



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ ΚΑΙ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ: ΕΝΑ
ΠΡΟΤΖΕΚΤ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΕΥΔΟΞΙΑΣ ΝΤΑΦΟΥ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
Στις «Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες»**

με ειδίκευση «Ιστορία / Πολιτισμός»

**ΦΛΩΡΙΝΑ
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2015**

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: _____

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

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	
1.1.Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας της δεύτερης ή ξένης γλώσσας.....	10
1.2.Διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι.....	13
1.2.1. Επικοινωνιακή προσέγγιση (ή Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία).....	14
1.2.2. Ολική Φυσική Απόκριση (ή Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση).....	16
1.2.3. Φυσική Προσέγγιση.....	18
1.2.4. Δραστηριοκεντρική/ Εργασιοκεντρική Μέθοδος.....	20
1.2.5. Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.....	23
1.2.6. Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας.....	26
2. ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ.....	31
2.1 Παραδοσιακοί χοροί.....	32
2.2. Παραδοσιακά/ Δημοτικά τραγούδια.....	33
2.3. Η λαϊκή παράδοση, ο χορός και το τραγούδι στη διδασκαλία.....	34
2.3.1. Τα τραγούδια ως κείμενα.....	38

3. ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

3.1 Σκοποί και Στόχοι του Προγράμματος.....	40
3.2 Συμμετέχοντες.....	42
3.3. Σχεδιασμός του Προγράμματος «Γνωρίζω την Ελλάδα μέσα από παραδοσιακούς χορούς και τραγούδια».....	44
3.3.1. Διδακτικός και μεθοδολογικός προσανατολισμός του προγράμματος.....	45
3.3.2. Διάρθρωση των διδακτικών εφαρμογών.....	47
3.3.3. Διδακτική Εφαρμογή: ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας.....	54
3.4 Διαδικασία Εφαρμογής του Προγράμματος.....	57
3.5. Εφαρμογή του Πιλοτικού Προγράμματος.....	58
3.5.1. Προστάδιο.....	59
3.5.2. Κύριο Στάδιο.....	60
3.5.3. Μεταστάδιο.....	62
3.5.4. Υλικό και εποπτικά μέσα	63

4. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

4.1 Εργαλεία.....	65
4.1.1 Συνεντεύξεις ελέγχου αναγκών.....	66
4.1.2. Ημερολόγια της ερευνήτριας.....	69
4.1.3 Συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος.....	71
4.2 Αποτελέσματα	
4.2.1 Συνεντεύξεις ελέγχου αναγκών.....	72
4.2.2. Ημερολόγια της ερευνήτριας.....	79

4.2.3 Συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος.....	87
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
5.1.1. Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης.....	100
5.1.2. Γνώσεις σχετικά με την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό (παραδοσιακοί χοροί και τραγούδια).....	105
5.1.3. Μαθησιακό περιβάλλον.....	108
5.2. Περιορισμοί.....	109
5.3. Προτάσεις.....	111
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (Εργαλεία).....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 (Σχέδια Διδασκαλίας).....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 (Υλικό του Προγράμματος).....	161

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας βασισμένου σε συνδυασμό διδακτικών μεθόδων και επικεντρωμένου στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση την προσανατολισμένη στη γλώσσα εκδοχή («ήπιο» μοντέλο) της προσέγγισης Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΓ). Το πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα μέσω της χρήσης ελληνικών παραδοσιακών χορών και τραγουδιών. Οι συμμετέχοντες ήταν οκτώ ενήλικοι μεταπτυχιακοί φοιτητές της ΣΕΦΑΑ Τρικάλων, προερχόμενοι από την Ευρώπη και την Ασία. Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκεσε εννέα εβδομάδες. Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης που διερευνά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στους τομείς της γλώσσας, της επαφής των συμμετεχόντων με την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό και της καλλιέργειας θετικής στάσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα εξετάζει την ανάπτυξη πολιτισμικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, κυρίως στην κατανόηση προφορικού λόγου, αύξηση των γνώσεων και ανάπτυξη θετικής στάσης σχετικά με την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό, θετική στάση απέναντι στη γλώσσα και τη μαθησιακή διαδικασία και ενθάρρυνση της ανάπτυξης πολιτισμικής επίγνωσης.

Λέξεις- κλειδιά: ελληνική ως ξένη γλώσσα, Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΓ), παραδοσιακοί χοροί, παραδοσιακά τραγούδια, ενήλικοι μαθητές

Abstract

The present study regards the implementation of a pilot project of teaching Greek as a foreign language based on a combination of teaching methods and focused on the language-driven version (“weak/soft” model) of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. The project aimed at the development of oral speech skills in the Greek language through the use of traditional Greek dances and songs. The participants have been eight adult postgraduate students of SEFAA in Trikala, who originated from Europe and Asia. The implementation of the project lasted for nine weeks. This study is a case study which explores the project’s

effectiveness at the fields of language, the participants' approach to the Greek tradition and culture and the development of positive attitude towards the learning process, while in parallel it examines raising cultural awareness. The results have indicated improvement of participants' language skills, mostly at oral speech comprehension, increase in knowledge about Greek tradition and culture and positive attitude development towards it, positive attitude towards language and learning process as well as encouragement of cultural awareness development.

Keywords: Greek as a foreign language, Content and Language Integrated Learning (CLIL), traditional dances, traditional songs, adult students

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός που υπάρχει για την εκπαίδευση και το ρόλο της στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποίησης και της επικοινωνίας διακρίνεται και στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Στον ευρωπαϊκό χώρο παρατηρείται μετατόπιση προς μία πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική Ευρωπαϊκή Ένωση με πολιτισμική ποικιλομορφία (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara, 2014). Έτσι, στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα τονίζεται η ανάγκη προστασίας και αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς των λαών της Ευρώπης, στόχος για την επίτευξη του οποίου η εκπαίδευση έχει βαρύνοντα ρόλο. Ακόμη, η καλή γνώση των σύγχρονων ευρωπαϊκών γλωσσών θεωρείται σημαντική για την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και για την υπέρβαση των προκαταλήψεων (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες-ΚΕΠΑ, 2008). Επιπλέον, αναφέρεται ως επιδίωξη η προώθηση μεθόδων διδασκαλίας των σύγχρονων γλωσσών, οι οποίες «θα ενισχύουν την ανεξαρτησία της σκέψης, της κρίσης και της δράσης, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δεξιότητες και την υπευθυνότητα» (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, ό.π.: 4) . Η γλωσσική πολιτική έχει πλέον καθοριστεί ως σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή των υπόλοιπων ευρωπαϊκών πολιτικών. Μάλιστα στο Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020 παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της παροχής ευκαιριών για γνώση δύο ξένων γλωσσών πέραν της μητρικής, καθώς επίσης και η παροχή της δυνατότητας στους μετανάστες να μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Eurydice network, 2012).

Στον ελλαδικό χώρο έχει από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα αυξηθεί το ενδιαφέρον γύρω από τη μελέτη της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας. Αυτό οφείλεται σε διάφορους κοινωνικο-πολιτικούς παράγοντες, όπως η συμμετοχή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο μαζικός επαναπατρισμός απόδημων Ελλήνων κατά τη δεκαετία του 1980 ή η αύξηση του αριθμού των εισερχόμενων μεταναστών τα τελευταία χρόνια. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα, όπως είναι αναμενόμενο, και την αύξηση των περιπτώσεων γλωσσικής ετερότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Ταυτόχρονα, βέβαια, και εκτός Ελλάδας παρουσιαζόταν ανάγκη κάλυψης των γλωσσικών αναγκών του ομογενούς πληθυσμού (Μήτσης, 2004).

Παράλληλα, και για συναφείς λόγους, από τη δεκαετία του 2000 εισάγονται και στην ελληνική εκπαίδευση οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Πραγματοποιείται έτσι μία στροφή προς την κατεύθυνση της «πολιτισμικής εκπαίδευσης» και προς την ανάπτυξη ενός είδους «πολιτισμικής συνείδησης». Αυτό το είδος εκπαίδευσης αφορά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αφού ο πολιτισμός είναι παρών σε όλα και είναι αδύνατο να εξεταστεί μεμονωμένα. Το πεδίο της τέχνης, ωστόσο, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για αυτή τη νέα τάση στην εκπαίδευση και στην προσέγγιση της γνώσης, καθώς οι διάφορες μορφές τέχνης συγκεντρώνουν στοιχεία και χαρακτηριστικά που συναντώνται διαχρονικά σε όλες τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς (Δέδος & Βάος, 2014).

Ειδικότερα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας το πολιτισμικό στοιχείο αποτελεί αναπόσπαστη παράμετρο του μαθήματος. Η σχέση γλώσσας και πολιτισμού είναι αδιάρρηκτη, αφού μέσω της γλώσσας εκφράζεται ο πολιτισμός, και καταγράφεται εντός της. Υπάρχουν δύο τρόποι θεώρησης του πολιτισμού, ο πρώτος σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές και ο δεύτερος σύμφωνα με τις κοινωνικές επιστήμες (Kramsch, 1995). Ο πρώτος είναι συνυφασμένος με τα γράμματα και τις τέχνες, αποτελεί το λεγόμενο «υψηλό» πολιτισμό, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στις αξίες, τις αντιλήψεις, τους τρόπους συμπεριφοράς μίας κοινωνίας, τις επικοινωνιακές συμβάσεις, τα ήθη, τα έθιμα (Kramsch 1995, 2013· Tzotzou & Kotsiou, 2015). Ο δεύτερος ορισμός του πολιτισμού δημιουργεί πρόβλημα στην οριοθέτησή του, λόγω της διεξόδου του υποκειμενικού στοιχείου στην αντίληψή του και λόγω της διαρκούς μεταβολής του (Σαπιρίδου, 2001). Ο Χαραλαμπίδης (2003), όπως αναφέρεται από τη Γιαννακού (2008), χρησιμοποίησε τον όρο «καθημερινός πολιτισμός» για να περιγράψει το περιεχόμενο του δεύτερου όρου, στον οποίο μπορεί να συμπεριληφθεί και ο λαϊκός πολιτισμός (Γιαννακού, ό.π.).

Στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας κρίνεται αναγκαία η ενσωμάτωση των στοιχείων που περιλαμβάνονται και στους δύο ορισμούς του πολιτισμού (Γιαννακού, ό.π.). Η ενσωμάτωση των στοιχείων του καθημερινού πολιτισμού συντελεί αφενός στην επίτευξη αποτελεσματικότερης επικοινωνίας, αφετέρου στη «δημοκρατικότερη» προσέγγιση των πολιτισμών και τον περιορισμό της προβολής του μεγαλείου και της πιθανής «ανωτερότητας» του πολιτισμού της γλώσσας-στόχου που ίσως προέκυπτε από την εστίαση στο ιστορικό παρελθόν (Γιαννακού, ό.π.· Σαπιρίδου, 2001).

Η ισορροπία αναφορικά με το ζήτημα του πολιτισμού στο μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να εξασφαλιστεί με «βαθιά δημοκρατική συνείδηση» (Baumann, 1998 στο Σαπιρίδου 2001:4) και αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών της γλώσσας- στόχου και της γλώσσας των μαθητών (Σαπιρίδου, ό.π.). Στο σημείο αυτό εισέρχονται και οι όροι «πολιτισμική επίγνωση» και «διαπολιτισμική επίγνωση». Ο όρος «πολιτισμική επίγνωση» αναφέρεται στην ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές μίας ξένης γλώσσας το ρόλο του πολιτισμού στην επικοινωνία, τόσο σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο, όσο και σε σχέση με τη δική τους γλώσσα (Baker, 2011), αναγνωρίζοντας παράλληλα την ισότητα των πολιτισμών και αναπτύσσοντας ενδιαφέρον σχετικά με τη σχέση μεταξύ των διάφορων πολιτισμών (Tomlinson, 2001 στο Tzotzou & Kotsiou, 2015). Ο όρος «διαπολιτισμική επίγνωση» δεν περιορίζεται τόσο στα εθνικά όρια των συναλλασσόμενων πολιτισμών, αλλά τα αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη «ρευστότητα» και αναφέρεται στη συνειδητοποίηση του ρόλου που έχουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην ικανότητα ευέλικτης και εύστοχης αξιοποίησής τους σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Baker, 2011). Η διαπολιτισμική επικοινωνία επομένως προϋποθέτει την πολιτισμική ή διαπολιτισμική επίγνωση και δεν αφορά απλώς τη συνομιλία μεταξύ αλλόγλωσσων ατόμων.

Η παρούσα έρευνα αφορά στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε αλλοδαπούς μεταπτυχιακούς φοιτητές της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) Τρικάλων, ηλικίας 21 έως 26 ετών, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών (Erasmus Mundus: European Masters in Sport and Exercise Psychology (EMSEP) και Erasmus) και προέρχονταν από χώρες της Ευρώπης κυρίως (Γερμανία, Ολλανδία, Πολωνία, Τσεχία, Νησιά Φερόες), αλλά και από την Ασία (Ινδία). Η διδασκαλία, που είχε συνολική διάρκεια 18 διδακτικών ωρών (εννέα εβδομάδες), πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προβλεπόμενου από το πρόγραμμα σπουδών των φοιτητών μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας μέσω ειδικά διαμορφωμένου προγράμματος με τίτλο «Γνωρίζω την Ελλάδα μέσα από παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς και τραγούδια».

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο («Διδασκαλία της Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας») περιγράφονται παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς και σημαντικές διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο («Λαϊκός Πολιτισμός») περιγράφονται χαρακτηριστικά του παραδοσιακού χορού και του παραδοσιακού/ δημοτικού τραγουδιού. Ακόμη, παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τη χρήση της λαϊκής παράδοσης, του χορού και του τραγουδιού στη διδασκαλία.

Στο τρίτο κεφάλαιο («Πιλοτικό Πρόγραμμα») παρουσιάζονται οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος και οι συμμετέχοντες. Ακόμη, περιγράφονται ο σχεδιασμός του προγράμματος και λεπτομέρειες σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και την εφαρμογή του προγράμματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο («Αποτίμηση του Πιλοτικού Προγράμματος») περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο έγινε η αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή οι συνεντεύξεις ελέγχου αναγκών, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και οι συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο («Συζήτηση») γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί και σύγκριση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και με προγενέστερες έρευνες. Ακόμη, περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. Διδασκαλία της Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας

1.1. Παράγοντες Αποτελεσματικής Διδασκαλίας της Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας

Την αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας μπορεί να επηρεάσουν διάφοροι παράγοντες, όπως η ηλικία (για παράδειγμα οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές μαθαίνουν γρηγορότερα, ενώ οι μικρότεροι μαθαίνουν σωστότερα τη γλώσσα), η ύπαρξη ή όχι έμφυτης κλίσης στη γλωσσική εκμάθηση, κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, η προσωπικότητα του μαθητή, αλλά και το μαθησιακό στυλ (Long & Larsen-Freeman, 1991). Όσον αφορά στη διδασκαλία, υπάρχουν επίσης αρκετοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά της και λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος.

Ο πρώτος παράγοντας αφορά στο γλωσσικό εισαγόμενο, «το σύνολο των προφορικών ή γραπτών γλωσσικών στοιχείων στα οποία εκτίθεται ένα άτομο» (Αγαθοπούλου, 2012:4), το οποίο αποτελεί τον πυρήνα της γλωσσικής διδασκαλίας. Το γλωσσικό εισαγόμενο πρέπει να είναι κατανοητό, αλλά και ρεαλιστικό, επικοινωνιακό και όχι υπερβολικά δομημένο, ώστε να συγκεντρώνει ποικιλία γλωσσικών χαρακτηριστικών (Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Krashen, 1982). Αυτό συνδέεται επίσης και με τη χρήση της γλώσσας-στόχου από τον εκπαιδευτικό (Harris & Ó Duibhir, 2011).

