



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η Ελληνική ως δεύτερη & ξένη γλώσσα : Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις »

« Greek as a second & foreign language: Research captures and didactic approaches »

Επιμέλεια εργασίας: Γκόγκου Δήμητρα

A.M: 4425

Εξάμηνο : Η' Εαρινό

Επιβλέπων Καθηγητής : κ. Καμαρούδης Σταύρος

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Β' Βαθμολογήτρια : κ. Γρίβα Ελένη

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Φλώρινα 2020 - 2021

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
2. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	8
2.1 Εισαγωγικά.....	8
2.2 Κατάκτηση και εκμάθηση.....	8
2.3 Η σημασία της μελέτης της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας.....	10
2.4 Παράγοντες στη διαδικασία της κατάκτησης.....	10
2.5 Επικοινωνιακή, ακαδημαϊκή και διαπροσωπική ικανότητα.....	12
3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	14
3.1 Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach).....	14
3.2 Εστίαση στον Τύπο.....	18
4. Το Φαινόμενο της Ρηματικής Όψης.....	23
4.1. Είδη «Όψης».....	23
4.2. Ρηματική Όψη στα Νέα Ελληνικά.....	25
5. Σχεδιασμός της Μαθησιακής Διαδικασίας.....	27
5.1. Η Αναγκαιότητα του Σχεδιασμού του Μαθήματος.....	27
5.1. Παράγοντες Σχεδιασμού.....	28
5.2. Συστατικά ενός Σχεδιασμού Μαθήματος.....	29
5.3. Θεωρητικό Υπόβαθρο Εκπαιδευτικού Σεναρίου.....	31
6. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Σεναρίου.....	33
6.1. Ο Σχεδιασμός.....	33
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	41
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	42

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία στοχεύει πρωτίστως να παρουσιάσει και να προτείνει το είδος διδασκαλίας που είναι γνωστό με τον όρο «ρηματική όψη» μέσω της Επικοινωνιακής Προσέγγισης αλλά και της Εστίασης στον Τύπο. Ταυτόχρονα στην συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιείται προσέγγιση της θεωρίας της «Κατάκτησης» μιας δεύτερης γλώσσας ενώ το επίκεντρο βρίσκεται στη σημασία της μελέτης της όπως επίσης και σε αντίστοιχες έννοιες. Επιπλέον, γίνεται αναλυτική παρουσίαση αφενός των δύο διδακτικών προσεγγίσεων, της Επικοινωνιακής Προσέγγισης και της Εστίασης στον Τύπο, οι οποίες περιβάλλουν το σχέδιο μαθήματος, και αφετέρου του φαινομένου της «ρηματικής όψης». Η «ρηματική όψη» είναι η βάση της διδακτικής που προτείνεται, καθώς οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως Γ2 χρειάζεται να ξέρουν τις οψιακές διαφορές, προκειμένου όχι μόνο να κάνουν ορθή χρήση της καθημερινής επικοινωνίας, αλλά και γιατί το συγκεκριμένο φαινόμενο φαίνεται ότι μπερδεύει τους μαθητές. Ακόμα, στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται με αναλυτικό τρόπο το κάθε γλωσσικό μάθημα, στο οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει ορισμένα στοιχεία, όπως επίσης θα παρουσιαστούν και τα βασικά συστατικά του σχεδίου αυτού. Στο τέλος της εργασίας θα παρουσιαστεί αναλυτικά το σχέδιο μαθήματος το οποίο θα περιβάλλεται από τις ανάλογες θεωρίες μάθησης, οι οποίες βοηθούν στην αιτιολόγηση και στην αποσαφήνιση των διδακτικών επιλογών στα διαδοχικά στάδια του σχεδίου μαθήματος.

Λέξεις – Κλειδιά: Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας, επικοινωνιακή ικανότητα, Επικοινωνιακή Προσέγγιση, Εστίαση στον Τύπο, ρηματική όψη.

ABSTRACT

The present dissertation primarily aims to present and propose the type of teaching known as the "verb aspect" through the Communicative Approach and the focus on form type of approach. At the same time, in the specific work, the theory of the "Conquest" of a second language is approached, while the focus is on the importance of its study as well as on corresponding concepts. In addition, there is a detailed presentation on the one hand of the two didactic approaches, the Communicative Approach and the Focus on Form on. Which surround the lesson plan, and on the other hand the phenomenon of the "verb aspect". The "verb aspect" is the basis of the didactics that is proposed, as students who are taught the Greek language as C2 need to know the obsessive differences, in order not only to make proper use of everyday communication, but also because this phenomenon seems to be confusing to the students. Also, this work will identify the reasons why it is necessary to plan in detail each language lesson, in which the teacher needs to include some elements, as well as the basic components of this plan. At the end of the thesis, the lesson plan which will be surrounded by the corresponding learning theories, will be presented in detail. This, will help in the justification and clarification of the teaching choices in the successive stages of the lesson plan.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία είναι η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης /ξένης γλώσσα, στοχεύοντας να προτείνει μια διδασκαλία η οποία είναι γνωστή με τον όρο «ρηματική όψη» μέσω της Επικοινωνιακής Προσέγγισης και την Εστίαση στον Τύπο. Στην αρχή, θα προσεγγιστεί η θεωρία της «Κατάκτησης» μιας δεύτερης γλώσσας, αφενός εντοπίζοντας τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τους όρους «κατάκτηση» και «εκμάθηση», και αφετέρου παρουσιάζοντας την σημασία της μελέτης της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας καθώς και κάποιων άλλων σχετικών εννοιών.

Έπειτα θα πραγματοποιηθεί η παρουσίαση των διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες απορρέουν από το σχέδιο του μαθήματος. Οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις είναι η Επικοινωνιακή Προσέγγιση και η Εστίαση στον Τύπο, ενώ οι ίδιες επιλέχθηκαν λόγω των εξελίξεων που έχουν επέλθει στην διδακτική μιας ξένης γλώσσας, οι οποίες απαιτούν να απομακρυνθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που πραγματοποιούνται μέχρι σήμερα με τον παραδοσιακό τρόπο. Υπό αυτή την έννοια, οι μαθητές χρειάζεται να σταματήσουν τόσο να αποτελούν τους ακόλουθους των δασκάλων, που αποτελούν τις αυθεντίες, όσο και να αποστηθίζουν τις γραμματικές δομές μιας γλώσσας με στείο τρόπο, σύμφωνα με το παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας. Μέσω των συγκεκριμένων προσεγγίσεων, που θα αναλυθούν στη συνέχεια, η διδασκαλία τροποποιείται και στοχεύει στην καλύτερη επικοινωνία που δημιουργείται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, από τους οποίους ο πρώτος συμβουλεύει και καθοδηγεί ενώ ο δεύτερος συμμετέχει δραστήρια στην διαδικασία της εκπαίδευσης αυτενεργώντας.

Στην συνέχεια, παρουσιάζεται αναλυτικά το φαινόμενο της ρηματικής όψης, το οποίο είναι μέρος της γραμματικής της νέας ελληνικής γλώσσας. Η επιλογή του συγκεκριμένου φαινομένου γίνεται ώστε να αποτελέσει την βάση της διδακτικής διαδικασίας που προτείνεται, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές οι οποίες διδάσκονται της ελληνική γλώσσα σε επίπεδο Γ2. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορούν όχι μόνο να γνωρίζουν τις οψιακές διαφορές, αλλά και να κάνουν σωστή χρήση αυτών στην καθημερινή τους επικοινωνία.

Στο τέλος της παρούσας έρευνας θα παρουσιαστούν η αναγκαιότητα τόσο να δημιουργηθεί ένα σχέδιο μαθήματος όσο και να υλοποιηθεί. Αναλυτικότερα, αναφέρονται όχι μόνο οι λόγοι που καθιστούν τον σχεδιασμό ενός γλωσσικού μαθήματος τόσο αναγκαίο, αλλά και τα στοιχεία που χρειάζεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός καθώς και αυτά που αποτελούν τα συστατικά του σχεδίου μαθήματος. Κλείνοντας η εργασία, θα παρουσιαστεί αναλυτικά το σχέδιο μαθήματος, το οποίο διαθέτει ως υπόβαθρο τις διεκπεραιωτικές δραστηριότητες ακολουθώντας το τριφασικό μοντέλο της Willis. Προκειμένου να καταστούν όσο το δυνατόν

σαφέστερες οι επιλογές στα στάδια του σχεδίου μαθήματος, αναφέρονται διάφορες θεωρίες μάθησης οι οποίες απασχόλησαν την επιστήμη τα τελευταία χρόνια.

2. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

2.1 Εισαγωγικά

Με τον όρο κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας νοούνται οι άνθρωποι που είτε κατά μόνας είτε σε μια ομάδα διδάσκονται μια γλώσσα αφού έχουν ήδη μάθει από μικρή ηλικία την πρώτη γλώσσα. Όπως αναφέρεται από τη Μπέλλα (2011), ο τομέας της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αποτελείται από επιστήμονες που διαθέτουν διάφορες ειδικότητες, δηλαδή είναι γλωσσολόγοι, ψυχολογολόγοι, γνωστικοί ψυχολόγοι αλλά και διδάσκοντες ξένων γλωσσών, με αποτέλεσμα να αποτελεί έναν διεπιστημονικό κλάδο. Βασικός στόχος του κλάδου αυτού είναι να διαμορφώσει την θεωρία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και να καταπιαστεί με τον τρόπο που μαθαίνει ένας άνθρωπος μια γλώσσα η οποία δεν είναι η μητρική του, αλλά μαθαίνεται αφού έχει πρώτα κατακτηθεί η μητρική.

Όσον αφορά τον όρο «δεύτερη γλώσσα» στην βιβλιογραφία που σχετίζεται με αυτόν έχουν αναφερθεί αρκετές προσεγγίσεις. Όπως αναφέρει η Μπέλλα (2011), ο όρος δεύτερη γλώσσα αναφέρεται σε οποιαδήποτε γλώσσα ξέρουμε με εξαίρεση την γλώσσα που μαθαίνει κανείς σε μικρή ηλικία εκεί που μεγαλώνει, δηλαδή τη μητρική του γλώσσα. Ακόμα, με τον όρο αυτό νοείται η επίσημη γλώσσα, η οποία κυριαρχεί στην εκάστοτε κοινωνία με σκοπό να ανταποκρίνεται κανείς στους θεσμούς της πολιτείας, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση και στην εργασία (Saville – Troike & Barto, 2016). Είναι πολύ σύνηθες η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας να γίνεται είτε από μετανάστες είτε από άλλες μειονοτικές ομάδες οι οποίοι χρειάζεται να μάθουν μια άλλη γλώσσα πέραν από αυτή που ήδη μιλούν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ομαλή ένταξή τους στην χώρα υποδοχής, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη γλώσσα να διαδραματίζει ένα θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην εκάστοτε κοινότητα. Η Διαμαντοπούλου (2012) αναφέρει ότι ο όρος «δεύτερη γλώσσα» έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια από τους γλωσσολόγους οι οποίοι προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τον όρο «ξένη γλώσσα» που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα. Η δεύτερη γλώσσα είναι δυνατό να κατακτηθεί μέσω της καθημερινής επαφής με ανθρώπους που αποτελούν τους φυσικούς ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας στο φυσικό τους περιβάλλον και η ενίσχυσή της να πραγματοποιηθεί από μαθήματα που θα γίνονται ταυτόχρονα.

2.2 Κατάκτηση και εκμάθηση

Δύο πολύ σημαντικοί όροι στην μελέτη της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας είναι η κατάκτηση και η εκμάθηση. Οι συγκεκριμένοι όροι πολλές φορές συγχέονται και δεν

διακρίνονται εύκολα με αποτέλεσμα να χρειάζεται η αποκωδικοποίησή τους. όπως αναφέρει η Μπέλλα (2011), «κατάκτηση» (acquisition) αποτελεί η διαδικασία κατά την οποία η μητρική γλώσσα ενός παιδιού μαθαίνεται από αυτό, ενώ «εκμάθηση» (learning) είναι η διαδικασία που μια δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε οποιοδήποτε άτομο ανεξαρτήτως ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Krashen (1977), η διάκριση των δύο εννοιών είναι σαφέστερη στο πλαίσιο της Δεύτερης Γλώσσας. Έτσι, η «κατάκτηση» αποτελεί την διαδικασία που γίνεται υποσυνείδητα, με την οποία πραγματοποιείται η μάθηση μιας Γ2 με την χρήση φυσικών επικοινωνιακών συνθηκών βασισμένη στην σημασία και όχι στους γλωσσικούς τύπους. Ταυτόχρονα η «εκμάθηση» αποτελεί την διαδικασία που πραγματοποιείται συνειδητά μέσω της συστηματικής μελέτης των γλωσσικών τύπων και των δομών μιας γλώσσας σε μια τάξη. Καθώς υπάρχει δυσκολία στο να διακριθούν οι δύο αυτές έννοιες, η βιβλιογραφία έχει αντιμετωπίσει προβλήματα και για αυτό τον λόγο οι δύο όροι εναλλάσσονται, ενώ ο όρος «κατάκτηση» έχει υπερισχύει και καλύπτει τις περιπτώσεις που θα χαρακτηρίζονταν ως «εκμάθηση» από τον Krashen.

Όπως αναφέρεται από τη Ζήκου (2012), προκύπτει το ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η κατάκτηση μιας ξένης / δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με το Jordan (2004), η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζεται από πέντε φαινόμενα. Το πρώτο φαινόμενο είναι όταν οι γραμματικές ιδιότητες της νοητικής γραμματικής της μητρικής γλώσσας μεταβιβάζονται στη νοητική γραμματική της γλώσσας – στόχου (transfer). Άλλα φαινόμενα είναι αφενός το γεγονός ότι η κατάκτηση χαρακτηρίζεται από στάδια ανάπτυξης (staged development), και αφετέρου η συστηματικότητα, η ποικιλία σχετικά με τη γλωσσική διαίσθηση των ομιλητών όσον αφορά τη γλώσσα – στόχο και η αποτυχία να κατακτηθεί η δεύτερη γλώσσα ως μητρική.

