γραμματικούς κανόνες, ασκήσεις που εστιάζουν σε γραμματικούς τύπους και γραμματικά φαινόμενα χωρίς να εντάσσονται πάντα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο δίνει πληροφορίες για τη σημασία των συγκεκριμένων τύπων και τις παραμέτρους της χρήσης τους (πόσο συχνά/ πότε/ γιατί μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη γλωσσική επικοινωνία). Η γραμματική όμως διδάσκεται και **έμμεσα**, μέσα από κείμενα και δραστηριότητες, όταν η παρατήρηση των φαινομένων γίνεται από τους μαθητές – συνειδητά ή ασυνείδητα – οι οποίοι καταλήγουν στους δικούς τους γραμματικούς ‘κανόνες’. Στην πραγματικότητα, όταν διδάσκουμε γλώσσα διδάσκουμε και τη γραμματική της. Απλώς, στην περίπτωση της έμμεσης διδασκαλίας, αφήνουμε τους μαθητές της Γ2 να «ανακαλύψουν» τη γραμματική δημιουργώντας τις δικές τους περιγραφές για τη γλώσσα-στόχο. Σύμφωνα με τον ορισμό της γραμματικής, γλώσσα και γραμματική είναι οι πλευρές του ίδιου νομίσματος: δεν μπορείς να έχεις το ένα χωρίς το άλλο.

Θα πρέπει, άρα, να επαναδιατυπώσουμε την ερώτηση ως εξής:

1.4.1 Πρέπει να διδάσκουμε άμεσα τη γραμματική;

Στην Ελλάδα, η επικοινωνιακή προσέγγιση υπήρξε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η ‘αντιπρόταση’ στις διδακτικές μεθόδους που εστίαζαν στην ακρίβεια, μέσω της συστηματικής, άμεσης και ενίοτε αποκλειστικής διδασκαλίας της γραμματικής. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, η άμεση διδασκαλία της γραμματικής ήταν ‘το κρυφό σχολειό’ των καθηγητών που πίστευαν πως οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν γραμματικούς κανόνες και να κάνουν μηχανιστικές ασκήσεις. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι συγγραφείς των ‘επικοινωνιακά’ προσανατολισμένων εγχειριδίων αλλά και οι περισσότεροι εκ των διδασκόντων την Ελληνική ως Γ2, ξεκινούσαν από τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων τα οποία επιμελώς ‘έκρυβαν’ πίσω από περιστάσεις επικοινωνίας. Η άμεση διδασκαλία της γραμματικής ήταν πάντα εδώ, καταλήγοντας σε μια ακατόρθωτη μείξη, ένα μόρφωμα επικοινωνιακής προσέγγισης με μεθοδολογία Γραμματικής και Μετάφρασης (συχνά στην πιο παραδοσιακή του μορφή).

Μία πρώτη απάντηση, λοιπόν, που μπορεί να δοθεί στην ερώτηση αν πρέπει να διδάσκουμε ρητά, άμεσα τη γραμματική, είναι **«ναι, αν αυτό πιστεύετε εσείς»** και με το

«εσείς» εννοούμε τους καθηγητές και τους μαθητές. Αν ο δάσκαλος της γλώσσας δεν μπορεί να υποστηρίξει μία μέθοδο, μία διδακτική πρόταση ή μία προσέγγιση, δεν θα πρέπει να είναι υποχρεωμένος να το κάνει. Δεν είμαστε συντηρητικοί ή παραδοσιακοί επειδή διδάσκουμε γραμματική. Και δεν υπάρχει κανένας λόγος να κρυβόμαστε ως δάσκαλοι, επειδή υποστηρίζουμε τη διδασκαλία της γραμματικής. Ωστόσο, οι ανάγκες των μαθητών είναι αυτές που θα πρέπει να ορίζουν πάντα το ποιες θα είναι οι τελικές επιλογές μας, σε όλα τα επίπεδα της διδακτικής διαδικασίας.

Όταν, για παράδειγμα, τα μαθήματα της Γ2 είναι περιορισμένα αλλά οι μαθητές πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα επάρκειας, η άμεση διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να επιταχύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να οδηγήσει στην επίτευξη ενός δύσκολου στόχου. Να επαναλάβουμε εδώ, ότι δεν μιλάμε για τη διδασκαλία της μεταγλώσσας, αλλά της γραμματικής της γλώσσας. Συμπληρώνοντας την αρχική παρατήρηση του Corder (1973):

«αυτό που οφείλουν να κάνουν οι δάσκαλοι είναι να διδάξουν τη γλώσσα, προκειμένου να δημιουργήσουν ομιλητές, χρήστες της γλώσσας, και όχι γλωσσολόγους».

Η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι ποτέ αυτοσκοπός, ούτε πανάκεια. Είναι ένα μέσο με το οποίο μπορεί να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να μάθουν γρηγορότερα και ευκολότερα, με την προϋπόθεση ότι ο τρόπος που θα διδαχτεί η γραμματική θα είναι στα μέτρα των μαθητών μας. Ποιος είναι αυτός ο τρόπος; Με άλλα λόγια:

1.4.2 Πώς διδάσκεται καλύτερα η γραμματική;

Η γενική απάντηση που είναι ευρύτερα αποδεκτή είναι ότι:

η γραμματική μαθαίνεται καλύτερα όταν διδάσκεται μέσα από την επικοινωνία (Prabhu 1987).

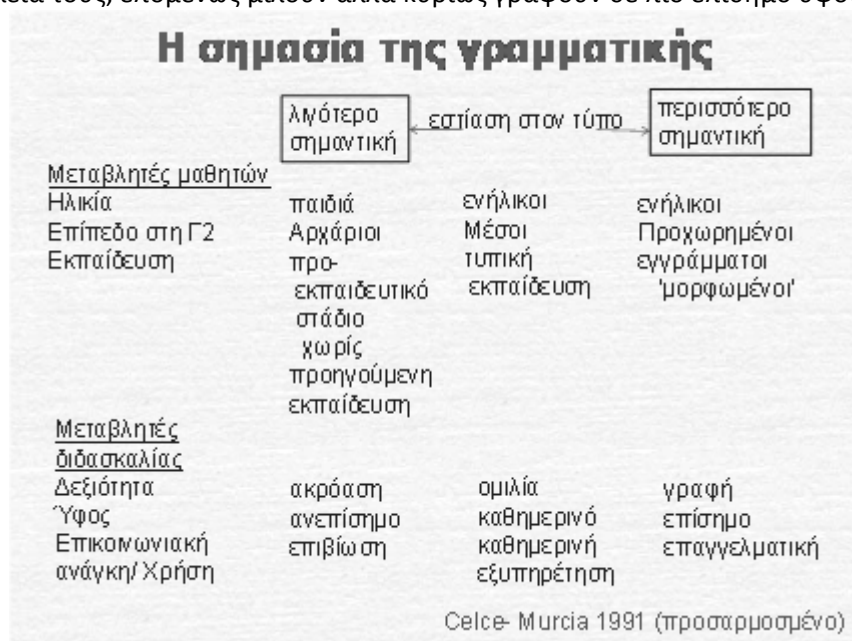
Για αρκετό διάστημα και για αρκετούς ανθρώπους, γραμματική και επικοινωνία όχι μόνο δεν συνδέονταν αλλά αποτελούσαν δύο άκρα αντίθετα. Αν όμως σκεφτούμε τον ορισμό της **επικοινωνιακής ικανότητας** («η ικανότητα **όχι μόνο** να εφαρμόζουμε τους **γραμματικούς κανόνες** για να σχηματίζουμε **γραμματικές προτάσεις** **αλλά και** να γνωρίζουμε πότε και πού να χρησιμοποιούμε αυτές τις προτάσεις και σε ποιον», Richards et al. 1996), θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η γραμματική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας: αν δεν παράγουμε γραμματικές προτάσεις, δεν γινόμαστε κατανοητοί, με αποτέλεσμα να μην επικοινωνούμε επιτυχώς. Η επιτυχία στην επικοινωνία δεν καθορίζεται μόνο από τη γραμματική, συχνά, όμως, δεν επιτυγχάνεται χωρίς αυτή. Όταν η ελλιπής γνώση της γραμματικής δυσχεραίνει την επικοινωνία ή οδηγεί σε αποτυχία, είναι αναγκαία η επέμβαση του δασκάλου. Οι τεχνικές που θα επιλέξει κάθε φορά, εξαρτώνται όπως είπαμε από τους μαθητές, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Υπάρχουν, ωστόσο, κάποιες γενικές κατευθύνσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Οι σύγχρονες διδακτικές προτάσεις συχνά προάγουν την **εστίαση στον τύπο** (επιλεκτική προσοχή των μαθητών σε στοιχεία του γλωσσικού κώδικα, εφόσον η ανάγκη αυτή προκύψει κατά τη διάρκεια επικοινωνιακά προσανατολισμένων μαθημάτων) και όχι την **εστίαση στους τύπους** (αποκλειστική έμφαση στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο, Μπέλλα 2011). Με την εστίαση στον τύπο μπορεί να αυξηθεί και να επισπευσθεί η γλωσσική πρόοδος και οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν σε επίπεδο ακρίβειας και ευχέρειας. Ωστόσο, η εστίαση στον τύπο θα πρέπει να γίνεται την κατάλληλη χρονική στιγμή (ibid.).

Η **επαγωγική μέθοδος** είναι επίσης κατάλληλη για τη διδασκαλία της γραμματικής: μετά από παρατήρηση, οι μαθητές καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα για τα γλωσσικά φαινόμενα. Άλλες φορές, ο δάσκαλος μπορεί να επιλέξει να εστιάσει σε κάποιο γραμματικό φαινόμενο το οποίο έχει διαπιστώσει ότι δυσκολεύει τους μαθητές του. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί ο δάσκαλος να προτιμήσει να διατυπώσει ο ίδιος τις σχετικές οδηγίες και στη συνέχεια να προχωρήσουν οι μαθητές σε ασκήσεις και δραστηριότητες.

Οι μέθοδοι είναι πολλές, καμία δεν απαγορεύεται και καμία δεν εγγυάται την απόλυτη επιτυχία. Πάντα, όμως, η επιτυχία συνδέεται με το κατά πόσο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία της γραμματικής και τη μεταγλώσσα: αν, για παράδειγμα, προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε σε ένα μαθητή που δεν είναι γλωσσολόγος (ή δάσκαλος της Ελληνικής) ότι η πρόταση: «Η Μαρία αγαπάει ο Γιάννης» είναι λάθος γιατί «το αντικείμενο είναι πάντα σε αιτιατική», τον χάσαμε! Αυτή η εξήγηση μπορεί να γίνει κατανοητή και να βοηθήσει μόνο έναν μαθητή που ξέρει τι είναι αντικείμενο και ξέρει τι είναι αιτιατική. Το σχόλιο των καθηγητών είναι: «μα ξέρουν, αφού τους το έχω εξηγήσει εκατό φορές». Δεν ξέρουν. Ειδικά αν πρόκειται για μαθητές μικρής ηλικίας. Οι εκατό φορές δεν έχουν αποτέλεσμα, ούτε οι χίλιες θα έχουν, όταν αυτοί οι όροι είναι κενοί σημασίας για εκείνους.

Όπως βλέπουμε και στο σχήμα 2, τα παιδιά ενδιαφέρονται λιγότερο για τον τύπο απ' ό,τι οι ενήλικοι. Αντίθετα, η γραμματική ενδιαφέρει περισσότερο ανθρώπους που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας στη Γ2, είναι ενήλικοι και χρησιμοποιούν τη Γ2 στη δουλειά τους, επομένως μιλούν αλλά κυρίως γράφουν σε πιο επίσημο ύφος.