Η χρήση δραστηριοτήτων που εστιάζουν στη μορφή (στον τύπο) και δραστηριοτήτων που εστιάζουν στη σημασία (στην επικοινωνία) σε κατάλληλη ισορροπία μεταξύ τους φαίνεται να είναι χρήσιμη για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση αυτής της ισορροπίας διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και η εμπειρία του (Harris & Ó Duibhir, ό.π.). Επιπλέον, ωφέλιμη είναι και η χρήση υλικού με το οποίο στρέφεται έμμεσα η προσοχή των μαθητών στον τύπο (π.χ. με διαφορετικό χρωματισμό ή έντονη γραφή κάποιων γλωσσικών στοιχείων, όπως άρθρα ή αντωνυμίες), αλλά η κύρια εστίαση παραμένει στο νόημα (Αγαθοπούλου, 2012).

Επιπρόσθετα, συμβολή στην επιτυχία του μαθήματος μπορεί να έχει και η χρήση στρατηγικών. Υπάρχουν διάφορες τυπολογίες στρατηγικών και από τις πιο διαδεδομένες είναι η κατηγοριοποίηση σε μεταγνωστικές, γνωστικές και κοινωνικές-συναισθηματικές στρατηγικές (Chamot & O'Malley, 1987 στο Ζάγκα, χ.χ.). Διαδεδομένες γνωστικές στρατηγικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι η

παρουσίαση μιας καινούργιας λέξης σε συνδυασμό με μία εικόνα και η οπτικοποίηση, η ομαδοποίηση λέξεων με βάση το χρώμα, τη θετική ή αρνητική σημασία, η χρήση σημασιολογικού χάρτη, η παρουσίαση μορφολογικών αντιθέτων, τα σταυρόλεξα, η εκτίμηση της σημασίας μίας λέξης από τα συμφραζόμενα και, τέλος, η επαφή με ποικιλία κειμένων (Ζάγκα, χ.χ.).

Η αποτελεσματικότητα του μαθήματος επηρεάζεται και από το κατά πόσον λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό στυλ των μαθητών, αν είναι για παράδειγμα οπτικοί, ακουστικοί ή κιναισθητικοί μαθητές. Γι' αυτό είναι σκόπιμο να προσφέρεται ένα πλούσιο και πολυαισθητηριακό μαθησιακό πλαίσιο (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Ακόμη, ενδιαφέρουσα συμβολή στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος έχουν η αυθεντικότητα στις δραστηριότητες και στο επικοινωνιακό περιβάλλον και η παροχή ενδιαφερόντων ερεθισμάτων (Genesee 1994 στο Ζάγκα, χ.χ.). Έτσι, ωφέλιμη θεωρείται η χρήση αυθεντικών κειμένων. Στο αυθεντικό υλικό περιλαμβάνονται επίσης τα παιχνίδια, οι ιστορίες και τα τραγούδια (Taylor, 1994 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση «διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων» (tasks) που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες επικοινωνίας με συγκεκριμένο στόχο και νόημα και δέχονται ανατροφοδότηση σχετικά με το αν επετεύχθη ο στόχος, δηλαδή αν έγιναν κατανοητοί. Αυτές οι δραστηριότητες επίσης ενισχύουν την παρώθηση για μάθηση (Harris & Ó Duibhir, ό.π.).

Ειδικά για τη διδασκαλία ενηλίκων καθοριστικό ρόλο παίζει ο βιωματικός χαρακτήρας στη μάθηση σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή και το ευχάριστο συνεργατικό κλίμα. Οι ενήλικοι μαθητές έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις και προσδοκίες σε σχέση με το μάθημα και η υλοποίησή τους μπορεί να αυξήσει την παρώθηση για μάθηση (Μανινέα, Νικολάου & Γεωργαντίδου, 2011).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας είναι η δημιουργία και ενίσχυση της παρώθησης για μάθηση, κάτι που συμβάλλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το μάθημα και δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης. Ακόμη, η παρώθηση μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών (Γρίβα & Σέμογλου, 2013), ενώ μειώνει και την επίδραση του συγκινησιακού φίλτρου, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην κατάκτηση της γλώσσας (Krashen, 1982). Οι ευχάριστες δραστηριότητες και η αυθόρμητη επικοινωνία (Harris & Ó Duibhir, ό.π.), καθώς και η συνεργατική μάθηση (Slavin, 1995 στο Grabe & Stoller, 1997) και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο συμβάλλουν στην παρώθηση (Grabe & Stoller, ό.π.).

Άλλοι παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι η επικέντρωση στις ανάγκες των μαθητών, η αυτονομία των μαθητών και τέλος, η επικοινωνία και η αλληλόδραση μεταξύ των μαθητών (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Επίσης, ο συνδυασμός της διδασκαλίας της γλώσσας με κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο θεωρείται ότι αποδίδει (Ζάγκα, χ.χ.)

Σημαντικός, τέλος, είναι και ο ρόλος του διδάσκοντος, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και διατήρηση υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη (Γρίβα & Σέμογλου, 2013), αλλά και για να παίρνει με ευελιξία αποφάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεκτιμώντας ένα σύνολο παραγόντων όπως οι επιδιωκόμενοι στόχοι, η μέθοδος που ακολουθεί και η επίδοση των μαθητών ως εκείνη τη στιγμή (Mitchell, 2000 στο Harris & O Duibhir, 2011). Ακόμη, η εξασφάλιση συνοχής και ποικιλίας, χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου μαθήματος, εξαρτώνται από τον καλό σχεδιασμό του από τον εκπαιδευτικό (Ματθαιουδάκη, χ.χ.).

1.2. Διδακτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι

Οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας που έχουν εμφανιστεί τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζουν αρκετή ποικιλία. Κάποιες από αυτές απηχούν διάφορες παλαιότερες προσεγγίσεις ή το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις αυτές, στις οποίες στηρίχθηκε το πρόγραμμα «Γνωρίζω την Ελλάδα» και κατ' επέκταση η έρευνα, και οι οποίες θα παρουσιαστούν στο παρόν τμήμα της εργασίας είναι οι παλαιότερες Ολική Φυσική Αντίδραση (ή Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση), Επικοινωνιακή Προσέγγιση, Φυσική Προσέγγιση και οι πιο πρόσφατες: Δραστηριοκεντρική/Εργασιοκεντρική Μέθοδος, Διδασκαλία με βάση το Περιεχόμενο και Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning-CLIL).

Ο όρος προσέγγιση αναφέρεται περισσότερο στο θεωρητικό υπόβαθρο, τις αρχές και τις αντιλήψεις όπου στηρίζονται οι προτεινόμενες διδακτικές τεχνικές και είναι γενικότερος από τον όρο «μέθοδος», ο οποίος περιγράφει συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής (Richards & Rodgers, 2001). Περιγράφονται για κάθε προσέγγιση ή μέθοδο γενικά χαρακτηριστικά και θεωρητικές αρχές, τα είδη των δραστηριοτήτων, ο ρόλος του μαθητή, καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της.

1.2.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση (ή Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία)

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία έκανε την εμφάνισή της τη δεκαετία του 1970. Στην προσέγγιση αυτή δε δίνεται έμφαση στις παραδοσιακές έννοιες της γραμματικής, της σύνταξης και του λεξιλογίου, αλλά στη λειτουργική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύστημα μετάδοσης νοήματος και συνεπώς ως μέσο για την επίτευξη της επικοινωνίας. Ως σκοπός της διδασκαλίας τίθεται η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και γίνεται εστίαση στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (Μήτσης, 2004· Richards & Rodgers, 2001).

Δεν υπάρχει σαφώς καθορισμένο, κοινά αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο για την προσέγγιση αυτή. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Nunan (2004) δεν πρόκειται για μία ενιαία προσέγγιση, αλλά για έναν όρο ευρύτερο, που καλύπτει ένα σύνολο παρεμφερών προσεγγίσεων. Ωστόσο, από τις θεωρητικές αναλύσεις της προκύπτουν κάποια σημεία που μπορούν να χαρακτηριστούν ως αρχές. Οι αρχές αυτές είναι: η αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, η αρχή της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα και η αρχή της πρόκλησης του ενδιαφέροντος (Μήτσης, ό.π.). Η γλώσσα επομένως πρέπει να διδάσκεται εντός επικοινωνιακού πλαισίου, με δραστηριότητες οι οποίες επιδιώκουν την εκπλήρωση ενός επικοινωνιακού σκοπού και οι οποίες διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών ανταποκρινόμενες στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες, υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια ενός μαθήματος που στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, αρκεί να εκπληρώνουν επικοινωνιακούς σκοπούς, να περιλαμβάνουν δηλαδή την εμπλοκή των μαθητών στην επικοινωνιακή διαδικασία και να στοχεύουν στη μετάδοση ενός μηνύματος και στην αλληλεπίδραση (Richards & Rodgers, 2001). Ο Littlewood προχώρησε σε κατηγοριοποίηση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα μάθημα σε δραστηριότητες «λειτουργικής επικοινωνίας» και δραστηριότητες «κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Οι δραστηριότητες λειτουργικής επικοινωνίας περιλαμβάνουν δραστηριότητες αντιμετώπισης κάποιου πληροφοριακού κενού ή επίλυσης ενός προβλήματος. Οι δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνουν τη δημιουργία καταστάσεων επικοινωνίας όμοιων με τις πραγματικές και εμπεριέχουν το

στοιχείο της κοινωνικής συμπεριφοράς. Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων, οι συνομιλίες, οι διάλογοι και οι αυτοσχεδιασμοί (Littlewood, 2008).

Σημαντικός στην επικοινωνιακή προσέγγιση είναι ο ρόλος της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία είναι άλλωστε σημαντικά για την επικοινωνία γενικότερα, αφού συμβάλλουν στην κατανόηση του μηνύματος. Έτσι, διδακτικές τεχνικές που καλλιεργούν την κιναισθητική συμπεριφορά μπορούν να είναι χρήσιμες για την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Σχετικά με το διδακτικό υλικό, στην επικοινωνιακή διδασκαλία τονίζεται η αυθεντικότητά του και η σύνδεση με την πραγματικότητα (για παράδειγμα, άρθρα εφημερίδων ή διαφημίσεις). Ακόμη, προβλέπεται και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων εφόσον υποστηρίζουν τους επικοινωνιακούς στόχους της διδασκαλίας (Μήτσης, 2004).

Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και έχει ενεργό ρόλο. Στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν τη γλώσσα επικοινωνώντας. Ακόμη, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνονται υπόψη. Από την άλλη, ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να οργανώνει και να διευκολύνει την επικοινωνία, όντας και ο ίδιος μέρος αυτής της επικοινωνίας (Μήτσης, 2004· Richards & Rodgers, 2001). Επιπλέον, φροντίζει οι δραστηριότητες να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και να εξασφαλίζεται κλίμα ελευθερίας και ασφάλειας μέσα στην τάξη.

Στα θετικά της προσέγγισης συγκαταλέγεται η έμφαση στην αλληλεπίδραση και η αποκόλληση από τα «τεχνοκρατικά» παραδοσιακά μοντέλα που επέμεναν στο σύστημα της γλώσσας. Καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο «ζωντανή» και ενδιαφέρουσα και στο πλαίσιο της η χρήση της γλώσσας γίνεται φυσιολογικά και συνδέεται με την πραγματικότητα πλησιάζοντας τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Ωστόσο, παρότι η επικοινωνιακή προσέγγιση παρουσιάζει αρκετή συνέπεια στη θεωρία, στην πράξη επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό την υποκειμενική ερμηνεία για την εφαρμογή της, μιας και δεν υπάρχουν καθορισμένες αρχές για το σχεδιασμό και την εφαρμογή. Έτσι, παρουσιάζεται μεγάλο εύρος μεθοδολογικών επιλογών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση ή και επιλογή ακατάλληλων για την περίπτωση μεθόδων (Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Μήτσης, 2004). Ακόμη, έχουν εκφραστεί αμφιβολίες σχετικά με την πιθανή υποβάθμιση της ακρίβειας στη

χρήση της γλώσσας λόγω της προσήλωσης στην ανάπτυξη της ευχέρειας (Γρίβα & Σέμογλου, ό.π.). Για την υπέρβαση αυτών των προβλημάτων προτείνεται η δημιουργία μίας «διεπόμενης από αρχές» περισσότερο δομημένης επικοινωνιακής προσέγγισης (Principled Communicative Approach) (Dörnyei, 2013).

1.2.2. Ολική Φυσική Απόκριση (ή Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση)

Η Ολική Φυσική Απόκριση είναι μία μέθοδος που αναπτύχθηκε γύρω στα 1970 από τον James Asher, ο οποίος θεωρεί ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας θα πρέπει (στα πρώτα στάδια τουλάχιστον) να ακολουθεί την πορεία που ακολουθούν τα μικρά παιδιά κατά την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας καθώς η πρόσληψη προηγείται της παραγωγής λόγου (Asher, 1977). Η μέθοδος συνδυάζει τη διδασκαλία της γλώσσας (αριστερό ημισφαίριο εγκεφάλου) με σωματική κίνηση (δεξί ημισφαίριο) και στηρίζεται στο συντονισμό των δύο, καθώς θεωρείται ότι έτσι αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα. Απευθύνεται κυρίως σε μαθητές που βρίσκονται στα πρώτα στάδια εκμάθησης μίας ξένης (ή δεύτερης) γλώσσας. Η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται γύρω από το ρήμα, και συγκεκριμένα το ρήμα στην προστακτική έγκλιση. Άλλωστε η πρώτη επαφή των νηπίων με τη γλώσσα έχει συνήθως τη μορφή εντολών. Ακόμη, θεωρείται ότι η κίνηση βοηθά στη μείωση του άγχους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ευκολότερη εκμάθηση της γλώσσας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εδραίωση της κατανόησης πριν από την παραγωγή λόγου. Σύμφωνα με τον Asher (ό.π.) οι μαθητές πρέπει πρώτα να εσωτερικεύσουν έναν «γνωστικό χάρτη» της γλώσσας- στόχου μέσω της ακρόασης της γλώσσας αρχικά και έπειτα να προχωρήσουν στην παραγωγή ή στη χρήση αφηρημένων εννοιών (Asher, ό.π.). (Με τον όρο αφηρημένες έννοιες στην εν λόγω μέθοδο εννοούνται όλες οι άλλες έννοιες πλην των ουσιαστικών που εκφράζουν κάτι συγκεκριμένο και των τύπων της προστακτικής.) Ο διδάσκων δίνει απλές λεκτικές εντολές και οι μαθητές αποκρίνονται κινητικά (και όχι λεκτικά). Σταδιακά, οι εντολές και ο τρόπος με τον οποίο δίνονται γίνονται πιο απαιτητικές (για παράδειγμα, συνδυασμός περισσότερων ρημάτων ή πιο γρήγορη εκφορά της εντολής). Η απόκριση των μαθητών λειτουργεί εκτός των άλλων επιβεβαιωτικά για την κατανόηση της εντολής. Η γνώση της γραμματικής αναμένεται ότι θα προσκτηθεί με επαγωγικό τρόπο από τους μαθητές (Krashen, 1982).

Ο ρόλος του μαθητή είναι αρκετά παθητικός. Ακούει προσεκτικά και εκτελεί εντολές που δίνονται από τον εκπαιδευτικό χρησιμοποιώντας το σώμα του. Προβλέπεται τόσο ο ατομικός όσο και ο ομαδικός τρόπος εργασίας. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι μαθητές παρακολουθούν την επίδοση και την πρόοδό τους και ενθαρρύνονται να μιλήσουν όταν νιώσουν έτοιμοι. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχει προηγηθεί ένα εύλογο διάστημα «εσωτερίκευσης» της γλώσσας (Richards & Rodgers, 2001). Γενικότερα, οι μαθητές έχουν το ρόλο των ηθοποιών σε μία «παράσταση» με τον εκπαιδευτικό στη θέση του «σκηνοθέτη» (Asher, 1977). Ο τελευταίος καθορίζει τι και πώς θα διδαχθεί και απαιτείται να έχει προετοιμάσει λεπτομερώς το μάθημά του.

Δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εφαρμογή της Ολικής Φυσικής Απόκρισης είναι η παντομίμα, η χρήση εικόνων για περιγραφή προσώπων, η προσομοίωση επίδειξης μόδας (με τη χρήση εντολών) και η διδασκαλία (για την περίπτωση της ελληνικής γλώσσας) ελληνικών παραδοσιακών χορών (Αγαθοπούλου, 2013).

Η μέθοδος, που έχει εφαρμοστεί και εξακολουθεί να εφαρμόζεται αρκετά, συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με μελέτη του Asher έπειτα από μισή ώρα διδασκαλίας γιαπωνέζικων οι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοούν αρκετά σύνθετες προτάσεις, αποτελούμενες από αρκετά ρήματα και ουσιαστικά (Asher, 1966). Επιπλέον, η μέθοδος είναι αρκετά εύκολη στην εφαρμογή της, μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργεί ευχάριστο περιβάλλον μάθησης εξασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, λειτουργεί υποστηρικτικά στη συγκράτηση του λεξιλογίου λόγω της επανάληψης, είναι κατάλληλη για μικτά περιβάλλοντα μάθησης και παρέχει στο διδάσκοντα τη δυνατότητα να επιβεβαιώνει ότι έχει γίνει κατανοητός. Τέλος, μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους αυξάνοντας μάλιστα τα οφέλη της (Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Krashen, 1982· Richards & Rodgers, 2001). Σε έρευνα των Griva και Semoglou (2012) πραγματοποιήθηκε διδασκαλία ξένης γλώσσας μέσω προγράμματος βασισμένου στη σωματική κίνηση (χωρίς όμως αποκλειστική εφαρμογή της Ολικής Φυσικής Απόκρισης), η οποία έδειξε τα οφέλη της ενσωμάτωσης των κινητικών δραστηριοτήτων στις γλωσσικές δεξιότητες προφορικού λόγου, στην παρώθηση και στη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος σε ανήλικους μαθητές.

Κυριότερο μειονέκτημα της Ολικής Φυσικής Απόκρισης είναι η αδυναμία διδασκαλίας αφηρημένων εννοιών, γεγονός που καθιστά δύσκολη ή ανώφελη την

εφαρμογή της σε πιο προχωρημένα στάδια εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας και δημιουργεί επιφυλάξεις σχετικά με την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών. Ακόμη, έχει διατυπωθεί προβληματισμός σχετικά με τη μη ενθάρρυνση των μαθητών για παραγωγή λόγου προτού νιώσουν έτοιμοι (Μήτσης, 2004), γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι οι πολύ διστακτικοί μαθητές ενδεχομένως να μην εμπλακούν καθόλου στη διαδικασία παραγωγής λόγου.

1.2.3. Φυσική προσέγγιση

Η Φυσική Προσέγγιση έκανε την εμφάνισή της στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Εμπνευστής της ήταν ο T. Terrell, ο οποίος στη συνέχεια συνεργάστηκε με τον S. Krashen προκειμένου να διαμορφώσουν το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης. Ο όρος «φυσική» ανταποκρίνεται στην πεποίθηση ότι η διδασκαλία του δεύτερου κώδικα πρέπει να γίνεται με φυσικό τρόπο, δηλαδή μέσα από τη χρήση της σε επικοινωνιακό πλαίσιο και προσομοιάζοντας στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Λόγω της έμφασης στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, οι Krashen και Terrell την εντάσσουν στο ευρύτερο πλαίσιο των επικοινωνιακών προσεγγίσεων (Krashen & Terrell, 1983). Απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές και κύριος στόχος είναι να είναι σε θέση να γίνονται κατανοητοί.

Η Φυσική Προσέγγιση στηρίζεται θεωρητικά στις αντιλήψεις του Krashen σχετικά με τη γλωσσική κατάκτηση, οι οποίες αρθρώνονται γύρω από πέντε υποθέσεις: την υπόθεση της κατάκτησης/ εκμάθησης, την υπόθεση του ελέγχου, την υπόθεση της φυσικής σειράς, την υπόθεση του συγκινησιακού φίλτρου και την υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου (Krashen, 1982).

Στην υπόθεση της κατάκτησης/ εκμάθησης γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των δύο όρων σχετικά με τον τρόπο απόκτησης της γλωσσικής ικανότητας. Η κατάκτηση είναι μία ασύνειδη διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας και με στόχο την επικοινωνία. Η εκμάθηση, από την άλλη, είναι συνειδητή διαδικασία που περιλαμβάνει τη γνώση των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα και της αντίστοιχης μεταγλώσσας.

Η υπόθεση του ελέγχου αφορά στο ρόλο που παίζει η «εκμάθηση», η γνώση δηλαδή των κανόνων της γλώσσας στη γλωσσική παραγωγή. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, ο ρόλος αυτός είναι περιορισμένος, αφού χρησιμοποιείται κυρίως πριν από την παραγωγή λόγου ή λίγο μετά για αυτοδιόρθωση.

Σύμφωνα με την υπόθεση της φυσικής σειράς, η κατάκτηση των γραμματικών δομών ακολουθεί μία συγκεκριμένη και προβλέψιμη διαδοχή, για παράδειγμα συγκεκριμένες γραμματικές δομές κατακτώνται πριν από κάποιες άλλες.

Η υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου σχετίζεται με την κατάκτηση και όχι με την εκμάθηση της γλώσσας (όπως ορίζονται από τον Krashen). Στην υπόθεση αυτή υποστηρίζεται ότι η κατάκτηση της γλώσσας πραγματοποιείται καλύτερα, όταν το γλωσσικό εισαγόμενο με το οποίο έρχεται σε επαφή το υποκείμενο είναι κατανοητό και ελαφρώς ανώτερο από το τρέχον επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Η κατανόηση σε αυτή την περίπτωση υποβοηθείται από το πλαίσιο των συμφραζομένων και άλλες μη λεκτικές πληροφορίες, όπως οπτικά βοηθήματα.

Τέλος, η υπόθεση του συγκινησιακού φίλτρου αφορά στον τρόπο με τον οποίο η κατάκτηση της γλώσσας επηρεάζεται από συναισθηματικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, η υψηλή παρώθηση, η αυτοπεποίθηση και τα χαμηλά επίπεδα άγχους βοηθούν στην επίτευξη της κατάκτησης (Krashen, 1982).

Από τις πέντε υποθέσεις, αυτή που έχει προεξάρχοντα ρόλο είναι η υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου, αφού μόνο μέσω του κατάλληλου εισαγόμενου είναι δυνατή η κατάκτηση της γλώσσας. Εκτός από το να είναι κατανοητό, το εισαγόμενο θα πρέπει να παρουσιάζει λεξιλογική ποικιλία και να είναι ενδιαφέρον (Αγαθοπούλου, 2012· Richards & Rodgers, 2001). Η παραγωγή λόγου αναμένεται να προκύψει στην πορεία. Για το λόγο αυτόν η διδασκαλία επικεντρώνεται στις προσληπτικές δεξιότητες. Η πορεία της διδασκαλίας χωρίζεται σε τρία στάδια: το προπαραγωγικό, το στάδιο της πρώτης παραγωγής και το στάδιο της ανάδυσης του λόγου. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν υπάρχει ενασχόληση με τη γραμματική, αφού κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στην εκμάθηση και όχι στην κατάκτηση της γλώσσας. (Ωστόσο, σε εργασίες για το σπίτι μπορεί να περιλαμβάνονται ασκήσεις με γραμματικούς τύπους.) Τα λάθη των μαθητών αποφεύγεται να διορθώνονται, αφού αναμένεται η μελλοντική διόρθωσή τους με αυτόματο τρόπο που προκύπτει από τη χρήση του κατάλληλου εισαγόμενου, αλλά και λόγω της αρνητικής επίδρασης που θα είχε η διόρθωση στο συγκινησιακό φίλτρο. Όταν τελικά επιλέγεται να γίνει διόρθωση ενός λάθους, αυτό συμβαίνει μέσω της σωστής επανάληψης της λανθασμένης έκφρασης (Αγαθοπούλου, 2012).

Ο ρόλος του μαθητή διαφέρει ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Έτσι, από την απλή συμμετοχή σε δραστηριότητες που δεν απαιτούν παραγωγή λόγου (για παράδειγμα εκτέλεση εντολών του δασκάλου) (Krashen & Terrell, 1983), οι μαθητές

περνούν στην παραγωγή μικρών φράσεων ή στη χρήση απλών τυποποιημένων εκφράσεων (για παράδειγμα: «Πώς σε λένε;»). Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές συζητούν για θέματα που τους ενδιαφέρουν συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων ή ομαδική επίλυση προβλήματος παράγοντας αυθόρμητα λόγο μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Η ευθύνη για το πότε θα αρχίσουν να παράγουν λόγο ή θα προχωρήσουν σε πιο απαιτητικά επίπεδα ανήκει στους ίδιους.

Ο δάσκαλος σε όλη αυτή τη διαδικασία έχει κεντρικό ρόλο και είναι ο υπεύθυνος για την παροχή του κατάλληλου εισαγόμενου, το οποίο, όπως αναφέρθηκε ήδη, πρέπει να είναι ενδιαφέρον, αποτελώντας παράλληλα ο ίδιος και το κύριο γλωσσικό πρότυπο. Ακόμη, πρέπει να φροντίζει για την ενίσχυση του γλωσσικού εισαγόμενου με μη γλωσσικά στοιχεία, ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση. Επιπλέον, φροντίζει να επιλέγει το κατάλληλο υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση του συναισθηματικού φίλτρου σε χαμηλά επίπεδα, γεγονός που σημαίνει πως πρέπει να φροντίζει η επικοινωνία να γίνεται σε ευχάριστο πλαίσιο και να μην απαιτείται από τους μαθητές να μιλήσουν προτού αισθανθούν έτοιμοι.

Σύμφωνα με τον Krashen (1982), αποτελεί αδυναμία της προσέγγισης ότι εφαρμόζεται στο πλαίσιο της τάξης και έτσι για κάποιους μαθητές περιορίζεται η δυνατότητα επικοινωνίας γύρω από ενδιαφέροντα θέματα (Krashen, 1982). Ωστόσο, η εστίαση του ενδιαφέροντος γύρω από την κατανόηση και τη χρήση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα αποτελεί σημαντική συμβολή για τις εξελίξεις γύρω από τη διδασκαλία του δεύτερου κώδικα (Richards & Rodgers, 2001). Προβληματισμός διατυπώνεται και σε σχέση με τη μη διόρθωση των λαθών και την αποτελεσματικότητα που αυτό έχει στην ακρίβεια του λόγου και γι' αυτό προτείνεται η ένταξη στο γλωσσικό εισαγόμενο κάποιων στοιχείων που αφορούν στη μορφή (Αγαθοπούλου, 2012). Σε έρευνα όπου συγκρίνονταν η Φυσική Προσέγγιση με την Οπτικοακουστική μέθοδο, φάνηκε ότι όσοι διδάχθηκαν βάσει της δεύτερης μεθόδου υπερερούσαν στο γραπτό λόγο (Lightbown & Spada, 2006), ενώ δεν παρουσίαζαν τόσο καλά αποτελέσματα στην ευχέρεια του λόγου. Ακόμη, τονίζεται η βασιμότητα της υπόθεσης της φυσικής σειράς (Αγαθοπούλου, ό.π.).

1.2.4. Δραστηριοκεντρική/ Εργασιοκεντρική μέθοδος

Η Δραστηριοκεντρική (ή Εργασιοκεντρική) μέθοδος (Task-Based Learning) εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή των μαθητών σε συγκεκριμένου τύπου διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (tasks). Αν και η μέθοδος είχε κάνει την εμφάνισή της παλαιότερα, τη δεκαετία του 1990 άρχισε να απασχολεί περισσότερο τους ερευνητές και εξακολουθεί να μελετάται και σήμερα (Ματθαιουδάκη, χ.χ.)

Με τον όρο «διεκπεραιωτική δραστηριότητα» (task) στη συγκεκριμένη μέθοδο νοείται μία δραστηριότητα, η οποία στοχεύει στην παραγωγή «πραγματικού αποτελέσματος» και έχει ολοκληρωμένο χαρακτήρα, δηλαδή αρχή, μέση και τέλος και νόημα σαν πραγματική επικοινωνιακή πράξη. Οι μαθητές οδηγούνται στο αποτέλεσμα χρησιμοποιώντας οποιαδήποτε γνώση έχουν στη γλώσσα- στόχο προκειμένου να διεκπεραιώσουν την εργασία. Το γεγονός ότι τα γλωσσικά στοιχεία που θα χρησιμοποιηθούν δεν προκαθορίζονται, αλλά επιλέγονται ελεύθερα και αυθόρμητα από τους μαθητές είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί τη διεκπεραιωτική δραστηριότητα από άλλες δραστηριότητες εξάσκησης της γλώσσας- στόχου, οι οποίες εστιάζουν στη μορφή και όχι στο αποτέλεσμα. Βασικός στόχος για το μαθητή όταν εκτελεί μία τέτοιου τύπου δραστηριότητα είναι να καταφέρει να παραγάγει νόημα, χωρίς να τον απασχολεί η μορφή του μηνύματος. Βέβαια, το γεγονός ότι η σωστή μορφή δεν αποτελεί στόχο της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας δε σημαίνει ότι η μορφή παραμελείται. Ουσιαστικά θεωρείται και εκείνη ως μέρος της επικοινωνιακής διαδικασίας, αφού η επιτυχημένη μετάδοση του μηνύματος εξαρτάται και από τη γνώση της γραμματικής, η οποία βοηθά τους μαθητές να βελτιώνονται. (Nunan, 2004· Willis, 1998).

Παράδειγμα διεκπεραιωτικής δραστηριότητας είναι η πολύ απλή διαδικασία του να ζητήσουν οι μαθητές τα τηλέφωνα των συμμαθητών τους και να τα σημειώσουν (Willis, 1998). Άλλου είδους διεκπεραιωτικές δραστηριότητες μπορεί να λειτουργούν ως «πρόβα» για την καθημερινή ζωή, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση αγγελιών εργασίας στην εφημερίδα και η επιλογή της κατάλληλης. Ακόμη, μπορεί να γίνει χρήση προσομοιώσεων και παιχνιδιών ρόλων, προκειμένου να γίνει ενεργοποίηση των αναδόμενων γλωσσικών δεξιοτήτων (Nunan, 2004).

Η μέθοδος στηρίζεται στην άποψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας συντελείται μέσω της έκθεσης σε αυτή και μέσω της χρήσης της (Willis, 1998). Στις βασικές αρχές της μεθόδου περιλαμβάνονται η βιωματική μάθηση και η σύνδεση της γλώσσας που διδάσκεται στην τάξη με τη γλώσσα έξω από αυτήν στις πραγματικές συνθήκες

επικοινωνίας. Η τελευταία καθιστά σημαντική τη χρήση αυθεντικών κειμένων κατά τη διδασκαλία, αλλά και την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας βάσει των αναγκών των μαθητών. Μία ακόμη αρχή είναι η ενεργητική χρήση της γλώσσας-στόχου για αλληλεπίδραση και επίτευξη επικοινωνίας. Επιπλέον, θεωρείται σημαντική και η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συνειδητοποιούν τη διαδικασία μάθησης και να στοχάζονται σχετικά με αυτήν και με το τι έχουν επιτύχει. Τέλος, οι προσωπικές εμπειρίες των μαθητών θεωρείται ότι μπορούν να συμβάλλουν στη διδακτική διαδικασία (Nunan, 2004). Είναι προφανές ότι πρόκειται για μία μαθητοκεντρική μέθοδο. Ο διδάσκων φροντίζει, εκτός των άλλων, και για τη δημιουργία ενός πλαισίου που λειτουργεί υποστηρικτικά για τη μάθηση (μάθηση με σκαλωσιά), γνωρίζοντας όμως παράλληλα και πότε θα έχει έρθει η στιγμή να αποσύρει τη στήριξη (Nunan, ό.π.).

