

Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Δέσποινα Παπαδοπούλου & Ελένη Αγαθοπούλου

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζουμε δύο σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής σε μια δεύτερη γλώσσα (Γ2), την εστίαση στον τύπο και τη διδασκαλία μέσω γλωσσικής επεξεργασίας. Οι προσεγγίσεις αυτές στοχεύουν στην υπόρρητη διδασκαλία της γραμματικής αξιοποιώντας τα γλωσσικά εισαγόμενα. Περιγράφουμε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζονται οι συγκεκριμένες γλωσσοδιδακτικές μέθοδοι, αναλύουμε τα πλεονεκτήματά τους σε σχέση με παραδοσιακές μεθόδους και αναφέρουμε εμπειρικές έρευνες που έχουν ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους στη μάθηση της ελληνικής ως Γ2. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε λεπτομερώς ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων και εξηγούμε αναλυτικά την κατασκευή τους. Προτείνουμε, τέλος, την εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους στη μάθηση της ελληνικής ως Γ2.

Λέξεις κλειδιά: εστίαση στον τύπο, διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας, ρητή και υπόρρητη μάθηση

Abstract

This paper aims at providing a thorough presentation of two current approaches to grammar teaching in a second language (L2), namely focus on form and processing instruction. These approaches put forward an implicit method for grammar teaching and highlight the significance of comprehensible input. We describe the theoretical framework on which these teaching approaches are based, we analyze their benefits compared to more traditional teaching methods and report on the findings from empirical surveys which have explored the efficiency of such approaches regarding the acquisition of Greek as L2. Moreover, we present various activities which have been constructed in the framework of such approaches and explain how such activities can be produced. Finally, we suggest the adoption of such approaches in the teaching of Greek as L2, so that their effectiveness in the learning and teaching of Greek as L2 is further investigated.

Keywords: focus on form, processing instruction, explicit and implicit learning

1. Εισαγωγή

Σε αυτή τη μελέτη παρουσιάζουμε δύο σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής σε μια δεύτερη γλώσσα, δίνοντας έμφαση στην ελληνική

ως δεύτερη γλώσσα. Η επικράτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας (Γ2) οδήγησε στην αποφυγή της ρητής διδασκαλίας της γραμματικής και στην πρόταση νέων μοντέλων για την προσπέλαση των γραμματικών φαινομένων στη Γ2, τα οποία στοχεύουν κυρίως στην παρουσίαση των γλωσσικών εισαγόμενων, δηλαδή των γλωσσικών δεδομένων στα οποία εκτίθενται οι σπουδαστές μιας Γ2, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έλκεται υπόρρητα η προσοχή του μαθητή στο υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο. Η συζήτησή μας θα εστιάσει σε δύο τέτοια μοντέλα, την Εστίαση στον Τύπο (ET) (Doughty & Williams 1998) και τη Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) (VanPatten 1996 & 2004), αφενός επειδή αποτελούν ολοκληρωμένες θεωρητικές και διδακτικές προτάσεις και αφετέρου επειδή έχει ελεγχθεί πειραματικά η αποτελεσματικότητά τους.

Ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αξίζει να επισημανθεί η έλλειψη μελετών που διερευνούν την αποτίμηση διαφορετικών γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων (Μοσχονάς 2006) και, επομένως, οι όποιες διδακτικές προτάσεις βασίζονται κυρίως σε εμπειρικές απόψεις και λιγότερο σε ερευνητικά δεδομένα. Στις ενότητες 2 και 3 θα παρουσιάσουμε τα δύο αυτά μοντέλα διδασκαλίας της γραμματικής σε μια δεύτερη γλώσσα, ενώ στην ενότητα 4 θα αναφέρουμε τις μελέτες που έχουν αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα αυτών των δύο προσεγγίσεων πειραματικά. Στην τελευταία ενότητα του άρθρου παρουσιάζουμε ενδεικτικές δραστηριότητες και τεχνικές στο πλαίσιο αυτών των δύο προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2. Εστίαση στον τύπο

Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε με την έννοια της Εστίασης στον Τύπο (ET) και τα αίτια που οδήγησαν στην πρόταση για την ET και στην υιοθέτησή της. Η ενότητα τελειώνει με μερικά παραδείγματα εφαρμογής της ET. Η συζήτηση που ακολουθεί βασίζεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και αφορά ως επί το πλείστον την αγγλική ως Γ2, ενώ οι (ελάχιστες) έρευνες που αφορούν την ελληνική περιγράφονται στην ενότητα 4.

Σύμφωνα με τον δημιουργό του όρου Long (1991), η ET αποτελεί *περιστασιακή και επιλεκτική παιδαγωγική παρέμβαση* που έχει ως στόχο να στρέψει την προσοχή των μαθητών στη μορφή της Γ2 κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας. Η ET υιοθετείται σε προγράμματα διδασκαλίας που επικεντρώνονται πρωτίστως στο νόημα, και όχι στη μορφή της γλώσσας, και αντιπαραβάλλεται με τη αποκαλούμενη 'Εστίαση στους τύπους' που σημαίνει διδασκαλία της μορφής ξεχωριστά από το νόημα της γλώσσας, όπως γίνεται στην γραμματικοκεντρική διδασκαλία. Η ET έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την Υπόθεση του Εντοπισμού (Schmidt 1990), σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση ενός στοιχείου της Γ2 προϋποθέτει ότι ο μαθητής πρέπει κατά κάποιον τρόπο να στρέψει την προσοχή του στο συγκεκριμένο στοιχείο. Ο διδάσκων επιλέγει τότε, με ποιον τρόπο και σε ποια γλωσσικά στοιχεία θα εστιάσει, συνήθως χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τον φαινομενικό βαθμό δυσκολίας εκμάθησης αυτών των στοιχείων. Σχετικά παραδείγματα δίνονται παρακάτω.

Μελέτες κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980 έδειξαν ότι υπάρχει φυσική σειρά στην εκμάθηση γραμματικών στοιχείων της αγγλικής ως Γ2 (βλ. ανασκόπηση στο Dulay

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

κ.α. 1982 και την Υπόθεση της Φυσικής Σειράς του Krashen 1982). Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα αποκάλυψαν διακριτά στάδια ανάπτυξης στην εκμάθηση στοιχείων όπως κλιτικά μορφήματα ρημάτων και ονομάτων, βοηθητικά ρήματα, άρθρα, κτητικές αντωνυμίες, καθώς και η σύνταξη αρνητικών, ερωτηματικών και αναφορικών προτάσεων. Μάλιστα διαπιστώθηκε ότι αυτά τα στάδια ανάπτυξης ήταν παρόμοια για όλους τους μαθητικούς πληθυσμούς που εξετάστηκαν ανεξαρτήτως παραγόντων, όπως η ηλικία και η μητρική γλώσσα των μαθητών, καθώς και το αν είχαν μάθει τη Γ2 μέσω φυσικής έκθεσης στη γλώσσα ή μέσω διδασκαλίας. Βάσει των παραπάνω δεδομένων υιοθετήθηκαν μοντέλα διδασκαλίας Γ2 από τα οποία απουσίαζε η διδασκαλία γραμματικής. Το επικρατέστερο από αυτά τα μοντέλα είναι η Φυσική Προσέγγιση (ΦΠ, Krashen και Terrel 1983) που προτείνει ότι, εάν οι μαθητές εκτεθούν σε γλωσσικά εισαγόμενα που μπορούν να κατανοήσουν, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν επαρκώς τη Γ2 (βλ. Το Μοντέλο του Εποπτικού Μηχανισμού στη Γ2 και την Υπόθεση του Κατανοητού Γλωσσικού εισαγόμενου στο Krashen 1982).

Δεδομένα από την εφαρμογή της ΦΠ, κυρίως σε σχολεία της Βόρειας Αμερικής, έδειξαν ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση πράγματι μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη Γ2 με ευχέρεια, αντίθετα με άλλες, πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις, που περιλαμβάνουν διδασκαλία γραμματικής. Ωστόσο, οι μαθητές που διδάσκονται μια Γ2 μέσω της ΦΠ εξακολουθούν να έχουν δυσκολίες με την εκμάθηση ορισμένων γραμματικών στοιχείων (Lightbown & Spada 2006: 141-142). Μάλιστα η τελευταία διαπίστωση αφορά και μαθητικούς πληθυσμούς που είχαν υποβληθεί σε μακρόχρονη και πολύωρη έκθεση στη Γ2, όπως συμβαίνει σε προγράμματα διδασκαλίας Γ2 με βάση το περιεχόμενο, όπου επιτελείται μερική ή και ολική εμβάπτιση στη Γ2 (Brinton κ.α. 1989, Sheppard 1997). Τα δεδομένα που μόλις αναφέραμε, αν και δε διαψεύδουν την Υπόθεση της Φυσικής Σειράς, δείχνουν ότι η εκμάθηση ορισμένων στοιχείων της Γ2 μπορεί να επιβραδύνεται ή να μην επιτυγχάνεται πλήρως εξαιτίας συγκεκριμένων παραγόντων. Για παράδειγμα, τα συχνά λάθη των γαλλόφωνων μαθητών σε ό,τι αφορά τις αγγλικές κτητικές αντωνυμίες αποδίδονται στη διαφορά που υπάρχει ως προς αυτές τις αντωνυμίες μεταξύ της Γαλλικής Γ1 και της Αγγλικής Γ2, γεγονός που δημιουργεί αρνητική παρεμβολή της Γ1 στη Γ2 (White 1998). Άλλος ένας παράγοντας που μπορεί να προκαλεί δυσκολίες σχετίζεται με την ίδια τη γλώσσα-στόχο και ευθύνεται για τα λεγόμενα ενδογλωσσικά λάθη, δηλαδή τα συχνά λάθη που παρατηρούνται σε μια Γ2 και οφείλονται στα ιδιαίτερα γραμματικά χαρακτηριστικά αυτής της γλώσσας (Richards 1974). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το σύνηθες λάθος εκ μέρους πολλών από τους μη φυσικούς ομιλητές της αγγλικής να τοποθετούν το επίρρημα μεταξύ του ρήματος και του αντικειμένου του. Όπως έδειξαν οι Chu & Schwartz (2005), αυτό το λάθος το διαπράττουν ακόμη και φυσικοί ομιλητές γλωσσών στις οποίες επίσης είναι αντιγραμματική η σειρά Ρήμα-Επίρρημα-Αντικείμενο, όπως και στην αγγλική. Επομένως, όπως υποθέτουν οι παραπάνω ερευνητές, αυτό το φαινόμενο πιθανόν να οφείλεται στο ότι η αγγλική επιτρέπει οποιαδήποτε άλλη σειρά μεταξύ ρήματος, αντικειμένου και επιρρήματος εκτός από μία μόνο, κάτι που παραπλανά τους μαθητές και οδηγεί σε λάθη ενδογλωσσικής γενίκευσης, δηλαδή οι μαθητές εφαρμόζουν αναλογικά έναν κανόνα και σε περιπτώσεις στις οποίες δεν επιτρέπεται.