Όπως προκύπτει από τα τρία πρώτα στοιχεία ορισμένες βασικές δομικές αρχές της μητρικής γλώσσας μπορεί να ασκήσουν επίδραση τόσο στον τρόπο όσο και στη σειρά κατάκτησης της ξένης γλώσσας. Αυτές οι πραγματώσεις μπορεί να εμφανίζονται συστηματικά αναλόγως με τον βαθμό που οι αρχές τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και της γλώσσας στόχου αλλά και της καθολικής γραμματικής επιδρούν στις πραγματώσεις των μαθητών. Ανάλογα με τις δομές τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στην γλώσσα στόχο ποικίλει και η γλωσσική διαίσθηση των ομιλητών, ενώ η αποτυχία σχετίζεται τις περισσότερες φορές με εξωγλωσσικούς παράγοντες (Ζήκου, 2012).

2.3 Η σημασία της μελέτης της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας

Η μελέτη της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική για ποικίλους λόγους, σύμφωνα με τη Μπέλλα (2011). Αρχικά, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι μια διαδικασία γνωστική την οποία μπορεί μόνο ο άνθρωπος να πραγματοποιήσει. Μέσω της μελέτης στη συγκεκριμένη διαδικασία, φωτίζονται τόσο η δομή και οι λειτουργίες του μυαλού του ανθρώπου, όσο και ο τρόπος μάθησης της γλώσσας. Εξάλλου, η γλώσσα και οι γνώσεις γενικότερα είναι απόλυτα συνδεδεμένες με την ύπαρξη του ανθρώπου.

Ένας ακόμα λόγος που καθιστά πολύ σημαντική την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, η πλειονότητα των ανθρώπων μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα εκτός από την μητρική του ώστε να έχει τη δυνατότητα να ταξιδέψει σε διάφορες χώρες ή να μεταναστεύσει σε αυτές όχι μόνο για κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους αλλά και για επαγγελματικούς και οικονομικούς λόγους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής του.

Ακόμα, μέσω της γνώσης μιας δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να ενισχυθεί η γλωσσική διδασκαλία. Καθώς έχει πολλά οφέλη στη διδακτική μεθοδολογία, οι διεργασίες που πραγματοποιούνται στο νου του εκάστοτε μαθητή χρειάζεται να ληφθούν υπόψη ώστε να επιτύχει η διδακτική μεθοδολογία. Τέλος, σχετικά με τα θέματα που αφορούν στην γλωσσική πολιτική και τον προσανατολισμό χρειάζεται να είναι γνωστά τα αποτελέσματα της έρευνας για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Με σκοπό να επιλεγθεί κατάλληλη διδακτική καθοδήγηση σχετικά με τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να ληφθεί υπόψη το πώς κατακτάται μια δεύτερη γλώσσα ώστε η καθοδήγηση να είναι ρεαλιστική.

2.4 Παράγοντες στη διαδικασία της κατάκτησης

Η διαδικασία για να κατακτηθεί μια γλώσσα σε επίπεδο Γ2 είναι περίπλοκη και πολυπαραγοντική. Προκειμένου να καταστεί κατανοητή η συγκεκριμένη διαδικασία, χρειάζεται να αναφερθούν οι παράγοντες που ασκούν επίδραση στην διαδικασία κατάκτησης, στην ταχύτητα αλλά και στον βαθμό επιτυχίας της κατάκτησης του εκάστοτε μαθητή. Οι παράγοντες διακρίνονται σε γνωστικούς και συναισθηματικούς και αλληλεπιδρούν συνεχώς ο ένας με τον άλλον.

Ο πρώτος από αυτούς τους παράγοντες είναι η ηλικία (age). Εάν η διαδικασία κατάκτησης Γ2 ξεκινήσει στην παιδική ηλικία, η γλωσσική ικανότητα θα έχει περισσότερες ομοιότητες με αυτή ενός φυσικού ομιλητή, ενώ οι ενήλικες δεν μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο της

προφοράς του φυσικού ομιλητή, παρόλο που έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν πιο γρήγορα στα αρχικά στάδια συγκριτικά με τα παιδιά, ενώ κάποιοι από αυτούς πλησιάζουν και την ικανότητα φυσικού ομιλητή στο επίπεδο της γραμματικής.

Όπως αναφέρουν οι Saville – Troike και Barto (2016), όσοι εκπαιδεύονται ώστε να κατακτήσουν μια Γ2 σε νεότερη ηλικία έχουν ορισμένα πλεονεκτήματα συγκριτικά με τους μεγαλύτερους. Αναλυτικότερα, ο εγκέφαλος των νεότερων ανθρώπων έχει μεγαλύτερη πλαστικότητα, και ταυτόχρονα δεν αναλύει την γνώση που προσλαμβάνει αλλά εισάγει τα στοιχεία που χρειάζονται με απλούστερο τρόπο. Από την άλλη, κάποιος που εκπαιδεύεται σε μεγαλύτερη ηλικία έχει την ικανότητα να αναλύει την γνώση που λαμβάνει, μπορεί να μαθαίνει με καλύτερο τρόπο, καθώς διαθέτει όχι μόνο καλύτερη γνώση της Γ1 αλλά και του πραγματικού κόσμου γενικότερα, το οποίο τον βοηθά να κατακτήσει με μεγαλύτερη ευκολία μια Γ2. Αν και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για το συγκεκριμένο ζήτημα, δεν υπάρχουν ασφαλή συμπεράσματα με καθολική ισχύ. Αντιθέτως, πολλές φορές τα συμπεράσματα περιέχουν αντιφάσεις.

Δεύτερος παράγοντας είναι η έφεση (aptitude), δηλαδή το ταλέντο που διακατέχει ορισμένους μαθητές όταν πρόκειται να μάθουν μια ή περισσότερες Γ2, το οποίο τους παρέχει μεγαλύτερα επίπεδα επίδοσης αλλά και επιτυχίας (Ζήκου, 2012). Όπως αναφέρει η Μπέλλα (2011), η έφεση αποτελείται από συγκεκριμένες συνιστώσες, όπως η ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης (phonetic coding ability), η οποία βοηθά τον μαθητή στην διάκριση και στην σύνδεση των ήχων της Γ2 με αποτέλεσμα να έχει την ικανότητα να θυμάται. Άλλες συνιστώσες αποτελούν η γραμματική ευαισθησίας (grammatical sensitivity), δηλαδή η ικανότητα ενός μαθητή να αναγνωρίζει τις γραμματικές λειτουργίες που επιτελούν οι λέξεις σε μια πρόταση, αλλά και η επαγωγική ικανότητα (inductive language learning ability), η οποία βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις αντιστοιχίες και τις σχέσεις ανάμεσα στην μορφή και στην σημασία. Τελευταία συνιστώσα είναι η ικανότητα αποστήθισης (rote learning ability) μέσω της οποίας ένας μαθητής μπορεί να συσχετίσει τα ερεθίσματα και να τα απομνημονεύσει, ιδιαίτερα αν πρόκειται να μάθει λεξιλόγιο.

Σύμφωνα με τους Saville – Troike και Barto (2016), η ικανότητα εκμάθησης μιας γλώσσας αποτελεί μια υπόθεση με αρκετές διαβαθμίσεις αυτών των δεξιοτήτων η οποία προβλέπει και αντίστοιχες διακυμάνσεις στον βαθμό επιτυχίας που σχετίζεται με την απόκτηση της Γ2.

Εκτός από τους προαναφερθέντες γνωστικούς παράγοντες, υφίστανται και ορισμένοι συναισθηματικοί παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι τα κίνητρα (motivation), ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για να κατακτηθεί μια Γ2, καθώς είναι καθοριστικός για το βαθμός προσπάθειας των μαθητών στα διάφορα στάδια ανάπτυξης μιας Γ2. Όπως αναφέρει η Μπέλλα

(2011), τα κίνητρα διαχωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες, η μία εκ των οποίων είναι τα ενδογενή κίνητρα (intrinsic motivation), τα οποία προέρχονται από την εσωτερική επιθυμία που διακατέχει ένα άτομο ώστε να κατακτήσει μια Γ2. Η δεύτερη κατηγορία κινήτρων είναι τα εξωγενή κίνητρα (extrinsic motivation), τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον ώστε να πραγματοποιηθεί η εκμάθηση μιας Γ2, όπως για παράδειγμα οι μετανάστες που χρειάζεται να ενταχθούν ομαλά στην κοινότητα της γλώσσας στόχου ή να αποκτήσουν τίτλους γλωσσομάθειας για επαγγελματικούς λόγους.

Άλλος συναισθηματικός παράγοντας είναι η στάση του εκάστοτε μαθητή προς τη γλώσσα - στόχο (attitude) αλλά και προς τους ομιλητές, τις κοινωνικοπολιτικές αξίες που εκπροσωπούνται από αυτούς και προς το περιβάλλον, που είναι είτε φυσικό είτε καθοδηγούμενο, εντός του οποίου γίνεται η κατάκτηση της γλώσσας. Ο συγκεκριμένος παράγοντας ασκεί μεγάλη επίδραση στην κατάκτηση μιας Γ2. Επίσης, η προσωπικότητα του μαθητή διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην διαδικασία κατάκτησης μια Γ2, όπως αναφέρεται από τους Saville – Troike και Barto (2016). Εξαιτίας του ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση αποτελούν μια διαδικασία ζωντανή, η οποία πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή, είναι κατανοητό ότι ένας μαθητής που διακρίνεται από αυτοπεποίθηση, εξωστρέφεια και δημιουργικότητα έχει περισσότερες δυνατότητες να προσλάβει τις πληροφορίες της διδασκαλίας. Αντιθέτως, ένας μαθητής που διακρίνεται από εσωστρέφεια, άγχος και παθητικότητα είναι πιθανό να είναι περισσότερο διστακτικός στο να αποκτήσει νέες γνωστικές πληροφορίες.

2.5 Επικοινωνιακή, ακαδημαϊκή και διαπροσωπική ικανότητα

Η διαδικασία για να κατακτηθεί μια γλώσσα Γ2 στοχεύει στο να αποκτήσει ο διδασκόμενος την «επικοινωνιακή ικανότητα». Ο όρος «επικοινωνιακή ικανότητα» αναφέρεται στο σύνολο των δεδομένων που οφείλει να ξέρει ο εκάστοτε ομιλητής προκειμένου να επιτευχθεί η κατάλληλη επικοινωνία εντός μιας κοινότητας, όπως παρουσιάζουν οι Saville – Troike και Barto (2016). Η επικοινωνιακή ικανότητα συμπεριλαμβάνει όχι μόνο την γνώση της γλώσσας, τα στοιχεία και τα επίπεδα της, όπως για παράδειγμα το λεξιλόγιο, τη μορφολογία, τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη γραμματική και την ομιλία, αλλά και τις απαραίτητες γνώσεις ώστε η γλώσσα να χρησιμοποιείται κατάλληλα στις εκάστοτε επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα χρειάζεται να γνωρίζει ο ομιλητής και το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου χρησιμοποιεί την γλώσσα. Με άλλα λόγια ο εκάστοτε ομιλητής χρειάζεται να έχει γνώση και κατανόηση των γενικότερων δομών της κοινωνίας που ασκούν επίδραση στις συμβάσεις της χρήσης της γλώσσας, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να ερμηνεύει αλλά και να

μεταδίδει με ορθό τρόπο το νόημα αναλόγως με την επικοινωνιακή περίσταση.

Η επικοινωνιακή ικανότητα διακρίνεται σε δύο είδη κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Τα δύο αυτά είδη είναι η ακαδημαϊκή ικανότητα και η διαπροσωπική ικανότητα, από τις οποίες η πρώτη αναφέρεται στο σύνολο των απαιτούμενων γνώσεων που οφείλει να έχει ένας μαθητής προκειμένου να χρησιμοποιεί μια Γ2 για τις σπουδές του, την επαγγελματική του ανέλιξη ή για επιστημονικούς ερευνητικούς λόγους. Το βασικότερο στην ακαδημαϊκή ικανότητα είναι η γνώση του λεξιλογίου και της ορολογίας που σχετίζεται με τον εκάστοτε τομέα που ενδιαφέρει τον μαθητή, ενώ για να κατακτηθεί πλήρως ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να έχει κατακτήσει σε επαρκή βαθμό τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, η οποίες είναι η ανάγνωση, η ακρόαση, η γραφή και η ομιλία.

Το δεύτερο είδος, η «διαπροσωπική ικανότητα», αναφέρεται στις απαιτούμενες γνώσεις ενός μαθητή, ο οποίος πρόκειται να κάνει χρήση της Γ2 ερχόμενος σε επαφή πρόσωπο με πρόσωπο με άλλους ομιλητές. Για αυτό τον λόγο χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος να δύναται τόσο να κατανοεί όσο και να επεξεργάζεται τη γλώσσα ταχέως όταν συνδιαλέγεται με άλλους ομιλητές, καθώς και να μπορεί να διαπραγματευτεί τα νοήματα που προκύπτουν όσο αλληλοεπιδρά με τους άλλους. Κατά τις διαπροσωπικές καταστάσεις επιτυγχάνονται διάφοροι συναισθηματικοί και αλληλεπιδραστικοί στόχοι οι οποίοι αφορούν σε εργασίες και συναλλαγές της καθημερινής ζωής, ενώ για να κατακτηθεί πλήρως η διαπροσωπική ικανότητα χρειάζεται να έχουν κατακτηθεί από τον εκπαιδευόμενο οι γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνταν και στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής ικανότητας, δηλαδή η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή.

Βέβαια χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι τέσσερις αυτές δεξιότητες έχουν διαφορετική προτεραιότητα κατάκτησης αναλόγως με το είδος της επικοινωνιακής δραστηριότητας, καθώς διαφέρουν οι απαιτήσεις της εκάστοτε περίπτωσης.

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Αρκετές διδακτικές προσεγγίσεις έχουν εκφραστεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας. Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις βρέθηκαν στο επίκεντρο των ερευνητών παγκοσμίως, ενώ στην παρούσα έρευνα θα αναφερθούν δύο από αυτές τις προσεγγίσεις, η Επικοινωνιακή Προσέγγιση και η Εστίαση στον Τύπο, βάσει των οποίων θα προκύψει και το σχέδιο μαθήματος.

3.1 Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach)

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση ή η Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας (Communicative Approach / Communicative Language Teaching) προτείνεται για την διδασκαλία μιας γλώσσας Γ2 τα τελευταία χρόνια καθώς αποτελεί μια νέα προσέγγιση. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση, όπως αναφέρει η Μπέλλα (2011), είναι ευρέως διαδεδομένη όσον αφορά στην διδασκαλία της Γ2, αφού έχει τις βάσεις της στις θεωρίες της γλωσσικής κατάκτησης και δίνει έμφαση όχι μόνο στον εγγενή χαρακτήρα της γλώσσας, αλλά και στο ρόλο της διεπίδρασης και της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και τους μαθητές μεταξύ τους.

Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στην παροχή γλωσσικού εισαγόμενου το οποίο θα είναι κατανοητό από τους μαθητές, και η υποστήριξη του θα γίνεται μέσω της διεπίδρασης και της συνολικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, ενώ οι γραμματικές δομές θα επεξηγούνται ως προς την σημασία τους όταν αυτό θα κρίνεται απαραίτητο (Lightbown & Spada, 1999). Όπως αναφέρθηκε από τη Χανοπούλου (2017), στη συγκεκριμένη μέθοδο στο επίκεντρο βρίσκεται η επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή, η εισαγωγή της οποίας πραγματοποιήθηκε από τον Hymes το 1971.

Η διδασκαλία και η μάθηση στοχεύουν στην ικανότητα ενός μαθητή να επικοινωνεί όχι μόνο στη μητρική του γλώσσα αλλά και στη δεύτερη / ξένη γλώσσα. Για να υπάρξει η επικοινωνιακή ικανότητα χρειάζεται πρώτα να υπάρχει και η γλωσσική, καθώς η γλώσσα επιτελεί ταυτόχρονα πολλές λειτουργίες, η πιο σημαντική από τις οποίες είναι η επικοινωνία. Επομένως, πρωταρχικός στόχος της διδακτικής διαδικασίας χρειάζεται να είναι αφενός η περιγραφή του γλωσσικού συστήματος και αφετέρου τη λειτουργία του βοηθώντας ταυτόχρονα τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές χρειάζεται να μπορούν να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας έτσι ώστε ο λόγος τους να είναι προσαρμοσμένος με την κατάσταση. Έτσι, μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι ο ομιλητής προβαίνει στις γλωσσικές επιλογές που αντιστοιχούν με τον συνομιλητή του αλλά και με τη σχέση που έχουν μεταξύ τους, καθώς και

με το λόγο για τον οποίο επικοινωνεί και με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

Το παρακάτω παράδειγμα παρουσιάζει τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν. Για παράδειγμα μια φοιτήτρια σε περίπτωση που απευθυνόταν σε κάποιον καθηγητή της, τόσο οι ρόλοι φοιτήτρια - καθηγητής όσο και ο λόγος της επικοινωνίας τους θα επηρέαζαν τις γλωσσικές επιλογές της: π.χ. « Συγγνώμη, μήπως θα μπορούσα να σας απασχολήσω για λίγο;» Αντιθέτως, η συγκεκριμένη φοιτήτρια θα είχε εντελώς διαφορετικές γλωσσικές επιλογές αν απευθυνόταν σε κάποια φίλη της για τον συγκεκριμένο λόγο: π.χ. « Θέλω να σου μιλήσω. Πάρε με τηλέφωνο οπωσδήποτε σήμερα.»

Βασικές αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης

Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001) και την Μπέλλα (2011), οι σημαντικότερες Αρχές Επικοινωνιακής Προσέγγισης είναι αφενός ο προφορικός λόγος, ο οποίος υπερέχει του γραπτού λόγου, και αφετέρου η χρήση της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία, η οποία έχει περισσότερη σημασία συγκριτικά με την γνώση των κανόνων της γλώσσας. Ακόμα, η γλώσσα κατακτάται από τους μαθητές ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία, ενώ οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός μιας γλωσσικής τάξης χρειάζεται να στοχεύουν μόνο στην επικοινωνία. Μερικές ακόμα αρχές αποτελούν η γλωσσική ευχέρεια που είναι η βασική διάσταση της επικοινωνίας, οι διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως η ακουστική, η προφορική, η γραπτή και η αναγνωστική, οι οποίες συνδυάζονται με σκοπό την επικοινωνία, αλλά και η μάθηση κατά την οποία πραγματοποιούνται δοκιμές και λάθη. Τέλος, υπάρχει ποικιλία στις περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα, καθώς ποικίλουν οι λόγοι για τους οποίους μιλάμε, οι άνθρωποι που απευθύνουμε τον λόγο μας αλλά και το περιβάλλον, παράγοντες που ασκούν επιρροή στις επιλογές της γλώσσας, αν για παράδειγμα θα κάνουμε χρήση συγκεκριμένων λέξεων ώστε να φανούμε πιο ευγενικοί.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1998), η επικοινωνιακή μεθοδολογία βασίζεται σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά που υφίστανται για τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται. Πρώτο χαρακτηριστικό είναι η καταλληλότητα, δηλαδή για κάθε επικοινωνιακή περίσταση αλλά και για τους ρόλους που έχουν όσοι συμμετέχουν σε αυτή και για να επιτευχθεί ο στόχος της επικοινωνίας χρειάζεται να χρησιμοποιείται κατάλληλα η γλώσσα. Έτσι, ανάλογα με το ύφος της επικοινωνίας, αν πρόκειται για καθημερινό ή επίσημο, οι μαθητές χρειάζεται να δύνανται να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες υφολογικές ποικιλίες. Για αυτό τον λόγο είναι χρήσιμες οι προσομοιώσεις καταστάσεων και τα παιχνίδια ρόλων.

Δεύτερο χαρακτηριστικό αποτελεί η εστίαση στο μήνυμα, καθώς τα στοιχεία της γλώσσας δεν είναι απλώς μεμονωμένες δομές αλλά φέρουν συγκεκριμένες σημασίες. Έτσι, οι

εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να μπορούν να παράγουν αλλά και να καταλαβαίνουν τα μηνύματα ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Για αυτό τον λόγο πραγματοποιούνται ασκήσεις μεταφοράς (information transfer) όπου ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει στοιχεία από ένα κείμενο με βάση τα οποία μετά πρέπει να πραγματοποιήσει ορισμένες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα να συμπληρώσει κάποιον πίνακα. Επιπλέον, υπάρχουν οι ασκήσεις πληροφοριακού κενού (information gap) όπου οι μαθητές καλούνται πρέπει να πληροφορήσουν τους συμμαθητές τους για διάφορα στοιχεία τα οποία είναι άγνωστα, ώστε να επιτύχουν τον στόχο επικοινωνίας τους. Οι μαθητές και στις δύο αυτές ασκήσεις είναι περισσότερο σημαντικό να μεταβιβάσουν ένα μήνυμα με επιτυχία παρά να είναι σωστοί στη γραμματική.

Άλλο χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής μεθοδολογίας είναι η ψυχολογική επεξεργασία, σημαντικό στοιχείο της οποίας αποτελεί η χρήση της γλώσσας που στοχεύει να ανταλλάξει μηνύματα, καθώς ο εκάστοτε άνθρωπος που χρησιμοποιεί την γλώσσα πραγματοποιεί ορισμένες ψυχολογικές διεργασίες με σκοπό την επικοινωνία ενός μηνύματος σε κάποιον άλλο. Ασκήσεις που χρησιμοποιούνται στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι αυτές που αποσκοπούν στη μεταβίβαση συγκεκριμένων μηνυμάτων και πληροφοριών ενεργοποιώντας την επιλεκτική προσοχή, η οποία αποτελεί μια σημαντική ψυχολογική διεργασία. Για αυτό τον λόγο, όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να καταλάβουν τον γραπτό ή τον προφορικό λόγο δεν προσέχουν τόσο το σύνολο των στοιχείων της γλώσσας αλλά επικεντρώνονται μόνο στα στοιχεία που χρειάζονται ώστε να φέρουν εις πέρας τους στόχους της επικοινωνίας που περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα.

Ακόμα, η διακινδύνευση αποτελεί χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου, καθώς μέσα από τα λάθη που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την διδακτική διαδικασία μαθαίνουν και εξασκούνται στο να καταλαβαίνουν τα μηνύματα των γλωσσικών πλαισίων. Αντίθετα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι δεν θέλουν να παράγουν τη γλώσσα που δεν είχα διδαχθεί ώστε να μην κάνουν λάθη, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα λάθη θεωρούνται εποικοδομητικά και δημιουργικά. Έτσι, χρειάζεται οι μαθητές να κάνουν λάθη στις στρατηγικές επικοινωνίας, καθώς μέσω αυτών θα καταλήξουν στη γνώση και στην πολύ σημαντική δεξιότητα της κατανόησης των μηνυμάτων.

Τέλος, η ελεύθερη εξάσκηση των διαφόρων υπο-δεξιοτήτων, και όχι μιας μεμονωμένης δεξιότητας, πραγματοποιείται από τις ασκήσεις της επικοινωνιακής μεθοδολογίας. Φαίνεται από τη συγκεκριμένη τεχνική ότι η γλώσσα αποτελεί μια δεξιότητα η οποία αποτελείται από διάφορες άλλες υπο-δεξιότητες, η εξάσκηση των οποίων χρειάζεται να πραγματοποιείται συνδυαστικά ώστε να επιτευχθεί η γλωσσική ευχέρεια.

Δραστηριότητες Επικοινωνιακής Προσέγγισης και ο ρόλος τους

Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την επικοινωνιακή προσέγγιση χρειάζεται πρωτίστως να στοχεύουν στην ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στους επικοινωνιακούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Για αυτό τον λόγο, οι δραστηριότητες αυτές χρειάζεται να περιλαμβάνουν διαδικασίες επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα η ανταλλαγή πληροφοριών, η διαπραγμάτευση της σημασίας και η διεπίδραση (Richards & Rodgers, 2001). Παρέχοντας, λοιπόν, την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να πραγματοποιούν συγκεκριμένους στόχους επικοινωνίας αλλάζοντας το γλωσσικό τους εξαγόμενο, οι δραστηριότητες αυτές είναι οι πιο κατάλληλες είτε πραγματοποιούνται ομαδικά είτε ανά ζεύγη. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές μέσω της συνεργασίας και της διεπίδρασης που λαμβάνουν χώρα στην γλωσσική τάξη αποκτούν πολλά οφέλη. Μερικά από αυτά είναι η δυνατότητα να παρέχουν το γλωσσικό εισαγόμενο αλλά και την διεπίδραση ο ένας μαθητής στον άλλο, η αποφυγή λαθών που θα πραγματοποιούσαν αν διεπιδρούσαν με τον δάσκαλο καθώς και η παροχή γόνιμης ανατροφοδότησης που αφορά στα λάθη μέσω των ερωτήσεων που γίνονται ώστε να διευκρινιστεί η σημασία ορισμένων στοιχείων.

Όπως αναφέρει ο Μήτσης (1998), εντός της γλωσσικής τάξης χρειάζεται να γίνεται προσδιορισμός των προτιμήσεων και των αναγκών των μαθητών ταυτόχρονα με την δημιουργία ενός κλίματος ελευθερίας και ασφάλειας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αυτενεργούν και να εκφράζονται ελεύθερα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μαθητές είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να χρειάζεται κάθε φορά να δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο ή στον γραπτό ανάλογα με τις απαιτήσεις (Σακελλαρίου, 2009).

Ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή

Όπως αναφέρουν οι Richards and Rodgers (2001), ο δάσκαλος διαδραματίζει έναν πολύπλευρο ρόλο στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Αρχικά, χρειάζεται να είναι ο καθοδηγητής τόσο της επικοινωνίας των μαθητών εντός τάξης όσο και των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας διευκολύνοντας τους. Έτσι, ο δάσκαλος θα αποτελεί μέλος της ομάδας των μαθητών συμβουλευόντας τους, ενώ ταυτόχρονα θα παρατηρεί τη διαδικασία της μάθησης με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Σε αντίθεση με παλαιότερα, ο δάσκαλος δεν είναι αυτός που κατέχει απόλυτα τις γνώσεις και χρειάζεται να τις μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές, αλλά αυτός που καθοδηγεί εμπυχώνοντας τους μαθητές ώστε να τους παρέχει κίνητρα και το όσο το δυνατόν καλύτερο περιβάλλον. Τέλος, ο δάσκαλος χρειάζεται να αναλύει τις ανάγκες των μαθητών, τις οποίες πρέπει να συμπεριλάβει στην ύλη

και στις διδακτικές τεχνικές που σχεδιάζει προκειμένου οι μαθητές να αποδίδουν τα μέγιστα στο μάθημα.

Όσον αφορά στον μαθητή, ο ρόλος που διαδραματίζει στην Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία διαφέρει από τον ρόλο του στις παραδοσιακές τάξεις που διδάσκεται η γλώσσα. Ο λόγος είναι ότι στην Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία το επίκεντρο βρίσκεται στην διαδικασία της επικοινωνίας και όχι στην καλή γνώση των δομών της γλώσσας. Έτσι, ο μαθητής προκειμένου να επικοινωνήσει με τον εκάστοτε συνομιλητή του χρειάζεται συνεχώς να διαπραγματεύεται τα γλωσσικά στοιχεία, έχοντας ενεργό ρόλο στην τάξη και στο αν θα μεταφερθούν τελικά τα δικά του μηνύματα ή των συνομιλητών του επιτυχώς (Richards & Rodgers, 2001).

Τέλος, ο μαθητής χρειάζεται να είναι ο βασικός πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όντας υπεύθυνος να χρησιμοποιήσει την γλώσσα αλλά και να συμμετέχει στην διαδικασία εκμάθησης αυτόνομα. Έτσι, μέσω της αυτενέργειας του θα γίνει κυρίαρχος της πορείας της μάθησης του τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, εφόσον ο δάσκαλος δεν είναι ο μοναδικός που κατέχει τις γνώσεις.

Ο ρόλος των εποπτικών μέσων

Τα εποπτικά μέσα έχουν ιδιαίτερη σημασία στην Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία, καθώς διευκολύνουν την διαδραστικότητα της γλώσσας εντός της τάξης. Με τον όρο εποπτικό μέσο είναι δυνατόν να εννοηθεί οποιοδήποτε αντικείμενο που χρησιμοποιείται στην τάξη προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία ο κάθε επικοινωνιακός σκοπός του μαθήματος. Για παράδειγμα, εποπτικό μέσο μπορεί να αποτελεί ένα κινητό τηλέφωνο, ένας τουριστικός οδηγός ή ένας κατάλογος εστιατορίου, με σκοπό να προωθηθεί η γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς.

Όπως παρουσιάζεται από τους Richards and Rodgers (2001), τα εποπτικά μέσα χωρίζονται σε τρία είδη, όσα βασίζονται σε διδακτικά εγχειρίδια, όσα βασίζονται σε δραστηριότητες (task-based material), όπως τα παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις και οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, και όσα αντικείμενα προέρχονται από την καθημερινή ζωή (realia), όπως οι πινακίδες, τα περιοδικά, οι διαφημίσεις, οι εφημερίδες, οι χάρτες και τα διαγράμματα, η χρήση των οποίων βοηθάει τους μαθητές να συνδέσουν την ξένη γλώσσα με την καθημερινότητα τους.