Η διδασκαλία στη δραστηριοκεντρική μέθοδο διαρθρώνεται σε τρία βασικά στάδια. Ξεκινά με το εισαγωγικό στάδιο της προετοιμασίας, όπου γίνεται η εισαγωγή στο θέμα, επισημαίνονται χρήσιμες λέξεις και φράσεις και ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, οι οποίοι προετοιμάζονται για το επόμενο στάδιο. Αν και στο αρχικό στάδιο μιλά κυρίως ο διδάσκων, προτείνεται η χρήση στρατηγικών, όπως η ιδεοθύελλα ή η επισήμανση βασικών λέξεων, προκειμένου να εμπλακούν και οι μαθητές στη διαδικασία.

Το επόμενο στάδιο είναι «ο κύκλος της δραστηριότητας», το κύριο στάδιο, όπου λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα και στη συνέχεια οι μαθητές, αφού προετοιμαστούν (φάση του σχεδιασμού), παρουσιάζουν στην τάξη την εργασία τους και τον τρόπο με τον οποίο την ολοκλήρωσαν (φάση της αναφοράς). Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας οι μαθητές εκφράζονται αυθόρμητα συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους. Η φάση του σχεδιασμού προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα ενασχόλησης με τη γλωσσική μορφή. Τέλος, η φάση της αναφοράς μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ευχέρειας, αλλά και της ακρίβειας στο λόγο, εξαιτίας της έκθεσης των μαθητών στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια του δεύτερου σταδίου έχει καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και ελεγκτικό ρόλο (Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Willis, 1998).

Στο τρίτο στάδιο γίνεται εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία, τα οποία αναλύονται και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήσεις. Χρησιμοποιούνται ασκήσεις γλωσσικής επίγνωσης, όπως ταξινόμηση ή αναγνώριση στοιχείων. Ακολουθεί περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών στα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στο

προηγούμενο στάδιο (Γρίβα & Σέμογλου, ό.π.· Willis, ό.π.). Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η συστηματοποίηση της γνώσης και διευκολύνεται η μνημονική συγκράτηση των νέων στοιχείων (Willis, ό.π.).

Ένα παράδειγμα διδασκαλίας για την προσέγγιση έχει δοθεί και από τον Richards (1985). Στο παράδειγμα αυτό το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες εισαγωγικές στο θέμα (Pretask activities), όπως ιδεοθύελλα, επίλυση προβλήματος, ταξινομήσεις. Τις δραστηριότητες αυτές ακολουθεί σχετικός με το θέμα διάλογος, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο για το δεύτερο, κύριο στάδιο. Η δραστηριότητα του κυρίου σταδίου (Task activity) είναι ένα παιχνίδι ρόλων, συνήθως ανά ζεύγη. Τέλος, οι δραστηριότητες του τρίτου σταδίου (Post-task activities) περιλαμβάνουν ακρόαση ηχογραφημένων διαλόγων από φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου, την οποία ακολουθεί το ίδιο παιχνίδι ρόλων. Το στάδιο αυτό κλείνει με σύγκριση και σχολιασμό των διαλόγων.

Στα θετικά της μεθόδου συγκαταλέγονται η αξιοποίηση αυθεντικού υλικού και η ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών. Ακόμη, σημαντική είναι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να χειριστούν τη γλώσσα όπως μπορούν προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, πράγμα που παρέχει την ευκαιρία για εξερεύνηση και πειραματισμό με τη γλώσσα (Richards & Rodgers, 2001). Γενικά, η μέθοδος παρουσιάζει τα θετικά στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, δίνοντας παράλληλα μεγαλύτερη έμφαση στη μορφή της γλώσσας. Αντί για αποσπασματική εστίαση σε σημεία του γλωσσικού συστήματος, η δραστηριοκεντρική μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα η γλώσσα να «ωριμάσει» σταδιακά στο γνωστικό σύστημα των μαθητών και να αποκτήσει την ορθή και ακριβή της μορφή (Nunan, 2004· Willis, 1998).

1.2.5. Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο

Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content- based instruction) άρχισε να αυξάνει τη δημοτικότητά της κοντά στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ και στον Καναδά. Αρχικά εφαρμόστηκε σε προγράμματα εμβάπτισης στη δεύτερη γλώσσα μαθητών που ανήκαν σε κάποια γλωσσική μειονότητα και σε προγράμματα διδασκαλίας Αγγλικών για Ειδικούς Σκοπούς (English for Specific Purposes-ESP), ενώ αργότερα χρησιμοποιήθηκε και σε πανεπιστημιακό επίπεδο για διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αλλά και σε

προγράμματα διδασκαλίας Αγγλικών για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς (English for Academic Purposes- EAP) (Grabe & Stoller, 1997). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ευρωπαϊκό αλλά και διεθνές επίπεδο για τη διδασκαλία με συγχώνευση γλώσσας και γνωστικού περιεχομένου (Banegas, 2012).

Ο όρος «διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο» είναι γενικότερος και καλύπτει μεθόδους ή προσεγγίσεις στη διδασκαλία, των οποίων το υλικό και το πρόγραμμα καθορίζεται από ένα περιεχόμενο προερχόμενο είτε από άλλα διδασκόμενα σχολικά γνωστικά αντικείμενα (όταν πρόκειται για σχολείο) είτε από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Nunan, 2004). Τα γνωστικά αντικείμενα αυτά χρησιμεύουν ως μέσο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Met 1991: 281), ενώ η γλώσσα αποτελεί ταυτόχρονα το μέσο για την κατάκτηση τόσο της ίδιας της γλώσσας όσο και του άλλου γνωστικού αντικειμένου (Moate, 2010). Η προσέγγιση αυτή ακολουθεί την αναλυτική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία (Nunan, 2004). Σύμφωνα με αυτή, η γλώσσα παρουσιάζεται στο σύνολό της, σφαιρικά, και όχι διασπασμένη σε ενότητες που καλύπτουν τμήματα του συστήματός της με στόχο την «ανασύνθεσή» της, όπως συμβαίνει στη συνθετική προσέγγιση (Wilkins, 1976).

Η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο μπορεί να διακριθεί σε τρία μοντέλα: το «προστατευμένο» (sheltered) μοντέλο, το «βοηθητικό» (adjunct) μοντέλο και το «θεματοκεντρικό» (theme based) μοντέλο. Τα δύο πρώτα συνήθως χρησιμοποιούνται σε πανεπιστημιακό επίπεδο για τη διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου στους αλλόγλωσσους φοιτητές και αφορούν στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Η διδασκαλία γίνεται από τον εκπαιδευτικό με την ειδικότητα της δεύτερης γλώσσας, αλλά στο «προστατευμένο» μπορεί να γίνει και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του άλλου γνωστικού αντικειμένου. Το θεματοκεντρικό μοντέλο αφορά συνήθως στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η οποία γίνεται από τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας. Το γνωστικό αντικείμενο σε αυτό το μοντέλο επιλέγεται βάσει των αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μέσα από πληθώρα θεμάτων εκείνο που ενδιαφέρει τους μαθητές του και σχεδιάζει τη σειρά των μαθημάτων (Davies, 2003). Ο Met (1998), (όπως αναφέρεται από τους Cenoz, Genesee & Gorter, 2013), υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό μοντέλο διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο, διαμόρφωσε ένα συνεχές όπου τοποθετούνται οι διάφορες μορφές της διδασκαλίας ανάλογα με τον προσανατολισμό τους στο περιεχόμενο ή στη γλώσσα. Το ένα άκρο του συνεχούς είναι οι μορφές διδασκαλίας

με βάση το περιεχόμενο που έχουν προσανατολισμό στο περιεχόμενο και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε αυτό (content-driven) και στο άλλο άκρο βρίσκονται οι μορφές με γλωσσικό προσανατολισμό (language-driven).

Βασικές αρχές της προσέγγισης κατά τον Brinton (2003), όπως συνοψίζονται από τον Nunan (2004), είναι: ο καθορισμός των διδακτικών αποφάσεων ανάλογα με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου και όχι με γλωσσικά κριτήρια, η συνύπαρξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων με τη γραμματική και το λεξιλόγιο, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η αυτονομία τους σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας, η επιλογή του περιεχομένου ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και, τέλος, η αυθεντικότητα των κειμένων και δραστηριοτήτων (σσ. 132-133).

Ο μαθητής στη με βάση το περιεχόμενο διδασκαλία έχει, όπως καθίσταται σαφές, ενεργό ρόλο και ενθαρρύνεται η αυτονομία του στη μάθηση. Συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ερμηνεύει και εξερευνά (Richards & Rodgers, ό.π.)

Θεωρητική υποστήριξη στη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο προέρχεται από έρευνες στα πεδία της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (θεωρία γλωσσικού εισαγόμενου του Krashen, ενσωμάτωση αρχών της θεωρίας του Vygotsky στη διδασκαλία, η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα-Cognitive Academic Language Proficiency του Cummins), στα πεδία της Παιδαγωγικής και Γνωστικής Ψυχολογίας που σχετίζονται με τη Γνωστική Θεωρία Μάθησης, με το βάθος της επεξεργασίας (depth of processing), με την επεξεργασία της κατανόησης διαλόγου, αλλά και με την παρώθηση για μάθηση. Ακόμη, υποστηρίζεται και από έρευνες σχετικά με διδακτικές πρακτικές, όπως η συνεργατική μάθηση, η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ή στρατηγικών μάθησης και η εκτεταμένη ανάγνωση (Grabe & Stoller, 1997). Η ίδια η φύση της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο, αλλά και η δυνατότητα που προσφέρει για εφαρμογή αρχών ή πρακτικών (όπως οι αρχές της θεωρίας του Vygotsky ή η συνεργατική μάθηση) που παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα στις σχετικές έρευνες, είναι τα χαρακτηριστικά που τη θεμελιώνουν θεωρητικά (Grabe & Stoller, ό.π.).

Η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της παρώθησης αλλά και την καλλιέργεια της μεταγνώσης των μαθητών. Αυτό αποδίδεται στην ενεργό απασχόληση ταυτόχρονα και με την κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου και με την κατάκτηση της γλώσσας, αλλά και στην

αναλυτική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας (Nunan, 2004). Το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο, καθώς και η ανταπόκριση σε απαιτητικές εργασίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη εσωτερικής παρώθησης (Grabe & Stoller, 1997). Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η γλώσσα κατακτάται ευκολότερα όταν χρησιμεύει ως μέσο παροχής πληροφοριών (Richards & Rodgers, 2001). Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες παρατηρήθηκε ότι μαθητές που δέχθηκαν διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο ενώ ανέπτυξαν σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο προσληπτικές δεξιότητες στη γλώσσα, δεν καλλιέργησαν σε μεγάλο βαθμό τις παραγωγικές δεξιότητες, όπου παρατηρήθηκε σημαντικός αριθμός λαθών (Ζάγκα, χ.χ., Grabe & Stoller, ό.π.).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο προσφέρεται για τη διδασκαλία και εφαρμογή στρατηγικών, λόγω της ποικιλίας που παρουσιάζει το περιεχόμενο και των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται (Grabe & Stoller, ό.π.). Για το λόγο αυτόν, έχουν αναπτυχθεί μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο με χρήση στρατηγικών, το θεωρητικό υπόβαθρο των οποίων διαφοροποιείται ανάλογα με την υποβόσκουσα γνωστική θεωρία μάθησης. Ένα από τα μοντέλα αυτά είναι το CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach-Γνωστική Ακαδημαϊκή Προσέγγιση Εκμάθησης Γλώσσας) (Ζάγκα, χ.χ.).

1.2.6. Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (ΟΕΠΓ)

Η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning- CLIL) είναι ένα είδος διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο. Η προσέγγιση ΟΕΠΓ εμφανίστηκε στην Ευρώπη στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και αντιμετωπίστηκε πολύ θετικά λόγω της ανταπόκρισής της στον πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό ευρωπαϊκό προσανατολισμό που χαρακτηρίζει την περίοδο (Banegas, 2012). Παρουσιάζει ομοιότητες με τη «δίγλωσση εκπαίδευση» και τα «προγράμματα εμβάπτισης», με διαφορά ότι στις μεθόδους αυτές χρησιμοποιείται στη διδασκαλία αποκλειστικά η δεύτερη ή ξένη γλώσσα και καθόλου η μητρική (CORE Course Handbook, 2014).

Λόγω της φύσης της, η προσέγγιση ΟΕΠΓ είναι διαθεματική και διεπιστημονική. Επίσης, θεωρείται ωφέλιμη η αξιοποίηση της τόσο για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όσο και για την προώθηση δεύτερης γλώσσας σε μονογλωσσικά περιβάλλοντα (Coyle & Baetens-Beardsmore, 2007 στο Pavon, 2013). Μάλιστα

υποστηρίζεται ότι η υιοθέτηση της μεθόδου μπορεί να φέρει μία ανανεωμένη θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, αν ληφθεί υπόψη η ετερογένεια που χαρακτηρίζει μία τάξη ως προς τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών της. Η γλώσσα, δηλαδή, που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία για πολλούς μαθητές είναι «πρόσθετη γλώσσα», αφού δεν τη χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους (Wolff, 2012).

Οι όροι CLIL (ΟΕΠΓ) και CBI (ακρωνύμιο για τη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο) συχνά χρησιμοποιούνται μαζί ή ως ταυτόσημοι (βλ. Banegas, 2012; Harris & Ó Duibhir, 2011). Ένας πολύ συχνά αναφερόμενος ορισμός που έχει αποδοθεί στην προσέγγιση είναι: «οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο με διπλή εστίαση, όπου μία πρόσθετη γλώσσα... χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διδασκαλία και εκμάθηση μη γλωσσικού περιεχομένου» (Marsh, 2002:15). Γλώσσα και περιεχόμενο μαθαίνονται, δηλαδή, συνδυαστικά. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την προσέγγιση και, συνεπώς, παρατηρείται σύγχυση ως προς το τι θεωρείται και τι δε θεωρείται ΟΕΠΓ.

Όπως και στη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο (CBI), έτσι και στην περίπτωση της προσέγγισης ΟΕΠΓ, διακρίνεται ένα ευρύ φάσμα εκδοχών που εκτείνεται από πιο εστιασμένα στη γλώσσα έως πιο εστιασμένα στο περιεχόμενο μοντέλα. Τα πρώτα ανήκουν στο λεγόμενο "ήπιο" ("weak/soft") (Ball, 2009; Bentley, 2009), όπου η εκμάθηση του γνωστικού αντικείμενου αποκτά δευτερεύοντα ρόλο και τα δεύτερα στο "αυστηρό" ("strong/hard") (Ball, ό.π. Bentley, ό.π.) μοντέλο, όπου δίνεται μεγάλη έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο. Κατά τη διάκριση του Ball (2009:37-38), το «αυστηρό» μοντέλο εκτείνεται από την περίπτωση της ολικής εμβάπτισης έως τη μεγαλύτερη χρήση του γνωστικού περιεχομένου, με ενδιάμεσες εκδοχές τη μερική εμβάπτιση, τη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων και τη γλωσσική διδασκαλία που περιλαμβάνει θεματικές ενότητες. Ο Bentley (2009:6) θέτει ως κριτήριο διάκρισης τη συχνότητα και διάρκεια των μαθημάτων, αρχίζοντας από τη μερική εμβάπτιση όπου αξιοποιείται περίπου το ήμισυ του προγράμματος σπουδών, συνεχίζοντας με το προσανατολισμένο γύρω από ένα αντικείμενο μοντέλο (15 ώρες ανά τρίμηνο) και καταλήγοντας στο προσανατολισμένο στη γλώσσα (με διάρκεια 45 λεπτών την εβδομάδα). Οι Dale & Tanner (2012: 4-5) θέτουν επιπλέον την παράμετρο του εκπαιδευτικού ως προσδιοριστική του τι είναι και τι δεν είναι ΟΕΠΓ. Έτσι, οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ΟΕΠΓ διδάσκουν είτε δίνοντας έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο, δίνοντας παράλληλα την απαραίτητη προσοχή στις

σχετικές με το περιεχόμενο γλωσσικές απαιτήσεις («αυστηρό» μοντέλο). Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί ΟΕΠΓ της γλώσσας (του «ήπιου» μοντέλου) διδάσκουν τη γλώσσα-στόχο, αλλά και τη γλώσσα του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου. Το «ήπιο» μοντέλο, επομένως, διδάσκουν ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, στοχεύοντας πρωτίστως στη γλώσσα-στόχο και δευτερευόντως στην κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου (Ikeda, 2013).