ΣΧΗΜΑ 2

Πιο 'ουδέτεροι' ως προς τη σημασία που δίνουν στη γραμματική φαίνεται ότι είναι οι ενήλικοι που χρησιμοποιούν τη Γ2 προφορικά στην καθημερινή τους επικοινωνία και βρίσκονται σε ένα μέσο επίπεδο στη Γ2.

Το επίπεδο επάρκειας της Γ2 μπορεί να οριστεί από την πλευρά της ακρίβειας και της ευχέρειας. Κατά τον σχεδιασμό ενός μαθήματος είναι χρήσιμο να διαχωρίζονται οι δύο πλευρές και να ορίζεται με σαφήνεια ο διδακτικός σκοπός σε κάθε χρονική στιγμή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία της γραμματικής, της προφοράς και του λεξιλογίου στοχεύουν συνήθως στην ακρίβεια, ενώ όταν διδάσκουμε τις τέσσερις δεξιότητες, η έμφαση είναι κυρίως στην ευχέρεια (Ur 1996). Οι πιο προχωρημένοι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια και ενδιαφέρονται για την ακρίβεια περισσότερο από τους μαθητές που απλώς πασχίζουν να γίνουν κατανοητοί, χρησιμοποιώντας τις απλούστερες μορφολογικές κατηγορίες και τις βασικές συνακτικές δομές.

Επομένως, το είδος και η ποσότητα της δομοκεντρικής διδασκαλίας στο περιβάλλον της Γ2, παρατηρούμε ότι εξαρτάται τόσο από το προφίλ των μαθητών όσο και τη στοχοθεσία των μαθημάτων τους. Ειδικότερα, όσο μικρότεροι σε ηλικία είναι οι μαθητές μας, όσο χαμηλότερο το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και όσο μικρότερη η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας, τόσο λιγότερη ρητή αναφορά στη γραμματική χρειάζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής τάξης. Η σχέση αντιστρέφεται όταν

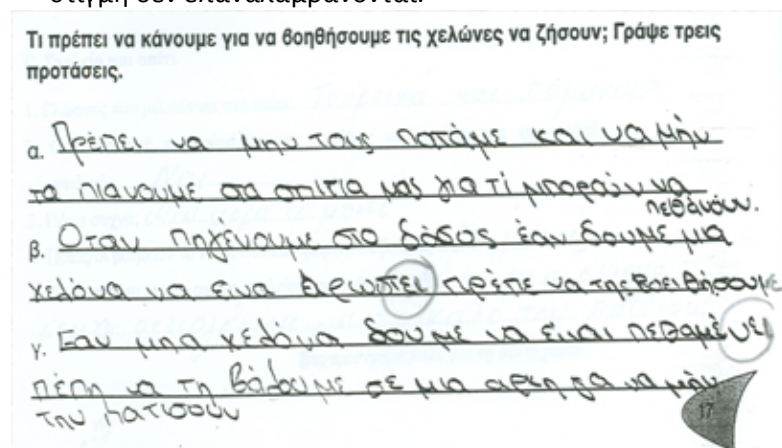
έχουμε απέναντί μας ενήλικους, με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας και υψηλού επιπέδου γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές αυτοί θεωρούν ότι ένα μάθημα χωρίς ρητή αναφορά σε στοιχεία γραμματικής είναι ένα «περιττό» για αυτούς μάθημα. Στην ίδια διάσταση για την επιλογή του κατάλληλου τύπου γραμματικής εμπλέκονται και μεταβλητές που σχετίζονται με τις προτεραιότητες των γλωσσικών δεξιοτήτων, τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και το υφολογικό πλαίσιο χρήσης της γλώσσας: δεξιότητες προφορικού λόγου που αναπτύσσονται για να καλύψουν πιεστικές ανάγκες καθημερινής επιβίωσης των μαθητών μέσα από ανεπίσημες γλωσσικές χρήσεις υπαγορεύουν μικρότερη έμφαση στους γραμματικούς τύπους, κατ'αντιδιαστολή προς την εξάσκηση σε γραπτό τρόπο έκφρασης, πραγματώσεις που καλύπτουν επίσημες γλωσσικές εκφορές και συνδέονται με την επαγγελματική ή την ακαδημαϊκή ταυτότητα του ατόμου, για τις οποίες η προβολή και η ρητή αναφορά στη γραμματική καθίσταται επιτακτική.

1.5 Γιατί χρειαζόμαστε τα λάθη των μαθητών μας;

Εκτός από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μας, ένας βασικός 'οδηγός' στις διδακτικές επιλογές μας είναι τα λάθη των μαθητών, τα οποία μας δείχνουν σε ποια εξελικτική φάση βρίσκεται ένας μαθητής στη δεδομένη χρονική περίοδο.

Συγκεκριμένα, τα λάθη μπορεί:

- να σημαίνουν ότι **υπάρχει διαφορετικός 'κανόνας'**. Σε αυτή την περίπτωση, τα λάθη είναι συστηματικά και επαναλαμβάνονται συχνά στο γραπτό ενός μαθητή. Είναι, ωστόσο, πιθανό να υπάρχουν περισσότεροι του ενός κανόνες, με αποτέλεσμα τα λάθη να μην είναι συστηματικά. Η διόρθωση τέτοιων λαθών επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής τροποποιήσει τον γραμματικό του κανόνα και όταν διαφωτιστεί η σχέση μεταξύ μορφής και λειτουργίας.
- να δείχνουν ότι **δεν υπάρχει κανένας 'κανόνας'**. Τα λάθη δεν παρουσιάζουν καμία κανονικότητα και δεν υποδηλώνουν καμία συστηματοποίηση.
- να είναι αποτέλεσμα **έλλειψης προσοχής /συγκέντρωσης, κούρασης, άγχους**, κ.ά. Τα λάθη είναι τυχαία, δεν αντανakλούν το επίπεδο του μαθητή, και σε επόμενη χρονική στιγμή δεν επαναλαμβάνονται.



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Για παράδειγμα, έναν διαφορετικό κανόνα για το τι είναι ρήμα φαίνεται ότι έχει η μαθήτριά που συνέταξε το κείμενο στο Παράδειγμα 1, καθώς γράφει με *-ει* τα *άρρωστη* και *πεθαμένη* στις φράσεις *είναι άρρωστη* και *είναι πεθαμένη*. Αντίθετα, το λάθος στο ρήμα *πατίσουν* μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη προσοχής ή σε διαφορετικό κανόνα, καθώς το ρήμα *βοηθήσουν* είναι σωστό ως προς την κατάληξη *-ήσω*. Είναι πιθανό οι διαφορετική ορθογραφία των ρημάτων της Α και της Β συζυγίας να έχει δημιουργήσει σύγχυση που αποτυπώνεται στο γραπτό της μαθήτριάς. Ο δάσκαλος θα πρέπει με παραδείγματα να

εστιάσει στον τύπο αυτό και να βοηθήσει τη μαθήτριά να παρατηρήσει τη διαφορά, προκειμένου να τροποποιήσει τον 'κανόνα' της.

Τι κανόνα έχει φτιάξει η μαθήτριά και αναπαράγει στην προφορική της παραγωγή:

- Σήμερα να μιλήσουμε για μεγάλη πρόβλημα στην περιοχή
τι δημιουργεί ένα μεγάλο εργαστάσιο αυτοκίνητων στην περιοχή
- Τώρα να ακούσουμε μία εργαζόμενη ποια δουλεύει εκεί.
- Νομίζω ότι εμείς αποφασίζουμε αυτό το πρόβλημα τι υπάρχει στην περιοχή και να κάνουμε ό,τι μπορούμε για τους κατοίκους ποιοι μένουν εκεί.

(Ιακώβου 2011)

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

Το ίδιο και στο Παράδειγμα 2, όπου η μαθήτριά από το αρχάριο επίπεδο στο πλαίσιο προφορικής επικοινωνίας (μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων) δημιουργεί έναν δικό της τύπο για την αναφορική σύνδεση των προτάσεων που παραθέτει. Στη θέση της αναφορικής αντωνυμίας «ο οποίος-η οποία-το οποίο» χρησιμοποιεί τύπους ερωτηματικής εκφοράς (ποιος/ τι) οι οποίοι μάλιστα, αν και δεν είναι πάντα ορθά σχηματισμένοι, παρουσιάζουν στοιχεία συμφωνίας με τη λέξη την οποία προσδιορίζουν. Το παράδειγμα γίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αν αναλογιστούμε ότι ενώ η μαθήτριά καταφέρνει το «δύσκολο» (τη συμφωνία), αποτυγχάνει στο «εύκολο» (την αναφορική σύνδεση, που στην περίπτωση της Ελληνικής βρίσκει μονολεκτική δήλωση ανεξαρτήτως περιβάλλοντος χρήσης μέσα από το αναφορικό «που»). Αυτό μας οδηγεί αναπόφευκτα στο επόμενο ερώτημα: δίνουμε από την αρχή οτιδήποτε έχει σχέση με την κάθε γραμματική κατηγορία (την αναφορική σύνδεση στο παράδειγμά μας) ή υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια που μπορούν να δικαιολογήσουν τις επιλογές μας ως προς τη σειρά και το είδος των γραμματικών φαινομένων που παρουσιάζουμε.

1.6 Υπάρχουν κριτήρια για τη σειρά και τον τρόπο παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων;

Πριν απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, είναι σημαντικό να κρατήσουμε την εικόνα που δίνει ένας ειδικός στα θέματα διδασκαλίας της Γραμματικής, ο Rob Batstone, στο βιβλίο του "Grammar" (1994) παρομοιάζοντας ένα μάθημα Γραμματικής με ένα αεροπορικό ταξίδι και την αίσθηση που έχουν καθόλη τη διάρκειά του οι επιβάτες για τον κόσμο που απλώνεται στα πόδια τους. Όσο πιο πολύ απέχουν από τον προορισμό τους και επομένως, σε όσο μεγαλύτερο ύψος βρίσκονται από την επιφάνεια της γης, όλα φαίνονται από κάτω σαν μια ομοιόμορφη μάζα στοιχείων, χωρίς εναλλαγές ή δυνατότητα καθορισμού του ακριβούς τους στίγματος. Με λίγα λόγια, ό,τι και να τους πει ο κυβερνήτης του αεροσκάφους για το τι κρύβεται κάτω από το παχύ στρώμα νεφών, θα τον πιστέψουν. Όταν όμως, το ταξίδι φθάνει στο τέλος του και το αεροπλάνο πετάει πλέον σε χαμηλό ύψος, οι ίδιοι έχουν πλέον την ικανότητα να διακρίνουν τις εναλλαγές σε θάλασσα και ξηρά και μάλιστα λίγο πριν την προσγείωση, η εικόνα γίνεται τόσο καθαρή που μπορούν να αντιληφθούν από τα αυτοκίνητα που κινούνται στον αυτοκινητόδρομο μέχρι τις πισίνες που επιμελώς προσπαθούν να αποκρύψουν οι ιδιοκτήτες τους!!!!