3.2 Εστίαση στον Τύπο

Η δεύτερη επικοινωνιακή προσέγγιση που προτάθηκε σχετικά πιο πρόσφατα είναι η Εστίαση στον Τύπο. Όπως παρουσιάζουν οι Παπαδοπούλου και Αγαθοπούλου (χ.χ.), η εστίαση στο

τύπο βασίζεται στην Υπόθεση του Εντοπισμού, σύμφωνα με τον Schmidt (1990), η οποία θεωρεί ότι ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να προσέξει ένα συγκεκριμένο στοιχείο της Γ2 ώστε να οδηγηθεί στην εκμάθηση του, ενώ η επιλογή του χρόνου, του τρόπου και των γλωσσικών στοιχείων που θα επικεντρωθεί ο μαθητής γίνεται από τον δάσκαλο. Σύμφωνα με τον Long (1991), το μοντέλο της εστίασης στον τύπο στηρίζεται στο να επικεντρωθεί ο εκπαιδευόμενος σε στοιχεία της γλώσσας, όπως σε λέξεις, φράσεις, γραμματικές δομές, οι οποίες παρουσιάζονται στο μάθημα με τυχαία σειρά μέσα σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο είναι αναγκαίο στην Εστίαση στον Τύπο, καθώς το επίκεντρο του μοντέλου αυτού βρίσκεται στο να μεταφέρεται ένα νόημα και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος η κεντρική προσοχή μετατοπίζεται από τα διάφορα προβλήματα των μαθητών στην κατανόηση ή στην παραγωγή, ενώ είναι δυνατό οι μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ώστε να επιτύχουν διάφορους λειτουργικούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς.

Το σύνολο των διδακτικών προσεγγίσεων που επικεντρώνονται στην εστίαση στον τύπο προέκυψαν από τον προβληματισμό για το αν η γλωσσική καθοδήγηση χρειάζεται να περιέχει και τη διδασκαλία της γραμματικής. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το διδακτικό ενδιαφέρον δίνει έμφαση στην σημασία όμως διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις με την έννοια ότι δεν χρειάζεται να μπορούν να διδάσκονται όλα.

Η κατάκτηση πολλών στοιχείων της γλώσσας μπορεί να γίνει φυσικά, σε περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι μέσω της έκθεσης τους σε γλωσσικό εισαγόμενο παρακινηθούν για μάθηση και αποκτήσουν επικοινωνιακή γλωσσική εξάσκηση. Βέβαια, υφίσταται και η άποψη που υποστηρίζει ότι οι προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την εστίαση στον τύπο θεωρούν ότι η επιτυχία της γλωσσικής ανάπτυξης είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί γρήγορα, σε περίπτωση που οι μαθητές έχουν πρόσβαση και σε διδασκαλία η οποία σε κάποιο βαθμό εστιάζει και στο γλωσσικό τύπο (Lightbown & Spada, 1999). Όσοι υποστηρίζουν την συγκεκριμένη άποψη θεωρούν ότι οι μαθητές είναι δυνατό να έχουν οφέλη σε επίπεδο ακρίβειας και ευχέρειας από τη ρητή διδασκαλία γραμματικών στοιχείων, στο πλαίσιο βέβαια επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

Η βιβλιογραφία διαχωρίζει την εστίαση στον τύπο (focus on form) από την εστίαση στους τύπους (focus on forms). Αναλυτικότερα, η πρώτη έχει ως στόχο την μετακίνηση της επιλεκτικής προσοχής των μαθητών στα στοιχεία της γλώσσας, μόνο στην περίπτωση που καταστεί αναγκαίο στα μαθήματα τα οποία εφιστούν την προσοχή τους τόσο στη σημασία όσο και στην επικοινωνία (Long, 1991; Long & Robinson, 1998). Από την άλλη, η εστίαση στους τύπους αποτελεί διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων με τον παραδοσιακό τρόπο χωρίς να υπάρχει επικοινωνιακή πρακτική και ούτε να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο. όπως

αναφέρουν οι Doughty και Williams (1998), η έννοια της «σημασίας» αναφέρεται όχι μόνο στη λεξική αλλά και στην πραγματολογική σημασία. Σύμφωνα με τους ίδιους η εστίαση στον τύπο περιέχει τους γραμματικούς τύπους, τη σημασία αλλά και τις λειτουργίες, ενώ επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές καταφέρουν να φέρουν εις πέρας την σύνδεση και των τριών με επιτυχία.

Σύμφωνα με την Doughty (1997) υπάρχουν τρεις προϋποθέσεις οι οποίες είναι απαραίτητο να τηρούνται προκειμένου να μην προκύπτουν προβλήματα από τις διδακτικές προσεγγίσεις της εστίασης στον τύπο στις ψυχογλωσσικές διεργασίες οι οποίες χρειάζονται στην διαδικασία της εκμάθησης μιας Γ2. Οι προϋποθέσεις είναι αφενός η προσοχή στη σημασία, οι γραμματικοί τύποι που αποτελούν το επίκεντρο της διδασκαλίας και χρειάζεται να προκύπτουν από τις απαιτήσεις της επικοινωνίας ώστε να επιτευχθούν στην αντίστοιχη περίσταση, και αφετέρου το σύντομο χρονικό διάστημα στο οποίο ο εκπαιδευόμενος προσέχει σε κάποιον τύπο. Το σύνολο των προαναφερθέντων προϋποθέσεων είναι δυνατό να συμπεριληφθεί σε μια διδακτική πρόταση, η οποία θα σχετίζεται με τις εκάστοτε ανάγκες του μαθητή και θα μπορεί να τελεσφορεί σε περίπτωση που επιτελούνται οι στόχοι του κάθε μαθητή και ο ίδιος έχει ετοιμαστεί για να τη δεχτεί.

Οι στιγμές που είναι κατάλληλες ώστε να επιτευχθεί η εστίαση στον τύπο είναι δυνατόν να βρεθούν αν εξεταστούν ορισμένες προτάσεις, σύμφωνα με τον Doughty (2001). Όπως ορίζουν οι συγκεκριμένες προτάσεις, η εστίαση στον τύπο αφενός προκαλεί την προσοχή των μαθητών σε ασυμβατότητες μεταξύ του γλωσσικού εισαγόμενου και του γλωσσικού εξαγόμενου, και αφετέρου χρειάζεται να πραγματοποιείται σε μια ορισμένη κρίσιμη φάση της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως για παράδειγμα όταν οι εκπαιδευόμενοι διεπιδρούν με ικανότερους ομιλητές ή με πιο συγκεκριμένους τύπους κειμένων. Επίσης, είναι απαραίτητο η εστίαση στον τύπο να κάνει χρήση παιδαγωγικών μηχανισμών οι οποίοι είναι κατάλληλοι για μαθητές, καθώς και να πραγματοποιείται την σωστή χρονική στιγμή.

Σύμφωνα με τους Ellis, Basturkmen και Loewen (2002) η Εστίαση στον Τύπο διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, στην προσχεδιασμένη και την τυχαία. Η προσχεδιασμένη εστίαση περιλαμβάνει εστιασμένες εργασίες, δηλαδή επικοινωνιακές εργασίες μέσω των οποίων προωθείται η χρήση ενός γλωσσικού τύπου εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου. Αυτές οι δραστηριότητες με σκοπό να ολοκληρωθούν χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί μια συγκεκριμένη γραμματική δομή, ενώ ο σχεδιασμός τους πραγματοποιείται από τον υπεύθυνο διδάσκοντα, ο οποίος επιλέγει σε ποιον γλωσσικό τύπο θα επικεντρωθεί (Nunan, 2004).

Όσον αφορά τις τυχαίες δραστηριότητες της εστίασης, οι εργασίες συμπληρώνονται από τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τους διαθέσιμους

γλωσσικούς πόρους, ενώ για να σχεδιαστούν δεν χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένοι γλωσσικοί τύποι (Nunan, 2004). Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, δεν απαιτείται να χρησιμοποιηθεί μια επικοινωνιακή εργασία.

Όπως αναφέρεται από τη Μολοχά (2014), η εστίαση στον τύπο μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή μέσω αρκετών μεθοδολογικών τεχνικών, στην εφαρμογή των οποίων χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο το πώς έχει οργανωθεί και έχει δομηθεί το διδακτικό υλικό, αλλά και η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό στις αντιδράσεις των μαθητών καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα λάθη.

3.3. Διεκπαιρωτικές Δραστηριότητες

Η διδασκαλία δεύτερης γλώσσας ακολουθεί ορισμένα παραδοσιακά μοντέλα, οργανωμένα εδώ και δεκαετίες. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν τεχνικές οι οποίες απέχουν κατά πολύ από τις παλαιότερες και ακολουθούν τις νεότερες προσεγγίσεις, όπως είναι η προσέγγιση της Εστίασης στον Τύπο και η Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Οι προσεγγίσεις αυτές χρησιμοποιούνται ευρύτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, επικεντρώνοντας στις επονομαζόμενες «διεκπαιρωτικές δραστηριότητες» (Edwards & Willis, 2005).

Οι μέθοδοι που κάνουν χρήση των προαναφερθεισών δραστηριοτήτων οδηγούν τους μαθητές στο να μπορέσουν εντός ενός δοθέντος επικοινωνιακού πλαισίου να φέρουν εις πέρας μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή να προχωρήσουν σε μεθόδους επίλυσης προβλήματος, χωρίς να αναγκάζονται να εστιάσουν σε μια συγκεκριμένη δομή. Βασικός στόχος, συνεπώς, είναι το να επιτευχθεί σε κάθε περίπτωση ο εκάστοτε επικοινωνιακός σκοπός.

Ένα από τα κύρια επικοινωνιακά μοντέλα είναι της Willis (1996) που χωρίζεται σε τρεις διακριτές φάσεις: την φάση πριν την δραστηριότητα (pre - task), τον κύκλο δραστηριοτήτων (task – cycle), και την εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία (language focus). Η προ – δραστηριότητα, όπως αποκαλείται, είναι η φάση στην οποία γίνεται παρουσίαση του βασικού θέματος και των επιμέρους στόχων που έχουν οι δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό. Για τη διευκόλυνση της κύριας δραστηριότητας, στη φάση αυτή γίνεται ενεργοποίηση των λέξεων και των φράσεων που θα βοηθήσουν στη διάδραση και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Η δεύτερη και κύρια φάση, ο κύκλος δραστηριοτήτων, διακρίνεται και αυτός σε τρία επιμέρους στάδια: το στάδιο της διεκπαιρωτικής δραστηριότητας (task), τον σχεδιασμό (planning) καθώς και τη δημιουργία της αναφοράς (report). Έχοντας προηγηθεί το προπαρασκευαστικό στάδιο, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αξιοποιούν γνώσεις που έχουν ήδη στη δεύτερη γλώσσα ώστε να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τον επικοινωνιακό σκοπό που έχει τεθεί

και για τον οποίο μετά θα συνάξουν το report. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός δρα περισσότερο βοηθητικά με την παροχή ανατροφοδότησης, χωρίς να κατευθύνει εμφανώς τους μαθητές προς τη μια ή την άλλη πλευρά. Μετά τη σύναξη της αναφοράς, οι μαθητές παρουσιάζουν ο καθένας τη δική του μέσα στην τάξη, βοηθώντας ο ένας τον άλλον να βελτιώσουν γλωσσικά στοιχεία όπως η προφορά και το ύφος μέσα από την παρουσίαση και των υπολοίπων.

Το τελευταίο στάδιο της εστίασης σε γλωσσικά στοιχεία διακρίνεται επίσης σε δύο επιμέρους φάσεις: στη φάση της γλωσσικής ανάλυσης (analysis) και στη φάση της γλωσσικής εξάσκησης (practice). Στη διαδικασία της ανάλυσης ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να θέσουν υπό επεξεργασία ορισμένες δομές των οποίων έκαναν χρήση στην κύρια φάση, τις οποίες πάντοτε μελετούν συσχετιζόμενες με τα συμφραζόμενα και το επικοινωνιακό περιεχόμενο.

Η Willis (1996) υποστηρίζει ότι γίνεται χρήση μιας πληθώρας τεχνικών και δραστηριοτήτων διδασκαλίας, αλλά στο επίκεντρο βρίσκεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και όχι η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στο επίκεντρο, όπως γίνεται συνήθως στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας.

4. Το Φαινόμενο της Ρηματικής Όψης

Η ρηματική όψη αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχολεί πολύ τη βιβλιογραφία, ειδικά για τα ελληνικά. Το επακόλουθο σχέδιο μαθήματος βασίζεται έντονα στο φαινόμενο της ρηματικής όψης.

Ένα από τα βασικά ζητήματα του θέματος της ρηματικής όψης αποτελεί η διάσταση των απόψεων σχετικά με την χρησιμοποιούμενη ορολογία. Υπάρχει έντονη διάσταση σχετικά με το πώς πρέπει να αποδοθεί η λέξη “aspect”, με διάφορες προτεινόμενες μεταφράσεις: τρόπος, άποψη, όψη, ποιόν ενεργείας κ.λπ. Για παράδειγμα ο όρος «όψη» εμφανίζεται ήδη από τα έργα των Τζεβελέκου (1989) και Βελούδη (1993), ενώ ο όρος «άποψη» παρουσιάζεται στη Μόζερ (1987) και ο «τρόπος» στον Τσοπανάκη (1994). Αρκετά συχνή είναι και η παρουσία του όρου «(γραμματικό) ποιόν ενεργείας» στους Κλαίρη – Μπαμπινιώτη (1996), στον Crystal (2003), όπως και στους Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton (1997).

Πιο συγκεκριμένα, αυτή η σύγχυση σχετικά με την επιλογή της ορολογίας αποδίδεται από το σχολικό εγχειρίδιο των Χατζησαββίδη και Χατζησαββίδου (2016), όπου παρέχεται ο ακόλουθος ορισμός: «Το ποιόν ενεργείας είναι μια μορφολογική κατηγορία που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει ο ομιλητής το αν η ενέργεια που δηλώνει το ρήμα εμφανίζεται ως ολοκληρωμένη, ως εξελισσόμενη, ως μοναδικό γεγονός κ.τ.λ. Το ποιόν ενεργείας του ρήματος ονομάζεται και τρόπος ή όψη ή άποψη».