Βάσει των παραπάνω, οι περισσότεροι ερευνητές του χώρου πλέον συμφωνούν με την άποψη ότι η ΕΤ πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο στη διδασκαλία μιας Γ2 και γι' αυτόν το λόγο σήμερα η ΕΤ εφαρμόζεται ακόμη και σε πολλά από τα προγράμματα

διδασκαλίας Γ2 βάσει του περιεχομένου ή μερικής/ολικής εμβάπτισης στη Γ2 (Housen 2010: 27). Στην αναθεωρημένη Θεωρία της Διεπίδρασης στην εκμάθηση Γ2 (Long 1996), σύμφωνα με την οποία η μάθηση στη Γ2 είναι επιτυχής μόνο όταν ο σπουδαστής διαπραγματεύεται το νόημα μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, η ΕΤ συνίσταται σε ανατροφοδότηση στα λάθη των μαθητών με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, αν περιγράφοντας έναν αγώνα που παρακολούθησε κάποιος μαθητής πει *Οι αθλητές ήταν πολύ ψηλές*, ο διδάσκων μπορεί απλώς να επαναλάβει την πρόταση διορθώνοντας το λάθος (*Οι αθλητές ήταν πολύ ψηλοί* ή *A, μάλιστα/ώστε έτσι, οι αθλητές ήταν πολύ ψηλοί*), αφήνοντας τον μαθητή να συνεχίσει την περιγραφή του. Εναλλακτικά, η διόρθωση μπορεί να είναι πιο άμεση, λόγω χάρη με την επισήμανση ότι το σωστό είναι *ψηλοί* και όχι *ψηλές*. Επίσης, ο διδάσκων μπορεί να σημειώνει ορισμένα λάθη που αντιλαμβάνεται να διαπράττονται κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας που διεξάγεται ανά ομάδες και αφού τελειώσει η δραστηριότητα να επισημαίνει τα λάθη σε όλη την τάξη. Σε κάθε περίπτωση όμως η διόρθωση λαθών είναι σύντομη και επιλεκτική.

Η επίδραση ΕΤ με τη μορφή ανατροφοδότησης στα λάθη έχει απασχολήσει μεγάλο αριθμό μελετών, τα συμπεράσματα των οποίων δεν μπορούμε να αναπτύξουμε πλήρως εδώ. Αρκεί μόνο να αναφέρουμε ότι ορισμένα είδη ανατροφοδότησης φαίνεται ότι επιδρούν ευεργετικά στην εκμάθηση της γραμματικής. Αυτά τα είδη είναι κυρίως (α) η εκμαίευση της σωστής μορφής (1) και (β) η αρνητική τροφοδότηση στην οποία επισημαίνεται το λάθος με τη χρήση μεταγλώσσας, χωρίς όμως να δοθεί ο σωστός τύπος (2). (M=Μαθητής, Δ=Διδάσκων).

(1)

M: Οι αθλητές ήταν πολύ *ψηλές.

Δ: Οι αθλητές ήταν πολύ.....

(2)

M: Αύριο θα *πηγαίνω σινεμά.

Δ: Ωραία, αλλά δε θα το κάνεις συνέχεια, οπότε τι πρέπει να πεις;

ή

Δ: Λάθος. Πρέπει να χρησιμοποιήσεις τον συνοπτικό τύπο του ρήματος.

Η επιλογή του είδους ανατροφοδότησης εκ μέρους του διδάσκοντα αλλά και το κατά πόσο ένα συγκεκριμένο είδος ωφελεί τη γραμματική ανάπτυξη της Γ2 εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία των μαθητών, το επίπεδο εγγραμματισμού τους και η εξοικείωσή τους με γραμματικούς/μεταγλωσσικούς όρους.

Η ανατροφοδότηση στα λάθη των μαθητών που μόλις περιγράψαμε συνάδει με την *περιστασιακή* μορφή ΕΤ που έχει προτείνει ο Long, δηλαδή πραγματώνεται μόνο όταν παρατηρηθεί κάποιο λάθος και δεν απαιτεί ούτε προϋποθέτει κάποιου είδους προετοιμασία εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Στην πράξη όμως η ΕΤ συχνά γίνεται βάσει υλικού που σχεδιάζεται γι' αυτόν τον σκοπό. Μια συνήθης πρακτική είναι να εκτίθενται οι μαθητές σε πληθώρα παραδειγμάτων του υπό διδασκαλία φαινομένου, με στόχο να στραφεί η προσοχή των μαθητών στο συγκεκριμένο φαινόμενο. (βλ. τεχνική input flood, π.χ. στο Grahey και White 1993). Επίσης, οι υπό εστίαση μορφές μπορεί να τονιστούν τυπογραφικά με γράμματα έντονα, διαφορετικού χρώματος ή κεφαλαία, με πλαγιογραφία

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

ή με υπογράμμιση (Simard 2009 και αναφορές εντός). Μερικά παραδείγματα δίνονται παρακάτω, όπου έχουμε τονίσει στοιχεία που δημιουργούν δυσκολίες στους μαθητές της ελληνικής ως Γ2 (Agathoroulou κ.α. 2012), όπως η χρήση του οριστικού άρθρου μετά τη δεικτική αντωνυμία (3) και η ονοματοποίηση προτάσεων (4). Το (3) αποτελεί απόσπασμα από το *Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά* (2003: 12) και το (4) περιέχει αποσπάσματα από κείμενο που βρήκαμε στο <http://www.homeopathy.gr/homeopathy/baby-crying.html>.

(3)

Οι μέρες περνούσαν και οι μαργαρίτες δεν ήξεραν ακόμα πώς λένε αυτό το λουλούδι. Μια μέρα όμως που ήρθε ένας άνθρωπος στο λιβάδι, οι μαργαρίτες τον άκουσαν να λέει:

- Πώς ξεφύτρωσε αυτή η παπαρούνα ανάμεσα στις μαργαρίτες;

- Α! Όστε αυτό το λουλούδι είναι παπαρούνα, είπε η μία μαργαρίτα στην άλλη.

- Πώς ξεφύτρωσε στο δικό μας λιβάδι; Δεν τη θέλουμε. Να φύγει από κοντά μας. Να την ξεριζώσουμε^δ, άρχισε να λέει η μια στην άλλη...

(4)

Αυτό όμως που μπορεί να μην είναι τόσο απλό είναι ΤΟ ΠΩΣ να αντιμετωπίσετε το κλάμα του μωρού. ... εκτός από ΤΟ ΟΤΙ πρέπει να συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν το κλάμα του, οι μητέρες...

Στο σημείο αυτό θέλουμε να υπογραμμίσουμε ότι στο πνεύμα της ΕΤ τα κείμενα που περιλαμβάνουν τονισμένα στοιχεία αναλύονται μόνο για το νόημά τους, οπότε οι τυχόν ερωτήσεις ή άλλες δραστηριότητες που συνοδεύουν τα κείμενα δεν επικεντρώνονται στα γραμματικά στοιχεία που έχουν τονιστεί (White 1988).

Η ΕΤ μπορεί να πραγματώνεται και με δραστηριότητες δικτόγλωσσου (Wajnyb 1990), στις οποίες οι μαθητές καλούνται να ανασυνθέσουν γραπτώς ένα κείμενο. Στις δραστηριότητες δικτόγλωσσου ακολουθείται η εξής διαδικασία (Jacobs 2003).

(α) Προετοιμασία - Εισαγωγή στο θέμα του κειμένου με συζήτηση.

(β) Ο διδάσκων διαβάζει δυνατά το κείμενο με φυσιολογικό ρυθμό, ενώ οι μαθητές απλώς ακούνε.

(γ) Ο διδάσκων διαβάζει δεύτερη φορά το κείμενο και πάλι με φυσιολογικό ρυθμό, ενώ οι μαθητές κρατούν σημειώσεις.

(δ) Οι μαθητές εργάζονται ανά ομάδες για να ανασυνθέσουν το κείμενο, δηλαδή να προβούν στην προφορική ή γραπτή αναπαραγωγή του κειμένου.

(ε) Ο διδάσκων δείχνει στους μαθητές το αρχικό κείμενο και επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στο αρχικό κείμενο και στα κείμενα που έχουν γράψει οι μαθητές.