Ένα μάθημα Γραμματικής, λοιπόν, δεν απέχει πολύ από ένα αεροπορικό ταξίδι. Στο ξεκίνημά του δίνει την ίδια αίσθηση ομοιομορφίας και απλότητας αφήνοντας την εξουσία

όλη στο χέρι του δασκάλου για την παρουσίαση εκείνων των πληροφοριών που είναι απαραίτητες στους μαθητές του. Στην περίπτωση αυτή, για παράδειγμα, η ένσιγμη κατάληξη στην ονομαστική των ουσιαστικών [+ς] της Ελληνικής, γίνεται δείκτης γραμματικής δήλωσης του αρσενικού γένους με την ίδια λογική που απαντά σε κύρια ονόματα, όπως ο Κώστας, ο Δημήτρης και ο Γιώργος. Πληροφορίες που θα μπορούσαν να τη συνδέσουν με το θηλυκό ή με το ουδέτερο μέσα από κλιτικά παραδείγματα, όπως “η είσοδος” ή “το λάθος”, απλώς δεν υπάρχουν, καθώς κάτι τέτοιο θα διατάρασσε την ομοιομορφία που περιμένουμε να συνοδεύει το ξεκίνημα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου και θα δημιουργούσε χωρίς λόγο προβλήματα στον τρόπο με τον οποίο το γραμματικό γένος συνεργάζεται και ακολουθεί τη δήλωση του φυσικού γένους των ουσιαστικών της Ελληνικής (βλ. Χειλά-Μαρκοπούλου 2003). Ωστόσο, όσο περισσότερο προχωρούν στο ταξίδι τους οι μαθητές φθάνοντας πιο κοντά στον προορισμό τους, οι κανόνες γίνονται πιο απαιτητικοί και οι πολυτυπίες βρίσκουν τη θέση τους και την ερμηνεία τους.

Στοιχεία, όπως αυτά που προηγήθηκαν, συνοψίζονται στα κριτήρια που ακολουθούν και δικαιολογούν τη σειρά με την οποία μπορούν να διαβαθμιστούν οι γραμματικές επιλογές μας:

1. **Μορφική πολυπλοκότητα:** μια δομή που μπορεί να δηλωθεί με ένα μόνο στοιχείο σαφώς προηγείται στην παρουσίασή της από αυτή που απαιτεί περισσότερα του ενός στοιχεία για τη δήλωσή της.

Χαρακτηριστική η περίπτωση εδώ με το αναφορικό “που” και το έναυσμα που μας δόθηκε από το λάθος της μαθήτριας στο Παράδειγμα 2. Το αναφορικό “που” σαφώς προηγείται στη διδασκαλία του και χαρακτηρίζει το υλικό που απευθύνεται σε χαμηλότερα επίπεδα για την πραγμάτωση αναφορικών συνδέσεων, κατ’αντιδιαστολή προς την κατά πολύ απαιτητικότερη αναφορική αντωνυμία “ο οποίος-η οποία-το οποίο” της οποίας η χρήση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό τόσο από μορφοσυντακτικούς περιορισμούς (π.χ. εξάρτηση από εμπρόθετα σχήματα: *Η φίλη μου η Μαρία για την οποία πήρα αυτό το δώρο θα χαρεί πολύ*) όσο και πραγματολογικές συμβάσεις συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (στοιχείο επισημότητας, ακαδημαϊκής γραφής κοκ)

2. **Λειτουργική πολυπλοκότητα:** όσο πιο διαφανείς είναι οι σημασίες που πραγματώνονται από μια συγκεκριμένη δομή τόσο σε πρωιμότερο στάδιο δίνονται, για να ακολουθήσουν σε υψηλότερα επίπεδα οι σημασίες της εκείνες οι οποίες απαιτούν μεγαλύτερη γνωστική επεξεργασία και μεγαλύτερο βαθμό αφαίρεσης.

Ανάλογου τύπου παράδειγμα είναι η χρήση του παρωχημένου μη συνοπτικού στο πρώτο στάδιο της γλωσσικής του διδασκαλίας ως ρηματικού στοιχείου για τη δήλωση της παρελθοντικής χρονικής βαθμίδας (π.χ. *όταν ήμουν μικρός, έλεγα ψέματα*), κατ’αντιδιαστολή προς τη χρήση του ως τροπικού δείκτη για τον μετριασμό της προσλεκτικής ισχύος αιτημάτων, επιθυμιών ή προθέσεων (π.χ. *έλεγα να πηγαίναμε ένα σινεμαδάκι το βράδυ*) που δεν μπορεί παρά να ακολουθήσει δημιουργικά σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας και αφού προηγηθεί η εξοικείωση των μαθητών με το μορφολογικό παράδειγμα της αρχικής του σημασίας.

3. **Αξιοπιστία:** όσο λιγότερες εξαιρέσεις έχει ένας κανόνας ως προς τον τρόπο λειτουργίας του, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να διατυπωθεί στα πρώτα στάδια διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου στο οποίο αναφέρεται.

Παράδειγμα, η παραγωγή του θηλυκού από αρσενικά ουσιαστικά δηλωτικά επαγγελμάτων, γεωγραφικής καταγωγής ή απόδοσης τίτλων του τύπου «μαγείρισσα» (<μάγειρας), «νησιώτισσα» (<νησιώτης), «βασίλισσα» (< βασιλιάς) , εφόσον αποδίδεται με το μόρφημα [-isa], γράφεται πάντα με -ισ(α), χωρίς εξαιρέσεις. Τέτοιου τύπου ορθογραφικά τρικ που προσδίδουν αναλλοίωτες μορφές σε συγκεκριμένες σημασιολογικές απεικονίσεις, μπορούν να δοθούν από την αρχή και είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στην προσπάθεια των μαθητών να ελέγξουν τον δισεπίλυτο σε πολλά σημεία γρίφο της γραφής.

4. **Εύρος:** ο μεγαλύτερος βαθμός κάλυψης που μπορεί να έχει ένας κανόνας προηγείται ως προς τον τρόπο διατύπωσής του έναντι περιβαλλόντων για τα οποία ο ίδιος κανόνας μπορεί να λειτουργεί πιο αποσπασματικά και με περισσότερους περιορισμούς.

Χαρακτηριστικό το παράδειγμα, που προαναφέρθηκε, με τη λειτουργία της ένσιγμης [+ς] κατάληξης των ουσιαστικών ως δείκτη απόδοσης του αρσενικού γένους. Οποιαδήποτε άλλη αναφορά σε ουσιαστικά που πληρούν την ίδια προϋπόθεση [+ς], αλλά ανήκουν σε άλλο γένος (πρβ. η οδός/ το λάθος) δίνεται πολύ αργότερα με τη μορφή κανόνα, παράλληλα με το σύνολο των στοιχείων που ανήκουν στα συγκεκριμένα κλιτικά παραδείγματα. Και αυτό γιατί στα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης, στοιχεία που παρεκκλίνουν του σχετικού γραμματικού κανόνα δίνονται μόνο μέσα από τυποποιημένες φόρμουλες που δεν επικεντρώνονται στα γραμματικά χαρακτηριστικά των συστατικών τους.

5. **Μεταγλώσσα:** είναι σημαντικό για έναν κανόνα που απευθύνεται στα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης να μπορεί να διατυπωθεί με ελάχιστη ή ακόμα και καθόλου μεταγλωσσική ορολογία.

Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να υπογραμμιστεί το πόσο πολύ θα διευκολυνόταν η πρόσβαση σε βασικές πηγές αναφοράς από αρχάριους μαθητές ή ακόμα μαθητές μικρής ηλικίας ως προς τον γραμματισμό τους στην πρώτη ή τη δεύτερη γλώσσα, αν απλοποιούνταν η σχετική μεταγλώσσα και δίνονταν πιο τυποποιημένες γραμματικές περιγραφές, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Βασική μεταγλώσσα

Τα κλιτά λήγου, με εξαίρεση το ρήμα, έχουν γένος:

Αρσενικά είναι όσα συνοδεύονται από το α ή ο.

Θηλυκά είναι όσα συνοδεύονται από το α ή η.

Ουδέτερα είναι όσα συνοδεύονται από το ο ή το.

1 2 3

μα	θη	τήs
μα	θη	τέs

1

2, 3, 4

ισο αθο

1 2 3

για	γιά	
για	γιά	δες

1

2, 3, 4

ανισ αλαθο

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3α

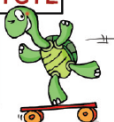
Βασική μεταγλώσσα (2)

1. Τα **α** αρα αρσενικά σε **-ης** τονίζονται στην **α** του πληθυντικού ο φοιτητής - των φοιτητών
ο ναύτης - των ναυτών

2. Τα **η** ρονα και **ο** ρονα ουκ **α** σε **-ας** τονίζονται στη **α** του πληθυντικού στην παρ **α**σα:
ο χειμώνας - των χειμώνων
ο κανόνας - των κανόνων
ο Έλληνας - των Ελλήνων

Τόνος

ΠΑΝΤΟΤΕ





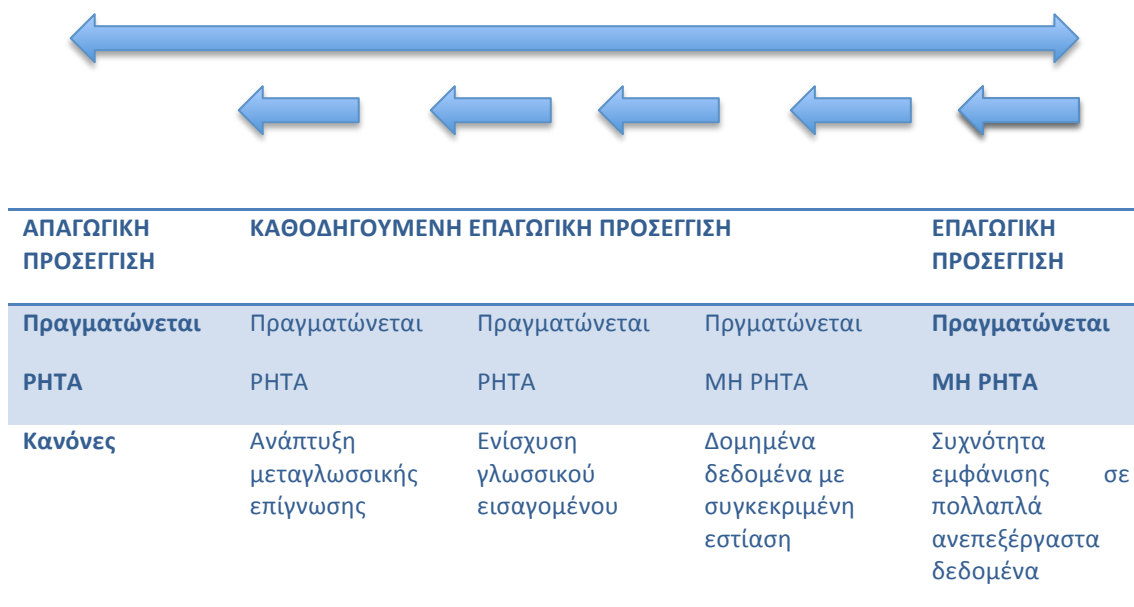
$\frac{\pi}{\mathbf{3}} \frac{\rho}{\mathbf{2}} \frac{\sigma}{\mathbf{1}}$
 $\rightarrow$
 $\frac{\pi}{\mathbf{3}} \frac{\rho}{\mathbf{2}} \frac{\sigma}{\mathbf{1}}$

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3β

Το παράδειγμα προέρχεται από τη Γραμματική για την Ε' και Στ' Δημοτικού των Φιλιππάκη-Warburton κ.άλ², μια φιλική γραμματική για μικρούς μαθητές, η οποία, όμως, θα μπορούσε να γίνει κατά πολύ φιλικότερη και για μη φυσικούς χρήστες της γλώσσας ή ανθρώπους με διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (π.χ. ελλιπής ή ανύπαρκτος γραμματισμός στη μητρική γλώσσα), αν αφαιρούνταν όροι, όπως αυτοί που απεικονίζονται στο Παράδειγμα 3α και 3β, και έδιναν τη θέση τους σε πιο σχηματικές απεικονίσεις (βλ. αριθμητικά ψηφία). Είναι σαφές ότι μια τέτοιου τύπου προσέγγιση της μεταγλώσσας μάλλον επιλύει προβλήματα και εξασφαλίζει τη δυνατότητα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να λειτουργούν εξαρχής μέσα στη γλώσσα-στόχο, την Ελληνική, χωρίς την ανάγκη να ανατρέχουν σε ενδιάμεσες γλώσσες ή να απομνημονεύουν σε πρώιμα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης πλεοναστικές πληροφορίες (π.χ. τι συνιστά “κλιτό μέρος του λόγου”, “συλλαβή”, “λήγουσα”, “παραλήγουσα” κοκ).