Σύμφωνα με άλλον ορισμό, της Coyle (στο Marsh 2002) (που θα μπορούσε να ενταχθεί στο «αυστηρό» μοντέλο), το στοιχείο που διαφοροποιεί την ΟΕΠΓ από τις άλλες προσεγγίσεις διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο ή από προγράμματα εμπάπτισης είναι η συγχώνευση της μάθησης γλώσσας και γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή η αντιμετώπιση της γλώσσας και του περιεχομένου ως ενιαίου συνόλου και όχι η έμφαση στο ένα εις βάρος του άλλου. Η συγχώνευση των δύο εξασφαλίζει τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου αλλά και τη διττή χρήση της γλώσσας ως μαθησιακού μέσου και ως μαθησιακού στόχου.

Οι βασικές αρχές που εξασφαλίζουν την επιτυχή συγχώνευση περιεχομένου και γλώσσας και συνεπώς την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης περιγράφονται σε ένα πλαίσιο διατυπωμένο από την Coyle, γνωστό ως 4C: Content-Cognition-Communication-Culture, δηλαδή Περιεχόμενο-Νοητικές διεργασίες-Επικοινωνία-Πολιτισμός. Στο πλαίσιο περιγράφεται η αλληλεξάρτηση των τεσσάρων στοιχείων. Το περιεχόμενο σχετίζεται όχι μόνο με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και με την οικοδόμηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, κάτι που συνδέεται και με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Προκειμένου οι μαθητές να οικοδομήσουν γνώση σχετικά με το περιεχόμενο χρησιμοποιούν νοητικές διεργασίες. Τόσο το περιεχόμενο, όσο και οι νοητικές διεργασίες θα πρέπει να ελέγχονται για τις γλωσσικές τους απαιτήσεις. Η γλώσσα, που σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνία, αποτελεί επίσης στόχο της διαδικασίας και σχετίζεται και αυτή με τη σειρά της με τις νοητικές διεργασίες που απαιτούνται για την κατάκτηση του περιεχομένου, αλλά και για την επεξεργασία της γλώσσας ως μέσου προσφοράς του περιεχομένου. Συνεπώς η χρησιμοποιούμενη γλώσσα θα πρέπει να είναι προσεγγίσιμη από τους μαθητές. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει η αλληλεπίδραση μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο. Τέλος, λόγω της αναντίρρητης σύνδεσης γλώσσας και πολιτισμού, η διαπολιτισμική επίγνωση παίζει στοιχειώδη ρόλο (Coyle, 2006, 2008 Meyer, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο της εφαρμογής, σημαντικό ρόλο παίζει το πλούσιο εισαγόμενο (γνωστικό και γλωσσικό), το οποίο θα πρέπει να έχει νόημα, να είναι

αυθεντικό και όσο πρέπει απαιτητικό, ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον και να ενεργοποιεί την παρόθηση των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά στιλ μάθησης και την πολλαπλή νοημοσύνη. Ακόμη, σημαντικό θεωρείται να υπάρχει ποικιλία στον τρόπο παρουσίασης με τη χρήση διάφορων μέσων (π.χ. γραφήματα ή άλλα οπτικά βοηθήματα, οπτικοακουστικά μέσα και πολυμέσα), πράγμα που βοηθά και στην υπέρβαση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη χρήση της νέας γλώσσας (Pavesi, Bertocchi, Hofamannova & Kazianka, 2001). Επίσης, η χρήση της γλώσσας-στόχου γίνεται με σκοπό την αυθεντική επικοινωνία, χωρίς έμφαση σε γλωσσικά λάθη (Pavesi et al., ό.π.). Επιπλέον, απαραίτητο κρίνεται η διδασκαλία να σχεδιάζεται με γνώμονα την παροχή υποστήριξης (μάθηση με σκαλωσιά-scaffolding) στους μαθητές τόσο για την κατανόηση του περιεχομένου, όσο και για την κατανόηση και χρήση της γλώσσας (Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Meyer, ό.π.). Ένας ακόμη στόχος είναι οι μαθητές να χρησιμοποιούν δεξιότητες των ανώτερων επιπέδων της ταξινόμιας του Bloom (Meyer, ό.π.)

Η χρήση της γλώσσας-στόχου στην αλληλεπίδραση μες στην τάξη είναι ένα ακόμη σημαντικό πεδίο για την εφαρμογή της προσέγγισης ΟΕΠΓ. Μάλιστα υποστηρίζεται η ενθάρρυνση των μαθητών να παραγάγουν λόγο μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων. Στο σημείο αυτό θεωρείται σημαντική η συμβολή της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης και των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων και προτείνεται η συμπερίληψή τους στη διδασκαλία με ΟΕΠΓ (Meyer, ό.π.).

Η πολιτισμική διάσταση είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, ένας ακόμη παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη και αποτελεί στόχο της προσέγγισης. Εκτός από την επαφή με τη γλώσσα ως φορέα πολιτισμού και την εισαγωγή θεμάτων πολιτισμικού ενδιαφέροντος στο περιεχόμενο, θεωρείται σημαντικό να εντρυφήσουν οι μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασής τους στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, αντιλαμβανόμενοι έτσι και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Meyer, ό.π.). Η χρήση ιστοριών έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για αυτόν το σκοπό (Logioio, 2010).

Ο εκπαιδευτικός σε μία τάξη ΟΕΠΓ διαδραματίζει επίσης, όπως φάνηκε και από τα προηγούμενα, σημαντικό ρόλο και είναι ο παράγοντας που μπορεί να καθορίσει αν η εφαρμοζόμενη διδακτική προσέγγιση αποτελεί τελικά ή όχι ΟΕΠΓ (Ikeda, ό.π.). Έτσι, η καλή κατάρτιση του διδάσκοντος σχετικά με τη μέθοδο είναι απαραίτητη, ώστε να μπορεί να την εφαρμόζει και να τη διαχειρίζεται σωστά. Επιπλέον, θα πρέπει να έχει καλή γνώση της γλώσσας-στόχου, του περιεχομένου αλλά και την

απαραίτητη μεθοδολογική και παιδαγωγική ευχέρεια. Είναι απαραίτητος ο αναστοχασμός, ώστε να γίνεται αξιολόγηση της παρεχόμενης διδασκαλίας και των αναγκών των μαθητών. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε να προσαρμοστεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών, αλλά και να διαχειρίζεται την τάξη με τρόπο που θα επιτυγχάνει την κατάλληλη για τις συνθήκες επικοινωνία. Η ικανότητα για επιλογή του κατάλληλου υλικού και για διαμόρφωση του επιδιωκόμενου μαθησιακού περιβάλλοντος συγκαταλέγεται επίσης στα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού για τη μέθοδο. (Wolff, 2012).

Στα πλεονεκτήματα της προσέγγισης συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και της σιγουριάς στη χρήση της γλώσσας, η ανάπτυξη μεγάλου εύρους στο λεξιλόγιο που προέρχεται από διάφορα πεδία, η αυθόρμητη έκφραση και χρήση της γνώσης, η εκτεταμένη χρήση της γλώσσας- στόχου, η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, η ενίσχυση των θετικών προσδοκιών τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, η ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών, η ανάπτυξη της μεταγνώσης και η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων που οδηγούν σε πολιτισμική επίγνωση (Coyle, 2006, 2008· Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Meyer, 2010). Ακόμη, η διδασκαλία με αυτή την προσέγγιση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη «μεταγλωσσικής συνείδησης», αντίληψη δηλαδή της δομής της γλώσσας από τους μαθητές (Marsh, 2008), αλλά και σε θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα (Suomela, 1999 στο Βορούλλα, 2012). Έρευνες που συγκρίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ της διδασκαλίας με ΟΕΠΓ και χωρίς ΟΕΠΓ, αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης στις γλωσσικές δεξιότητες (De Zarobe & Catalán, 2009· Griva, Chostelidou and Semoglou, 2014· Lasagabaster, 2008), αλλά και στην αφύπνιση της πολιτισμικής επίγνωσης (Logioio, 2010). Επίσης, το γεγονός ότι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες με νόημα και χρησιμότητα, οι οποίες είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ωφελεί την εκμάθηση της γλώσσας. Παράλληλα, το περιεχόμενο, εφόσον παρουσιάζει ενδιαφέρον και έχει σημασία για το μαθητή, μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά για τη γλωσσική εκμάθηση (Marsh, 2002).

Μειονεκτήματα της μεθόδου εντοπίζονται ως προς το τίνοσ αρμοδιότητα είναι η διδασκαλία (του εκπαιδευτικού της ξένης γλώσσας ή του εκπαιδευτικού του γνωστικού αντικειμένου), που σχετίζεται και με πρακτικά ζητήματα στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας (Banegas, 2012· Coyle, 2008). Επίσης, τονίζεται η ελλιπής προς

το παρόν κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσέγγιση και η έλλειψη ειδικά διαμορφωμένου παιδαγωγικού υλικού (Banegas, ό.π., Richards & Rodgers, 2001) Ακόμη, έχουν εκφραστεί επιφυλάξεις ότι ίσως αποτελεί ελιτίστικη προσέγγιση, η οποία είναι επωφελέστερη για πιο προχωρημένης γλωσσομάθειας μαθητές ή ίσως και να μην είναι προσβάσιμη από όλους (Banegas, ό.π., Cenoz, Genesee & Gorter, 2013) Τέλος, επικριτικά αντιμετωπίζεται και η απουσία σαφούς ορισμού της προσέγγισης και του όρου (Banegas, ό.π., Cenoz et al., ό.π.), ενώ ο Bruton (2011), όπως αναφέρουν οι Cenoz et al. (2013), εκφράζει αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης και υποστηρίζει ότι υπάρχει το ενδεχόμενο, αντί να παρωθεί, να αποθαρρύνει τους μαθητές, λόγω των υψηλών απαιτήσεων.

Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση ΟΕΠΓ είναι γνωστή εδώ και αρκετά χρόνια, η διάδοσή της είναι περιορισμένη. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε πρακτικούς λόγους, όπως η έλλειψη κατάλληλου προσωπικού που αναφέρθηκε ήδη ή οικονομικοί (κόστος προσωπικού ή υλικών) (Lucietto, 2013). Στην Ελλάδα η προσέγγιση ΟΕΠΓ δεν εντάσσεται στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, δυνατότητα αξιοποίησης της μεθόδου υπάρχει μέσω διαμόρφωσης προγραμμάτων και ενσωμάτωσης στη διδασκαλία των αρχών που τη διέπουν (Kollatou, 2013).

2. Λαϊκός Πολιτισμός

Ο όρος «λαϊκός πολιτισμός» αναφέρεται τόσο στον πολιτισμό της προβιομηχανικής και προκαπιταλιστικής περιόδου, τον παραδοσιακό λαϊκό πολιτισμό, όσο και σε αυτόν της σύγχρονης εποχής, μετά τη διαμόρφωση των εθνών κρατών και υπό την επιρροή πλέον της παγκοσμιοποίησης (Κακάμπουρα-Τίλη, 2004). Ο παραδοσιακός λαϊκός πολιτισμός διακρίνεται από τη Λαογραφία σε τρεις ευρείες κατηγορίες με στοιχεία που αφορούν στον υλικό, τον πνευματικό και τον κοινωνικό βίο. Ο υλικός βίος καλύπτει πρακτικούς τομείς της καθημερινότητας και περιλαμβάνει στοιχεία όπως οικισμός και οικήματα, έπιπλα, σκεύη, ενδυμασίες, καλλωπισμός, τροφές, γεωργικές καλλιέργειες και επαγγελματική ζωή. Ο πνευματικός βίος αφορά στη λαϊκή πίστη, τη μαγεία, τη μαντική, τη λαϊκή ιατρική και

τη λαϊκή φιλολογία. Στην τελευταία συγκαταλέγονται τα τραγούδια, η λαϊκή μουσική και τα όργανα (εθνομουσικολογία) και οι χοροί. Ακόμη περιλαμβάνονται γλωσσικό υλικό, στοιχεία της λαϊκής αφηγηματολογίας (μύθοι, παραμύθια, γνωμικά) (Πολυμέρου-Καμηλάκη, Θανόπουλος & Ανδρίτσου, 2000), αλλά και της γραπτής λαϊκής παράδοσης (Αλεξιάδης, 2006). Τελος, στον κοινωνικό βίο εντάσσονται σταθμοί της ανθρώπινης ζωής, όπως ο γάμος, η γέννηση και η βάπτιση, στοιχεία από την οικογενειακή, την κοινωνική και τη θρησκευτική ζωή, καθώς και η εθμική απονομή δικαίου (Πολυμέρου-Καμηλάκη και συν., ό.π.).

Ο λαϊκός πολιτισμός και η παράδοση αποτελούν πολιτισμικό υλικό που συνδέει το παρελθόν με το παρόν και παράλληλα υπερβαίνει τα τοπικά και εθνικά όρια. Πέρα από το στοιχείο της ταυτότητας που χαρακτηρίζει μία κοινωνική και πολιτισμική ομάδα εντός συγκεκριμένου χωρο-χρονικού και κοινωνικού πλαισίου, το λαογραφικό υλικό περιλαμβάνει και το στοιχείο της διαφορετικότητας (Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, 2014), αλλά και της παγκοσμιότητας, αφού παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς (Γιαννακού, 2008). Η μελέτη του λαϊκού πολιτισμού προσφέρει τη δυνατότητα συνειδητοποίησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και προσφέρεται για διαπολιτισμική επικοινωνία (Κακάμπουρα-Τίλη, ό.π.).

2.1. Παραδοσιακός χορός

Ο λαϊκός χορός αποτελεί την παλαιότερη μορφή χορού, πηγή των υπόλοιπων χορευτικών δομών. Μέσω του λαϊκού χορού αναπτύσσεται μάλιστα αίσθημα συλλογικότητας στους συμμετέχοντες στη χορευτική διαδικασία και παρέχεται μεγαλύτερη δυνατότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση συγκριτικά με άλλες μορφές χορού (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010).

Ακόμη, ο παραδοσιακός χορός στην Ελλάδα αντιμετωπίστηκε για χρόνια ως φορέας στοιχείων εθνικής ταυτότητας και συνδέθηκε με την ελληνικότητα. Μάλιστα, ανάλογα με την επικρατούσα κάθε φορά αντίληψη της εθνικής ταυτότητας σε διαφορετικές περιόδους, μεταβαλλόταν και ο όρος που χρησιμοποιούνταν για να αναφερθεί στο χορό (Κουτσούμπα, 2012). Για παράδειγμα, από «εθνικός χορός» πλέον χαρακτηρίζεται ως «λαϊκός παραδοσιακός χορός», εκφράζοντας έτσι «στοιχεία

πολιτισμού (παραδοσιακός) αλλά και κοινωνικής διαφοροποίησης (λαϊκός)» και «δεν διαμορφώνει εθνική, αλλά εθνοτική, δηλαδή πολιτισμική κυρίως ταυτότητα» (Κουτσούμπα, 2012:36), πράγμα που εξυπηρετεί τους σκοπούς του προγράμματος. Επίσης, για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια μελετώνται και διδάσκονται και χοροί περιοχών που δεν ανήκουν στην ελληνική επικράτεια (Κουτσούμπα, ό. π.).

Ο χορός στην Ελλάδα είναι παρών στην καθημερινή ζωή, σε οικογενειακές και εορταστικές περιστάσεις. Βέβαια, ο κυκλικός χορός έχει υποστεί αλλαγές με το πέρασμα των χρόνων και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η εκμάθησή του έχει αλλάξει, αφού πλέον υπάρχουν φορείς και σύλλογοι που αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010· Bottomley, 1987). Το γεγονός αυτό όμως δείχνει πως ο παραδοσιακός χορός εξακολουθεί να είναι ζωντανός και να εξελίσσεται και, σύμφωνα με την Bottomley (1987), έχει παρατηρηθεί κατά καιρούς ενδιαφέρον για τον παραδοσιακό χορό (folk dancing) σε διάφορες περιοχές του κόσμου, όπως η Βόρεια Αμερική και η Βόρεια Ευρώπη.