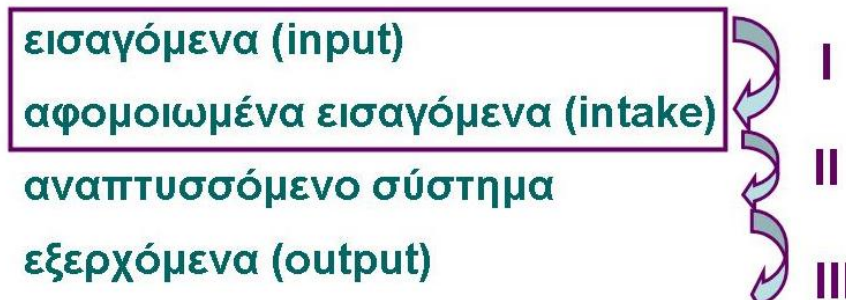
Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές στην παραπάνω διαδικασία, όπως να μην επιτρέπεται η τήρηση σημειώσεων, όταν ο διδάσκων αντιλαμβάνεται ότι κάποιοι μαθητές προλαβαίνουν να καταγράψουν όλο το κείμενο που ακούνε. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές εικόνες ή φράσεις-κλειδιά ως βοηθήματα

στην ανασύνθεση των κειμένων. Το μήκος και το είδος των κειμένων (ιστορίες, διάλογοι κλπ) ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών. Αντίθετα με τις δραστηριότητες ΕΤ που περιγράψαμε προηγουμένως και που περιλαμβάνουν μόνο την προσληπτική δεξιότητα της ανάγνωσης, στο δικτόγλωσσο χρησιμοποιούνται και προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως είναι φανερό από την περιγραφή της διαδικασίας που παραθέτουμε παραπάνω. Επιπλέον, θεωρείται σημαντικό ότι το δικτόγλωσσο απαιτεί συνεργασία μεταξύ των μαθητών για τη διαπραγμάτευση του νοήματος αλλά και της μορφής της γλώσσας.

3. Διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας

Σε αυτήν την ενότητα θα αναφερθούμε στην προσέγγιση: Διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (στο εξής ΔΒΓΕ), η οποία αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο προσπέλασης της μάθησης γραμματικών φαινομένων στη δεύτερη γλώσσα (VanPatten & Cadierno 1993, VanPatten 1996, 2002 & 2004). Βασίζεται στην άποψη ότι τα εισαγόμενα παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και η κατάλληλη αξιοποίησή τους στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη μάθηση. Επομένως, αυτή η διδακτική προσέγγιση υιοθετεί την αντίληψη ότι η επεξεργασία κατανοητών γλωσσικών εισαγόμενων οδηγεί σταδιακά στη γλωσσική μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται σε τρία στάδια, όπως απεικονίζεται στο σχήμα 1:

Σχήμα 1. Η μαθησιακή διαδικασία στη Γ2 σύμφωνα με το μοντέλο Επεξεργασία Εισαγόμενων



Όπως απεικονίζεται στο σχήμα 1, τα εισαγόμενα μετατρέπονται σε αφομοιωμένα εισαγόμενα (στάδιο I), δηλαδή γλωσσικά δεδομένα τα οποία έχουν γίνει κατανοητά. Με τη σειρά τους τα αφομοιωμένα εισαγόμενα αναδομούν τη νοητική γραμματική (διαγλώσσα) του μαθητή (στάδιο II). Αποτέλεσμα αυτής της αναδόμησης είναι τα εξαγόμενα των σπουδαστών, δηλαδή η γλωσσική τους παραγωγή, να προσεγγίζουν τη γλώσσα στόχο (στάδιο III).

Η ΔΒΓΕ προϋποθέτει ότι οι διδασκόμενοι μια δεύτερη γλώσσα εστιάζουν σε εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που προωθούν την επικοινωνία και, επομένως, κυρίως σε στοιχεία που φέρουν σημασιολογικές πληροφορίες, παραβλέποντας τα γραμματικά μορφήματα. Αυτή η επιλογή υπαγορεύεται και από την εργαζόμενη μνήμη, η οποία επιβάλλει περιορισμούς στην ποσότητα των πληροφοριών που είναι επεξεργάσιμες σε περιορισμένο χρόνο, όπως είναι οι συνθήκες καθημερινής επικοινωνίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι διδασκόμενοι μια δεύτερη γλώσσα επεξεργάζονται τα

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

εισαγόμενα πρώτα με στόχο τη σημασία και μετά με στόχο τη μορφή¹. Αυτή η γενική αρχή έχει τις εξής συνέπειες:

- Η επεξεργασία των λέξεων περιεχομένου, όπως είναι τα ρήματα, τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα επιρρήματα, προηγείται έναντι των λειτουργικών λέξεων, όπως είναι τα άρθρα, τα κλιτικά, οι συμπληρωματικοί δείκτες.
- Η επεξεργασία των λεξικών μορφημάτων προτιμάται αντί των γραμματικών, όταν κωδικοποιούν την ίδια σημασιολογική πληροφορία. Για παράδειγμα, σε μια πρόταση όπως, *Ο Σταύρος χτες πήγε για ψάρεμα*, η εστίαση θα γίνει στο επιρρηματικό *χτες* που δηλώνει το παρελθόν και όχι στη ρηματική μορφολογία του παρελθόντος.
- Η επεξεργασία γραμματικών μορφημάτων που μπορούν να ερμηνευθούν προηγείται έναντι των αντίστοιχων που δεν μπορούν εύκολα να αντιστοιχηθούν με μια έννοια. Για παράδειγμα, σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση, τα γραμματικά μορφήματα που δηλώνουν τη χρονική βαθμίδα αναμένεται να κατακτηθούν ευκολότερα και γρηγορότερα από τα οριστικά άρθρα σε περιβάλλοντα πλεοναστικής χρήσης, όπως πριν από κύρια ονόματα, στα οποία δεν υπάρχει σαφής σύνδεση με κάποιο σημασιολογικό χαρακτηριστικό.

Επιπλέον, η επεξεργασία των στοιχείων που βρίσκονται στην αρχική θέση μιας πρότασης προηγείται των υπόλοιπων, ενώ επόμενα σε σειρά είναι αυτά που βρίσκονται στο τέλος της πρότασης, με αποτέλεσμα τα στοιχεία που είναι σε ενδιάμεση θέση να μην τυγχάνουν ιδιαίτερης προσοχής. Τέλος, υποστηρίζεται ότι υπάρχει η τάση στους ομιλητές να εκλαμβάνουν την πρώτη ονομαστική φράση μιας πρότασης ως την οντότητα που έχει τον ρόλο του δράστη.

Η ΔΒΓΕ, προϋποθέτοντας τα όσα αναφέρθηκαν σε σχέση με την επεξεργασία των εισαγόμενων, αποσκοπεί πρωτίστως να παρέμβει στις επεξεργαστικές στρατηγικές των σπουδαστών και να τις μεταβάλει έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικές για τη γλώσσα στόχο. Για παράδειγμα, η απόδοση του ρόλου του δράστη στην πρώτη ονομαστική φράση μιας πρότασης δεν αποβαίνει πάντα κατάλληλη στην ελληνική, καθώς υπάρχει σχετική ελευθερία στη σειρά των όρων. Επομένως, οι σπουδαστές θα πρέπει να αναπτύξουν άλλες στρατηγικές προκειμένου η κατανόηση των εισαγόμενων να είναι αποτελεσματική σε μια γλώσσα σαν την ελληνική, όπως είναι η αποκωδικοποίηση της πτωτικής μορφολογίας καθώς και των κλιτικών μορφημάτων που δηλώνουν τη συμφωνία υποκειμένου – ρήματος.

Προς την επίτευξη αυτού του στόχου, προτείνεται η διδασκαλία να απαρτίζεται από τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο δίνονται μεταγλωσσικές πληροφορίες για το υπό εστίαση γραμματικό φαινόμενο, δηλαδή παρέχονται γραμματικοί όροι και ρητοί κανόνες. Στο δεύτερο στάδιο αναλύεται ρητά η στρατηγική επεξεργασίας των εισαγόμενων που αποβαίνει αναποτελεσματική στη γλωσσική κατανόηση. Στο τρίτο στάδιο, το οποίο και θεωρείται το πιο σημαντικό τμήμα της διδασκαλίας (VanPatten & Oikennon 1996), οι μαθητές εκτίθενται σε δομημένα εισαγόμενα, δηλαδή τα γλωσσικά δεδομένα κατασκευάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να εστιάζουν σε εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που τείνουν να παραβλέπουν κατά την προτασική επεξεργασία.

Επιπλέον, οι σπουδαστές δεν παράγουν τον τύπο-στόχο, αλλά μόνο τον επεξεργάζονται, καθώς υποτίθεται ότι η αλλαγή στον τρόπο επεξεργασίας των

¹ Η διερεύνηση της ανάγνωσης και της κατανόησης μέσω της μεθόδου της καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων έχει συνεισφέρει στην απάντηση των ερωτημάτων που αφορούν τα στοιχεία μιας λέξης και μιας πρότασης που υπόκεινται πρώτα σε επεξεργασία (Αγαθοπούλου 2012).

εισαγόμενων θα επιφέρει μεταβολές στο εσωτερικευμένο γραμματικό σύστημα των μαθητών και, επομένως, και στα εξαγόμενά τους.