2. Διδάσκοντας τη Γραμματική: τεχνικές αξιοποίησης έτοιμου διδακτικού υλικού

Όπως ήδη αναφέρθηκε υπάρχουν διάφοροι τρόποι προσέγγισης της γραμματικής στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και ο μόνος που μπορεί να αποφασίσει για την αποτελεσματικότητά τους είναι ο εκπαιδευτής και η ομάδα του που θέτει εξαρχής τους στόχους που πρέπει να καλυφθούν βάσει των αναγκών και των ενδιαφερόντων της. Στην πραγματικότητα μιλάμε για ένα συνεχές πρακτικών και νοητικών διεργασιών το οποίο προσεγγίζει τη διδασκαλία της γραμματικής, αφενός απαγωγικά (από τον κανόνα στα δεδομένα) και αφετέρου επαγωγικά (από την επάλληλη έκθεση σε δεδομένα στη διατύπωση γενικεύσεων). Στο ενδιάμεσο του συνεχούς αυτού δίνονται δυνατοί τρόποι υλοποίησης και συγκερασμού των δύο αυτών διεργασιών που εκ πρώτης όψews μπορεί να φαίνονται διαφορετικές, στην πράξη, όμως, συνυπάρχουν, όπως φαίνεται και από το σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 3):



ΣΧΗΜΑ 3

² Η γραμματική διατίθεται διαδικτυακά στο

<http://ebooks.edu.gr/courses/DSDIME104/document/4bd94046bspo/52404c085nvo/52404c4eh5kw.pdf>

Ας παρατηρήσουμε το μάθημα που ακολουθεί και ας προσπαθήσουμε να διακρίνουμε τους τρόπους που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων για να μεταφέρει στοιχεία από αυτό το συνεχές στη διδακτική πράξη, «συμμορφώνοντας» στην πραγματικότητα το έτοιμο διδακτικό υλικό που του παρέχεται με τις επιταγές κοινά αποδεκτών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Γραμματικής. Πρόκειται για το 15^ο μάθημα από το «Γεια σας 2³», μια ιδιαίτερα προσφιλή σειρά βιβλίων για παιδιά που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2 σε αρχάριο επίπεδο. Το συγκεκριμένο τεύχος της σειράς καλύπτει τη θεματική ενότητα «Το σχολείο μου» και μέσα από αυτό οι μικροί μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν γλωσσικά με στοιχεία που τους είναι ήδη οικεία στην καθημερινότητα της σχολικής τους ζωής, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα (σ.132 κ.εξ.)

Το υπό διδασκαλία γραμματικό φαινόμενο είναι η κλίση του ρηματικού παραδείγματος στα έξι πρόσωπα της Οριστικής του Ενεστώτα, με απώτερο στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τόσο τη συμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος όσο και την προαιρετική παρουσία αντωνυμικού ή ονοματικού υποκειμένου πριν από ρηματικό τύπο στην Ελληνική (pro-drop language). Οι μαθητές εισάγονται στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσα από ένα εικονογραφημένο απόσπασμα μιας οικείας σκηνής στη σχολική τάξη, με λεξιλόγιο απόλυτα κατανοητό και ελεγχόμενο και διαλογικές εκφορές που πραγματώνουν απλά δομικά σχήματα της μορφής (Υ)- Ρ-(Α). Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα λειτουργεί υποστηρικτικά μειώνοντας το γνωστικό φορτίο σε επίπεδο περιεχομένου και δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο για την ενεργοποίηση των γλωσσικών περιβαλλόντων στα οποία απαντά το γραμματικό φαινόμενο. Ο μικρός μαθητής νιώθει σαν να έχει μπροστά του τη σελίδα από ένα κόμικ, όπως αυτά που θα του άρεσε να ξεφυλλίζει στον ελεύθερο χρόνο του χαζεύοντας την εικονογράφηση και διαβάζοντας με τη συντομία της «ατάκας» το περιεχόμενό του. Η διαφορά είναι ότι εδώ το περιεχόμενο, η σημασία, υποκύπτει στις ανάγκες της μορφής προκειμένου ένα προσεκτικά δομημένο γλωσσικό εισαγόμενο (structured input) να οδηγήσει τον μαθητή να ξεδιαλύνει το κουβάρι της ρηματικής συμφωνίας. Οι διάλογοι φωτίζουν τόσο την ακολουθία των προσώπων όσο και την παρουσία/ απουσία αντωνυμικών υποκειμένων:

-Τι ζωγραφίζεις Τιτιλόλα; [β' πρόσωπο/ -αντωνυμία]

- Ζωγραφίζω τη θάλασσα. [α' πρόσωπο/ [-αντωνυμία]. Εσύ τι κάνεις; [+ β'προσ/ +αντων]

- Εγώ τριγυρίζω και μοιράζω πινέλα. [α' προσ/ +αντων, +/-αντων]

³ Το βιβλίο υπάρχει διαδικτυακά στους ιστότοπους: <http://hdl.handle.net/10795/873>
<http://repository.edulll.gr/873>



ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 1

Είναι ενδιαφέρον ότι η αρχική εμπλοκή των μαθητών γίνεται με τρόπο όσο το δυνατόν πιο φυσικό και αυθόρμητο, ούτως ώστε η εξοικείωσή τους στο επίπεδο της σημασίας να τους επιτρέψει να στρέψουν το ενδιαφέρον στο επίπεδο της μορφής, στον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο υλοποιούνται οι συγκεκριμένες σημασίες (εναλλαγή προσώπων ως φορέων συγκεκριμένων ενεργειών: ομιλητής-ακροατής- πρόσωπο αναφοράς).

Η συνέχεια γίνεται ακόμα πιο διαφωτιστική στην κατεύθυνση της περαιτέρω ενίσχυσης των δεδομένων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από καθοδηγούμενη παρατήρηση η οποία επιτρέπει στον μαθητή να εντοπίσει (notice) το υπό εξέταση γραμματικό στοιχείο. Ο μαθητής καλείται αρχικά να ανασυνθέσει πάνω στον ίδιο ρηματικό τύπο βάσης διαβάζ- τα κλιτικά μορφήματα που συμφωνούν με τους ανάλογους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας και στη συνέχεια να εστιάσει στο πλήρες κλιτικό παράδειγμα διαφορετικών λεξιλογικών στοιχείων (κάνω, κουβεντιάζω, γράφω, κόβω, καθαρίζω) τόσο ως προς τα έντονα γραμμένα στοιχεία των καταλήξεων του όσο και ως προς την παρουσία ή την απουσία αντωνυμικών ή άλλων ονοματικών στοιχείων σε θέση υποκειμένου. Έτσι εξυπηρετείται ο διττός γραμματικός στόχος της ενότητας: αφενός το κλιτικό παράδειγμα του ρήματος στην Οριστική του Ενεστώτα και αφετέρου η μη υποχρεωτική δήλωση του προσώπου ως ξεχωριστικής ονοματικής κατηγορίας.

3. Ταιριάζω και διαβάζω.

Εγώ	•		ω
Αυτή	•		ουν
Αυτός	•		ουμε
Εσύ	•		εις
Αυτό	•		ετε
Αυτοί	•		ει
Εμείς	•		
Αυτές	•		
Εσείς	•		
Αυτά	•		

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 2

2. Παρατηρώ και μαθαίνω.

ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΟΝ ΤΥΠΟ

 Εγώ γράφω	 Αυτοί ενώνουν	 Αυτά χρωματίζουν Τα παιδιά χρωματίζουν	 Εσύ σβήνεις
 Εμείς κουβεντιάσαμε	 κάνω κάνουν κάνετε κάνουμε	 κάνεις κάνει	 Αυτό βλέπει Το αγόρι βλέπει
 Αυτές κόβουν	 Εσείς καθαρίζετε	 Αυτός μαθαίνει	 Αυτή διαβάζει

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 3

Στην πραγματικότητα, ο μαθητής φτάνει στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής του επίγνωσης, ένα βήμα πριν τη ρητή γνώση του κανόνα που θα του επιτρέψει να λειτουργεί γενικευτικά σε οποιοδήποτε περιβάλλον καλείται να διαχειριστεί τη σχετική γραμματική πληροφορία. Κανόνας, στην περίπτωση αυτή, γίνεται η επέκταση της νεοαποκτηθείσας γνώσης και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως αυτά δημιουργούνται στο πλαίσιο λιγότερο ή περισσότερο ελεγχόμενων ασκήσεων, λιγότερο ή περισσότερο εστιασμένων στο γραμματικό φαινόμενο δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εμφανίζονται στις εικόνες που ακολουθούν. Η εμπλοκή του μαθητή μπορεί να κυμαίνεται από τη συμπλήρωση ενός κενού μέσα στο έτοιμο σχήμα μιας πρότασης (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 4) και να φτάνει στην παράλληλη ενεργοποίηση άλλων δεξιοτήτων, σε περισσότερο επικοινωνιακά χαρακτηρισμένα πλαίσια, όπως η κατανόηση ενός προφορικού (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 5) ή γραπτού (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 6) αποσπάσματος με καθοδηγούμενη γραπτή αναπαραγωγή των πληροφοριών τους για να καταλήξει σε πιο ελεύθερη παραγωγή λόγου (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 7) μέσα από την οποία θα κληθεί να αποδείξει την ικανότητα του να διαχειριστεί σε όλο της το εύρος την καινούρια γραμματική γνώση.



ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 4

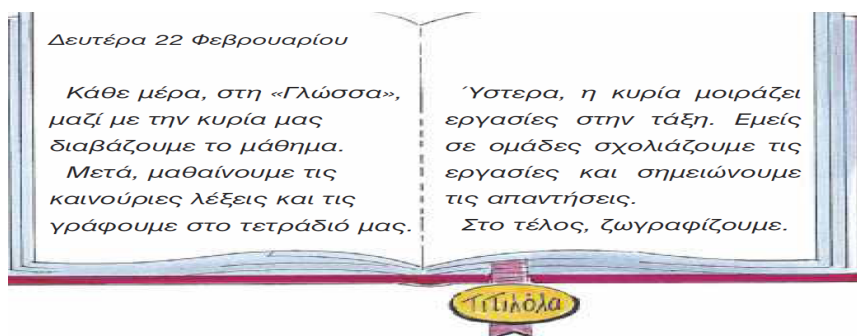
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

7α.  Ακούω και  συμπληρώνω στο μαθητικό άλμπουμ.

 Η Μελίνα μες στην τάξη και τα υπόλοιπα παιδιά όλο <u>γράφουν</u> και <u>σχεδιάζουν</u> σε τετράδια και χαρτιά.  Η Ταμάρα ξύνει ένα μολύβι κι ο Ομάρ _____ μια μηλιά. Ο Κίμι Κιμ παίρνει «δέκα», η Τιτιλόλα _____ με μπογιά.	 Η Μελίνα βλέπει έξω, ο Χοσέ _____ χαρτιά, η δασκάλα μας _____ βιβλία, χάρτες και περιοδικά.  Όλοι οι μαθητές στην τάξη κι η δασκάλα μας μαζί μέσα _____ στη δράση με χαρά και με φωνή.
--	---

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ;

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 5



6. Τώρα συμπληρώνω τα κενά.

1. Εμείς και η κυρία _____ το μάθημα.
2. Εμείς _____ τις καινούριες λέξεις.
3. Η κυρία _____ εργασίες.
4. Εμείς _____ και _____ τις απαντήσεις.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 6

7. Παρατηρώ γύρω μου και γράφω ό,τι βλέπω...