2.2. Παραδοσιακά/ Δημοτικά τραγούδια

Τα δημοτικά τραγούδια, παρότι είναι δύσκολο να οριοθετηθεί ακριβώς ο όρος, σύμφωνα με τον ορισμό του Λουκάτου (1977), όπως αναφέρεται από τις Akoyunoglou-Christou & Apostoliadi-Le Boudier (2013), είναι μετρικά, αφηγηματικά ή λυρικά ποιήματα άγνωστων δημιουργών, τα οποία διαμορφώθηκαν είτε ατομικά είτε συλλογικά σύμφωνα με τις υπάρχουσες μουσικές παραδόσεις. Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των δημοτικών τραγουδιών. Ο Α. Πολίτης παρατηρεί τη διάκριση των τραγουδιών σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα «κυρίως άσματα», που συνοδεύουν εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, και τα «διηγηματικά» (τις γνωστές «παραλογές» της λαϊκής παράδοσης) (Πολίτης, 1993: 103). Ο Ν. Πολίτης διέκρινε δώδεκα θεματικές κατηγορίες των δημοτικών τραγουδιών: ιστορικά, κλέφτικα, παραλογές, τραγούδια της αγάπης, ναναρίσματα, κάλαντα-βαϊτικά, τραγούδια της ξενιτιάς, μοιρολόγια και μοιρολόγια του κάτω κόσμου, γνωμικά τραγούδια, εργατικά και βλάχικα και, τέλος, περιγελαστικά (Πολίτης, 1925). Μία ακόμη περιεκτική κατηγοριοποίηση βάσει περιεχομένου περιλαμβάνει: ακριτικά, παραλογές, ιστορικά, κλέφτικα, του κύκλου της ζωής, νανουρίσματα-ταχταρίσματα-παιδικά, ερωτικά,

γαμήλια, μοιρολόγια, επαγγελματικά, λατρευτικά, σατιρικά, γνωμικά-διδασκτικά, της ξενιτιάς (Καμηλάκη-Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).

Το δημοτικό τραγούδι, ως μέρος και αυτό της λαϊκής παράδοσης, αποτελεί επίσης φορέα πολιτισμού και ο εθνικός χαρακτήρας των τραγουδιών αποτυπώνεται εντός τους «ακραιφνής και ακίβδηλος» (Πολίτης, 1925: 4). Ακόμη, το στοιχείο της συλλογικότητας που διακρίνει το χορό χαρακτηρίζει και το δημοτικό τραγούδι. Είτε κατά το τραγούδισμα είτε κατά το άκουσμά του, το τραγούδι αποτελεί μία κοινωνική λειτουργία που αφορά ένα κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον, για τη συμμετοχή σε αυτή τη λειτουργία και για την επιτέλεση της λειτουργίας του τραγουδιού προϋποτίθεται η κοινή γνώση, η «κοινοκτημοσύνη» του (Πολίτης, 2010 :18).

Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν δημοτικά τραγούδια τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των «κυρίως ασμάτων» κατά τον Α. Πολίτη και των τραγουδιών της αγάπης και της ξενιτιάς σύμφωνα με τη βάση περιεχομένου ταξινόμηση. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν και δύο λαϊκά πιο πρόσφατα τραγούδια, τα οποία συνδυάστηκαν με τους χορούς «Χασαποσέρβικος» και «Συρτάκι», οι οποίοι είναι πιο πρόσφατοι.(Για την ακρίβεια, το «Συρτάκι» δεν εμπίπτει στην κατηγορία καθώς πρόκειται για κατασκευασμένη χορογραφία, η οποία ωστόσο συνδυάζει στοιχεία λαϊκών χορών.)

2.3. Η λαϊκή παράδοση, ο χορός και το τραγούδι στη διδασκαλία

Η σχέση της λαϊκής παράδοσης με την εκπαίδευση είναι τόσο ισχυρή, ώστε έχει δημιουργηθεί και σχετικός όρος: «Παιδαγωγική Λαογραφία» (Μαρκαντώνης, 1990 στο Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, 2014:37). Στην Ελλάδα η διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού έχει ενταχθεί στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και ως αντικείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί σε συνδυασμό με διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η γλώσσα, η λογοτεχνία, η ιστορία, οι εικαστικές τέχνες, ακόμα και οι φυσικές επιστήμες (Κακάμπουρα, 2005). Τα έτη 1997-98 εφαρμόστηκε σχετικό πιλοτικό πρόγραμμα των Μερακλή και Κακάμπουρα-Τύλη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του προγράμματος συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η θετική ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα και ιδιαίτερα στα συνοδευόμενα από οπτικοακουστικό υλικό και δραστηριότητες, καθώς και η ανάπτυξη αισθήματος

συλλογικότητας, λόγω της ομαδο-συνεργατικής τεχνικής που ακολουθήθηκε (Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, ό.π.· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΣΕΠΠΕ,χ.χ.). Ακόμη, θεωρείται κατάλληλο πεδίο και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κακάμπουρα-Τύλη, 2004). Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε συνδυασμό με το λαϊκό πολιτισμό έχει προταθεί πληθώρα υλικού που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, όπως οι μύθοι και τα παραμύθια, οι παροιμίες, τα αινίγματα, οι γλωσσοδέτες, αλλά και βιωματικές πολιτισμικές δραστηριότητες, όπως είναι οι παραδοσιακοί χοροί (Γιαννακού, 2008). Η χρήση της αφήγησης ιστοριών (ειδικά όταν αυτές έχουν πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως τα παραμύθια) μπορεί να αναπτύξει την πολιτισμική και διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών (Logioio, 2010) επιφέροντας παράλληλα και γλωσσικά οφέλη (Donato, Tucker, Wudthayagorn & Igarashi, 2000· Ghosn, 2004· Linse, 2007· Logioio, 2010).

Δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά στοιχεία σχετικά με την ενσωμάτωση των τεχνών στη διδασκαλία και τα αποτελέσματα που αυτή μπορεί να έχει στην απόκτηση γλωσσικών (ή και άλλων γνωστικών) δεξιοτήτων (Russel & Zembylas, 2007). Ωστόσο, ποσοτικές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει πιθανότητα βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών μέσω τέτοιων προγραμμάτων και κάποιες ποιοτικές εντοπίζουν τη δυνατότητα ανάπτυξης θετικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Russel & Zembylas, ό.π.). Τα πεδία της τέχνης που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως η μουσική, το θέατρο, ο χορός και οι εικαστικές τέχνες (Long, 2014· Russel & Zembylas, ό.π.).

Στο χώρο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας συχνά έχει αξιοποιηθεί η λογοτεχνία (για παράδειγμα: Akyel & Yalçın, 1990· Lao & Krashen, 2000· Oster, 1989). Βασικός γνώμονας για την επιλογή των κειμένων είναι η ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης της γλώσσας-στόχου (Μορελέον, 2003). Υπάρχει άλλωστε το τρίπτυχο γλώσσας-λογοτεχνίας-πολιτισμού, όπου τα τρία στοιχεία είναι αλληλένδετα και μπορούν να προσφέρουν αρκετά στη γλωσσική διδασκαλία, αν συνδυαστούν με τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και προσαρμοστούν κατάλληλα στο επίπεδό τους (Shanahan, 1997). Η προσέγγιση από τους μαθητές λογοτεχνικών κειμένων μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες είναι επίσης συνυφασμένη με πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ενισχύει την πολιτισμική επίγνωση, καλλιεργώντας παράλληλα γλωσσικές δεξιότητες (αναγνωστικές δεξιότητες, παραγωγή γραπτού λόγου) και εμπλουτίζοντάς τις, για παράδειγμα με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας (Oster, 1989). Στο χώρο της ελληνικής λογοτεχνίας, η ποίηση

μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τους αλλόγλωσσους μαθητές της ελληνικής γλώσσας (Μορελεόν, ό.π.). Εκτός από τη λογοτεχνία όμως, και η χρήση εικαστικών τεχνών (πινάκων ζωγραφικής) συνδέει επίσης τη γλώσσα με τον πολιτισμό και μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του προφορικού και του γραπτού λόγου, στην ενίσχυση του λεξιλογίου και της γραμματικής, στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στη μείωση του άγχους στην τάξη και στην παροχή αυθεντικότητας στο μάθημα (Ortuño, 1994).

Ο χορός, λόγω του συνδυασμού οπτικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων, μπορεί να αποδειχθεί πρόσφορο μέσο διδασκαλίας ανταποκρινόμενο σε διαφορετικά μαθησιακά στιλ (McMahon, Rose & Parks, 2003) ή ακόμη και συνδυάζοντας όλα τα είδη νοημοσύνης, όπως τα περιέγραψε ο Gardner (1983,1989, 1999, 2006) δηλαδή εκτός από την κιναισθητική, τη γλωσσική (κατανόηση οδηγιών), τη μουσική, τη λογικο-μαθηματική (ρυθμός, πρόσθεση, διαίρεση των μουσικών/χορευτικών τμημάτων κ.λπ.), τη χωρική (κίνηση στο χώρο), τη διαπροσωπική (συνεργασία και συνύπαρξη με άλλους), την ενδοπροσωπική (αυτοπειθαρχία, έκφραση συναισθημάτων, αναστοχασμός) και τη νατουραλιστική (αναγνώριση αντικειμένων μέσω της συμβολικής κινητικής τους αναπαράστασης) (Hanna, 2008). Επίσης, η ενσωμάτωση του χορού στο μάθημα μπορεί να ενισχύσει τα θετικά συναισθήματα των μαθητών (Mc Donald 1991a στο McMahon et al., 2003), να συντελέσει στην επαφή με άλλους πολιτισμούς και να χρησιμεύσει στη μεταφορά της γνώσης και σε άλλα γνωστικά πεδία (Hanna, ό.π.), όπως επίσης και να ενισχύσει παράγοντες της δημιουργικής σκέψης (Minton, 2003).

Αναφορικά με το χορό στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ο Bell (1997) θεωρεί ότι ο χορός αποτελεί επικοινωνιακή διαδικασία χρήσιμη για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αφού περιλαμβάνει επίδειξη, παροχή και κατανόηση οδηγιών, αναζήτηση διευκρινίσεων και απόδειξη της κατανόησης με επίδειξη. Η αντίληψη αυτή παρουσιάζει εμφανείς ομοιότητες με τις πεποιθήσεις του Asher για τη διδασκαλία σε συνδυασμό με σωματική κίνηση, όπως αναπτύσσονται στη μέθοδο της Ολικής Φυσικής Απόκρισης (Asher, 1977). Η παροχή κιναισθητικών συνδέσεων με το λεξιλόγιο, μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατάκτησή του. Η ενσωμάτωση κινητικών δραστηριοτήτων στο μάθημα μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και ως προς τη δημιουργία ευχάριστου και παρωθητικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Griva & Semoglou, 2012). Επιπλέον, ο χορός χρησιμεύει στην ανάπτυξη αίσθησης ενότητας και ομαδικού πνεύματος στην τάξη,

μειώνοντας το συγκινησιακό φίλτρο, ενώ μπορεί να συμβάλει και στην επαφή των μαθητών με τον πολιτισμό της γλώσσας- στόχου (Bell,1997).

Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, παρά τον περιορισμένο αριθμό τους, ενισχύουν αυτές τις απόψεις. Για παράδειγμα, η διδασκαλία μέσω χορού βελτίωσε τις αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών της πρώτης τάξης σε σχολεία στο Σικάγο (McMahon et al., 2003). Σε άλλη έρευνα (Ortiz, 2010) χρησιμοποιήθηκαν ο χορός και η μουσική μερένγκε της Δομινικανής Δημοκρατίας για τη διδασκαλία Ισπανικών, με στόχο και την επαφή των μαθητών με τον άλλο πολιτισμό. Η ερευνήτρια δεν είναι ξεκάθαρη σχετικά με τα γλωσσικά αποτελέσματα, αλλά το συνολικό επίτευγμα αποτιμάται ως θετικό, επιδεχόμενο βέβαια βελτίωση. Ακόμη, σε έρευνα εφαρμοσμένη και πάλι σε μαθητές της ισπανικής γλώσσας, η διδασκαλία με τη χρήση ισπανικών χορών οδήγησε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών, της γλωσσικής τους ικανότητας, καθώς και ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Paul & Redmond, 2012). Σχετικά με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς, στη διάρκεια προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης σε παλιννοστούντες μαθητές αξιοποιήθηκαν παραδοσιακά τραγούδια από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αλλά και λαϊκά και ρεμπέτικα τραγούδια, όλα με θέμα την ξενιτιά, τα οποία σε συνδυασμό με τους αντίστοιχους χορούς συνέβαλαν σημαντικά στην προσέγγιση μεταξύ των μαθητών (Μπίνα & Παπαθανασίου, 2008).

Η χρήση του τραγουδιού στη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στη μείωση του άγχους (συγκινησιακό φίλτρο) και στη χαλάρωση των μαθητών (Schoepp, 2001). Ακόμη, τα τραγούδια είναι φορείς του πολιτισμού όπου δημιουργήθηκαν ` αποτελούν άλλωστε ένα είδος τέχνης και, κατά συνέπεια, συγκεντρώνουν τα θετικά στοιχεία της ενσωμάτωσης της τέχνης στη διδασκαλία, όπως ήδη παρουσιάστηκαν. Στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας τα τραγούδια μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμα, γιατί, εκτός των προαναφερθέντων, συντελούν στην καλύτερη συγκράτηση του λεξιλογίου στη μνήμη, λόγω της ομοιοκαταληξίας, του ρυθμού και της μελωδίας (Maley, 1987 στο Keskin, 2011`Mora, 2000`Rupp στο Spicher & Sweeney, 2007), κάτι που ενισχύεται και ερευνητικά (Medina, 1993` Murphey,1990). Πέρα από τη συγκράτηση του λεξιλογίου, τα τραγούδια μπορούν να συντελέσουν και στη λέξη προς λέξη ανάκληση φράσεων (Purnell-Webb & Speelman, 2008` Rainey & Larsen, 2002` Wallace, 1994 για τη μητρική γλώσσα` Yalch, 1991). Επιπλέον, οι μαθητές είναι

εξοικειωμένοι με αυτό το είδος τέχνης, με αποτέλεσμα λόγω αυτού του αισθήματος «οικειότητας» να αυξάνεται η παρόθησή τους (Keskin, ό.π.).

Παράλληλα, τα τραγούδια αποτελούν αυθεντικά κείμενα. Με τον όρο αυθεντικό κείμενο νοείται ένα κείμενο που δεν έχει κατασκευαστεί για τους σκοπούς ενός μαθήματος (Jordan, 1997 στο Barekat & Nobakhti, 2014), αλλά έχει παραχθεί από τους φυσικούς ομιλητές μίας γλώσσας και απευθύνεται στους φυσικούς ομιλητές της προκειμένου να εκπληρώσει έναν επικοινωνιακό σκοπό (Crossley, Louwerse, McCarthy & McNamara, 2007). Τα αυθεντικά κείμενα θεωρούνται απαραίτητο στοιχείο της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Richards & Rodgers, 2001· Μήτσης, 2004). Θεωρούνται ωφέλιμα για τους μαθητές λόγω του ότι παρουσιάζουν συνοχή (Crossley et al., 2007) και λόγω του ότι παρουσιάζουν τη γλώσσα στη μορφή που λαμβάνει στην καθημερινή της χρήση, λειτουργώντας έτσι ως προετοιμασία για τους μαθητές, ενώ σημαντικό είναι και το στοιχείο της επανάληψης των στίχων (Schoerp, 2001).