Ειδικότερα, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί ένα είδος γλωσσοδιδακτικών δραστηριοτήτων που ονομάζεται δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων και είναι είτε αναφορικές είτε συναισθηματικές. Στις αναφορικές δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων ο μαθητής εκτίθεται οπτικά ή ακουστικά σε γλωσσικά εισαγόμενα και καλείται να επιλέξει τη σωστή ερμηνεία τους. Τα εισαγόμενα, όμως, είναι έτσι δομημένα, ώστε η κατανόησή τους να βασίζεται στο γραμματικό φαινόμενο στο οποίο στοχεύει η διδασκαλία. Στις συναισθηματικές δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων οι σπουδαστές επεξεργάζονται πληροφορίες για τον πραγματικό κόσμο, εκφράζουν μια γνώμη, μια άποψη ή κάποια άλλη «συναισθηματική» αντίδραση με αφορμή τα δομημένα εισαγόμενα. Για παράδειγμα, προκειμένου οι σπουδαστές να αποκτήσουν επίγνωση ότι οι καταλήξεις των επιθέτων της ιταλικής δηλώνουν γένος και ότι το αρσενικό και το θηλυκό γένος κωδικοποιούνται με διαφορετικά τέρματα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων (βλ. Εικόνα 1) στην οποία οι μαθητές ακούνε προτάσεις, όπως *E bella* (= είναι όμορφη), *E alto* (= είναι ψηλός) τις οποίες καλούνται να αντιστοιχίσουν είτε με τη φωτογραφία της Κλόντια Σίφερ είτε του Μπραντ Πιτ (Benati και Lee 2008: 30). Για να επιτευχθεί η αντιστοίχιση, οι μαθητές πρέπει να επεξεργαστούν τα κλιτικά μορφήματα του γένους, -ο και -a, για το αρσενικό και το θηλυκό γένος αντίστοιχα και, επομένως, εστιάζουν την προσοχή τους στα συγκεκριμένα κλιτικά μορφήματα, τα οποία οι μαθητές τείνουν να παραβλέπουν.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Εικόνα 1. Παράδειγμα αναφορικής δραστηριότητας δομημένων εισαγόμενων (Benati και Lee 2008: 30)

Activity 2.3

- Listen to each sentence in which a person is described and determine which person is described.

			[Sentences heard]
	Claudia Schiffer	Brad Pitt	
(1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È bella.</i>
(2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È bello.</i>
(3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È Americano</i>
(4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È Tedesca.</i>
(5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È bruno.</i>
(6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È bionda.</i>
(7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È viva.</i>
(8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È antipatico.</i>
(9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È alto.</i>
(9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È magra</i>
(10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>È alto.</i>

Παραμένοντας στο φαινόμενο της συμφωνίας των ιταλικών επιθέτων - ουσιαστικών ως προς το γένος, μία συναισθηματική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων θα μπορούσε να ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους ως προς το αν αληθεύουν ή όχι προτάσεις, όπως *E brutta* (= είναι άσχημη), *E una brava attrice* (= είναι μια καλή ηθοποιός), για την Ούμα Θέρμαν (Benati & Lee 2008: 30).

Εικόνα 2. Παράδειγμα συναισθηματικής δραστηριότητας στο πλαίσιο της ΔΓΒΕ (Benati και Lee 2008: 30)

Activity 2.2

- Read the following statements about Uma Thurman and for each one indicate whether it is true or false.

	<i>Vero</i>	<i>Falso</i>
(1) <i>È brutta.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) <i>È acuta.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) <i>È una brava attrice.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) <i>È chiusa.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) <i>È limitata.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) <i>È dotata.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) <i>È aperta.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8) <i>È stupida.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9) <i>È fredda.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10) <i>È una persona calda.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Compare your answers with a classmate: *Sei d'accordo?* Or *No sei d'accordo?* And establish the following:
 I have a positive view of Uma. I have a negative view of Uma.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση απευθύνεται σε αρχικά στάδια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης πρεσβεύουν ότι η ΔΒΓΕ είναι αποτελεσματική μόνο όταν η επίδοση των μαθητών στο υπό εστίαση φαινόμενο δεν υπερβαίνει το 60%.

Η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αυτής έχει ελεγχθεί με αρκετές πειραματικές μελέτες, με αισιόδοξα πορίσματα. Οι VanPattern & Cadierno (1993) πρώτοι σύγκριναν τη ΔΒΓΕ με την παραδοσιακή ρητή διδασκαλία και διαπίστωσαν ότι η πρώτη πλεονεκτεί έναντι της δεύτερης. Μετά από αυτήν την πρώτη μελέτη, ακολούθησαν πολλές άλλες οι οποίες κατέδειξαν ότι η ΔΒΓΕ βοήθησε την εκμάθηση ποικίλων μορφοσυντακτικών φαινομένων στην ισπανική (Cadierno 1995, Cheng 1995, Farley 2001), στην ιταλική (Benati 2001) και στη γαλλική (VanPatten & Wong 2004) ως δεύτερες γλώσσες. Επίσης, η αποτελεσματικότητα της ΔΒΓΕ φαίνεται ότι μπορεί να είναι μακροπρόθεσμη (VanPatten & Fernández 2004) και να επηρεάζει θετικά όχι μόνο την κατανόηση αλλά και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (VanPatten & Sanz 1995). Τέλος, η μελέτη του Farley (2001), η οποία σύγκρινε τη ΔΒΓΕ με τη διδασκαλία που βασίζεται αποκλειστικά στη διαπραγμάτευση της σημασίας και στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές, κατέδειξε ότι τα δύο είδη διδασκαλίας δε διέφεραν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Οι μελέτες που έχουν διερευνήσει πειραματικά την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα παρουσιάζονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

4. Μελέτες για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Απ' όσο γνωρίζουμε, υπάρχουν δύο μόνο πειραματικές έρευνες ως προς την επίδραση σύγχρονων προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως Γ2. Και οι δύο αυτές έρευνες διεξήχθησαν σε τάξεις επιπέδου Β1 του Σχολείου Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν αλλόγλωσσοι ενήλικες, φυσικοί ομιλητές διαφόρων γλωσσών.

Η πρώτη έρευνα αφορούσε τη γραμματική συμφωνία μεταξύ ονόματος και επιθέτου (στο εξής: συμφωνία E-O) (Agathoroulou κ.α. 2008, Παπαδοπούλου κ.ά. 2010). Η δυσκολία εκμάθησης του συγκεκριμένου φαινομένου έχει διαπιστωθεί σε προηγούμενες μελέτες (Τσιμπλή 2003, Dimitrakoroulou κ.ά. 2006). Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν, μεταξύ άλλων, (α) αν η μη ρητή διδασκαλία, μέσω ΔΒΓΕ ή ΕΤ, βοηθάει την εκμάθηση της συμφωνίας E-O και (β) αν η ΔΒΓΕ υπερέχει της ΕΤ ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 16 ενήλικες, οι οποίοι είχαν προηγουμένως διδαχθεί ρητά το υπό εξέταση στοιχείο. Πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις η επίδοση των συμμετεχόντων στη συμφωνία E-O αξιολογήθηκε με τρεις τύπους δοκιμασιών: μία ελεγχόμενη και μία ημιελεγχόμενη παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και μία δοκιμασία ελεγχόμενης παραγωγής προφορικού λόγου. Στην πρώτη δοκιμασία υπήρχαν 79 αριθμημένες διαφάνειες, καθεμιά εκ των οποίων απεικόνιζε δύο αντικείμενα ή δύο ανθρώπους που διέφεραν μεταξύ τους ως προς ένα χαρακτηριστικό, όπως χρώμα, μέγεθος κτλ. Σε κάθε διαφάνεια ήταν σημειωμένο ένα από τα δύο εικονιζόμενα αντικείμενα και υπήρχε μία ερώτηση, π.χ. *Τι φούστα βλέπεις;*, και η αναμενόμενη απάντηση ήταν το επίθετο που διαφοροποιούσε μεταξύ τους τις δύο εικόνες, π.χ. *κόκκινη*. Οι συμμετέχοντες έβλεπαν τις διαφάνειες ανά μία για σύντομο διάστημα, μέσα στο οποίο έπρεπε να γράψουν την απάντησή τους -δηλαδή το κατάλληλο επίθετο- σε φύλλο εργασίας δίπλα στον αντίστοιχο αριθμό.

Η δεύτερη γραπτή δοκιμασία ζητούσε την περιγραφή δύο εικόνων με αντικείμενα που ήταν τα ίδια σε κάθε εικόνα, αλλά διέφεραν μεταξύ τους ως προς το μέγεθος, το χρώμα κ.λπ. Στην τρίτη δοκιμασία οι συμμετέχοντες άκουγαν μία-μία προτάσεις (σύνολο: 40) που έπρεπε να τις επαναλάβουν αμέσως μετά, διορθώνοντας λάθη, όπου νόμιζαν ότι υπήρχαν (Erlam 2006). Για κάθε σωστή πρόταση υπήρχε και η αντίστοιχη αντιγραμματική με λάθος συμφωνίας E-O, π.χ. *Έχουν γρήγορους υπολογιστές/*γρήγορες υπολογιστές στο σχολείο*. Αυτή η δοκιμασία έγινε ατομικά για τον κάθε συμμετέχοντα και όλες οι απαντήσεις ηχογραφήθηκαν. Σε όλες τις δοκιμασίες τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά προβλήματα ως προς τη γνώση και τη χρήση της συμφωνίας E-O, με πιο συχνά λάθη την υπεργενίκευση του επιθετικού τέρματος -ο, π.χ. *ο μεγάλο καθρέφτης*, και της φωνολογικής συμφωνίας μεταξύ των τερμάτων E-O, π.χ. *μία κίτρινα ομπρέλα*.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις έγιναν μία βδομάδα μετά τις δοκιμασίες και διάρκεσαν δύο ώρες η καθεμιά. Οι συμμετέχοντες είχαν χωριστεί σε δύο ομάδες, ομάδα ΔΒΓΕ και ομάδα ΕΤ, που δε διέφεραν ως προς την επίδοσή τους στη συμφωνία E-O, όπως είχε επιβεβαιωθεί και από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών πριν από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Η διδασκαλία στην πρώτη ομάδα έγινε με αναφορικές και συναισθηματικές δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου, ενώ στη δεύτερη ομάδα οι δραστηριότητες αποτελούνταν από σύντομα κείμενα με τονισμένα τα τέρματα των ονομάτων και των επιθέτων (π.χ. *παλιό, αλλά μεγάλο διαμέρισμα...*) και