ΓΕΙΑ ΣΑΣ

Είμαι στο θρανίο μου και γράφω.



149

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 7

Γενικά, οι δυνατοί τύποι των ασκήσεων προκειμένου να εμπλέξει ο διδάσκων τους μαθητές του στην επεξεργασία του γλωσσικού υλικού στο οποίο τους εκθέτει, μπορούν να έχουν ποικίλες μορφές. Η ιεράρχησή τους γίνεται πάνω σε έναν διττό άξονα βάσει των εξής παραμέτρων: (1) τον βαθμό καθοδηγητικότητας (από τις περισσότερο καθοδηγούμενες

από την πλευρά του διδάσκοντος με τις οποίες υπαγορεύονται συγκεκριμένες γλωσσικές συμπεριφορές στην πλευρά των μαθητών προς τις λιγότερο ελεγχόμενες από την πλευρά του διδάσκοντος που αφήνουν την ελευθερία στον μαθητή να αξιοποιήσει τη γραμματική γνώση που έχει αποκτήσει) και (2) τον τρόπο επεξεργασίας της γραμματικής πληροφορίας (από την απλή αναγνώριση στην ελεύθερη παραγωγή):

- (α) απλή αναγνώριση τύπων (συνηθέστερη εκφώνηση: υπογραμμίστε, διαγράψτε...)
 - (β) πολλαπλή επιλογή (με 2, 3, 4 επιλογές)
 - (γ) αντιστοίχιση τύπων
 - (δ) συμπλήρωση κενών (σε επίπεδο λέξης, πρότασης, κειμένου)
 - (ε) δημιουργία προτάσεων με έτοιμες λέξεις
 - (στ) παραφράσεις, συντακτικοί μετασχηματισμοί
 - (ζ) δημιουργία προτάσεων μέσω της απάντησης σε ερωτήσεις
 - (η) δημιουργία ανοιχτού τύπου προτάσεων
 - (θ) δημιουργία ανοιχτού τύπου κειμένων (π.χ. «πείτε το τέλος της ιστορίας»/ ιστορίες σε σκίτσα...)
- Συνοψίζουμε, επομένως, τα στάδια μέσα από τα οποία περνάει ένα μάθημα Γραμματικής με την αξιοποίηση έτοιμων πληροφοριών, όπως αυτές παρέχονται σε ήδη υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια, στα εξής
- (α) έκθεση του μαθητή σε δεδομένα (=αφόρμηση μέσα από ένα οικείο ως προς το περιεχόμενό του πλαίσιο με στόχο τη συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή σε αυτό)
 - (β) καθοδηγούμενη παρατήρηση μέσα από δομημένο εισαγόμενο (=τροποποιημένο εισαγόμενο που εστιάζει στο υπό εκμάθηση γραμματικό φαινόμενο),
 - (γ) περαιτέρω ενίσχυση του εισαγομένου με ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη διαπραγμάτευσή του (=ο μαθητής εντοπίζει και αυτενεργεί πάνω στο υπό εκμάθηση γραμματικό στοιχείο),
 - (δ) ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης (= ο μαθητής αποκτά ρητή γνώση του γραμματικού φαινομένου μέσα από επαναλαμβανόμενες μηχανιστικές ασκήσεις)
 - (ε) περαιτέρω επέκταση του «κανόνα» σε επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες

3. Συμπεράσματα

- Η ρητή ανάλυση της Γραμματικής είναι απαραίτητη για την εκμάθηση της Γ2 σε περιβάλλον τάξης. Έρευνες (βλ. Norris & Ortega 2000) στον χώρο της κατάρτησης και διδασκαλίας της Γ2 υποστηρίζουν σθεναρά τη διδασκαλία της Γραμματικής προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές υψηλά επίπεδα επάρκειας στη γλώσσα-στόχο. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η ρητή διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να υλοποιηθεί είτε (α) με τη σταθερή και προκαθορισμένη δομή ενός γραμματικοκεντρικού μαθήματος ή ΑΠ (**εστίαση στους Τύπους**), είτε (β) με την

«ευκαιριακή» ανάλυση γραμματικών στοιχείων τα οποία προκύπτουν στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος (**εστίαση στον Τύπο**). Και στις δύο περιπτώσεις τα αποτελέσματα κρίνονται εξίσου ικανοποιητικά.

- Η ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων και ειδικότερα, της γλωσσικής παραγωγής των ίδιων των μαθητών είναι σημαντική βοήθεια στην προσπάθειά τους να συλλάβουν και να αισθητοποιήσουν το σύστημα της γλώσσας-στόχου. Με άλλα λόγια, **τα λάθη έχουν να μας πουν, αλλά και να τους πουν πολλά!**
- Τα γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Άρα, **δεν διδάσκονται όλα σε όλους!!!**
- Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη διδασκαλία της Γραμματικής αξιοποιεί υλικό από διδακτικά εγχειρίδια στα οποία η γραμματική κατέχει κεντρικό ρόλο και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι διδάσκοντες να καθοδηγήσουν επαγωγικά τους μαθητές στον εντοπισμό των στοιχείων-στόχων, να αναπτύξουν μεταγλωσσική επίγνωση κατάλληλη προς το επίπεδο και την ηλικία τους και να εντάξουν τη γραμματική στο γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα της γλωσσικής τους εκμάθησης. Με τη λογική αυτή, **οτιδήποτε μέσα και έξω από την τάξη μπορεί να δώσει την ευκαιρία για ένα «μάθημα» Γραμματικής και να «επικαιροποιήσει» έναν παραδοσιακό γραμματικοκεντρικό πυρήνα με σοβαρές δόσεις επικοινωνιακών προσεγγίσεων.**

Βιβλιογραφία

Βαρλοκώστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου 2003. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ).

Ιακώβου, Μ. 2011. Παραδόσεις 6^{ου} εξαμήνου Γλωσσολογίας. (υλικό αναρτημένο στην e-class του ΕΚΠΑ).

Μπέλλα, Σ. 2011. *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Φιλιππάκη- Warburton, Ει., Γεωργιαφέντης, Μ. Κοτζόγλου, Γ. & Μ. Λουκά (2013). *Γραμματική για την Ε' και τη Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.

Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2003). «Γένος και συμφωνία στη νέα ελληνική». Στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ράλλη, Α. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ). *Το Γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 132-167.

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Celce – Murcia, M. 1991. *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*. TESOL Quarterly, Vol. 25, No 3: 459 – 80.

Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge. The Nicaraguan lectures*. Cambridge, Mass: the MIT Press.

Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.

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

Hawkins, R. (2001). *Second Language Syntax: A generative Introduction*. Oxford: Blackwell.

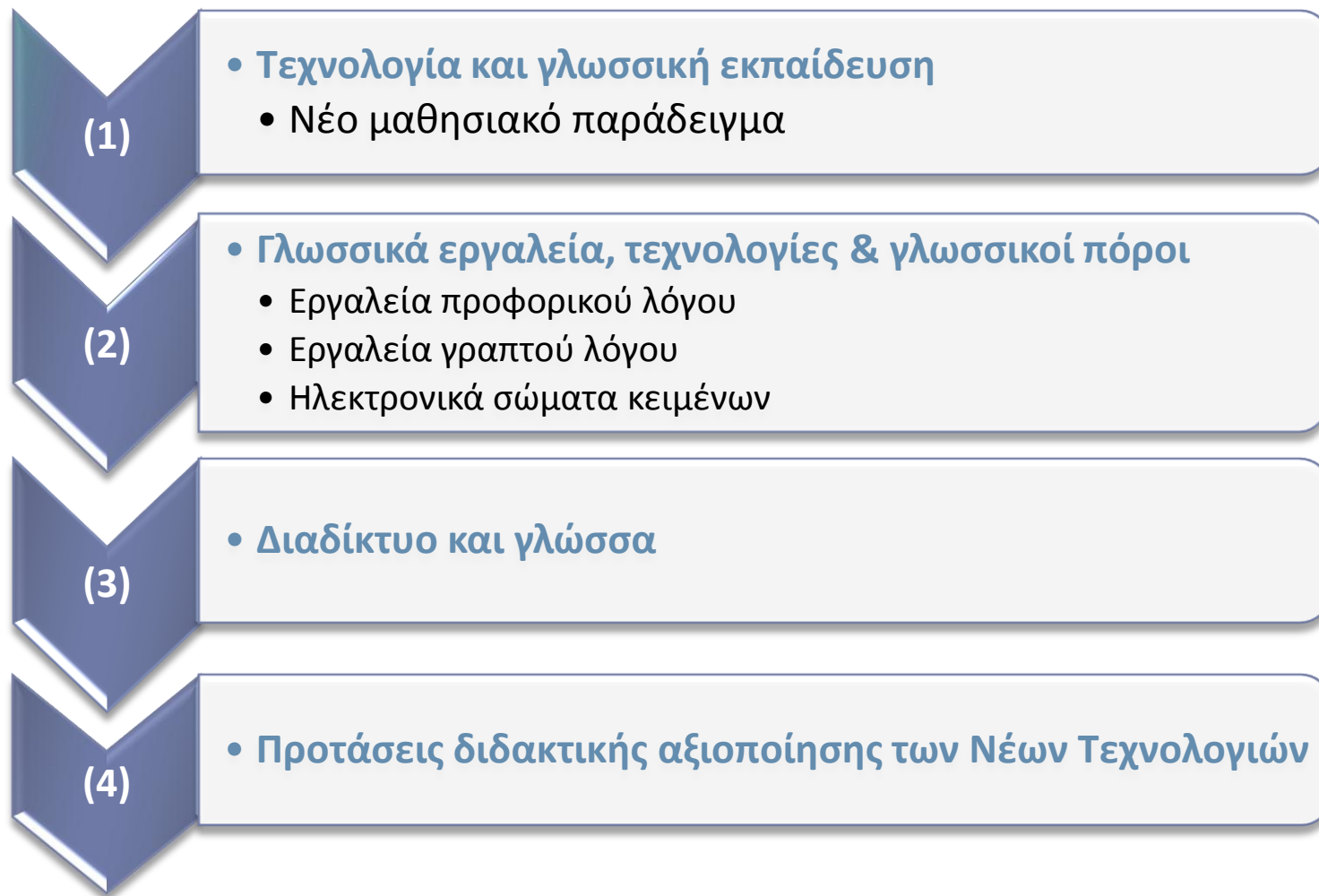
- Norris, J. & L. Ortega (2000). *"Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis"*. *Language Learning*, 50:3, 417-528.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Purpura, J. 2004. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. & H. Platt (1996, 4^η έκδ.). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Thornbury, S. 2009 (ed.). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education.
- Tomlinson, B. (ed.) 2003. *Developing Materials for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westney, P. (1994) "Rules and Pedagogical Grammar". Στο Odlin, T. (εκδ.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-96.