Η χρήση των τραγουδιών στη διδασκαλία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και για τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (Keskin, 2011), κυρίως όμως για την κατανόηση προφορικού λόγου, δεδομένου ότι αποτελούν αυθεντικά κείμενα (Barekat & Nobakhti, 2014). Άλλες έρευνες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η χρήση τραγουδιών μπορεί να είναι ευεργετική για τα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας, καθώς βοηθά στην αναγνώριση των λεξικών ορίων (Saffran, Aslin, & Newport, 1996· Saffran, Johnson, Aslin, & Newport, 1999· Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz & Kolinsky, 2008). Επίσης, τα παραδοσιακά τραγούδια, ειδικότερα, μπορούν να βοηθήσουν στην κατάκτηση της προφοράς της γλώσσας- στόχου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η παραδοσιακή μουσική ενσωματώνει τα προσωδιακά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα στην οποία δημιουργήθηκαν (Spicher & Sweeney, 2007). Τέλος, η ίδια η διαδικασία του τραγουδιού παράλληλα με την ακρόασή του μπορεί να διευκολύνει τη λέξη προς λέξη εκμάθηση νέων φράσεων σε μία ξένη γλώσσα (Ludke, Ferreira & Overy, 2013).

2.3.1. Τα τραγούδια ως κείμενα

Τα τραγούδια που επελέγησαν για το πρόγραμμα μπορούν να εξεταστούν ως κείμενα, δηλαδή, βάσει του ορισμού του κειμένου κατά την Κειμενολογία, ως ενότητες λόγου (προφορικού ή γραπτού) με λειτουργικό χαρακτήρα που παίζουν

«κάποιο ρόλο σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων» (Αρχάκης, 2007: 31). Τα τραγούδια αποτελούν κείμενα συνδυαστικά δύο σημειωτικών συστημάτων: γλώσσας και μουσικής. Τέτοιου είδους συνδυασμοί παράγουν τα λεγόμενα «πολυτροπικά» κείμενα (Κοκκίδου & Στάμου, 2009).

Για να χαρακτηριστεί μία ενότητα λόγου ως κείμενο θα πρέπει να πληροί επτά κριτήρια κειμενικότητας. Προκειμένου να παρουσιαστούν τεχνικά κάποια κειμενικά χαρακτηριστικά των χρησιμοποιηθέντων τραγουδιών θα γίνει χρήση ενός από τα επτά αυτά κριτήρια: η περιστασιακότητα (ή καταστασιακότητα- situationality). Το κριτήριο αυτό σχετίζεται με την εξωκειμενική επικοινωνιακή περίσταση, στην οποία θα πρέπει να προσαρμόζεται η ενότητα του λόγου προκειμένου να είναι αποδεκτή (Αρχάκης, 2007· Κοκκίδου & Στάμου, *ό.π.*). Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1985) κατά την επαφή με ένα κείμενο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράγοντες σε σχέση με την περίσταση. Οι παράγοντες αυτοί είναι: το πεδίο (field: σχετίζεται με το αντικείμενο της επικοινωνίας), ο τόνος (tenor: σχετίζεται με τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία και τη μεταξύ τους σχέση) και ο τρόπος (mode: σχετίζεται με τις συνθήκες υπό τις οποίες λαμβάνει χώρα η επικοινωνία) (Halliday & Hasan, 1985). Ειδικότερα, υπάρχει η δυνατότητα διάκρισης και των τριών παραγόντων ανάλογα με το ύφος. Το πεδίο μπορεί να αναλυθεί μέσω της διάκρισης τεχνικό- μη τεχνικό ύφος, ο τόνος σε τυπικό- μη τυπικό ύφος και ο τρόπος σε προφορικό – γραπτό ύφος (Eggins, 1994).

Από την άποψη του πεδίου λοιπόν, τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζουν στις περισσότερες των περιπτώσεων μη τεχνικό ύφος, αφού αντικείμενό τους είναι η καθημερινή ζωή, οι ανθρώπινες σχέσεις ή τα συναισθήματα. Μόνο στα λαϊκά τραγούδια συναντώνται λέξεις που ανήκουν σε μία ειδική ορολογία (π.χ. αλάνια, πιάτσα). Αναφορικά με τον τόνο, το ύφος σε όλα τα τραγούδια χαρακτηρίζεται ως μη τυπικό, αφού χρησιμοποιούνται εκφράσεις της καθομιλουμένης, χωρίς λόγιους τύπους ή «γόητρο», περιλαμβάνονται (όπως είναι αναμενόμενο λόγω της ιδιαιτερότητας των συγκεκριμένων κειμένων) αρκετοί ιδιοματισμοί και μη πλήρεις τύποι και φυσικά απουσιάζουν, όπως και στα περισσότερα τραγούδια, εκφράσεις ευγενείας ή σεβασμού προς το συνομιλητή. Τέλος, από άποψη τρόπου, παρατηρείται το προφορικό ύφος, κυρίως λόγω των χαρακτηριστικών που καθορίζουν τον τόνο (καθημερινό λεξιλόγιο, ιδιοματικοί και μη πλήρεις τύποι), αλλά και δευτερευόντως λόγω της διαλογικής μορφής που

λαμβάνουν κάποια αποσπάσματα των τραγουδιών (με τη χρήση του β' ενικού προσώπου, π.χ. «Τι τα θες;...»).

3. Πιλοτικό Πρόγραμμα

3.1. Σκοποί και Στόχοι του Προγράμματος

Ο στόχος του προγράμματος «Γνωρίζω την Ελλάδα μέσα από Παραδοσιακούς Χορούς και Τραγούδια» ήταν διπλός: αφενός να οδηγήσει τους συμμετέχοντες στην κατάκτηση δεξιοτήτων του προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα στο επίπεδο της στοιχειώδους επικοινωνίας (χρήση λέξεων και μικρών φράσεων σχετιζόμενων με συγκεκριμένες καταστάσεις, με προσωπικά στοιχεία και συγκεκριμένες ανάγκες-ΚΕΠΑ, 2008), αφετέρου να φέρει τους συμμετέχοντες σε επαφή με την ελληνική παράδοση και τον ελληνικό πολιτισμό μέσω των παραδοσιακών ελληνικών χορών και τραγουδιών και να καλλιεργήσει τις (κινητικές) χορευτικές δεξιότητές τους στους ελληνικούς χορούς. Απώτερος στόχος ήταν η παροχή μίας πολύπλευρης εικόνας για την Ελλάδα, η οποία ορμώμενη από τα στοιχεία της ελληνικής παράδοσης εκτείνεται τόσο στη γεωγραφία της χώρας, τα μνημεία και τα αξιοθέατα όσο και σε στοιχεία του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού, φιλοδοξώντας να προσφέρει ουσιαστικότερη επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό, το ελληνικό στοιχείο και τους ανθρώπους. Η επαφή αυτή παρέχεται μέσα από την ελληνική γλώσσα (η γλώσσα άλλωστε είναι φορέας πολιτισμού) και μέσω της ενσωμάτωσης στο μάθημα στοιχείων του «υψηλού» και του «καθημερινού» πολιτισμού.

Πέρα από την παρουσίαση του ελληνικού στοιχείου όμως, διαρκώς παρούσα ήταν και η επιθυμία για αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και αφύπνιση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης, αφού πρόκειται για μία τόσο πολυπολιτισμική τάξη. Έτσι, με κανόνα τη «δημοκρατική συνείδηση» και την αλληλεπίδραση, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος προβλεπόταν η παροχή ευκαιριών για ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συμμετεχόντων σχετικά με τις χώρες καταγωγής τους και ευκαιρία για συνειδητοποίηση αντιστοιχιών ή διαφορών,

αλλά και στο τέλος του προγράμματος όσοι από τους συμμετέχοντες το επιθυμούσαν είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν στην τάξη ένα χορό (ή ένα τραγούδι) από την πατρίδα τους.

Παράλληλα, στόχος ήταν να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο μάθησης ευχάριστο και ενδιαφέρον, με συνεργατικό κλίμα στην τάξη. Συνοπτικά απώτερος στόχος ήταν οι συμμετέχοντες να «γνωρίσουν την Ελλάδα», όπως είναι και ο τίτλος του προγράμματος, ερχόμενοι σε επαφή με διάφορες εκφάνσεις του ελληνικού στοιχείου και κρατώντας ο καθένας ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά ό, τι βρίσκει ενδιαφέρον ή χρήσιμο, βιώνοντας μία όσο το δυνατόν πιο ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία, αλλά και καταθέτοντας στοιχεία της δικής τους ταυτότητας.

Για την εκπλήρωση των στόχων και την επίτευξη της επιζητούμενης ευρύτητας στην προσέγγιση του αντικειμένου, το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε δεν μπορούσε παρά να είναι διαθεματικό. Με τον όρο διαθεματικότητα νοείται η προσέγγιση της γνώσης ως ολότητας μέσω θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002). Κατά τους Ψυχάρη και Γιαβρή (2003), ο συνδυασμός διάφορων οπτικών γωνιών για την προσέγγιση ενός συστήματος συντελεί στην πληρέστερη κατανόηση του συστήματος, αφού κάθε οπτική γωνία σχετίζεται με δε συμπίπτει με την άλλη.

Η διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στη διδασκαλία ήταν η γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με την προσέγγιση ΟΕΠΓ, με γλωσσικό προσανατολισμό («ήπιο» μοντέλο), η οποία συνδυάστηκε επίσης με στοιχεία άλλων διδακτικών προσεγγίσεων. Στην Ελλάδα η προσέγγιση ΟΕΠΓ δεν ανήκει στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες πιλοτικές εφαρμογές της. Η εφαρμογή της με την αγγλική γλώσσα ως Κ2 στο Λύκειο έδειξε να αποτιμάται θετικά από τους μαθητές (Kollatou, 2013). Πιλοτικές εφαρμογές της μεθόδου υπήρξαν και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Griva, Chostelidou & Panteli, 2014· Griva, Chostelidou & Semoglou, 2014· Griva & Kasvikis, 2015· Korosidou & Griva, 2014· Papadopoulos & Griva, 2014) με εξίσου θετικά αποτελέσματα τόσο για τη γλώσσα-στόχο όσο και για την ανάπτυξη πολιτισμικής επίγνωσης, που την αναδεικνύουν ως αποτελεσματική διδακτική επιλογή. Αλλά και εκτός Ελλάδας η προσέγγιση παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στις γλωσσικές δεξιότητες (De Zarobe & Catalán, 2009· Lasagabaster, 2008), αλλά και στον τομέα της πολιτισμικής επίγνωσης (Logioio, 2010).

Πέρα από την εφαρμογή σε ανήλικους μαθητές όμως, δεν είναι καταγεγραμμένη κάποια εφαρμογή της προσέγγισης σε ενηλίκους στον ελλαδικό χώρο, ενώ είναι αρκετά σπανιότερη και η εφαρμογή της στη διδασκαλία ενηλίκων σε διεθνές επίπεδο. Το ίδιο ισχύει και για το συνδυασμό της προσέγγισης ΟΕΠΓ με την Ολική Φυσική Απόκριση και, ακόμη πιο συγκεκριμένα, με τον παραδοσιακό χορό. Ο χορός (εφαρμογή της Ολικής Φυσικής Απόκρισης) έχει χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως τμήμα της (Ortiz, 2010· Paul & Redmond, 2012· Μπίνα & Παπαθανασίου, 2008), αλλά όχι ενταγμένος σε ένα ευρύτερο ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο και αποτελώντας μέρος της στοχοθεσίας της διδασκαλίας, όπως προβλέπεται στη διδασκαλία με ΟΕΠΓ και όπως στην περίπτωση της παρούσας εργασίας. Από τους Papadopoulos & Peiou (2014) έχει υπάρξει παρόμοια εφαρμογή προγράμματος σε ανήλικους μαθητές που ενσωμάτωνε το χορό στη διδασκαλία, στο πλαίσιο όμως της Δραστηριοκεντρικής προσέγγισης (Task-based Learning). Επιπλέον, σπάνια προκύπτει η δυνατότητα εφαρμογής σε μία τόσο πολυπολιτισμική τάξη, όσο αυτή που αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, ενώ ασυνήθιστη είναι και η εφαρμογή της σε αρχάριους μαθητές κατά την πρώτη τους επαφή με τη γλώσσα.

Μέσω της παρούσας μελέτης και σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, επιδιώκεται να διερευνηθεί κατά πόσον η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος:

1. θα είναι αποτελεσματική σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης (λεξιλόγιο και ανταπόκριση σε επικοινωνία)
2. θα οδηγήσει στην κατάκτηση γνώσεων σχετικά με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια
3. θα καλλιεργήσει γνώσεις των συμμετεχόντων για την Ελλάδα

Παράλληλα διερευνάται και κατά πόσον το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα καλλιεργήσει θετική συμπεριφορά των συμμετεχόντων για τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον.

3.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος οκτώ μεταπτυχιακοί φοιτητές, τέσσερις άνδρες και τέσσερις γυναίκες, της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) Τρικάλων, ηλικίας 21 έως 26 ετών.

Από τους φοιτητές αυτούς, οι έξι συμμετείχαν στο παγκόσμιο πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών (Erasmus Mundus) για την Ψυχολογία της Άσκησης και του Αθλητισμού: «European Masters in Sport and Exercise Psychology» (EMSEP). (Πρόκειται για ένα πρόγραμμα διάρκειας 24 μηνών, στο οποίο συμμετέχουν τέσσερα ευρωπαϊκά πανεπιστημιακά ιδρύματα: το Πανεπιστήμιο της Jyväskylä στη Φινλανδία, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στην Ελλάδα, το Πανεπιστήμιο Lund στη Σουηδία και το Πανεπιστήμιο της Λειψίας στη Γερμανία.) Οι τέσσερις φοιτητές βρίσκονταν στο πρώτο ακαδημαϊκό εξάμηνο των σπουδών τους όταν πήραν μέρος στην έρευνα (τον Οκτώβριο του 2014) και επρόκειτο να φοιτήσουν για άλλα δύο εξάμηνα στην Ελλάδα (το τρίτο και το τέταρτο), ενώ οι άλλοι δύο βρίσκονταν στο τρίτο ακαδημαϊκό εξάμηνο, είχαν δηλαδή ήδη παρακολουθήσει ένα εξάμηνο μαθημάτων στα Τρίκαλα το 2013 και συνεπώς ήταν σε κάποιο βαθμό εξοικειωμένοι με την ελληνική γλώσσα. Η παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας προβλεπόταν για τους τέσσερις νεοεισερχόμενους φοιτητές του EMSEP από το πρόγραμμα σπουδών τους. Οι δύο παλαιότεροι φοιτητές επέλεξαν οι ίδιοι να παρακολουθήσουν τα μαθήματα.

Οι άλλοι δύο συμμετέχοντες ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές που βρίσκονταν στην Ελλάδα στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος ανταλλαγής μεταπτυχιακών φοιτητών Erasmus για την Ψυχολογία της Άσκησης και θα παρέμεναν στη χώρα μόνο για το χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2014. Η παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν δική τους επιλογή.

Οι χώρες καταγωγής των συμμετεχόντων ήταν: Γερμανία, Ινδία, Ολλανδία, Πολωνία, Τσεχία και Νησιά Φερόες. Συγκεκριμένα, δύο συμμετέχοντες και μία συμμετέχουσα κατάγονταν από τη Γερμανία, μία συμμετέχουσα από την Ινδία, μία από την Ολλανδία, μία από την Πολωνία, ένας συμμετέχων από την Τσεχία και ένας από τα Νησιά Φερόες. (Στο τρίτο εξάμηνο των σπουδών τους στο EMSEP βρίσκονταν ο ένας συμμετέχων από τη Γερμανία και η συμμετέχουσα από την Ινδία, ενώ ο συμμετέχων από την Τσεχία και η συμμετέχουσα από την Πολωνία προέρχονταν από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus.)

Οι συμμετέχοντες από την Τσεχία και από τα Νησιά Φερόες και η συμμετέχουσα από τη Γερμανία είχαν επισκεφθεί την Ελλάδα στο παρελθόν, πριν

από την έναρξη του μεταπτυχιακού τους προγράμματος. Για τους υπόλοιπους, η πρώτη επαφή με τη χώρα έγινε με την αρχή της φοίτησής τους.