υπήρχαν ερωτήσεις άποψης σχετικές με το νόημα των κειμένων π.χ. «Συμφωνείτε με...;» ή «Τι θα προτεινάτε εσείς;». Δύο εβδομάδες μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις όλοι οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε τρεις δοκιμασίες, ίδιου τύπου με αυτές στις οποίες είχαν υποβληθεί στην αρχή της έρευνας.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι επιδόσεις και των δύο ομάδων στη συμφωνία Ε-Ο βελτιώθηκαν σημαντικά μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, σε όλες τις δοκιμασίες. Επίσης, οι συμμετέχοντες γενικά σημείωσαν καλύτερη επίδοση στη δοκιμασία ημιελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου απ' ό,τι στις άλλες δοκιμασίες και πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, η επίδοση της ομάδας ΕΤ βελτιώθηκε περισσότερο από την ομάδα ΔΒΓΕ ως προς την υπεργενίκευση του τέρματος –ο. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν πρώτον, ότι η μη ρητή διδασκαλία βοηθάει την εκμάθηση γραμματικής και δεύτερον ότι η διδασκαλία βάσει γλωσσικού εισαγόμενου συντελεί στη βελτίωση όχι μόνο της κατανόησης αλλά και της παραγωγής γραμματικών στοιχείων.

Η δεύτερη έρευνα (Αγαθοπούλου κ.ά. 2013) αφορούσε τη ρηματική όψη, (α) τη συνοπτική, που εκφράζει πράξη η οποία τελέστηκε μία φορά ή κατ' επανάληψη π.χ. *Άναψα τον φούρνο/Άναψα τον φούρνο τρεις φορές* και (β) τη μη συνοπτική όψη, η οποία εκφράζει το συνεχές ή το σύνηθες μιας πράξης, π.χ. *Έτρεχα για δύο ώρες / Παλιά ταξίδια μία φορά τον μήνα*. Η έρευνα περιέλαβε όλες τις παραπάνω σημασιολογικές λειτουργίες της όψης. Η επιλογή της όψης ως αντικειμένου της έρευνας έγινε επειδή προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους αλλόγλωσσους (Παπαδοπούλου 2005, Ματθαιουδάκη κ.ά. 2010).

Η έρευνα εξέτασε τα αποτελέσματα της μη ρητής διδασκαλίας της ρηματικής όψης συγκρίνοντας δύο είδη διδακτικών παρεμβάσεων (βλ. παρακάτω). Οι συμμετέχοντες ήταν 30 ενήλικες επιπέδου Β1, μοιρασμένοι σε τρεις ομάδες, δύο πειραματικές και μία ομάδα ελέγχου. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν προηγουμένως διδαχθεί ρητά το φαινόμενο της ρηματικής όψης. Στη μία πειραματική ομάδα δόθηκαν δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου που περιείχαν προτάσεις από τις οποίες είχαν αφαιρεθεί όλα τα επιρρηματικά στοιχεία, ώστε οι σπουδαστές να πρέπει να προσέξουν τη μορφολογία των ρημάτων για να καταλάβουν το νόημα των προτάσεων. Στη δεύτερη πειραματική ομάδα δόθηκαν δραστηριότητες δικτόγλωσσου (βλ. ενότητα 2). Οι διδακτικές παρεμβάσεις είχαν διάρκεια δύο ώρες η καθεμιά. Στην ομάδα ελέγχου περιλήφθηκαν σπουδαστές που δεν είχαν εκτεθεί σε καμία από τις δύο παραπάνω διδακτικές παρεμβάσεις.

Η αξιολόγηση όλων των ομάδων στη ρηματική όψη έγινε τρεις φορές, τρεις μέρες πριν, μία εβδομάδα μετά και τρεις εβδομάδες μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Υπήρχαν τρεις τύποι δοκιμασιών: (α) ερμηνείας, όπου έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή επιρρηματική φράση, π.χ. *Πέρσι ο Αντώνης πήγαινε στο φροντιστήριο αγγλικών τρεις φορές την εβδομάδα/τρεις φορές*, (β) παραγωγής, στην οποία έπρεπε να συμπληρώσουν κενά με τον σωστό ρηματικό τύπο, π.χ. *Πριν τρεις μήνες ο φίλος μου ο Μιχάλης το λαχείο!* (κερδίζω) και (γ) δικτόγλωσσου, που περιλάμβανε την ανασύνθεση δύο ιστοριών, καθεμιά από τις οποίες αποτελούνταν από περίπου εξήντα λέξεις και περιείχε οκτώ τύπους υπό εστίαση. Όλα τα ρήματα και στις δοκιμασίες και στη διδασκαλία ήταν στο τρίτο πρόσωπο ενικού ή πληθυντικού.

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και οι δύο πειραματικές ομάδες παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στη χρήση της ρηματικής όψης σε όλες τις

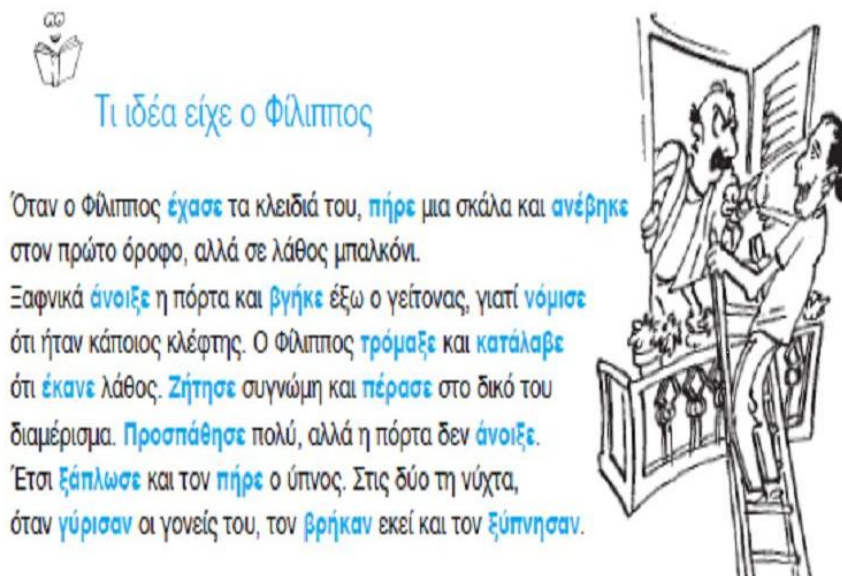
Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

δοκιμασίες αξιολόγησης, και τις δυο φορές που αξιολογήθηκαν μετά τη διδακτική παρέμβαση. Παρόμοια βελτίωση με αυτή των πειραματικών ομάδων είχε, ωστόσο, και η ομάδα ελέγχου, αλλά μόνο στις δοκιμασίες ερμηνείας και παραγωγής σε επίπεδο προτάσεων. Από την άλλη μεριά, η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε βελτίωση στις δοκιμασίες δικτόγλωσσου, αντίθετα από τις πειραματικές ομάδες οι οποίες σημείωσαν τη μεγαλύτερη βελτίωση στη χρήση της μη συνοπτικής όψης στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Συμπερασματικά, βάσει των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι και οι δύο διδακτικές προσεγγίσεις ωφελούν τη μάθηση της ρηματικής όψης τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής (Qin 2008, Van Patten κ.α. 2009). Η -απροσδόκητη- βελτίωση της ομάδας ελέγχου μπορεί να οφείλεται στην επίδραση της αξιολόγησης, δηλαδή μπορεί οι τρεις δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν στην αρχή της έρευνας να λειτούργησαν ως ένα είδος εστίασης στον τύπο.

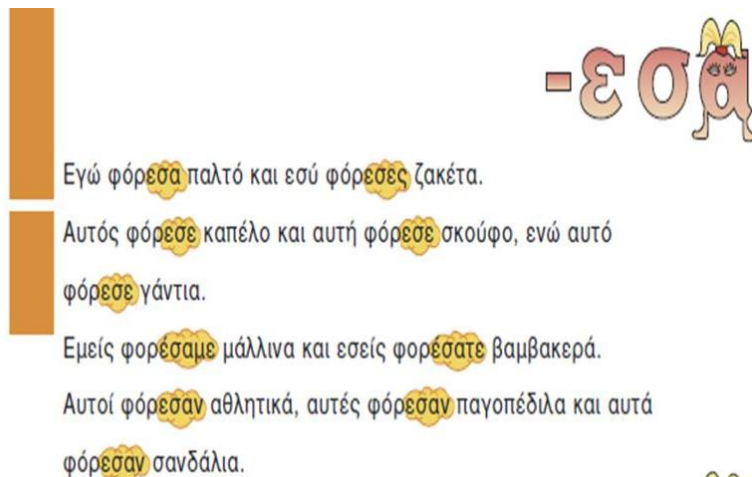
5. Ενδεικτικές δραστηριότητες

Σε αυτήν την ενότητα, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά το διδακτικό υλικό που αξιοποιεί τεχνικές βασισμένες στις προσεγγίσεις της εστίασης στον τύπο και της ΔΒΓΕ. Από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν εγχειρίδια για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα τα οποία να ακολουθούν συστηματικά κάποια από τις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής που παρουσιάστηκαν στις ενότητες 2 και 3. Ωστόσο, ανατρέχοντας στο διαθέσιμο διδακτικό υλικό διαπιστώνουμε σποραδικές απόπειρες αξιοποίησης αυτών των προσεγγίσεων. Θα αναφέρουμε εδώ κάποιες τέτοιες περιπτώσεις εστιάζοντας σε υλικό κατάλληλο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, για παράδειγμα, οι τεχνικές που προτείνονται στο πλαίσιο της ET, όπως η επισήμανση των υπό εστίαση γραμματικών φαινομένων με έντονα γράμματα ή με ξεχωριστό χρώμα, χρησιμοποιούνται σε πολλά από τα εγχειρίδια. Ενδεικτικά, παραθέτουμε εδώ δύο παραδείγματα, ένα από το: *Ελληνικά με την παρέα μου 1* και ένα από το: *Γεια σας 4*.