4. Εργαλεία



Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία & εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Θεματικοί άξονες



(1) Τεχνολογία και γλωσσική εκπαίδευση

Τεχνολογία και εκπαίδευση

- ▶ Μια διαχρονική σχέση...
- ▶ Νέες Τεχνολογίες και εκπαίδευση: μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα
- ▶ Νέα κουλτούρα μάθησης (computer culture)
 - ▶ Αλλαγές στους ρόλους διδάσκοντα και διδασκόμενου
 - ▶ Διδάσκων: καθοδηγητής και «διευκολυντής» της μάθησης
 - ▶ Διδασκόμενος: ενεργός συμμετοχος στη μαθησιακή διαδικασία
- ▶ Τεχνολογικός γραμματισμός: αναγκαιότητα
 - ▶ Παιδιά: “digital natives”
 - ▶ Ενήλικες: “digital immigrants”

Τεχνολογία και διδασκαλία/εκμάθηση της Γ2

- ▶ Δημιουργία νέου επιστημονικού πεδίου: Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας (CALL: Computer-Assisted Language Learning)
- ▶ Διεπιστημονικό πεδίο:
 - ▶ Γλωσσολογία
 - ▶ Πληροφορική
 - ▶ Παιδαγωγική

Φάση Α'-Συμπεριφοριστικό CALL

Χρονική περίοδος: Δεκαετία '60-'70:

- ▶ Ψυχολογία: συμπεριφορισμός
- ▶ Γλωσσολογία: δομισμός (structuralism)
- ▶ Μεθοδολογία γλωσσικής διδασκαλίας: γλωσσοακουστική (audiolingual)
- ▶ Επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας: διδάσκων
- ▶ Τεχνολογία Η/Υ: Mainframe computers
- ▶ CAI: μηχανές διδασκαλίας (teaching machines-Skinner), δραστηριότητες του τύπου “drill & practice”
- ▶ Πρώτο εκπαιδευτικό λογισμικό:
PLATO=Programmed Logic for Automatic Teaching Operation, University of Illinois 1960

Φάση Β-Επικοινωνιακό CALL

Χρονική περίοδος: Δεκαετία '70-'80:

- ▶ Ψυχολογία: κονστρουκτιβισμός/εποικοδομητισμός
- ▶ Γλωσσολογία: Noam Chomsky
- ▶ Μεθοδολογία γλωσσικής διδασκαλίας: επικοινωνιακή προσέγγιση
- ▶ Μαθητοκεντρική προσέγγιση
- ▶ Τεχνολογία Η/Υ: microcomputers, personal computers (PCs)
- ▶ CAI: γλώσσα LOGO (Papert)
- ▶ CALL: ATHENA language learning project: MIT, 1983

Φάση Γ'-Ενοποιημένο CALL

Χρονική περίοδος: 1990-σήμερα

- ▶ Πολυμέσα (multimedia) + Διαδίκτυο (Web-based language learning)
- ▶ Χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας
- ▶ Ενσωμάτωση όλων των δεξιοτήτων σε μια ολιστική προσέγγιση
- ▶ Computer-Mediated Communication (CMC)
- ▶ Μεγαλύτερος έλεγχος από τον μαθητή/αυτονομία

(2) Γλωσσικά εργαλεία & τεχνολογίες

Γλωσσικά εργαλεία

- ▶ Εργαλεία γραπτού λόγου
- ▶ Εργαλεία προφορικού λόγου
(τεχνολογίες φωνής)

Εργαλεία γραπτού λόγου

▶ Διόρθωση λάθους σε επίπεδο :

(i) ορθογραφίας:

- ▶ έλεγχος λέξης σε επίπεδο χαρακτήρα

*Τα πεδιά διαβάζουν.

(ii) μορφοσύνταξης:

- ▶ έλεγχος λέξης σε σχέση με το περικείμενο
- ▶ έλεγχος συμφωνίας των όρων

*Ο Κώστας διαβάζουν.

▶ Λογισμικό αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων

- ▶ http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/tools/readability/index.html

▶ Μετατροπή Greeklish σε Ελληνικά

- ▶ <http://speech.ilsp.gr/greeklish/greeklishdemo.asp>

Εργαλεία προφορικού λόγου

- ▶ 3D γραφικές απεικονίσεις φωνηματικών πραγματώσεων
- ▶ Τεχνολογίες Φωνής:
 - ▶ Αυτόματη Φωνητική Μεταγραφή Λέξεων
 - ▶ Αυτόματη Αναγνώριση Φωνής (Automatic Speech Recognition-ASR)
 - ▶ Σύνθεση φωνής

Αυτόματη Αναγνώριση Φωνής

- Αξιολόγηση προφοράς
- Επίλυση ασκήσεων
- Πλοήγηση στο λογισμικό
 - υποστηρικτική τεχνολογία για ΑμεΑ
- Αδυναμίες:
 - ελάχιστα ζεύγη
 - θόρυβος
 - κακή ποιότητα μικροφώνου
 - συνεχής λόγος
 - ...

Σύνθεση φωνής

Τεχνολογία «text-to-speech»

► Πλεονεκτήματα/εφαρμογές:

- Ελεύθερο εισαγόμενο
- Εκπαιδευτής προφοράς
- «Ομιλούσα» γλωσσική πληροφορία
 - Ομιλούντα λεξικά
 - Υποστηρικτική τεχνολογία για ΑμεΑ

(Ομιλούντες Ιστότοποι → εναλλακτικός τρόπος περιήγησης και άντλησης πληροφορίας)

(3) Διαδίκτυο

Το παρελθόν...

► (D)ARPAnet (1969)

- Ηλεκτρονικό δίκτυο επικοινωνίας ικανό να επιβιώσει σε περίπτωση πυρηνικής επίθεσης: στρατιωτικό project
- Εκπαιδευτικό δίκτυο που συνέδεε τους υπολογιστές σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ (UCLA, Stanford Research Institute, UCSB, and the University of Utah)

Το παρόν

- ❑ «παγκόσμιο χωριό»
- ❑ Web 2.0:
 - ❑ κοινωνικές τεχνολογίες/κοινωνικό λογισμικό (social technologies/social software):
 - δημιουργία και διαχείριση περιεχομένου από τον χρήστη
 - διάδραση, ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ των χρηστών
 - ❑ κοινωνικά δίκτυα (social networks)
 - ❑ on-line κοινότητες (on-line communities)
 - Twitter
 - MySpace
 - Blogger
 - Facebook
 - YouTube
 - Amazon
 - E-bay
 - ...

Διαδίκτυο και Γ2

- ▶ Ανεξάντλητη πηγή γλωσσικών δεδομένων
 - ▶ Έκθεση σε άφθονο γλωσσικό εισαγόμενο
- ▶ Δυνατότητα πραγματικής επικοινωνίας
 - ▶ Σύγχρονη: chats, voice-chats (π.χ. Skype), video conferencing κ.λπ.
 - ▶ Ασύγχρονη (e-mails, blogs, wikis, discussion lists, fora...)
- ▶ Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- ▶ Δια βίου μάθηση
- ▶ Πρόσβαση σε άφθονο οπτικοακουστικό υλικό
- ▶ Web 2.0
 - ▶ Διάδραση, ανταλλαγή περιεχομένου, social networking

Διαδικτυακές τεχνολογίες και εκμάθηση της Γ2

➤ Επικοινωνία μέσω Υπολογιστή

(Computer-Mediated Communication:CMC)

▶ Σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο:

- ❑ instant messaging (π.χ. MSN)
 - ❑ Έκφραση συναισθημάτων
 - ❑ Νέες «ιδιόλεκτοι»: Greeklish (ellynika me latinikous haraktyres...)
- ❑ SKYPE
- ❑ chat rooms
- ❑ τηλεδιάσκεψη (teleconferencing)
- ❑ virtual worlds (π.χ. Second Life)
- ❑ ...

▶ Ασύγχρονη επικοινωνία:

- ❑ ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail)
- ❑ blogs (web logs)
- ❑ wikis
- ❑ fora
- ❑ ...

Blogs, wikis

Blog

Ένα προσωπικό ημερολόγιο που ανανεώνεται συχνά και απευθύνεται στο ευρύ κοινό

Wiki

Πρόγραμμα που επιτρέπει στους χρήστες να συνεργάζονται προκειμένου να δημιουργούν από κοινού το περιεχόμενο μιας ιστοσελίδας (π.χ. Wikipedia)

Πλεονεκτήματα της χρήσης του Διαδικτύου

Ειδικά για τη Γ2:

- ▶ Πρόσβαση σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό
- ▶ Πρόσβαση σε γλωσσικούς πόρους
- ▶ Συνδυάζει τον γλωσσικό με τον τεχνολογικό γραμματισμό
- ▶ Ενισχύει την προσοχή του μαθητή στον γλωσσικό τύπο
- ▶ Αποτελεί κίνητρο για αυξημένη παραγωγή γραπτού λόγου
- ▶ Παρέχει ένα λιγότερο αγχωτικό περιβάλλον για εξάσκηση στη γλώσσα-στόχο

▶ ...

Ιστοεξερευνήσεις (Web-Quests)

- ▶ Δραστηριότητα που απαιτεί αποκλειστικά τη χρήση του Διαδικτύου
- ▶ Συνδέει τη μάθηση με τον πραγματικό κόσμο
- ▶ Εμπλουτίζει και αντικαθιστά τα γλωσσικά εγχειρίδια
- ▶ Οι μαθητές δολεύουν συνεργατικά, κατανέμοντας δραστηριότητες μεταξύ τους, έτσι ώστε όλοι να συμμετέχουν εξίσου
- ▶ Οι μαθητές βρίσκουν, αναλύουν, οργανώνουν και συνθέτουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και ενσωματώνουν νέες έννοιες στις υπάρχουσες δομές
- ▶ Δομή του webquest:
 - ▶ **εισαγωγή** ή σενάριο που δίνεται από τον διδάσκοντα
 - ▶ **δραστηριότητα**, η οποία περιγράφει σε τι θα εμπλακούν οι μαθητές
 - ▶ **πηγές** για την υλοποίηση της δραστηριότητας (παρεχόμενες από τον δάσκαλο)
 - ▶ **διαδικασία** για την υλοποίηση της δραστηριότητας
 - ▶ **αξιολόγηση**
 - ▶ **συμπεράσματα**

Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων (ΗΣΚ)

- **Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ)-ΙΕΛ**
 - γραπτά κείμενα (1990-σήμερα)
 - περισσότερες από 47.000.000 λέξεις
 - ποικίλα κειμενικά γένη
- **Πολιτιστικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας (ΠΟΘΕΓ)-ΙΕΛ**
 - Κείμενα ελληνικής λογοτεχνίας και γραμματείας (τέλη 18^{ου} αιώνα και εξής)
- **Εκπαιδευτικός Θησαυρός Ελληνικών Κειμένων (ΕΘΕΚ)-ΙΕΛ**
 - Γενικό Σώμα Κειμένων (34.000.000 λέξεις)
 - Σώμα Κειμένων ΟΕΔΒ
 - Σώμα Κειμένων των διδασκόντων
- **Σώματα κειμένων του ΚΕΓ (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html)**
 - Σώματα κειμένων δημοσιογραφικού λόγου
 - Σώματα κειμένων δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου
- **Σώματα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ)-Παν/μιο Κύπρου+ΕΚΠΑ (www.sek.edu.gr)**
 - συλλογή σύγχρονων κειμένων στα Ελληνικά (30 εκατομμύρια λέξεις)
 - ποικιλία κειμενικών ειδών

ΕΘΕΓ

- ▶ Γραπτό ΗΣΚ
- ▶ Πάνω από 47.000.000 λέξεις
- ▶ Κείμενα αντιπροσωπευτικά της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας (1990-σήμερα)
- ▶ Κείμενα υψηλής αναγνωσιμότητας
- ▶ Μέσα δημοσίευσης:
 - ▶ Βιβλίο
 - ▶ Διαδίκτυο
 - ▶ Εφημερίδα
 - ▶ Περιοδικό
- ▶ Στόχος: αντιπροσώπευση διαφορετικών επιπέδων λόγου
 - ▶ Ποικιλία γένους (genre)/κειμενικών ειδών
 - ▶ Ποικίλη θεματολογία

► Πλεονεκτήματα χρήσης των ΗΣΚ στην ξενόγλωσση διδασκαλία

- ταχύτατη αναζήτηση και ανάκτηση πληροφορίας
- αποθήκευση τεράστιου όγκου γλωσσικών δεδομένων (προφορικών και γραπτών)
- μελέτη της χρήσης των λέξεων στο περιεχόμενό τους
- απεικόνιση της γλωσσικής πραγματικότητας
- εξαγωγή θεματοποιημένου λεξιλογίου
- ο μαθητής σε θέση «ερευνητή» της γλώσσας