Η βασική διαφωνία αφορά τους όρους «ποιόν ενεργείας» και «όψη», οι οποίοι υποστηρίζεται από πολλούς ότι πρέπει να θεωρούνται δύο διακριτές κατηγορίες. Για παράδειγμα, το διαφορετικό θέμα (συνοπτικό ή μη συνοπτικό) δεν αφορά διάκριση ποιού ενεργείας, αλλά διάκριση όψης, άποψης, τρόπου – ουσιαστικά υποστηρίζεται ότι ο όρος «ποιόν ενεργείας» είναι ακατάλληλος για τη συγκεκριμένη αναφορά. Επιλέγεται συχνά, όπως και εδώ, η χρήση του όρου «όψη».

4.1. Είδη «Όψης»

Όπως και να επιλέξουμε να το ονομάσουμε, η έννοια της «όψης» είναι ένα από τα βασικά αντικείμενα της σύγχρονης γλωσσολογικής μελέτης, για το οποίο επιδεικνύεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εξέταση, αλλά και πολλές διαφωνίες και προβλήματα στον ορισμό, στην οριοθέτηση και την ανάλυσή του.

Η βασική διάκριση της όψης στις περισσότερες φυσικές γλώσσες είναι η λεξική όψη (lexical aspect) και η γραμματική όψη (grammatical aspect / viewpoint aspect). Ξεκινώντας από τη λεξική όψη, αυτή σχετίζεται με τις εσωτερικές ιδιότητες που εντοπίζονται στα ίδια τα ρήματα αλλά και στα κατηγορήματα των ρημάτων. Ο Vendler (1957) διαχώρισε τα ρήματα στις εξής

κατηγορίες: καταστάσεις (states), εκπληρώσεις (accomplishments), δραστηριότητες (activities) και επιτεύγματα (achievements). Εκτός από αυτές τις κατηγορίες των ρημάτων, θεωρήθηκε ότι υπάρχουν ορισμένα ακόμη γνωρίσματα των ρημάτων τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη για την κατηγοριοποίηση τους. Έτσι, υπήρξε ακόμη μια κατηγοριοποίηση σε: διαρκείας ή στιγμιαία, βάσει του χαρακτηριστικού της τελικότητας (telicity)· δυναμικά ή στατικά, βάσει του χαρακτηριστικού της δυναμικότητας (dynamicity)· και τελικά ή μη τελικά / ατελικά, βάσει του χαρακτηριστικού της τελικότητας (telicity).

Πιο αναλυτικά, η έννοια της διάρκειας είναι αυτή η οποία δηλώνει τη χρονική έκταση που λαμβάνει ένα γεγονός, οπότε και μπορεί να είναι διαρκές ή στιγμικό. Συνήθως διαρκής είναι μια κατάσταση (πχ. μισώ) ή μια δραστηριότητα (πχ. χορεύω), ενώ στιγμική είναι μια εκπλήρωση (πχ. πλένω το αμάξι μου) ή και ένα επίτευγμα (πχ. κερδίζω το παιχνίδι). Η έννοια της δυναμικότητας είναι το αν μια κατάσταση ή μια δραστηριότητα επιδέχεται ή όχι αλλαγή – δυναμικές είναι, συνεπώς, οι δραστηριότητες και τα επιτεύγματα, ενώ στατικές οι καταστάσεις. Τέλος, η έννοια της τελικότητας αποτελεί ένα σημείο διαμάχης στη γλωσσολογική κοινότητα. Καταλήγοντας σε έναν κοινό τόπο, ως τελικό κατηγορημα θεωρούνται οι εκπληρώσεις και τα επιτεύγματα, ενώ οι δραστηριότητες και οι καταστάσεις δε θεωρούνται, καθώς δεν είναι εμφανές το τελικό σημείο (Δόση, 2016). Ωστόσο, η κατηγορία τελικότητας στην οποία εμπίπτει ένα ρήμα μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με το κατηγορημα το οποίο λαμβάνει· για παράδειγμα, ενώ το ρήμα «τρώω» χωρίς αντικείμενο δεν είναι τελικό, καθώς δεν προσδιορίζεται το πότε το υποκείμενο σταματά να τρώει, το «τρώω μία μακαρονάδα» θεωρείται τελικό, καθώς με το που τελειώσει το αντικείμενο, θα έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία βρώσης.

Όπως προαναφέρθηκε, εκτός από τη λεξική όψη, υπάρχει και η κατηγορία της γραμματικής όψης. Η όψη, ακριβώς επειδή εκφράζει τη χρονική υφή γραμματικά, πρέπει σαφώς να διαχωριστεί από τη γραμματική κατηγορία του χρόνου (Μόζερ, 1994). Η ρηματική κατηγορία που δηλώνει το χρόνο (tense) εκφράζει ουσιαστικά το πώς τοποθετείται ένα γεγονός στον φυσικό χρόνο (time) (Comrie, 1985), άρα ουσιαστικά τοποθετεί ένα γεγονός στον χρονικό άξονα σχετικά με το παρόν και το παρελθόν του ομιλητή. Ο χρόνος, όμως, υπό αυτή την οπτική, λειτουργεί σαν κατηγορία δείξης και δεν φέρει μόνο την έννοια του χρόνου αλλά και το γραμματικό ποιο ενεργείας (Μόζερ, 1994).

Αντιθέτως, η κατηγορία της όψης αναφέρεται σε χαρακτηριστικά τα οποία είναι σημασιολογικά/μορφολογικά ή συντακτικά/μορφολογικά (Δόση, 2016). Αφορούν τον τρόπο με τον οποίο η ομιλήτρια βλέπει ένα γεγονός και το αν είναι διαρκές ή στιγμιαίο, και ακόμη εάν έχει ήδη συντελεστεί, ή αν είναι συνεχές ή διακεκομμένο – ουσιαστικά εκφράζοντας το αν

ένα σημείο θέασης είναι μέσα ή έξω από το γεγονός, καθώς κάθε κατάσταση μπορεί να ειδωθεί είτε συνοπτικά είτε συνολικά.

4.2. Ρηματική Όψη στα Νέα Ελληνικά

Τα τρία διακριτά είδη του ποιού ενεργείας (ποιο ενεργείας και όχι όψη, γιατί έτσι δηλώνεται στο σχολικό βιβλίο), όπως ορίζονται από τους Χατζησαββίδη και Χατζησαββίδου (2016) είναι τα εξής: πρώτον, το εξακολουθητικό ή μη συνοπτικό, το οποίο παρουσιάζει την ενέργεια που δηλώνεται από το ρήμα ως ένα γεγονός το οποίο επαναλαμβάνεται ή έχει συνέχεια (πχ «Κάθε πρωί τρώει πρωινό» ή «Ενώ έβλεπε τηλεόραση, χτύπησε το τηλέφωνο»); δεύτερον, το συνοπτικό ή αλλιώς στιγμιαίο, το οποίο δείχνει την ενέργεια ολοκληρωμένη χωρίς να δίνει έμφαση στη χρονική διάρκεια (πχ. «Ήπια γρήγορα τον καφέ του»); τέλος, το συντελεσμένο, το οποίο δείχνει ότι μια ενέργεια έχει ολοκληρωθεί πριν από τη στιγμή στην οποία αναφέρεται η ομιλήτρια, δίνοντας πάλι έμφαση στην ίδια την πράξη και την ολοκλήρωσή της, και όχι στη διάρκειά της (πχ «Είχε ήδη κοιμηθεί όταν τον πήρα τηλέφωνο»).

Μπορεί να εξακριβωθεί ότι μεταξύ των ρηματικών χρόνων και τις κατηγορίες του ποιού ενεργείας υπάρχει αντιστοιχία. Οι χρόνοι που χρησιμοποιούνται για το μη συνοπτικό ποιόν ενεργείας είναι ο Ενεστώτας, ο Παρατατικός, και ο Εξακολουθητικός Μέλλοντας, οι χρόνοι που χρησιμοποιούνται για το συνοπτικό ποιόν ενεργείας είναι ο Στιγμιαίος Μέλλοντας και ο Αόριστος, ενώ οι χρόνοι που χρησιμοποιούνται το συντελεσμένο είναι ο Παρακείμενος, ο Υπερσυντέλικος και ο Συντελεσμένος Μέλλοντας. Χρησιμοποιείται, γενικά, το ενεστωτικό / μη συνοπτικό θέμα για να δηλωθεί το μη συνοπτικό, ενώ το αοριστικό / συνοπτικό θέμα για να δηλωθεί το συνοπτικό ή το τετελεσμένο. Η γραμματική όψη, συνεπώς, στα νέα ελληνικά κωδικοποιείται με αλλαγές στη φωνολογία και τη μορφολογία του θέματος του ρήματος (Holton, Mackridge & Philippaki – Warburton, 1997).

2.3 Συνοπτικότητα και Μη Συνοπτικότητα

Τα περισσότερα ελληνικά ρήματα (Δόση, 2016) έχουν δύο τύπους για όψη, τον συνοπτικό και τον μη συνοπτικό. Τα δύο θέματα εκφράζουν αυτή την αντίθεση στον τρόπο θέασης των πράξεων. Ως αμαρκάριστος τύπος λαμβάνεται ο μη συνοπτικός, καθώς είναι ίδιος με τη ρίζα του θέματος του ρήματος (Ράλλη, 2005). Ο μαρκαρισμένος συνοπτικός τύπος έχει μια αλλαγή είτε στη φωνολογία είτε στη μορφολογία, ο οποίος σχηματίζεται είτε με ανώμαλο είτε με ομαλό τρόπο: ο ομαλός είναι με την προσθήκη του /s/ στη ρίζα (πχ χτενίζω > χτενίσω) ενώ ο ανώμαλος υφίσταται αλλομορφία στο θέμα (πχ. τρώω > φάω).

Σημασιολογικά, η συνοπτικότητα δηλώνει ότι το συμβάν είναι ένα όλον, αφού βλέπει μια κατάσταση στην ολότητά της (πχ «Ήπια τον καφέ μου»), ενώ το μη συνοπτικό εστιάζει στην

χρονική δομή στο εσωτερικό, και για τον λόγο αυτόν δηλώνει το συνεχές (πχ «Χθες έπαιζε στον υπολογιστή ως το βράδυ») ή το σύνηθες / επαναλαμβανόμενο (πχ « Κάθε καλοκαίρι πήγαινε στο χωριό της»), και ακόμη το διαρκές (πχ «Η συνέλευση διήρκησε τρεις ώρες»), την εξέλιξη σε μια ενέργεια (πχ «Ενώ κοιμόμουν, χτύπησε το τηλέφωνο») ή το γεγονός που υποβάλλεται σε επαναληψιμότητα (πχ «Όλο το απόγευμα κάθε δέκα λεπτά ερχόταν και μου ζητούσε συγγνώμη»).

Το συνοπτικό θέμα που υπάρχει στον ρηματικό τύπο ο οποίος όμως είναι μη παρελθοντικός, δεν μπορεί να υφίσταται μόνο του. Ονομάζεται για τον λόγο αυτόν εξαρτημένος και μπορεί να υπάρξει μόνο αν συνοδεύεται από τα μόρια «να» και «ας», τα οποία δηλώνουν την υποτακτική, ή το μόριο «θα», το οποίο δηλώνει τον εξακολουθητικό / μη συνοπτικό μέλλοντα.

Η όψη ορίζεται κυρίως με σημασιολογικά κριτήρια και χαρακτηριστικά μορφολογίας. Ωστόσο, το αν θα γίνει χρήση του συνοπτικού ή του μη συνοπτικού από τους ομιλητές σχετίζεται και με παράγοντες όπως το αν θέλει να εστιάσει στη διάρκεια ή στην ενέργεια συνολικά, στους προσδιορισμούς χρόνου, το λεξικό ποιόν ενεργείας κ.ά (Holton, Mackridge & Philippaki – Warburton, 1997). Η υποκειμενικότητα αυτή είναι που οδηγεί στην επιλογή του όρου «άποψη» αντί για «όψη».

Ωστόσο, η όψη ως ρηματική κατηγορία δεν είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό στο οποίο εμμένουν οι παραδοσιακές γραμματικές (Μόζερ, 1994). Αυτό συμβαίνει γιατί είναι πολύ εύκολο για τους φυσικούς ομιλητές να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του φαινομένου, οπότε δεν μπαίνουν εύκολα στη διαδικασία να εξηγήσουν το πώς και γιατί αυτή συμβαίνει – γεγονός που είναι προβληματικό για όσους μαθαίνουν τη γλώσσα ως δεύτερη, καθώς προβαίνουν σε σημαντικά λάθη όψης ακόμη και σε προχωρημένα επίπεδα (Mackridge, 1985).

5. Σχεδιασμός της Μαθησιακής Διαδικασίας

5.1. Η Αναγκαιότητα του Σχεδιασμού του Μαθήματος

Είναι ευρέως γνωστό ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία πολύ περίπλοκη, βασισμένη κυρίως σε αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος – διδασκόμενων αλλά και των διδασκόμενων μεταξύ τους, η οποία διαδικασία επηρεάζεται και από πολλούς ακόμη παράγοντες. Η διδασκαλία δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ότι ξεκινά και ολοκληρώνεται στην τάξη – αντιθέτως περιλαμβάνει μια πληθώρα στοιχείων όπως τον σχεδιασμό του μαθήματος, την εκτέλεση του μαθήματος εντός της σχολικής τάξης, όπως και την αξιολόγηση της διδασκαλίας αφού αυτή ολοκληρωθεί.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία, η οποία είναι βασική αφενός στο να διευκολύνει τη δουλειά του διδάσκοντος, αλλά και να έχει όσο το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα για τους διδασκόμενους, χωρίς όμως να παύει να είναι απλώς μια «πρόταση» για το πώς περίπου θα οδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό αποτέλεσμα. Δεν μπορεί εκ προοιμίου να είναι άκαμπτο, καθώς είναι μια δυναμική διαδικασία η διδασκαλία, με πιθανές αναδράσεις και από τους μαθητές, που συχνά αναγκάζουν τους διδάσκοντες σε αναπροσαρμογές.