Εικόνα 3. Παράδειγμα τεχνικής ΕΤ από το *Ελληνικά με την παρέα μου 1* (1999: 140)



Εικόνα 4. Παράδειγμα τεχνικής εστίασης στον τύπο από το *Γεια σας 4* (2007: 86)



Επισημαίνουμε ότι οι τεχνικές αυτές στα διδακτικά εγχειρίδια δεν εφαρμόζονται αποκλειστικά προκειμένου να διδαχθεί ένα γραμματικό φαινόμενο, αλλά χρησιμοποιούνται μόνο περιστασιακά και υποβοηθητικά.

Οι δραστηριότητες γλωσσικών εισαγόμενων απαντούν πολύ σπάνια στο σχετικό διδακτικό υλικό. Ένα παράδειγμα τέτοιου τύπου δραστηριότητας ανασύραμε από το εγχειρίδιο *Ελληνικά από κοντά* (2001: 71), στην οποία οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν τον ρηματικό τύπο ως προς το χαρακτηριστικό της όψης που δηλώνει, επιλέγοντας ανάμεσα στο «συνέχεια», «πολλές φορές» και «μία φορά». Η επιλογή τους υποχρεωτικά βασίζεται στη ρηματική μορφολογία της όψης και τα επιρρηματικά της πρότασης, με αποτέλεσμα να εστιάζεται η προσοχή τους σε αυτές τις πληροφορίες.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Εικόνα 5. Παράδειγμα αναφορικής δραστηριότητας δομημένων εισαγόμενων από το *Ελληνικά από κοντά* (2001: 71)

3 Διαλέγω το σωστό και βάζω X στον πίνακα όπως στο παράδειγμα



1. (θα σου απαντάω - θα σου απαντήσω)

Μόλις μου γράψεις, θα σου απαντήσω

Κάθε φορά που θα μου γράψεις, θα σου απαντάω

		X
	X	

2. (θα σηκώνεστε - θα σηκωθείτε)

Μεθαύριο _____ στις εφτά.

Από 'δώ και πέρα _____ στις εφτά.

3. (θα διαβάζουμε - θα διαβάσουμε)

Όση ώρα _____, θα ακούμε μουσική.

Μόλις γυρίσουμε σπίτι, _____

4. (θα μένει - θα μείνει)

Αύριο _____ με τη φίλη του.

Από αύριο _____ με την αδερφή του.

5. (θα γυρίζει - θα γυρίσει)

Κάθε βράδυ _____ στις 10.00.

Σήμερα το βράδυ _____ στις 10.00.

Στον ιστοχώρο του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» και ειδικότερα της Δράσης «Υποστήριξη της Λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» είναι αναρτημένη μια βάση γλωσσοδιδακτικών δραστηριοτήτων (<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>), που έχουν παραχθεί από συνεργάτες της δράσης, στην οποία μπορεί να γίνει αναζήτηση δραστηριοτήτων με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο απευθύνεται το διδακτικό υλικό, την εκπαιδευτική βαθμίδα και την τάξη, καθώς και με λέξεις-κλειδιά. Σε αυτήν τη βάση είναι διαθέσιμες διδακτικές

ενότητες που χρησιμοποιούν τεχνικές εστίασης στον τύπο², καθώς και δραστηριότητες δομημένων γλωσσικών εισαγόμενων³.

Ως προς την εστίαση στον τύπο, στις δραστηριότητες που εμπεριέχονται στη βάση χρησιμοποιείται η τεχνική του δικτόγλωσσου στις ακόλουθες ενότητες: «Δικτόγλωσσο» (διάκριση ρηματικής όψης στο παρελθόν), «Παρατακτική σύνδεση: και-αλλά» και «Ποσοστά – Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών» για τη διδασκαλία της παθητικής σύνταξης και τη διάκριση της ενεργητικής και παθητικής μορφολογίας. Επιπλέον, μια τεχνική που απαντά συχνά στις διδακτικές ενότητες της βάσης είναι το μαρκάρισμα του υπό εξέταση φαινομένου με ξεχωριστό χρώμα και με έντονα γράμματα μέσα σε κείμενα ή διαλόγους, προκειμένου να επιτευχθεί η εστίαση της προσοχής του μαθητή σε αυτό. Έτσι, στην ενότητα «Επιρρήματα σε –α και προσανατολισμός στον χώρο» σε ένα κείμενο που δίνει οδηγίες προσανατολισμού και περιέχει τοπικά επιρρήματα, χρησιμοποιείται διαφορετικό χρώμα για τα διαφορετικά φωνήματα στα οποία μπορεί να λήγουν τα επιρρηματικά στην ελληνική:

25 Οι ενότητες στις οποίες μπορεί κανείς να βρει τεχνικές εστίασης στον τύπο είναι οι ακόλουθες: «Student master chef (Γραμματική συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού: επέκταση), Τρουλάκη Μαρία-Ηρώ, «Διδασκαλία Τονισμού σε επίπεδο A1», Παρθενία Κοντογιάννη, «Τι να φορέσω;» (A2) (διδασκαλία της γραμματικής συμφωνίας του επιθέτου με το ουσιαστικό), Ουρανία Μήλιου & Σοφία Μαντζανίδου, «Άσκηση φωνολογίας-λεξιλογίου», Βασιλική Αποστολούδα, «Γραμματική συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού», Τρουλάκη Μαρία-Ηρώ, «Δικτόγλωσσο» (διάκριση ρηματικής όψης στο παρελθόν), Maja Rejčić & Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Επιρρήματα σε –α και προσανατολισμός στον χώρο», Τρουλάκη Μαρία-Ηρώ, «Η ρηματική όψη στο παρελθόν», Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Η όψη του ρήματος σε Ενεστώτα και Μέλλοντα. Διακρίνω το "θα" με το "να"», Τρουλάκη Μαρία-Ηρώ, «Ο συμπληρωματικός δείκτης "να" και η ρηματική όψη», Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Παρατακτική σύνδεση: και-αλλά», Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Ποσοστά – Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών» (Διδασκαλία της παθητικής σύνταξης και διάκριση της ενεργητικής και παθητικής μορφολογίας), Δέσποινα Παπαδοπούλου & Γιάννης Μήτζιας, «Χόμπι και τροπικά επιρρήματα» (1ο μέρος), Ειρήνη Βιριράκη & Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού: Μια ωραία πεταλούδα!», Φρειδερίκη Τσιαμούρη & Ελένη Τουρούνη.

3 Οι ενότητες στις οποίες μπορεί κανείς να βρει δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων είναι οι ακόλουθες: «Ο απίστευτος Σπίντερμαν» (διδασκαλία του παρελθοντικού συνοπτικού ρηματικού τύπου), Ουρανία Μήλιου, «Δειγματική διδασκαλία για τον τονισμό», Βασιλική Αποστολούδα, «Η ρηματική όψη στο παρελθόν», Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Ο συμπληρωματικός δείκτης "να" και η ρηματική όψη», Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Παρατακτική σύνδεση: και-αλλά», Φρειδερίκη Τσιαμούρη, «Συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού: Μια ωραία πεταλούδα!», Φρειδερίκη Τσιαμούρη & Ελένη Τουρούνη, «Φωνολογία/επεξεργασία εισερχομένων» (φωνολογική ενημερότητα), Βασιλική Αποστολούδα, «Χόμπι και τροπικά επιρρήματα» (2ο μέρος), Ειρήνη Βιριράκη & Φρειδερίκη Τσιαμούρη.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Εικόνα 6. Τεχνική εστίασης στον τύπο από την ενότητα «Επιρρήματα σε –α και προσανατολισμός στον χώρο», της Ηρώς Τρουλάκη στο <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>

Οδηγίες

Ιωάννα, το σχολείο είναι πολύ κοντά στο σπίτι. Όταν βγεις από το σπίτι μας, θα περάσεις απέναντι, θα στρίψεις το σώμα σου αριστερά και μετά θα προχωρήσεις ευθεία. Θα βρεθείς μπροστά στο δρόμο και θα περάσεις απέναντι, που είναι το περίπτερο. Μετά θα περάσεις ξανά απέναντι. Θα στρίψεις πάλι το σώμα σου αριστερά, θα προχωρήσεις λίγο ευθεία και θα βρεθείς στο φανάρι. Μόλις ανάψει πράσινο θα περάσεις απέναντι. Θα πιάς δεξιά, θα περάσεις από τη διάβαση πεζών και θα βρεθείς απέναντι. Θα δεις το σχολείο αντικριστά. Θα περάσεις το δρόμο και θα βρεθείς ακριβώς στο σχολείο σου.