► Αξιοποίηση των ΗΣΚ στη διδασκαλία της Γ2 για:

- έλεγχο σημασίας
- έλεγχο δομών και λειτουργιών
- έλεγχο χρήσης
- διερεύνηση ειδικών λέξεων – όρων
- έλεγχο παραγώγων
- έλεγχο λεξιλογικών συνάψεων

(4) Ενδεικτικές προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών

Διδάσκων

- Πρόσβαση σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό
- Χρήση της τεχνολογίας για τη δημιουργία γλωσσικών δραστηριοτήτων
- Διερεύνηση γλωσσικών φαινομένων
- Διεύρυνση του διδακτικού ρεπερτορίου
- Συνδυασμός γλωσσικού και τεχνολογικού γραμματισμού
- Αναβάθμιση διδακτικής πρακτικής
- Ευθυγράμμιση με τις σύγχρονες απαιτήσεις της νέας «κουλτούρας της μάθησης»

Διδασκόμενος

- Πρόσβαση σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό
- Ο μαθητής στον ρόλο του «εξερευνητή»
- Συνδυασμός γλωσσικού και τεχνολογικού γραμματισμού
- Ευθυγράμμιση με τις σύγχρονες απαιτήσεις της νέας κουλτούρας της μάθησης
- Ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανότητες υψηλού επιπέδου (δημιουργική ικανότητα, κριτική σκέψη, επιλογή, λήψη απόφασης)
- Συνεργατική μάθηση

Παράδειγμα (1)

- ▶ Αντιστοιχία φωνηματικού και γραφηματικού τύπου/αναδόμηση κειμένου

μα το νερό γλυφό
κι άσπρο σαν περιστέρι
διψάσαμε το μεσημέρι
Στο περιγιάλι το κρυφό

γράψαμε τ' όνομά της
Πάνω στην άμμο την ξανθή
και σβήστηκε η γραφή
ωραία που φύσηξεν ο μπάτης

τι πόθους και τι πάθος
κι αλλάξαμε ζωή
Με τι καρδιά, με τι πνοή,
πήραμε τη ζωή μας λάθος!

Παράδειγμα (2)

Κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου



Είδος αυθεντικού υλικού: Συνέντευξη

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΡΧΑΡΙΩΝ

Να βρεις τις σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις:

- Τι δουλειά κάνει η Έλενα Παπαρίζου;
 - Είναι δημοσιογράφος
 - Είναι χορεύτρια
 - Είναι τραγουδίστρια
- Πού μένει η οικογένειά της;
 - Στην Ελλάδα
 - Στη Σουηδία
- Τι άρεσει στην Έλενα;
 - Το ελληνικό φαγητό
 - Τα ταξίδια στην Ελλάδα

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΡΧΑΡΙΩΝ:

Σωστό ή λάθος;

1. Η Έλενα Παπαρίζου είναι δημοσιογράφος.

Σωστό

☐

Λάθος

☐

2. Η Έλενα μένει τώρα στην Ελλάδα.

Σωστό

☐

Λάθος

☐

3. Η οικογένεια της Έλενας μένει στην Ελλάδα.

Σωστό

☐

Λάθος

☐

...

ΜΕΣΑΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Είναι δημοφιλής η Έλενα στην Ελλάδα;

2. Τι σχέση έχει με τη Σουηδία;

3. Γράψε σε μια παράγραφο τι είπε η Έλενα στη συνέντευξη.

Παράδειγμα (3)

Δες το δελτίο καιρού και σημείωσε ποιες πόλεις αναφέρονται



Παράδειγμα (4)

Τι καιρό θα κάνει σε κάθε πόλη;

Αθήνα

βροχή



Θεσσαλονίκη

συννεφιά



Λάρισα

λιακάδα



Χανιά

χιόνι



Παράδειγμα (5)

Ο Νίκος και η παρέα του σχεδιάζουν να πάνε εκδρομή το σαββατοκύριακο. Άκουσε το δελτίο καιρού και αποφάσισε πού θα πρέπει να πάνε και ποιες περιοχές να αποφύγουν.

Παράδειγμα (6)

- ▶ Κατανόηση γραπτού & παραγωγή προφορικού λόγου/συνεργατική μάθηση:
 - ▶ *Βρείτε πληροφορίες στο Διαδίκτυο για τουριστικές περιοχές της Ελλάδας (κείμενα, φωτογραφίες, βίντεο) και υποδυθείτε τον ρόλο του ξεναγού και του τουρίστα αντίστοιχα*
- ▶ Παραγωγή προφορικού λόγου (αφηγηματικός λόγος)
 - ▶ Ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling)
 - ▶ συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τα πολυμέσα του 21ου αιώνα

Άλλα παραδείγματα...

- ▶ Ανταλλαγή e-mail (παραγωγή γραπτού λόγου)
 - ▶ Στείλε ένα e-mail στον φίλο σου/στη φίλη σου και κάλεσέ την το Σάββατο στο σπίτι σου για να παίξετε μαζί
- ▶ Chat (παραγωγή γραπτού λόγου)
 - ▶ Επιλογή θέματος προς συζήτηση (για υψηλότερα επίπεδα...)
- ▶ Skype (παραγωγή προφορικού λόγου)
 - ▶ Επιλογή θέματος προς συζήτηση (για υψηλότερα επίπεδα...)
- ▶ Ηχογράφηση (κατανόηση/παραγωγή προφορικού λόγου)
 - ▶ Ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές του να ηχογραφήσουν μια λίστα από λέξεις και να του στείλουν τα αρχεία με e-mail για αξιολόγηση
 - ▶ Ο διδάσκων ηχογραφεί ένα κείμενο και στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές του να το ακούσουν και να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις
 - ▶ Οι μαθητές ενθαρρύνονται να παραγάγουν προφορικό λόγο στο πλαίσιο μιας γλωσσικής δραστηριότητας/να υποδυθούν ρόλους στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής κατάστασης, να την ηχογραφήσουν και να την υποβάλουν προς διόρθωση και feedback

Παραδείγματα εκπαιδευτικής αξιοποίησης των ΗΣΚ

- ▶ Πηγή: ΕΘΕΚ- έργο στο πλαίσιο της ενότητας «Χρυσαλλίδες» του έργου ΠΛΕΙΑΔΕΣ, ΕΠ ΚτΠ, Γ΄ΚΠΣ.
- ▶ Σενάρια αξιοποίησης του ΕΘΕΚ διαθέσιμα στο <http://www.xanthi.ilsp.gr/ethekinfol/>
- ▶ Α. Πολυσημία των λέξεων:

Ομάδα Γ΄ : Βρείτε τις σημασίες που έχουν οι λέξεις «γλώσσα» και «γυαλί» στις παρακάτω προτάσεις. Στη συνέχεια βρείτε τις λέξεις αυτές σε ένα λεξικό και αντιστοιχίστε τις σημασίες του λεξικού με τα παραδείγματα που υπάρχουν παρακάτω.

Γλώσσα

*Η ουσιαστική είναι παλιότερη **γλώσσα**, ξέρεις, είναι αρκετές εκατοντάδες χρόνια πιο παλιά από την αγγλική.*

*Η **γλώσσα** Pascal βασίστηκε πάνω σε μια παλιότερη γλώσσα προγραμματισμού, την Algol.*

*«Έβγαλε τρεις φορές τη **γλώσσα** της, ελπίζω να την έπιασα στη μία», σχολίαζε ένας φωτογράφος.*

*Σκληρή **γλώσσα** χρησιμοποίησε και ο Κ. Μητσοτάκης.*

*Η **γλώσσα** του σώματος ήταν αρκετή για να κατανοήσουμε και τα αντάρτικα που τραγούδησα.*

*Αυτό το παπούτσι δεν έχει **γλώσσα**.*

Β. Κυριολεξία/Μεταφορά

----- **Ομάδα Α' :** Στις παρακάτω προτάσεις με τις λέξεις *αέρας, χρωματίζω, διαζύγιο, ζεστός, καταιγίδα, μαργαριτάρι* και *ψαλίδι* βρείτε τις περιπτώσεις που οι λέξεις χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά και τις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται μεταφορικά. Ποια είναι η σημασία των λέξεων στη μια και στην άλλη περίπτωση;

Ζεστός

- *Ο χώρος, ωστόσο, θα ανοίγει από τις 5.00, για τους παλιούς και νέους φίλους, για ένα ποτό και μια **ζεστή** κουβέντα.*
- *Ένας χαμογελαστός, **ζεστός** άνθρωπος, γιομάτος ελπίδα για τη νέα ζωή που περιμέναμε ν' αρχίσει στον τόπο μας, έπειτα από την τραγική δεκαετία του 1964-1974.*
- *Ο καιρός ήταν υπερβολικά **ζεστός**.*

4. Επιβεβαιώστε τα συμπεράσματά σας σχετικά με τη σημασία των λέξεων, συμβουλευόμενοι ένα ερμηνευτικό λεξικό της Νέας Ελληνικής.

5. Κάθε ομάδα γράφει την κυριολεκτική και τη μεταφορική σημασία των λέξεων που τις έχουν ανατεθεί. Τα συμπεράσματα μοιράζονται σε όλες τις ομάδες. Στη συνέχεια κάθε ομάδα γράφει δικά της παραδείγματα για την κυριολεκτική και τη μεταφορική σημασία των λέξεων των άλλων ομάδων.

6. Τα νέα παραδείγματα που δημιούργησαν οι ομάδες διαβάζονται και
39 σχολιάζονται στην τάξη.

Γ. Παραγωγή λέξεων

Αναζητήστε στα επιλεγμένα κείμενα λέξεις που παράγονται από τη ρίζα του ρήματος «γράφω» σύμφωνα με τα κριτήρια που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πρώτο κριτήριο		Να απέχουν μεταξύ τους μέχρι 1 λέξεις	Δεύτερο κριτήριο		Να απέχουν μεταξύ τους μέχρι 1 λέξεις	Τρίτο κριτήριο	
Λέξη			Λέξη			Λέξη	
Λήμμα	γραφ%|^γράφω		Λήμμα			Λήμμα	
Μέρος του λόγου			Μέρος του λόγου			Μέρος του λόγου	

Μετά την αναζήτηση συγκεντρώστε τις λέξεις που βρήκατε και καταχωρίστε τις στον Πίνακα 2 ανάλογα με το μέρος που ανήκουν οι παράγωγες λέξεις.

Ρήματα	Ουσιαστικά	Επίθετα	Μετοχές

Ιστοσελίδες για την αναζήτηση γλωσσικού και πολυμεσικού υλικού

youtube

- <http://www.youtube.com/>
- <http://www.greektube.org/>
- <http://www.teachertube.com/>

Ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ

- <http://www.ert-archives.gr/V3/public/index.aspx>

Σπουδαστήριο Νεοελληνισμού

- <http://www.snhell.gr/>

Ελληνικές ταινίες

- <http://www.ellinikoarxeio.com/2010/02/free-greek-movies.html>

Ιστοσελίδες για αναζήτηση υλικού για τα ΝΕ ως Γ2 (ενδεικτικά)

Φιλογλωσσία: Ελληνικά για αρχάριους

<http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/>

Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική
εκπαίδευση

► <http://www.greek-language.gr/>

(Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html

Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

► <http://www.e-yliko.gr/>

Επίμετρο...

Προβλήματα και μειονεκτήματα στη χρήση των NT στην εκπαίδευση

- ▶ Έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού
- ▶ Θέματα ποιότητας και κόστους του υπάρχοντος εξοπλισμού
- ▶ Ανεπαρκής κατάρτιση/εκπαίδευση των διδασκόντων στην παιδαγωγική χρήση της τεχνολογίας
- ▶ το εκπαιδευτικό λογισμικό έχει περιορισμένες δυνατότητες και δεν μπορεί να κατανοήσει «ελεύθερο» λόγο
- ▶ «απρόσωπη» και ψυχρή διαδικασία
- ▶ απομόνωση
- ▶ Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΠΟΤΕ ΝΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΗΣΕΙ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ!!