Ο σχεδιασμός εξαρτάται και αυτός από μια πληθώρα παραγόντων, είτε από πλευράς του διδάσκοντα (εμπειρία, στόχοι, ερμηνεία του ρόλου του) είτε της κατάστασης – για παράδειγμα, ένας άπειρος καθηγητής πρέπει να αφιερώσει σαφώς περισσότερο χρόνο στο να σχεδιάσει το μάθημά του απ' όσο ένας έμπειρος. Ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι ένα συνεχές με τις διαρκείς επιλογές των εκπαιδευτικών (Harmer, 1998). Από τη μία πλευρά υπάρχει το ονομαζόμενο «μονοπάτι της ζούγκλας» στο οποίο βρίσκονται οι διδάσκοντες που δεν ξέρουν τι θα διδάξουν, και το φτιάχνουν στην πορεία. Για έναν έμπειρο εκπαιδευτικό κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με επιτυχία, για κάποιον όμως που δεν έχει εμπειρία μπορεί να αποτελέσει μεγάλο πρόβλημα, λόγω απουσίας στοχοθέτησης.

Ακόμη, ένας εκπαιδευτικό μπορεί να διδάσκει ακολουθώντας αυστηρά το σχολικό βιβλίο, άρα δεν κάνει καμία ενεργή επιλογή στη διδασκαλία, απλώς ακολουθεί το ήδη σχεδιασμένο από τους συγγραφείς πρόγραμμα, χωρίς να προσθέτει ή να αφαιρεί τίποτα. Αυτό από τη μία μπορεί να είναι αρκετά ασφαλές, αλλά από την άλλη δεν είναι ούτε ελκυστικό ούτε ενδιαφέρον για τους διδασκόμενους. Ακόμη μια περίπτωση σε αυτή την άκρη του συνεχούς, είναι ο πρόχειρος σχεδιασμός, όπου ο διδάσκων επιλέγει το τι και πως θα διδαχθεί λίγο πριν προβεί στην διδασκαλία. Και πάλι, για έμπειρους διδάσκοντες κάτι τέτοιο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, ωστόσο δεν είναι καθόλου ασφαλές.

Από την εκ διαμέτρου αντίθετη πλευρά υπάρχουν οι διδάσκοντες οι οποίοι ορίζουν σχέδια μαθήματος με ακραία λεπτομέρεια και ξεκάθαρη στοχοθέτηση. Είναι όμως σαφές ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες βρίσκονται κάπου στη μέση αυτού του συνεχούς – διδάσκοντες που ορίζουν το σχέδιο για το μάθημά τους κάνοντας σημειώσεις είτε στο βιβλίο είτε σε ένα σημειωματάριο, ένα μικρό πρόγραμμα διδασκαλίας, τα καθήκοντα που έχουν να ορίσουν κλπ (Ματθαιουδάκη,).

Στα πλαίσια ενός μαθήματος για την καλύτερη διεκπεραίωση του είναι σημαντικό πρώτα να έχει γίνει ο κατάλληλος σχεδιασμός του. Το γεγονός αυτό θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ξεκαθαρίσει μέσα στον παρεχόμενο χρόνο του ποιους στόχους έχει για το μάθημα και τι υλικό θα έχει να διαχειριστεί. Έτσι, είναι σε θέση να γνωρίζει την ήδη καλυμμένη ύλη όπως και τι έχει ακόμα να ολοκληρώσει κατά τη διδασκαλία του.

Κατά το πρώτο σχεδιασμό του μαθήματος, μπορεί να καθορίσει την πορεία του αλλά και τη μέθοδο που θα ακολουθήσει για να βοηθήσει τους διδασκόμενους να τον ακολουθήσουν ορθά. Για την επιτυχή άφιξη στο στόχο του έχει το δικαίωμα να παρεκκλίνει, άμα χρειαστεί, όπως και να είναι σε θέση να είναι προσβάσιμος στους μαθητές του και να τους βοηθήσει με όποιο τυχόν πρόβλημα ανακύψει.

Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός που έχει ήδη σχεδιάσει την πορεία του μαθήματος είναι σε θέση να συμπεριλάβει τόσο τα αντικείμενα ενδιαφέροντος των μαθητών του όσο και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Στην περίπτωση που παραμείνει προσκολλημένος στο περιεχόμενο του διδασκόμενου σχολικού βιβλίου, χωρίς να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του κάποιες δραστηριότητες κάνοντας το διαδραστικό, τότε διακινδυνεύει να στερήσει την ευκαιρία μιας προσέγγισης πιο ενδιαφέρουσας (Μήτσης, 2004).

Τέλος, η προσχεδιασμένη διδασκαλία προσφέρει μια σιγουριά στον εκπαιδευτικό, καθώς έχει γίνει η κατάλληλη μελέτη του αντικειμένου που πρόκειται να διδάξει και της μεθόδου που θα ακολουθήσει. Έτσι, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές αναπτύσσουν μια θετική σχέση και συνεργασία την ώρα της διδασκαλίας.

5.1. Παράγοντες Σχεδιασμού

Όπως έχει καταστεί σαφές, ο σχεδιασμός ενός μαθήματος δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί εύκολος· αντιθέτως, για να μπορέσει να είναι και βοηθητικό και αποδοτικό, θα πρέπει να λαμβάνονται πάντοτε υπόψη ορισμένοι παράμετροι. Η πρώτη βασική παράμετρος είναι οι ίδιοι οι μαθητές: ποιες είναι οι ανάγκες τους, ποιο είναι το επίπεδό τους, ποια είναι τα

ενδιαφέροντά τους. Γενικά, πρέπει πάντοτε οι διδάσκοντες να γνωρίζουν ορισμένες πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές ώστε να μπορέσει να προβεί σε έναν αποτελεσματικό και καλό σχεδιασμό (Woodward, 2001). Κάποιες πληροφορίες είναι ευκολότερο να βρεθούν (πχ ονοματεπώνυμο, φύλο κλπ) ενώ άλλες απαιτούν εκτενέστερη ανάδραση με τους μαθητές (πχ σκοπός εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να συνοψιστούν στους εξής: ονοματεπώνυμο, φύλο και αναλογία φύλων, ηλικία, αριθμός ατόμων στην τάξη, εθνικότητα, μητρική γλώσσα, ξένες γλώσσες, επίπεδο γλωσσομάθειας στη γλώσσα – στόχο, τι επίπεδο θεωρούν οι ίδιοι οι διδασκόμενοι ότι έχουν, σκοπός εκμάθησης της γλώσσας – στόχου, ακαδημαϊκό υπόβαθρο, άλλες υποχρεώσεις (οικογένεια, επάγγελμα, σπουδές), χόμπι και ενδιαφέροντα, προσωπικότητα / ιδιοσυγκρασία / χαρακτήρας, είδη νοημοσύνης και στυλ μάθησης, στρατηγικές που εφαρμόζονται για οργάνωση της γλώσσας.

Ακόμη ένας παράγοντας που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι η ύλη η οποία πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές βάσει του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, ώστε η διδασκαλία να οργανωθεί όσο το δυνατόν καταλληλότερα.

Μετά από την εύρεση των σχετικών με τους μαθητές πληροφοριών και τη διδακτέα ύλη, οι διδάσκοντες πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Αρχικά, πρέπει να αποφασίσουν ποιες δεξιότητες θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν στα πλαίσια του μαθήματος – λαμβάνοντας πάντα υπόψη και το τι πρέπει να διδαχθούν. Επίσης, πρέπει να επιλέξουν ποιο γλωσσικό φαινόμενο θα διδαχθεί στο μάθημα και να προσαρμοστεί αναλόγως στις ανάγκες της τάξης. Επιπλέον πρέπει να αποφασιστούν και να οριστούν ορισμένες δραστηριότητες οι οποίες θα συμπληρώσουν τη βασική διδασκαλία, οι οποίες δεν σχετίζονται απαραίτητα με το γλωσσικό στοιχείο που πρέπει να διδαχθεί. Τέλος, πρέπει να επιλεγεί το θεματικό περιεχόμενο, το οποίο όμως συνήθως ακολουθεί το σχολικό εγχειρίδιο – ωστόσο, πάντοτε είναι σημαντικές οι πρωτοβουλίες των διδασκόντων.

5.2. Συστατικά ενός Σχεδιασμού Μαθήματος

Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ενός μαθήματος πρέπει να ληφθούν υπόψη και να χρησιμοποιηθούν πολλά διαφορετικά συστατικά στοιχεία, σε διάφορες μορφές, τα οποία όμως παρέχουν τις ίδιες πληροφορίες. Το πρώτο βασικό συστατικό στοιχείο είναι η καταγραφή των σχετικών με την τάξη πληροφοριών: όσα στοιχεία αναφέρονται σε χαρακτηριστικά όπως αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δηλαδή πληροφορίες που βοηθούν τους διδάσκοντες να κατανοήσουν τις ανάγκες μιας τάξης. Ανάλογα με το πώς κρίνει ο εκπαιδευτικός αναγκαία τη λειτουργία της τάξης, μπορεί να επιλέξει να ζητήσει είτε πιο γενικές είτε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες, οι οποίες είναι πολύ λογικό να μεταβάλλονται κιάλας (Nήμα & Καψάλης, 2002).

Δεν αρκεί αυτό όμως, καθώς σημαντικό ρόλο έχει και η ώρα που γίνεται η διδασκαλία· για παράδειγμα, στις σχολικές ώρες πάντοτε η πρώτη και η τελευταία ώρα έχει σημαντικά μειωμένη δραστηριότητα, οπότε πρέπει το μάθημα να προσαρμόζεται στα δεδομένα αυτά.

Ακόμη ένα βασικό στοιχείο είναι η στοχοθέτηση, δηλαδή οι στόχοι και οι σκοποί που πρέπει να τεθούν ξεκάθαρα από πλευράς των διδασκόντων. Ο σκοπός είναι ένας και αποτελεί τη βάση της διαδικασίας διδασκαλίας, από τον οποίο μάλιστα προκύπτουν οι επιμέρους στόχοι μάθησης και διδασκαλίας, όσο και όσες επιλογές λάβει ο διδάσκων σχετικά με τη διδακτική. Αφού τεθεί ο βασικός σκοπός, πρέπει να δοθούν και εν συντομία οι στόχοι των μαθημάτων, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με το τι θα μπορούν οι μαθητές να κάνουν με το πέρας του μαθήματος, και όχι τόσο με το τι ακριβώς σκοπεύει ο διδάσκων να διδάξει. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να είναι ρεαλιστικοί: να ανταποκρίνονται και στις ανάγκες αλλά και στις ικανότητες των μαθητών, αλλά να είναι και σαφείς, καθώς μόνο έτσι οι διδάσκοντες μπορούν να αξιολογήσουν το διδακτικό τους έργο (Νήμα & Καψάλης, 2002).

Πρέπει να τεθούν επίσης τα στάδια της διδασκαλίας, καθώς είναι ο βασικός κορμός του σχεδιασμού του μαθήματος και παρουσιάζει με συνοπτικότητα όλη τη διδακτική διαδικασία, όπου θα πρέπει να αναφέρονται τα διάφορα στάδια του μαθήματος – τα οποία όμως είναι διαφορετικά ανάλογα με τη μέθοδο που ακολουθεί ο διδάσκων στη διδασκαλία. Πρέπει να οριστεί η διαδικασία, δηλαδή τι δραστηριότητες θα ορίσει ο διδάσκων στους μαθητές, ποιες δραστηριότητες θα κάνει η τάξη σε κάθε φάση της διδασκαλίας, τι διάδραση θα υπάρχει σε κάθε είδος δραστηριότητας (πχ καθηγητής με μαθητές, μαθητές μεταξύ τους ομαδικά ή σε ζεύγη, ατομικές εργασίες, παρουσίαση από μαθητή σε υπόλοιπους μαθητές κ.ά.), οι στόχοι των δραστηριοτήτων και η χρονική τους διάρκεια, όλα τα διδακτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν (πίνακας, υπολογιστές, φωτοτυπίες, πολυμέσα κ.ά.), καθώς και πιθανό συμπληρωματικό υλικό. Το συμπληρωματικό υλικό πρέπει πάντοτε να υπάρχει, σε περίπτωση που υπάρχει ταχύτερη χρονικά εξέλιξη στη διδασκαλία από αυτή που υπολόγιζε ο εκπαιδευτικός.

Σημαντικό μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία έχει διπλό στόχο, τόσο την αξιολόγηση των αδυναμιών και της επίδοσης των ίδιων των μαθητών όσο και την αξιολόγηση των μεθόδων και συγχρόνως και των τεχνικών του καθηγητή. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας και είναι σχετική με την ύλη που διδάχθηκε την ώρα που πέρασε. Κατά το σχεδιασμό του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό πρέπει να συμπεριληφθεί και η πρόληψη τυχόν προβλημάτων που θα ανακύψουν στους μαθητές κατά τη διδακτική ώρα. Αυτά μαζί με τις αρμόζουσες λύσεις τους είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν στο πλάνο μετά από τον καθορισμό του βασικού κορμού του μαθήματος.

Συμπερασματικά το τέλειο μάθημα δεν είναι εφικτό, για να επιτευχθεί αυτό και να είναι τελικά

επιτυχημένο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει μέσα του δύο βασικά στοιχεία τα οποία θα συνυπάρχουν αρμονικά: αυτά είναι η συνοχή και η ποικιλία Harmer (1998, 2001).

5.3. Θεωρητικό Υπόβαθρο Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού σεναρίου βασίζεται στη σύγχρονη γλωσσολογική έρευνα. Οι θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν σε όλες τις όψεις της διαδικασίας της εκμάθησης μίας γλώσσας. Αρχικά, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις επιστημονικές του Krashen (1977), ο οποίος, σύμφωνα με την Μπέλλα (2011), θεωρεί ότι για την κατάκτηση μιας γλώσσας βασικότατο ρόλο παίζει η πρόσληψη ενός κατανοήσιμου και κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου. Αυτό το εισαγόμενο οφείλει να είναι διαυγές και στοχευμένο έτσι ώστε να αντιστοιχεί στο επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές δεν θα πρέπει να προσλαμβάνουν μόνο γλωσσικά εισαγόμενα που να αντιστοιχούν αυστηρά στο επίπεδό τους αφού έτσι η εξέλιξή τους θα ήταν αδύνατη. Αντιθέτως θα πρέπει με μικρά βήματα να αντιμετωπίζουν όλο και πιο ανπετυγμένες χρήσεις της γλώσσας ο οποίες όμως, με την απαραίτητη βοήθεια και επεξήγηση του δασκάλου, μπορούν να γίνουν εφελκόμενα ανάπτυξης και εμπέδωσης της γραμματικής τους γνώσης και άρα της γενικότερης γλωσσικής τους κατανόησης. Σύμφωνα με τα παραπάνω καθορίζεται και το είδος της διδακτικής επέμβασης που οφείλει να επιτελέσει ο δάσκαλος όταν αυτό απαιτηθεί.