Περνώντας στις δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων της βάσης, στην ενότητα «Ο συμπληρωματικός δείκτης να και η ρηματική όψη» ζητείται από τους μαθητές να συνδέσουν προτάσεις με να-συμπληρώματα, που περιέχουν συνοπτικό ή μη συνοπτικό ρηματικό, με τα επιρρηματικά *συνέχεια* ή *τώρα*:

Εικόνα 7. Αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων στην ενότητα «Πρέπει να διαβάσει μαθηματικά» ή «Πρέπει να τρώει αργά» από τη Φρειδερίκη Τσιαμούρη στο <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>

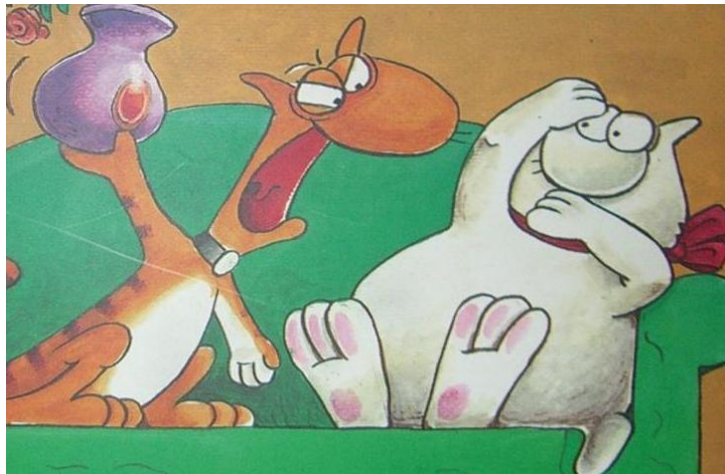
Τώρα, σημείωσε με V
τι πρέπει και τι θέλει να κάνει ο Άγγελος
συνέχεια και τι τώρα

- ~ Πρέπει να διαβάσει μαθηματικά
- ~ Θέλει να τρέχει με το ποδήλατο
- ~ Πρέπει να καθαρίζει το δωμάτιό του
- ~ Θέλει να ταξιδέψει με τρένο
- ~ Πρέπει να αδυνατίσει
- ~ Θέλει να βάζει καλάθια
- ~ Πρέπει να τρώει αργά
- ~ Θέλει να παίξει στον υπολογιστή

Η άσκηση αυτή αποσκοπεί στο να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση ως προς την ερμηνεία του συνοπτικού και του μη συνοπτικού τύπου στις να-συμπληρωματικές προτάσεις.

Δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων έχουν αξιοποιηθεί στην ίδια βάση και για τη διδασκαλία φωνολογικών φαινομένων. Για παράδειγμα, στην ενότητα για τη διδασκαλία του τονισμού και ειδικότερα για τη διάκριση των τονικών και επιτονικών σχημάτων ανάμεσα σε προτάσεις, όπως *Η γάτα τού φωνάζει* και *Η γάτα του φωνάζει*, υπάρχει μια δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές ακούνε προτάσεις με κτητικά ή με κλιτικά σε ρόλο αντικειμένου και καλούνται να αντιστοιχίσουν μία από αυτές με μία εικόνα που τους δίνεται:

Εικόνα 8. Αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων στην ενότητα «Διδασκαλία του τονισμού» από τη Βασιλική Αποστολούδα στο <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>



Η πρόταση που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη εικόνα είναι *Η γάτα τού φωνάζει*. Προκειμένου να επιτευχθεί η αντιστοίχιση, χρειάζεται οι μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στον τονισμό και τον επιτονισμό των προτασιακών ζευγών.

Δραστηριότητες ΕΤ και δομημένων γλωσσικών εισαγόμενων για τη συμφωνία επιθέτων – ονομάτων υπάρχουν και στο επιμορφωτικό υλικό που είναι αναρτημένο στην πλατφόρμα της δράσης «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής», στην ενότητα «Αξιολόγηση και Σχεδιασμός Γλωσσικών Δραστηριοτήτων. Επίθετο - Γραμματική Συμφωνία» που έχει παραχθεί από τους Κωνσταντίνο Κακαρίκο και Ευφροσύνη Κοντοκόστα (<http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16>).

Επιπλέον, στο Αγαθοπούλου (2012) δίνονται παραδείγματα αναφορικών δραστηριοτήτων γλωσσικών εισαγόμενων για την εύρεση του υποκειμένου, την πτώση των κλιτικών, τη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος και τη συμφωνία κλιτικών με τα αντικείμενα αναφοράς τους. Η δραστηριότητα εστιάζει στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος και ειδικότερα στα ρηματικά τέρματα που δηλώνουν το πρόσωπο και τον αριθμό, ώστε να αποκτήσουν ενσυναίσθηση οι μαθητές ότι τα τέρματα αυτά δίνουν πληροφορίες για το υποκείμενο του ρήματος. Οι μαθητές ακούνε προτάσεις, όπως οι ακόλουθες:


Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Εικόνα 9α. Αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων (στο Αγαθοπούλου 2012)

Ακούστε τις παρακάτω προτάσεις και τσεκάρτε το τετράγωνο δίπλα στην πρόταση που θεωρείτε σωστή.

1. Ξέρουν δύο γλώσσες
2. Έχουμε μάθημα τ' απόγευμα.
3. Δεν ξέρει ποδήλατο.
4. Να κάνετε ησυχία.
5. Δεν ανοίγει εύκολα.
6. Φεύγω σε μισή ώρα.

κτλ.



Στο φύλλο εργασίας οι μαθητές επιλέγουν τα πιθανά υποκείμενα των προτάσεων. Για την επιλογή αυτή πρέπει να στηριχτούν πρωτίστως στη ρηματική μορφολογία:

Εικόνα 9β. Αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων (στο Αγαθοπούλου 2012)

Φύλλο εργασίας

	Ο Γιάννης	Εγώ κι η Μαρία	Τα παιδιά	Εσύ κι ο Γιώργος	Η πόρτα	Εσύ	Εγώ
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							

Στο Παπαδοπούλου (υπό δημοσίευση α και β) υπάρχουν αναφορικές δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου, οι οποίες στοχεύουν στην εκμάθηση της συμφωνίας των κλιτικών με τα αντικείμενα αναφοράς τους και στη γραφηματική διάκριση της ενεργητικής από τη μεσοπαθητική φωνή. Στη δραστηριότητα των κλιτικών, οι μαθητές διαβάζουν ή ακούνε προτάσεις για τις σχέσεις ενός προσώπου με διάφορα μέλη της οικογένειάς του, τις οποίες καλούνται να αντιστοιχίσουν με τη σωστή εικόνα, όπως φαίνεται στην εικόνα 10.

Εικόνα 10. Αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων (στο Παπαδοπούλου υπό δημοσίευση α)



- Τον σκέφτομαι συχνά αλλά σπάνια του λέω τα μυστικά μου.
- Την καταλαβαίνω απόλυτα αν και είμαστε πολύ διαφορετικές.
- Τις θαυμάζω γιατί έχουν πολύ χιούμορ.
- Τους αγαπώ πολύ και τους φροντίζω όσο μπορώ.

Προκειμένου οι μαθητές να ανακαλύψουν το αντικείμενο αναφοράς των κλιτικών, εστιάζουν στον τύπο του κλιτικού και, επομένως, συνδέουν τον κάθε τύπο με τις αντίστοιχες μορφοσυντακτικές πληροφορίες του γένους και του αριθμού.

Οι μελέτες που περιγράφηκαν στην ενότητα 4 χρησιμοποίησαν κατά τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων τεχνικές εστίασης στον τύπο, καθώς και δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου. Για παράδειγμα, στη μελέτη της συμφωνίας επιθέτου-ονόματος (Agathoroulou κ.α. 2008, Παπαδοπούλου κ.ά. 2010) χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του μαρκαρίσματος των τερμάτων των επιθέτων και των ονομάτων κατά τη διδακτική παρέμβαση που έγινε βάσει της εστίασης στον τύπο. Σε τέτοιες δραστηριότητες η εμπλοκή των μαθητών περιορίζεται στη διαπραγμάτευση της σημασίας, ενώ δε γίνεται ρητή αναφορά στη μορφή των γλωσσικών τύπων:

Εικόνα 11. Τεχνική εστίασης στον τύπο (από Agathoroulou κ.α. 2008 και Παπαδοπούλου κ.ά. 2010)

Η Λένα έχει μερικά στερεότυπα. Έχει μερικές απόψεις που δεν τις αλλάζει εύκολα. Διαβάστε τι πιστεύει η Λένα και πείτε αν συμφωνείτε, διαφωνείτε ή δεν έχετε άποψη:



Οι δικηγόροι είναι δυναμικοί, πονηροί και φυσικά πλούσιοι. Έχουν πάντα μεγάλη ιδέα για τον εαυτό τους και δεν πρέπει να τους πιστεύεις ποτέ!

Συμφωνώ Διαφωνώ Δεν ξέρω

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Στην ίδια μελέτη, μια δραστηριότητα δομημένων γλωσσικών εισαγόμενων στο πλαίσιο της ΔΓΒΕ πραγματοποιήθηκε ως εξής. Οι μαθητές άκουγαν προτάσεις, όπως *Είναι μεγάλη*, *Είναι αδύνατο*, *Είναι άσχημος*, τις οποίες καλούνταν να αντιστοιχίσουν με τα αντικείμενα αναφοράς τους, όπως φαίνεται στην ακόλουθη εικόνα:

Εικόνα 12. Αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων (από Αγαθοπούλου κ.α. 2008, Παπαδοπούλου κ.ά. 2010)

B.



- Είναι μεγάλη.
- Είναι αδύνατο.
- Είναι άσχημος.