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία/εκμάθηση της Γ2;

Ναι μεν, αλλά απαιτούνται:

- ✓ Προσαρμογή στο νέο “culture of learning”
 - ✓ Κατάλληλο υλικό (hardware): θέματα τεχνικής υποδομής
 - ✓ Κατάλληλο λογισμικό (software) συμβατό με τη σύγχρονη παιδαγωγική
 - ✓ Εύκολη πρόσβαση στην τεχνολογία
 - ✓ Πολιτική ‘top-down’ στη χρήση των Η/Υ στην εκπαίδευση
 - ✓ Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο πρόγραμμα σπουδών
 - ✓ Επιμόρφωση καθηγητών, τεχνολογικός γραμματισμός
 - ✓ Επιμόρφωση στο CALL
 - ✓ ...

Συμπεράσματα

- ▶ Τεχνολογία και διδασκαλία/εκμάθηση γλώσσας: ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα
- ▶ Η τεχνολογία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως βοήθημα και όχι ως πανάκεια.
- ▶ Η αποτελεσματικότητα του CALL δεν έγκειται στην τεχνολογία αλλά στο πώς αυτή χρησιμοποιείται για την πραγμάτωση εκπαιδευτικών στόχων
- ▶ Τεχνολογία-Παιδαγωγική: αρμονική συνύπαρξη

Τελικά, η τεχνολογία θα μου κάνει τη ζωή πιο εύκολη;



- ▶ Χρονοβόρα διαδικασία
 - αναζήτηση κατάλληλου υλικού
 - συμβατότητα με το επίπεδο ελληνομάθειας της τάξης
 - τρόποι γόνιμης αξιοποίησής του
 - δημιουργία δραστηριοτήτων
 - ...

Αλλά...

- ▶ ελκυστικό διδακτικό μέσο, διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών
- ▶ συνδυασμός γλωσσικού και τεχνολογικού γραμματισμού
- ▶ έκθεση σε αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο
- ▶ ακούραστος «δάσκαλος»
- ▶ «εξατομικευμένη» μάθηση
- ▶ έκθεση σε πολυμεσικό υλικό (κείμενο, ήχος, εικόνα, βίντεο) και δυνατότητα παρουσίασης της γλωσσικής πληροφορίας σύμφωνα με τις προσωπικές μαθησιακές προτιμήσεις/στυλ του κάθε μαθητή/μαθήτριας
- ▶ συνεργατική μάθηση
- ▶ ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία
- ▶ ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων
- ▶ εμπλουτισμός/ανανέωση του διδακτικού ρεπερτορίου
- ▶ αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής
- ▶ δημιουργία ενός γόνιμου περιβάλλοντος μάθησης
- ▶ δημιουργία πιο «χαλαρού» και λιγότερο στρεσογόνου περιβάλλοντος μάθησης
- ▶ ...

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press
- Perifanou, M. And Mikros, G. (2009). 'Italswebquest': a wiki as a platform of collaborative blended language learning and a course management system. Στο *Int. J. Knowledge and Learning*, Vol. 5, Nos. 3/4, 2009 273
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Στο *Language Teaching*, 31, 57-71
- Γούτσος, Δ. (2003). Η χρήση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής, Στο Α. Τσοτσόρου (Ed.), *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, σελ. 259-267
- Ιακώβου Μ., Μαρκόπουλος Γ. & Μικρός Γ. (2004). Θεματοποιημένο Βασικό Λεξιλόγιο μέσω Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων (ΗΣΚ): Πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της ΝΕ ως ΞΓ. Στο *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Χαραλαμποπούλου, Φ. (2000). Τεχνικές προσέγγισης της διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 25-26 Σεπτεμβρίου, σσ. 581-592
- Χαραλαμποπούλου, Φ., Σταϊνχάουερ, Γ., Μπακαμίδης, Σ. & Καραγιάννης, Γ. (2002). Εκπαιδευτικές εφαρμογές εργαλείων τεχνολογίας φωνής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση*, σσ 198-206. Ρόδος

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ		
Τίτλος	Φορέας	
Πτυχίο: Μεταπτυχιακό: Διδακτορικό: Ειδικότητα:		
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ/ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΥΝΑΦΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ		
Τίτλος	Φορέας	Χρονολογία
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ		
Φορέας	Χρονολογία	
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

**ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΔΙΚΗ ΣΑΣ
ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.**

1. Σε κάθε διδακτική ώρα έχω μαθητές που βρίσκονται περίπου στην ίδια ηλικία, αλλά έχουν διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας.
Τα επίπεδα αυτά θεωρώ ότι είναι.....
2. Σε κάθε διδακτική ώρα έχω μαθητές με διαφορετικές ηλικίες, αλλά με παρόμοιο επίπεδο ελληνομάθειας. Οι ηλικίες τους είναι
3. Στη σχολική μονάδα που ανήκω έχω αναλάβει αποκλειστικά ένα συγκεκριμένο επίπεδο (π.χ. μόνο αρχαρίων). Αυτό είναι
4. Στη σχολική μονάδα που ανήκω έχω αναλάβει μαθητές διαφόρων επιπέδων, ανάλογα με τις ανάγκες. Η ηλικία τους είναι.....
5. Τα μαθήματά μου γίνονται μέσα στα χρονικά πλαίσια του κανονικού σχολικού ωραρίου (π.χ. 8.15- 2.15).
6. Τα μαθήματά μου γίνονται στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας του σχολείου, μετά το πέρας των μαθημάτων.
7. Άλλο

ΠΟΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΤΕ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ;

- Κάποιο από αυτά που μου έχουν προταθεί από το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα το
- Κάποιο εγχειρίδιο εκτός προγράμματος. Συγκεκριμένα το.....
- Δικό μου υλικό (φωτοτυπίες, τραγούδια,...). Συγκεκριμένα
- Άλλο

ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ; (Ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας βάζοντας το 1 σε εκείνη που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο και συνεχίζοντας κλιμακωτά έως το 13).				
Ο μαθητής να καταλαβαίνει τους φυσικούς ομιλητές (συμμαθητές, δασκάλους/ καθηγητές,...).				
Ο μαθητής να μπορεί να καταλαβαίνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας των μαθημάτων του σχολείου.				
Ο μαθητής να διαβάζει και να καταλαβαίνει ένα κείμενο.				
Ο μαθητής να καταλαβαίνει ένα ηχητικό απόσπασμα (π.χ. τους στίχους από ένα τραγούδι, ένα απόσπασμα από μια παιδική εκπομπή, οδηγίες για ένα παιχνίδι ή μια άσκηση, ...).				
Ο μαθητής να γράφει χωρίς γραμματικά- συντακτικά λάθη.				
Ο μαθητής να γίνεται κατανοητός όταν γράφει.				
Ο μαθητής να μιλάει με την προφορά των φυσικών ομιλητών.				
Ο μαθητής να καταγράφει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.				
Ο μαθητής να μιλάει με σαφήνεια για ένα γνωστικό αντικείμενο.				
Ο μαθητής να γίνεται κατανοητός όταν μιλάει.				
Ο μαθητής να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί στον προφορικό και γραπτό λόγο πλούσιο λεξιλόγιο				
Ο μαθητής να μιλάει χωρίς να κάνει γραμματικά και συντακτικά λάθη.				
Άλλο				
ΥΠΟΓΡΑΜΜΙΣΤΕ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΠΟΥ ΣΑΣ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΑΝΑ ΕΡΩΤΗΣΗ.				
1. Οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν γεννηθεί ή ζήσει πολλά χρόνια στην Ελλάδα πρέπει να μιλούν τα ελληνικά, όπως και οι φυσικοί ομιλητές.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
2. Ο δάσκαλος είναι πιο αποτελεσματικός όταν γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών του				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ

3. Ο δάσκαλος πρέπει να διορθώνει στον προφορικό λόγο των μαθητών του τα γραμματικά λάθη αμέσως μόλις τα αντιληφθεί.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
4. Τα γραμματικά λάθη είναι σοβαρότερα από τα λεξιλογικά.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
5. Ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να μεταφράζουν το υλικό του μαθήματος στη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
6. Όταν ένας μαθητής ακούει τα λάθη των συμμαθητών του, εντός και εκτός περιβάλλοντος τάξης, έχει πολλές πιθανότητες να τα υιοθετήσει.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
7. Η διδασκαλία κατανόησης του προφορικού λόγου δεν είναι αναγκαία δεδομένου ότι οι μαθητές στο σχολείο καλούνται κυρίως να διαβάσουν και να κατανοήσουν.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
8. Η ανάπτυξη της γλωσσικής ακρίβειας είναι πάντα πιο σημαντική από την απόκτηση γλωσσικής ευχέρειας.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
9. Στο σχολείο πρέπει να καλλιεργείται μόνο ο επίσημος- ακαδημαϊκός λόγος.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ
10. Τα λάθη που σχετίζονται με έλλειψη γνώσης της κοινωνιοπολιτισμικής πραγματικότητας της Ελληνικής δεν είναι τόσο σοβαρά.				
διαφωνώ πολύ	μάλλον διαφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ πολύ

ΑΝΑΦΕΡΕΤΕ ΑΠΟ ΕΝΑ (1) ΕΩΣ ΠΕΝΤΕ (5) ΒΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙΤΕ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΔΙΔΑΞΕΤΕ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΕΝΑ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ (π.χ. άρθρο, επίθετο, αόριστο, ...) ΚΑΙ ΜΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ (π.χ. πώς οι μαθητές να κατανοήσουν ένα κείμενο ή να γράψουν μια έκθεση ή να μιλήσουν για κάποιο θέμα,)

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Θα διδάξω

1.

2.

3.

4.

5.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

Θα διδάξω

1.

2.

3.

4.

5.

ΠΟΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΦΡΑΣΕΙΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΑΣ; (Ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας βάζοντας το 1 σε εκείνη που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο και συνεχίζοντας κλιμακωτά έως το 8).	
1. Θέλω να ξέρω ποιο εγχειρίδιο ανταποκρίνεται σε κάθε επίπεδο.	
2. Πώς μπορώ να φτιάξω το δικό μου υλικό;	
3. Χρειάζομαι προτάσεις για Σχέδια Μαθήματος.	
4. Με ποιον τρόπο μπορώ να αξιοποιήσω τις νέες τεχνολογίες;	
5. Πώς μπορώ να προσαρμόσω το ήδη υπάρχον υλικό στο επίπεδο των μαθητών μου.	
6. Χρειάζομαι επιμορφώσεις σε μικρές ομάδες, οι οποίες εστιάζουν στο πρακτικό κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας.	
7. Χρειάζομαι επιμορφώσεις, οι οποίες να μου παρέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο.	
8. Έχω ανάγκη από κάποιον υπεύθυνο στον οποίο να μπορώ να απευθυνθώ για θέματα που αφορούν τη δημιουργία και τη διαχείριση του υλικού μου.	
ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΟΤΙΔΗΠΟΤΕ ΑΛΛΟ ΕΧΕΤΕ ΑΝΑΓΚΗ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ ΠΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ	
9. 10. 11. 12.	
ΕΔΩ ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΣΗΜΕΙΩΣΕΤΕ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΑΣ ΓΙΑ ΟΠΟΙΟ ΘΕΜΑ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ, ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΑΣ Η ΟΤΙΔΗΠΟΤΕ ΑΛΛΟ ΣΥΝΑΦΕΣ.	

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ & ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013

Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