Κομβικό ρόλο σε κάθε γλωσσικό μάθημα παίζει και το διδασκόμενο λεξιλόγιο, εφόσον το λεξιλόγιο αναγνωρίζεται γενικά (όπως π.χ. από τους Saville Troike & Barto (2016)) ως κεντρικότατο στοιχείο κάθε γλώσσας και επομένως, αναπόσπαστο μέρος της γνώσης της. Δεδομένης της διαφοράς συχνότητας στην χρήση των λέξεων είναι προφανές ότι μπορεί να οριοθετηθεί, βάσει ενός καταωφλιού, ένα σύνολο λέξεων που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και άρα είναι απαραίτητο να τις γνωρίζει κάθε μαθητής. Ωστόσο, η συχνότητα από μόνη της δεν είναι αρκετή για να προσαρμόσει επαρκώς την απαιτούμενη γνώση στα όρια μιας διαβαθμισμένης μάθησης.

Πέραν της συχνότητας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και μια σειρά άλλων παραγόντων στην επιλογή των λέξεων που θα διδαχθούν οι μαθητές (Ιακώβου, 2009). Αρχικά, είναι εμφανές ότι πρώτα οφείλουν να γίνουν κατανοητές οι λέξεις που είναι πιο γρήγορα διαθέσιμες σε έναν φυσικό ομιλήτη. Ακόμη, θα πρέπει να καθοριστεί και το κατά πόσο μία λέξη είναι ικανή να μαθευτεί χωρίς ιδιαίτερο κόπο, αφού τέτοιες λέξεις εντάσσονται χωρίς δυσκολία στο οπλοστάσιο των μαθητών και ενισχύουν την όλη γλωσσική τους επάρκεια. Επίσης σημαντικό είναι να διδαχθούν λέξεις που αφορούν το περιβάλλον αλλά και τις εκάστοτε συνθήκες που

επικρατούν στη ζωή και την καθημερινότητα των μαθητών. Ακόμη, σημαντικό είναι να χρησιμοποιηθούν και οι προσωπικές ασχολίες των μαθητών αφού εάν ο δάσκαλος επικεντρωθεί στην διδασκαλία σχετικών με αυτές λέξεων, ασχέτως του εάν είναι ή όχι ιδιαίτερα συχνές στο γενικότερο πλαίσιο της γλώσσας, έχει αυξημένες πιθανότητες να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στο εκπαιδευτικό σενάριο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις διεπιδραστικές διαδικασίες κατά τις οποίες η επικοινωνία τόσο μεταξύ δασκάλου και μαθητών όσο και (κυρίως) μεταξύ μαθητών παίζει εξέχοντα ρόλο. Συμφωνα με την Υπόθεση της Διεπίδρασης, όπως παρατίθεται από την Μπέλλα (2011), ο διάλογος κινητοποιεί τους συμμετέχοντες στο να επικοινωνήσουν διασαφινίζοντας ταυτόχρονα και τις χρησιμοποιούμενες λέξεις τους, κατανοώντας έτσι την ακριβή διαφοροποίηση της διαγλώσσας τους και της γλώσσας που επιθυμούν να μάθουν. Τελικός στόχος είναι η κατάκτηση της γλώσσας και αυτο πραγματοποιείται ευκολότερα όταν η συνεννόηση δεν μπορεί να επιτευχθεί με άλλον τρόπο παρά με μία επιτυχή επικοινωνία, κάτι που φυσικά δεν ισχύει στην περίπτωση που συμμετέχει και ο δάσκαλος καθώς αυτός αυτόματα απενεργοποιεί οποιαδήποτε εκτροπή από μία προκαθορισμένη συνομιλία.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι αυτό της δημιουργίας και λειτουργίας ομάδων κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού σεναρίου. Μέσω των ομάδων, ακόμα και όταν το μέγεθός τους περιορίζεται σε μία απλή δυάδα, επιταχύνεται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και της κατανοητικής τους ικανότητας αφού για τις ανάγκες των ασκήσεων οδηγούνται σε μία συνεχή ανάδραση με τους συνομιλητές τους και επομένως σε μία προσεκτικότερη δόμηση των γλωσσικών τους αποκρίσεων. Οι απαραίτητες επεξηγήσεις των μαθητών προς τις ερωτήσεις των συμμαθητών τους αλλά και οι συνεχείς γλωσσικές τροποποιήσεις που επιτελούν κατά την χρήση των νοημάτων που κάνουν οδηγούν σε μία πιο ολοκληρωμένη και ασφαλή γλωσσική κατάκτηση (Lightbown 2000).

6. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Σεναρίου

6.1. Ο Σχεδιασμός

Στον σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικού σεναρίου είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη πρωτίστως τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου. Στην παρούσα εργασία το εκπαιδευτικό σενάριο είναι προορισμένο για τμήμα που αποτελείται από μαθήτριες και μαθητές οι οποίοι ήρθαν ως μετανάστες στην Ελλάδα για βιοποριστικούς λόγους και συμμετέχουν σε μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με απώτερο σκοπό την ομαλότερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Όσον αφορά το επίπεδο ελληνομάθειάς κατέχουν μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας και βρίσκονται στο βασικό επίπεδο ανεξάρτητου χρήστη (B1).

Τόσο η θεματική του σεναρίου όσο και το προς διδασκαλία γραμματικό φαινόμενο επιλέχθηκαν με τη βοήθεια της σελίδας *Πιστοποίηση Ελληνομάθειας* στην οποία εμπεριέχονται προτάσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσίασή τους είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο ελληνομάθειας της ομάδας-στόχου. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε από την ενότητα Ελεύθερος Χρόνος- Διασκέδαση το θέμα “Καθημερινές ασχολίες” στο πλαίσιο του οποίου επιλεχθηκε προς διδασκαλία το γραμματικό φαινόμενο της χρήσης των παρελθοντικών χρόνων της Οριστικής στην Ενεργητική Φωνή, δηλαδή του Παρατατικού και του Αορίστου. Σκοπός της διδασκαλίας του εν λόγω φαινομένου είναι η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών της διάκρισης της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης κατά την παρουσίαση μιας ενέργειας στο παρελθόν. Η διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι τρεις ώρες εντός των οποίων έχει οριστεί η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι παρουσιάζονται συνοπτικά στους παρακάτω πίνακες.

ΟΜΑΔΑ- ΣΤΟΧΟΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
<p>Αριθμός μαθητριών και μαθητών: 10</p> <p>Ηλικία: 18-30 ετών</p> <p>Κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Οικονομικοί μετανάστες από το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές και την Αίγυπτο.</p> <p>Εκπαιδευτικό υπόβαθρο: Όλοι είχαν λάβει την βασική εκπαίδευση στη χώρα προέλευσης</p> <p>Κίνητρο εκμάθησης της ελληνικής: Ένταξη στην ελληνική κοινωνία και διεκδίκηση θέσεων εργασίας</p>	<p>B1 Ανεξάρτητος Χρήστης- Μέτρια γνώση της ελληνικής.</p>	<p>90 λεπτά</p> <p>(3 διδακτικές ώρες)</p>

ΘΕΜΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Θέμα: Ελεύθερος Χρόνος-Διασκέδαση, Καθημερινές ασχολίες

Στόχοι:

Να μπορούν οι μαθήτριες και οι μαθητές:

(1) να παρουσιάζουν στην ελληνική τις καθημερινές τους ασχολίες χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους κατάλληλους χρόνους

(2) να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους της Οριστικής στην Ενεργητική Φωνή κατανοώντας τη διάκριση της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης κατά την παρουσίαση μιας ενέργειας στο παρελθόν

ΣΤΑΔΙΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΔΡΑΣΗ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΔΙΑΔ.ΜΕΣΑ
Προπαρασκευαστικό στάδιο	Χωρισμός μαθητών σε ομάδες. Παρουσία-ση του θέματος.	Ανάγνωση κειμένου. Ολιγόλεπτη βιντεοπροβολή.	Δ- Μ	Κατανόηση του θέματος του σεναρίου από τις μαθήτριες και τους μαθητές.	20΄	Έντυπο κείμενο. Χρήση εικόνας και ήχου.
Δραστηριότητες	Συζήτηση των βασικών σημείων του κειμένου και αξιολόγηση της κατανόησης μέσα από δραστηριότητα Σ/Λ	Διάλογος και λύση της άσκησης από κοινού.	Δ- Μ Μ – Μ	Κατανόηση γραπτού λόγου και εντοπισμός βασικών σημείων.	20΄	Έντυπο κείμενο
	Συζήτηση με βασικό θέμα την καθημερινή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και	Διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων	Δ- Μ	Ανάπτυξη της κατανόησης και της παραγωγής	15΄	

	τις καθημερινές ασχολίες. Προφορική παρουσίαση από τις μαθήτριες και τους μαθητές του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους και ποιες είναι οι καθημερινές ασχολίες τους	στη μαθησιακή διαδικασία. Σύντομη προφορική παρουσίαση.	M – M	προφορικού λόγου		
	Ορισμός βιωματικής δραστηριότητας	Ομαδικό παιχνίδι ρόλων	M – M	Ανάπτυξη παραγωγής προφορικού λόγου.	15'	
	Εκμάθηση λεξιλογίου σχετικών με το θέμα του σεναρίου.	Λεξιλογικές ασκήσεις	M – M Δ - M	Εμπλουτισμός του λεξιλογίου, κατάκτηση της κυριολεκτικής και της περικειμενικής σημασίας λέξεων, της	15'	Έντυπο φυλλάδιο ασκήσεων

				προφοράς και της ορθογραφίας τους.		
Διδασκαλία γραμματικού φαινομένου	Αναγνώριση ρηματικών τύπων και αναγνώριση της χρονικής βαθμίδας και της όψης του ρήματος.	Υπογράμμιση ρημάτων στο κείμενο που περιγράφουν ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν.	Δ - Μ	Κατανόηση της διαφοράς Παρατατικού και Αορίστου ως προς όψη	15´	Έντυπο κείμενο
	Παραγωγή γραπτού λόγου με τη χρήση του λεξιλογίου που διδάχτηκε.	Ατομική εργασία.		Ανάπτυξη παραγωγής γραπτού λόγου	20´	

Αξιολόγηση:

Ο καθηγητής αξιολογεί την απόδοση των μαθητών στις δραστηριότητες και την ικανότητα των μαθητών στην παραγωγή και την κατανόηση της ελληνικής.

Α΄ Στάδιο

Προπαρασκευαστικό στάδιο

Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο, η διάρκεια του οποίου δεν πρέπει να ξεπεράσει τα 20 λεπτά, οι μαθητές αρχικά χωρίζονται από τον εκπαιδευτικό σε ομάδες. Εν συνεχεία γίνεται παρουσίαση του επιλεγμένου θέματος, επισημαίνεται η σημασία που αυτό έχει στη ζωή των ανθρώπων και δίνεται στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα έντυπο διαλογικό κείμενο στο οποίο πρέπει να εντοπίσουν τα βασικά σημεία. Με σκοπό την εξάσκηση των μαθητών και στην κατανόηση προφορικού λόγου ακολουθεί της ανάγνωσης του κειμένου ολιγόλεπτη βιντεοπροβολή κατά την οποία γίνεται αναπαραγωγή του διαλόγου με εικόνα και ήχο. Το κείμενο είναι ένας διάλογος άναμεσα σε μία δημοσιογράφο και έναν συνεντευξιαζόμενο για το πώς επηρεάστηκε η καθημερινή ζωή των Ελλήνων κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού.

Παρατίθεται η συνέντευξη:

Συνεντευξιάζουσα: Γειά σας.

Συνεντευξιαζόμενος: Γειά σας.

Συνεντευξιάζουσα: Πραγματοποιούμε μια έρευνα σχετικά με το κατά πόσο επηρέασε η πανδημία του κορωνοϊού την καθημερινότητα των ανθρώπων. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι το κατά πόσο άλλαξαν οι καθημερινές σας ασχολίες και η κατανομή του ελεύθερου χρόνου σας. Θα θέλατε να λάβετε μέρος στην έρευνά μας;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, βέβαια. Κανένα πρόβλημα.

Συνεντευξιάζουσα: Η νέα πραγματικότητα της πανδημίας έχει αλλάξει τη ζωή των περισσότερων ανθρώπων. Συμβαίνει το ίδιο και με εσας;

Συνεντευξιαζόμενος: Η πρώτη αλλαγή που έκανα ήταν το ότι άρχισα την γυμναστική εντός σπιτιού. Κάτι που με βοήθησε αρκετά ως προς την διατήρηση της σωματικής αλλά και της ψυχικής μου υγείας.

Συνεντευξιάζουσα: Ο ελεύθερός σας χρόνος, εκτός από τη γυμναστική στο σπίτι, αξιοποιήθηκε και κάπως αλλιώς;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, βέβαια. Το κυριότερο ήταν ότι σταμάτησα, όπως οι περισσότεροι, να βγαίνω και να διασκεδάω με τον τρόπο που το έκανα παλιά. Μετά το ξέσπασμα της πανδημίας

συνήθιζα να συναντιέμαι μόνο με πολύ στενούς φίλους και σχεδόν ποτέ δεν έβγαινα με ανθρώπους που δεν γνώριζα αρκετά καλά. Το μόνο που έκανα και πριν την πανδημία, και το οποίο συνέχισα, ήταν οι απογευματινοί μου περίπατοι. Αλλά αυτούς τους έκανα μόνος μου ούτως ή άλλως. Επίσης, άρχισα να βλέπω πολλές ταινίες και σειρές έτσι ώστε να περνάει πιο ευχάριστα ο χρόνος στο σπίτι.

Συνεντευξιάζουσα: Πολύ ωραία. Τέλειωσαν οι ερωτήσεις που είχα να σας κάνω. Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

Συνεντευξιαζόμενος: Δεν κάνει τίποτα, να είστε καλά.

B' Στάδιο

Στάδιο Δραστηριοτήτων

Αφού οι μαθητές ακούσουν και ξαναδιαβάσουν το κείμενο του διαλόγου, ο δάσκαλος συζητά μαζί τους πάνω στα βασικά σημεία των ερωταπαντήσεων. Ακολούθως οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μία άσκηση κλειστού τύπου (Σωστό/ Λάθος) όπου αξιολογείται η κατανόηση τους διαλόγου από μέρους τους.

Σημειώστε στο κουτάκι ένα Σ για κάθε σωστή απάντηση και ένα Λ για κάθε λανθασμένη απάντηση.