	άντρας	νύφη	παιδί	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Η αντιστοίχιση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της αποκωδικοποίησης του χαρακτηριστικού του γένους που φέρει το επιθετικό τέρμα. Σε αυτήν την άσκηση είχε ενσωματωθεί και η συναισθηματική δραστηριότητα, καθώς οι μαθητές καλούνται να γράψουν αν συμφωνούν με τις προτάσεις που ακούνε.

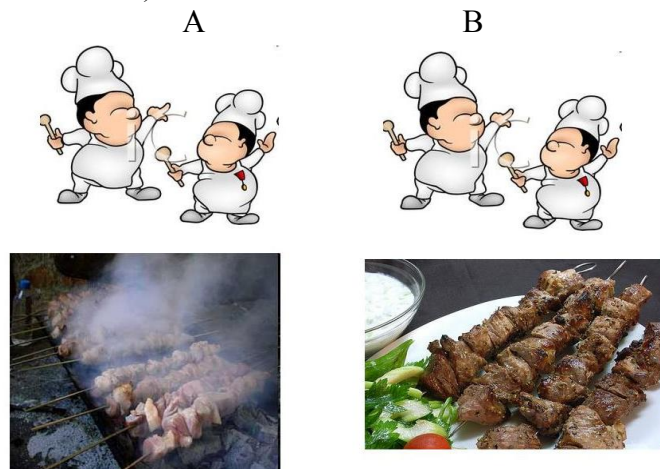
Όσον αφορά τις αναφορικές δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων για τη ρηματική όψη (Αγαθοπούλου κ.ά. 2013), σε μία από αυτές οι μαθητές βλέπουν μία εικόνα και ταυτόχρονα διαβάζουν δύο προτάσεις. Καλούνται να υπογραμμίσουν την πρόταση που ταιριάζει με την εικόνα που βλέπουν. Έτσι, σε σχέση με την εικόνα 13, διαβάζουν τις προτάσεις *Ο Αμπέμπε έτρεχε 42 χιλιόμετρα* και *Ο Αμπέμπε έτρεξε 42 χιλιόμετρα* και αναμένεται η εικόνα να αντιστοιχηθεί με τη δεύτερη πρόταση. Και σε αυτήν την περίπτωση η σωστή αντιστοίχιση προϋποθέτει την προσοχή στη ρηματική μορφολογία της όψης.

Εικόνα 13. Σκίτσο για την αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων (από Αγαθοπούλου κ.ά. 2013)



Μια παραλλαγή αυτής της δραστηριότητας είναι να δίνονται στους μαθητές δύο εικόνες, μία να απεικονίζει ένα εξελισσόμενο συμβάν (βλ. 14A) και μία ένα τελικό (βλ. 14B), και παράλληλα να ακούνε μία πρόταση την οποία καλούνται να αντιστοιχίσουν με τη σωστή εικόνα. Για παράδειγμα, η πρόταση *Έψηναν σουβλάκια* αναμένεται να αντιστοιχηθεί με την εικόνα (14A).

Εικόνα 14. Σκίτσο για την αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγόμενων (από Αγαθοπούλου κ.ά. 2013)



Κλείνοντας αυτό το άρθρο θα θέλαμε να επισημάνουμε αφενός την έλλειψη συστηματικής αξιοποίησης σύγχρονων τεχνικών στη διδασκαλία της γραμματικής στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και αφετέρου την ανάγκη πειραματικής διερεύνησης της αποτελεσματικότητας αυτών των προσεγγίσεων. Θα θέλαμε, επίσης, να παροτρύνουμε τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής να εξοικειωθούν με το υλικό που παρουσιάστηκε σε αυτήν την ενότητα και να το εντάξουν στη διδασκαλία τους, προκειμένου να προβούν και στις προσωπικές τους διαπιστώσεις ως προς τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που προκύπτουν από την υιοθέτηση αυτών των προσεγγίσεων. Θεωρούμε ότι η συστηματική διδακτική αξιοποίηση και ο πειραματικός έλεγχος αυτών των μοντέλων θα συνεισφέρουν σε μια πιο ενδεδειγμένη αποτίμησή τους ως προς τα γραμματικά φαινόμενα στα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τη συγκεκριμένη εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Agathopoulou, E., Papadopoulou, D., & Zmijanac, K. (2008). Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction. *Journal of Applied Linguistics*, 24, 9-33.
- Agathopoulou, E., Papadopoulou, D., & Sismanidou, I. (2012). Determiners in adult L2 Greek: what they tell us about the learnability of uninterpretable features. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected papers of the 10th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 103-113). Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.
Διαθέσιμο:
http://www.icgl.gr/files/English/1.Agathopoulou_et_al_10ICGL_pp.103-113.pdf
- Αγαθοπούλου, Ε. (2012). *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στο Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
Διαθέσιμο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=312>
- Αγαθοπούλου Ε., Παπαδοπούλου, Δ., Αναγνωστάκη, Εύ., & Zmijanac, K. (2013). *Η ρηματική όψη στην Ελληνική ως Γ2: διερευνώντας την επίδραση δύο διδακτικών παρεμβάσεων*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στην 34η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη, 16-18 Μαΐου 2013.
- Αμπάτη, Α., Γαλαζούλα, Μ., Μαγγανά, Α., Μιχαλακοπούλου, Π., Παπαδοπούλου, Δ., & Πουλοπούλου, Μ. (1999). *Ελληνικά με την παρέα μου*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Αμπάτη, Α., Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Θωμαδάκη, Ευ., Κατσιμαλή, Γ., Μιχαλακοπούλου, Π., & Πουλοπούλου, Μ. (2001). *Ελληνικά από κοντά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Αντωνάρακου, Ει., Μαλμμέν, Ευ., & Τσίπου, Δ. (2003). *Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά Α'.* Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, 5, 95 – 127.
- Benati, A., & Lee, J. (2008). *Grammar acquisition and processing instruction: secondary and cumulative effects*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Βόσσου, Α., Γεωργιάδου, Ε., Γλέντη, Α., Κανελλοπούλου, Ρ., & Ρηγοπούλου, Τ. (2007). *Γεια σας 4*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: an investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79, 179–193.
- Cheng, A. (1995). *Grammar instruction and input processing: the acquisition of Spanish ser and estar*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Chu, W., & Schwartz, B.D. (2005). Another look at ‘Verb Raising’ in the L2 English of Chinese speakers. In L. Dekydtspotter, R.A. Sprouse & A. Liljestrang (Eds.), *Proceedings of the 7th generative approaches to second language acquisition*

- conference (GASLA 2004) (pp. 68-85). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
Available: [www.lingref.com,document #1157](http://www.lingref.com/document#1157).
- Dimitrakopoulou, M., Fotiadou, G., Roussou, A., & Tsimpli, I.-M. (2006). Features and agree relations in L2 Greek. In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. Di Domenico & I. Ferrari (Eds.), *Language acquisition and development: proceedings of GALA 2005* (pp. 161-166). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Doughty C., & Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: an empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27/3, 464-491.
- Farley, A.P. (2001). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84, 289-299.
- Housen, A. (2010). Were they taught or did they learn? A framework of investigating the role and effects of instruction. *Journal of Applied Linguistics*, 26, 13-42. (Annual publication of the Greek Applied Linguistics Association <http://www.enl.auth.gr/gala/>).
- Jacobs, G. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3, 1-15.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Ματθαιουδάκη, Μ., Κίτσου Ι., & Τζιμώκας, Δ. (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30* (σσ. 317-328). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Μοσχονάς, Σ. (2006). Τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα: Γραμματική οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 37-88.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics*, 21, 39-54. (Annual publication of the Greek Applied Linguistics Association <http://www.enl.auth.gr/gala/>).
- Παπαδοπούλου, Δ. (υπό δημοσίευση α). *Διδασκαλία των κλιτικών και της συμφωνίας τους με ΟΦ αναφοράς*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Παπαδοπούλου, Δ. (υπό δημοσίευση β). *Διδασκαλία της ενεργητικής και μεσοπαθητικής φωνής: ορθογραφία, 2ο πρόσωπο πληθυντικού αριθμού ενεργητικής φωνής & 3ο πρόσωπο ενικού παθητικής φωνής*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαδοπούλου Δ., Zmijanjac, K., & Αγαθοπούλου Ε. (2010). Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30* (σσ. 487-502). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Qin, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research*, 12, 61–82.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis*. London: Longman.
- Sheppard, K. (1997). Integrating Content ESL: a report from the front. In M. Snow & D. Brinton (Eds.), *The content based classroom: perspectives on integrating language and content* (pp. 22-34). New York: Longman.
- Schmidt, R. (1990). The Role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-159.
- Simard, D. (2009). Differential effects of textual enhancement formats on intake. *System*, 37/1, 124-135.
- Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 181-204.
- Τσιμπλή, Ι.Μ. (2003). Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (Επιμ.), *Το γένος* (σσ. 168-189). Αθήνα: Πατάκης.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52, 755-803.
- VanPatten, B. (Ed.) (2004). *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- VanPatten, B., & Fernández, C. (2004). The long-term effects of processing instruction. In B. VanPatten (Eds.), *Processing Instruction: theory, research, and commentary* (pp. 273-289). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., & Oikennon, S. (1996). Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495–510.
- VanPatten, B., & Sanz, C. (1995). From input to output: processing instruction and communicative tasks. In F.R. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham & R.R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 169-185). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- VanPatten, B., & Wong, W. (2004). Processing instruction and the French causative: another replication. In B. VanPatten (Eds.), *Processing Instruction: theory, research, and commentary* (pp. 97-118). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- VanPatten, B., Inclezan, D., Salazar, H., & Farley, A. (2009). Processing instruction and dictogloss: a study on object pronouns and word order in Spanish. *Foreign Language Annals*, 42, 557-575.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: a typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.