ΣΩΣΤΟ/ΛΑΘΟΣ

Η πανδημία του κορωνοϊού δεν άλλαξε την καθημερινότητα των ανθρώπων.

Η πανδημία οδήγησε τον συνεντευξιαζόμενο να σταματήσει τους περιπάτους του.

Ο συνεντευξιαζόμενος άρχισε να γυμνάζεται εντός σπιτιού.

Ο συνεντευξιαζόμενος άρχισε να βλέπει ταινίες στο σπίτι.

Ο συνεντευξιαζόμενος άρχισε να συναντά πολύ συχνά αγνώστους.

Με βάση τον διάλογο που διαβάστηκε στην τάξη, ο δάσκαλος μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές να μιλήσουν και οι ίδιοι πάνω στο πως περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο και τί είδους δραστηριότητες τους αρέσει να πραγματοποιούν. Το πρώτο αναγκαίο βήμα είναι η κατανόηση και εμπέδωση του σχετικού με το θέμα λεξιλογίου, δηλαδή του ακριβούς τρόπου με τον οποίο περιγράφονται οι διάφορες δυνατές δραστηριότητες. Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να επιλέξουν μεταξύ του <<διαβάζω εφημερίδα>>, <<διαβάζω βιβλίο>>, <<πάω για περπάτημα>>, <<παίζω μπάσκετ>> κλπ. Κατόπιν, ο δάσκαλος βάζει τους μαθητές να

χωριστούν σε ομάδες ώστε να πραγματοποιήσουν μία παρουσίαση στην τάξη με θέμα το πως πέρασαν τον ελεύθερο χρόνο τους στη διάρκεια τους σαββατοκύριακου.

Κατόπιν ανατίθεται στους μαθητές μία βιωματική δραστηριότητα από τον δάσκαλο. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται ένα παιχνίδι ρόλων πάνω στο ίδιο θέμα στο οποίο και θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανά δυάδες και θα μιλούν για το πως σκοπεύουν να γεμίσουν τον ελεύθερο χρόνο τους όταν τελειώσει το μάθημα.

Αρχικά, μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου αλλά και να εξασκηθούν στην παραγωγή λόγου εφαρμόζοντας όσα μέχρι τότε έχουν κατανοήσει πάνω στο θέμα. Τα λάθη είναι αναμενόμενα αλλά και πολύτιμα καθώς αποτελούν εφαλτήριο για περαιτέρω τελειοποίηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Το βασικό σημείο όμως που στοχεύει η βιωματική αυτή δραστηριότητα είναι η αποσαφήνιση των διαφόρων περιπτώσεων κατά τις οποίες χρησιμοποιούνται οι χρόνοι του Στιγμιαίου αλλά και του Εξακολουθητικού Μέλλοντα στην ενεργητική φωνή καθώς η κατάκτηση των συγκεκριμένων φαινομένων από τους μαθητές είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιτυχή κατανόηση του Αορίστου και του Παρατατικού δεδομένης της κοινής διάκρισης που εμφανίζουν στην όψη, δηλαδή του συνοπτικού και του μη συνοπτικού. Βασιζόμενος στο ότι οι μαθητές έχουν ήδη διδαχτεί τον Στιγμιαίο και τον Εξακολουθητικό Μέλλοντα, ο δάσκαλος επιχειρεί να συνδέσει την κατανόηση αυτών των χρόνων, όπου αποτυπώνεται ξεκάθαρα η διαφορά συνοπτικού και μη συνοπτικού, με την κατανόηση του Αορίστου και του Παρατατικού. Αρκετά βοηθητική θα ήταν και η παροχή ενδεικτικών παραδειγμάτων και συμπληρωματικών φράσεων από τον δάσκαλο μέσω των οποίων γίνεται σαφέστερη η χρονική διάρκεια της περιγραφόμενης πράξης όπως “Όλο το απόγευμα θα πλένουμε ρούχα” ή „Εκείνη τη στιγμή θα φάω βραδινό“.

Ακολουθεί μια λεξιλογική άσκηση η οποία μοιράζεται στην τάξη σε μορφή φυλλαδίου. Οι μαθητές, ανά δυάδες, πρέπει να συμπληρώσουν το αντίθετο όσων λέξεων ή και φράσεων τους δίνεται. Επιθυμητή εδώ είναι η συνεργατική λύση της άσκησης αφού έτσι οι μαθητές συχνά ανακαλύπτουν λάθη που έχουν άθελά τους κάνει κατά την κατανόηση του λεξιλογίου αλλά και επεκτείνουν την αντίληψή τους επί του θέματος αφού αναγκάζονται να υποστηρίξουν την επιλογή τους στο συμμαθητή τους.

Συμπληρώστε τα αντίθετα των παρακάτω λέξεων ή φράσεων:

Πολλές απαντήσεις

Βραδινό φαγητό

Αγενής άνθρωπος

Εύκολο παιχνίδι

Ο χρόνος λιγοστεύει

Συναντώ

Αρχίζω τη γυμναστική

Ποτέ

Πολύ σπάνια

Γ΄ Στάδιο

Διδασκαλία γραμματικού φαινομένου

Αυτό το στάδιο εστιάζει στην εξήγηση του γραμματικού φαινομένου. Ο δάσκαλος εφιστά την προσοχή των μαθητών στις υπογραμμισμένες λέξεις του διαλόγου και τους εξηγεί την χρήση του Αορίστου και του Παρατατικού. Το πρώτο σημείο που οφείλει να προσέξει ο δάσκαλος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι και οι δύο παραπάνω χρόνοι μιλούν για παρελθοντικές πράξεις. Στη συνέχεια, θα πρέπει να γίνει σαφές στους μαθητές το ότι ο Αόριστος συνδέεται με τη συνοπτική όψη και περιγράφει μία ολοκληρωμένη ενέργεια ενώ ο Παρατατικός συνδέεται με τη μη συνοπτική όψη και περιγράφει μία ενέργεια με συνεχή και μη-στιγμιαία διάρκεια.

Στην εμβάθυνση σε αυτά τα φαινόμενα στοχεύουν δύο ασκήσεις που θα ανατεθούν στους μαθητές στη συνέχεια. Μέσω αυτών επιχειρείται να γίνουν σαφείς οι διαφορές του Αορίστου και του Παρατατικού και να κατανοηθεί με ακρίβεια η παραλλαγή στην όψη που πραγματοποιούν οι χρόνοι αυτοί.

Σύμφωνα με την πρώτη άσκηση, οι μαθητές θα πρέπει να βρουν το χρόνο των υπογραμμισμένων ρημάτων του διαλόγου και να τα τοποθετήσουν στην αντίστοιχη στήλη. (βλ. κείμενο στο Προπαρασκευαστικό στάδιο)

1. Βρείτε τον χρόνο των υπογραμμισμένων στο κείμενο ρημάτων και τοποθετήστε τα στη σωστή στήλη.

ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ

Σύμφωνα με τη δεύτερη άσκηση οι μαθητές θα πρέπει να γράψουν μία σύντομη ιστορία, που θα αναφέρεται σε κάποιο παρελθοντικό συμβάν, χρησιμοποιώντας ορισμένες λέξεις που έχουν δοθεί από τον δάσκαλο.

2. Γράψτε μία σύντομη ιστορία χρησιμοποιώντας παρελθοντικούς χρόνους. Αξιοποιήστε, επίσης, το λεξιλόγιο που ακολουθεί.

πάω, φτάνω, βγαίνω, μιλάω, πίνω, τρώω, ακούω, αποχαιρετώ.

Επόμενο βήμα είναι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της επιτυχίας του εκπαιδευτικού σεναρίου που πραγματοποιήθηκε, κατά την οποία πρέπει να απαντηθεί το κατά πόσο κατέκτησαν οι μαθητές τα γλωσσικά φαινόμενα που ο εκπαιδευτικός επεδίωξε να τους διδάξει και κατά πόσο κατάφεραν να ενσωματώσουν αυτήν την γνώση στην ικανότητα παραγωγής του λόγου τους.

Μια περισσότερο αναλυτική αυτοαξιολόγηση οφείλει να απαντήσει σε πολλά επιμέρους ερωτήματα. Το βασικότερο είναι το κατά πόσο οι μαθητές αντέδρασαν θετικά στη συγκεκριμένη δομή του μαθήματος. Τόσο η βιντεοπροβολή όσο και οι ασκήσεις που ακολούθησαν θα πρέπει να αξιολογηθούν ως προς την ικανότητά τους να καταστήσουν το

μάθημα πιο ευχάριστο και πιο αποδοτικό. Ενδεχόμενες διαφωνίες μαθητών ως προς την επιτυχία των ασκήσεων οφείλουν να ληφθούν υπόψη. Επίσης, θα πρέπει να αξιολογηθεί η εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης από τους μαθητές αλλά και οι διάφορες αντιμετώπισεις των θεμάτων που επιδίωξαν. Η παράθεση συγκεκριμένων απαντήσεων ή προβληματισμών από τους μαθητές είναι εδώ κομβικής σημασίας. Ιδιαίτερο ρόλο παίζει ακόμα, η αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό των ασκήσεων εκείνων όπου οι μαθητές έδρασαν με μη αναμενόμενο τρόπο (ανταποκρινόμενοι είτε επιτυχώς είτε όχι) και η συνακόλουθη βελτίωση του μαθήματος βάσει αυτών.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύτηκε το είδος της διδασκαλίας που είναι γνωστό με τον όρο «ρηματική όψη» μέσω της Επικοινωνιακής Προσέγγισης αλλά και της Εστίασης στον Τύπο, δηλαδή, προσεγγίσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις νέες τάσεις στην διδακτική μιας ξένης γλώσσας. Επιπλέον, δόθηκε ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο παρουσιάστηκε το φαινόμενο της Κατάκτησης μιας Δεύτερης Γλώσσας και οι επιλεγείσες διδακτικές προσεγγίσεις (Επικοινωνιακή Προσέγγιση και Εστίαση στον Τύπο), έτσι ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει σε βάθος την επιλογή της διδακτικής πρότασης που έπεται. Ταυτόχρονα, έγινε αναλυτική παρουσίαση αφενός των δύο διδακτικών προσεγγίσεων, της Επικοινωνιακής Προσέγγισης και της Εστίασης στον Τύπο, οι οποίες περιβάλλουν το σχέδιο μαθήματος, και αφετέρου του φαινομένου της «ρηματικής όψης».

Συμπερασματικά, η «ρηματική όψη» είναι η βάση της διδακτικής που προτείνεται, καθώς οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως Γ2 χρειάζεται να ξέρουν τις οψιακές διαφορές, προκειμένου όχι μόνο να κάνουν ορθή χρήση της καθημερινής επικοινωνίας, αλλά και γιατί το συγκεκριμένο φαινόμενο φαίνεται ότι μπερδεύει τους μαθητές. Ακόμα, στην παρούσα εργασία αναφέρθηκαν οι λόγοι για τους οποίους είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται με αναλυτικό τρόπο το κάθε γλωσσικό μάθημα, στο οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει ορισμένα στοιχεία, όπως επίσης και τα βασικά συστατικά του σχεδίου αυτού. Στο τέλος της εργασίας παρουσιάστηκε αναλυτικά το σχέδιο μαθήματος το οποίο περιβάλλεται από τις ανάλογες θεωρίες μάθησης, οι οποίες βοηθούν στην αιτιολόγηση και στην αποσαφήνιση των διδακτικών επιλογών στα διαδοχικά στάδια του σχεδίου μαθήματος. Η πρόταση μαθήματος ολοκληρώνεται με αυτοαξιολόγηση με την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχουν τεθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Διαμαντοπούλου, Α. (2012). *Σύγκριση του προγράμματος σπουδών για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) προς το Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Γ' επίπεδο)* (Doctoral dissertation).
- Δόση, Ι. (2016). Η ρηματική όψη σε δίγλωσσα παιδιά. Η επίδραση γλωσσικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Διδακτορική Διατριβή). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Ζήκου, Ε. Ι. (2013). *Η Φωνολογία Κατά την Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας* (No. GRI-2013-10369). Aristotle University of Thessaloniki.
- Ιακώβου, Μ. (2009). Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2. Περιοδικό «Παρουσία» - Παράρτημα Αρ.76
- Κλαίρης, Χ. & Γ. Μπαμπινιώτης. (1999). Γραμματική της νέας ελληνικής: δομολειτουργική επικοινωνιακή, ΙΙ: Το ρήμα: η οργάνωση του μηνύματος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (χ.χ) Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων.
- Μήτσης, Ν. (1998). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μόζερ, Α. (1994). Ποιόν και απόψεις του ρήματος. Αθήνα: Παρουσία.
- Μολοχά, Σ. Δ. (2014). *Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικού υλικού σύμφωνα με τις αρχές της εργασιοκεντρικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μαθητές και μαθήτριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Master's thesis).
- Μπέλλα, Σ. (2011). Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπέλλα, Σ. (2011). Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σακελλαρίου, Α. (2009). Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα. Φιλολογική, 106, 60-4.
- Τζεβελέκου, Μ. (1989). “Χρόνος, ρηματική όψη και ποιόν ενεργείας: πλευρές των σχέσεων

τους”, Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 9, 369–88.

Χανοπούλου, Ε. Δ. Χ. (2017). *Διδασκαλία και στρατηγικές εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η περίπτωση μεταναστριών αλβανικής καταγωγής* (No. GRI-2017-20290). Aristotle University of Thessaloniki.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2016). Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge, Cambridge University Press.

Doughty, C. (1997). Meeting the criteria of focus on form. In *17th SECOND LANGUAGE RESEARCH FORUM. Paper. Michigan State University, East Lansing, MI*.

Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. The Cambridge Applied Linguistics Series*. Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211 (paperback: ISBN-0-521-62551-3; hardcover: ISBN-0-521-62390-1)..

Edwards, C. & Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Great Britain: Palgrave Macmillan.

Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30(4), 419-432.

Harmer, J. (1998). *How to teach English*. London: Longman.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.

Holton, D., P. Mackridge & Philippaki-Warbuton. (1997). *Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language (Routledge Grammars)*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.

1999. Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.

Johnson, K., & Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell Publishing.

Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a second language*, 152-161.

Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a second language*, 152-161.

Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied linguistics*, 21(4), 431-462.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*: Oxford University Press

New York.

- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1), 39-52.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 15, 41.
- Mackridgē, P. (1985). *The Modern Greek Language*. Oxford: Clarendon Press. (1990: Η νέα ελληνική γλώσσα. Μετάφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη).
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). I Major language trends in twentieth-century language teaching.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning¹. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. England: Longman.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses*. Cambridge: Cambridge University Press.