Οι μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων ήταν η γερμανική, η αγγλική και η Marathi, η ολλανδική, η πολωνική, η τσεχική και η φεροϊκή (Faroese), ενώ οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μιλούσαν δύο ξένες γλώσσες. Συγκεκριμένα, πέντε συμμετέχοντες γνώριζαν δύο ξένες γλώσσες, δύο συμμετέχοντες γνώριζαν μία ξένη γλώσσα και, τέλος, μία συμμετέχουσα γνώριζε τρεις ξένες γλώσσες.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας παρακολουθούσαν και άλλοι φοιτητές πέρα από τους αναφερθέντες. Επειδή όμως προστέθηκαν στην ομάδα κάποιες εβδομάδες μετά την έναρξη, δεν επελέγησαν ως συμμετέχοντες στην έρευνα. Ακόμη, ως κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων θεωρήθηκε η κατά το δυνατόν επαρκέστερη και τακτικότερη παρακολούθηση των μαθημάτων, με αποτέλεσμα φοιτητές που είχαν παρακολουθήσει λιγότερα από τέσσερα μαθήματα από το σύνολο των εννέα να αποκλειστούν από τη συμμετοχή. Από τους τελικά επιλεγέντες συμμετέχοντες όλοι έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον πέντε από τα εννέα μαθήματα, εκτός από μία συμμετέχουσα (06), η οποία έχει παρακολουθήσει τέσσερα. Μέγιστος αριθμός μαθημάτων που παρακολουθήθηκαν ήταν τα οκτώ μαθήματα.

3.3. Σχεδιασμός του Προγράμματος «Γνωρίζω την Ελλάδα μέσα από παραδοσιακούς χορούς και τραγούδια»

Οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και τα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια κρίθηκαν ως πεδίο κατάλληλο για να δομηθεί το πρόγραμμα και να συνδυαστούν οι διαφορετικές επιδιώξεις του. Ο λαϊκός πολιτισμός αποτελεί δεξαμενή πολιτισμικού υλικού ικανού να συνδέσει το παρελθόν με το παρόν, υπερβαίνοντας τα τοπικά και εθνικά όρια. Η ίδια η φύση του λαογραφικού υλικού εμπεριέχει το στοιχείο της διαφορετικότητας που διακρίνει τις πολιτισμικές ταυτότητες. Η ενασχόληση με το λαϊκό πολιτισμό παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες μέσα στο εκάστοτε ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό οδηγεί στη συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων προάγοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα. Πρόκειται δηλαδή για ένα πεδίο, εντός του οποίου

συνυπάρχουν οι έννοιες της πολιτισμικής ταυτότητας και της πολιτισμικής ετερότητας (Αρβανίτη & Χρυσανθοπούλου, 2014). Ακόμη, ο λαϊκός πολιτισμός διαθέτει το χαρακτηριστικό της παγκοσμιότητας, αφού συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς, πράγμα που μειώνει τον κίνδυνο της τάσης για προβολή της «ανωτερότητας» του πολιτισμού της γλώσσας-στόχου (Γιαννακού, 2008).

Το δημοτικό τραγούδι και η συνοδός μελωδία μαζί με το χορό αποτελούν ξεχωριστό και ιδιαίτερα σημαντικό κεφάλαιο της ελληνικής παράδοσης, συνδεδεμένο με διάφορες εκφάνσεις της ζωής και με τον υλικό, κοινωνικό και πνευματικό βίο των ανθρώπων (Καμηλάκη-Πολυμέρου & Καραμανές, 2008· Σπυριδάκης & Περιστερης, 1968). Η λαϊκή παραδοσιακή μουσική διαφοροποιείται από τη «λόγια» στο ότι παρουσιάζει συλλογικό χαρακτήρα, δεν αποτελεί δηλαδή ατομικό δημιούργημα, και στο ότι δεν προσβλέπει σε νεωτερισμούς, αλλά αντίθετα ενέχει το στοιχείο της συντήρησης των παραδοθέντων (από όπου και εξαρχής ο όρος «παράδοση») (Σπυριδάκης & Περιστερης, ό. π.).

3.3.1. Διδακτικός και μεθοδολογικός προσανατολισμός του προγράμματος

Ως προς το διδακτικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό του προγράμματος υιοθετήθηκε μία συνδυαστική προσέγγιση σύμφωνη με τα δεδομένα της εποχής. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στροφή στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας με κύριο σκοπό την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας προκειμένου να καλυφθούν και πρακτικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών (Γιαννακού, 2008). Η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι ευρύτερος όρος και περιέχει και άλλες προσεγγίσεις, οι οποίες χρησιμεύουν και ως μέσα ανανέωσης και βελτίωσης ή εμπλουτισμού της (Banegas, 2012) , όπως η δραστηριοκεντρική/εργασιοκεντρική μάθηση (task-based learning) και οι προσεγγίσεις διδασκαλίας που συνδυάζουν γλώσσα και περιεχόμενο (Διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο-CBI, Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γλώσσας και Περιεχομένου-OEΠΓ). Σε αυτή τη στροφή σημαντικό ρόλο έπαιξε η επικράτηση οκτώ βασικών αρχών για τη διδασκαλία και τους σκοπούς της μάθησης: η αυτονομία του μαθητή, η κοινωνική φύση της μάθησης, η συγχώνευση των διδακτικών αντικειμένων, η εστίαση στη σημασία, η ποικιλία, η ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων της σκέψης, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης και η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως

συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης (Jacobs & Farrell, 2003 στο Harris & Ó Duibhir, 2011:61).

Η διδασκαλία με πιο επικοινωνιακό προσανατολισμό μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις από ότι η υιοθέτηση λιγότερο επικοινωνιακής προσέγγισης (Harris & Murtagh, 1999). Παράλληλα, στην επικοινωνιακή προσέγγιση ενσωματώνονται πολιτισμικά στοιχεία και η πολιτισμική επίγνωση θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο (Γιαννακού, ό.π. Σαπριίδου, 2001 Τzotzou & Kotsiou, 2015). Αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο ενισχύεται και η πρόταση για χρήση της λογοτεχνίας στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μορελεόν, 2003). Έτσι, εμφανίζεται η τάση (ή και η ανάγκη) για ενσωμάτωση και άλλων γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία της ξένης (ή δεύτερης) γλώσσας και για εμπλοκίωση της μάθησης (Banegas, ό.π. Ζάγκα, χ.χ.).

Γενικότερα, ο συνδυασμός γλώσσας και περιεχομένου αποδεικνύεται ερευνητικά ότι μπορεί να αναπτύξει τις γλωσσικές δεξιότητες (De Zarobe & Catalán, 2009 Kiziltan & Ersanli, 2007 Korosidou & Griva, 2013) και να ενισχύσει τη θετική στάση απέναντι στο μάθημα (Korosidou & Griva, 2013 Lasagabaser & Sierra, 2009), την παρόθηση των μαθητών για μάθηση (Naves, 2009 Seikkula-Leino, 2007) και την πολιτισμική επίγνωση (Korosidou & Griva, 2013, 2014 Logioio, 2010).

Η τάση της ενσωμάτωσης γνωστικού περιεχομένου στη γλωσσική διδασκαλία ακολουθήθηκε και αποτέλεσε βασικό άξονα για το σχεδιασμό του προγράμματος. Παράλληλα όμως αξιοποιήθηκαν και στοιχεία άλλων προσεγγίσεων και μεθόδων της γλωσσικής διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες διεξαγωγής του προγράμματος και τις ανάγκες των μαθητών, υιοθετήθηκε μία πολυμεθοδική προσέγγιση με συνδυασμό στοιχείων διδακτικών προσεγγίσεων (Γρίβα & Σέμογλου, 2013), ή αλλιώς εφαρμόστηκε ένα διδακτικό πρόγραμμα βάσει «πληροφορημένης εκλεκτικότητας» (informed eclecticism), όπως ονομάζουν οι Richards και Rodgers (2001) τη μη αποκλειστική εφαρμογή μίας συγκεκριμένης μεθόδου, αλλά την επιλογή στοιχείων από διάφορες μεθόδους και την ένταξή τους στο μάθημα με στόχο την εκπλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.

Μέσα από αυτό το πρίσμα διαμορφώθηκε ένα επικοινωνιακού τύπου πρόγραμμα διδασκαλίας με βάση την Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας-ΟΕΠΓ με γλωσσικό προσανατολισμό («ήπιο» μοντέλο ΟΕΠΓ), το οποίο

περιείχε αρκετές δραστηριότητες διεκπεραιωτικού τύπου (Δραστηριοκεντρική μέθοδος- Task- based learning). Επιπλέον συνδύαζε στοιχεία της Ολικής Φυσικής Απόκρισης (Total Physical Response), λόγω της ενσωμάτωσης του χορού στη διδασκαλία, και της Φυσικής Προσέγγισης (Natural Approach). Το πλαίσιο που διαμορφώθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν πολυαισθητηριακό, βασισμένο σε πληθώρα υλικού (τραγούδια, βίντεο, παρουσιάσεις με ποικίλα οπτικά βοηθήματα και διαγράμματα, πολυτροπικά αλλά και απλά κείμενα) και συνδυασμένο με την κινητική έκφραση, προκειμένου να καλύπτονται διάφορα μαθησιακά στίλ και οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης.

Η εφαρμογή του προγράμματος σε ενήλικους μαθητές ήταν ένας ακόμη βασικός παράγοντας που λήφθηκε υπόψη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι ενήλικοι φέρουν ένα σύνολο διαμορφωμένων αντιλήψεων και προσδοκιών σχετικά με τη μάθηση και τον τρόπο διδασκαλίας (Edmunds, Lowe, Murray & Seymour, 2002· Μανινέα, Νικολάου & Γεωργαντίδου, 2011), πράγμα που τους διαφοροποιεί αρκετά από τους μικρούς σε ηλικία μαθητές και οδηγεί στην ανάγκη για διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας. Βάσει των εμπειριών τους οι ενήλικοι μαθητές αξιολογούν οι ίδιοι τι είναι σημαντικό να διδαχθούν (Edmunds et al., ό.π.) Έτσι, σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία ενηλίκων παίζει η δυνατότητα να ρυθμίζουν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Επιπλέον, είναι σημαντικό να γνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τους στόχους των δραστηριοτήτων και της διδασκαλίας γενικότερα, να συνειδητοποιούν δηλαδή για ποιο λόγο και με ποιο σκοπό ακολουθούνται συγκεκριμένες διαδικασίες και τι θα τους προσφέρουν (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Ακόμη, καθοριστικό ρόλο παίζει ο βιωματικός χαρακτήρας στη μάθηση σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή και το ευχάριστο συνεργατικό κλίμα (Μανινέα και συν., 2011). Η ποικιλία στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους είναι επίσης χρήσιμη. Το υποστηρικτικό και πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον όπου αξιοποιείται ποικίλο υλικό προσφέρει τη δυνατότητα ανταπόκρισης στα διαφορετικά μαθησιακά στίλ. Ο συνδυασμός δε με δραστηριότητες αλληλεπίδρασης ωφελεί την πρόσκτηση της νέας γνώσης. (Knowles, Holton & Swanson, 2005· Knowles, 1973). Ειδικότερα, σε ένα γλωσσικό μάθημα είναι σκόπιμο οι δραστηριότητες να σχετίζονται με ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε να φανούν χρήσιμες σε αντίστοιχες πραγματικές περιστάσεις (Jendrych & Wisniewska, 2010). Δεδομένης της σημαντικής θέσης που έχει η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων χρήσιμων και με νόημα στη διδασκαλία των ενηλίκων, γίνεται

κατανοητή η καταλληλότητα της μεθόδου ΟΕΠΓ για το σκοπό, αφού πρόκειται για μία μέθοδο όπου η γλώσσα κατακτάται μέσω της χρήσης της.

3.3.2. Διάρθρωση των Διδακτικών Εφαρμογών

Για το σχεδιασμό του προγράμματος αρχικά καθορίστηκε ο τρόπος με τον οποίο θα διαιρούνταν ανά διδακτική εφαρμογή το προς παρουσίαση γνωστικό περιεχόμενο. Έτσι, η Ελλάδα διαιρέθηκε σε εννέα περιοχές. (Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε δέκα διδακτικές εφαρμογές και δεν ήταν γνωστός ο ακριβής αριθμός των φοιτητών και οι εθνικότητές τους. Οι εφαρμογές σχεδιάστηκαν για έξι μαθητές- αυτή ήταν η αρχική εκτίμηση για τους νεοεισερχόμενους φοιτητές που είχε δοθεί από τη ΣΕΦΑΑ.) Η διαίρεση αυτή έγινε με βάση τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, δηλαδή: Θράκη, Μακεδονία, Ήπειρος, Θεσσαλία, Στερεά Ελλάδα και Εύβοια, Πελοπόννησος, Κρήτη, Νησιά Ιονίου και Νησιά Αιγαίου.

Κάθε διδακτική εφαρμογή θα αντιστοιχούσε σε μία περιοχή της Ελλάδας, η οποία θα εκπροσωπούταν από ένα παραδοσιακό (ή λαϊκό) τραγούδι και το χορό που το συνοδεύει. Ακόμη, αποφασίστηκε ότι σε κάθε περίπτωση θα υπάρχει και μία θεματική λεξιλογική/ γλωσσική ενότητα, με λεξιλόγιο που θεωρείται απαραίτητο για το πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας και για αρχάριους μαθητές(π.χ. συναισθήματα, ένδυση/ρουχισμός κ.λπ.). Η λεξιλογική ενότητα θα έπρεπε να απορρέει είτε από το θέμα του τραγουδιού είτε από φράσεις και λέξεις του τραγουδιού.

Αναζητήθηκαν λοιπόν τα κατάλληλα παραδοσιακά ή λαϊκά ελληνικά τραγούδια που θα χρησιμοποιούνταν. Κριτήρια επιλογής των τραγουδιών ήταν, σύμφωνα και με τα προαναφερθέντα:

- η απλότητα στη γλώσσα και την έκφραση
- η απουσία ιδιωμάτων (τόσο ιδιοματικών λέξεων όσο και ιδιοματικής προφοράς)
- το τραγούδι να συνοδεύεται από παραδοσιακό χορό, ο οποίος θα έπρεπε να είναι σχετικά απλός στα βήματα και, επίσης, δε θα απαιτούσε μεγάλη ομάδα χορευτών
- επιλογή τραγουδιών τέτοια, ώστε να υπάρχει σχετική ποικιλία στους χορούς
- κάθε τραγούδι να προέρχεται από συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας, σύμφωνα με τον τρόπο που είχε διαιρεθεί η Ελλάδα για την παρουσίασή της στο πρόγραμμα.

- η σύνδεση του τραγουδιού με συγκεκριμένη γλωσσική/ λεξιλογική θεματική ενότητα

Ο συνδυασμός όλων των κριτηρίων κατέστησε αρκετά περίπλοκη την εύρεση των τραγουδιών. Κατ' αρχάς, η πλήρης απουσία ιδιωματικών στοιχείων από τα τραγούδια ήταν αδύνατη. Επιπλέον, στα παραδοσιακά τραγούδια αρκετές φορές συναντώνται τύποι και γλωσσικές μορφές μη χρησιμοποιούμενες σήμερα ή διαφοροποιημένες από τις σημερινές. Έγινε ωστόσο προσπάθεια για επιλογή των πιο απλών. Ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις (για κάποιες περιοχές) το τραγούδι επελέγη βάσει όχι της περιοχής προέλευσης, αλλά βάσει κάποιου θεματικού συσχετισμού με την παρουσιαζόμενη περιοχή. Επίσης, η επιλογή εννέα διαφορετικών παραδοσιακών χορών στάθηκε τελικά αδύνατη σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα κριτήρια. Έτσι, ένας χορός (ο Συρτός/ Καλαματιανός) παρουσιάστηκε δύο φορές.

Τα τραγούδια και οι χοροί που επελέγησαν εν τέλει, σε συνδυασμό με την περιοχή, ήταν τα εξής:

- «Κοντούλα Λεμονιά», παραδοσιακό τραγούδι της Ηπείρου. Συνοδεύεται από το χορό «Συρτός στα τρία». Πρόκειται για δημοτικό τραγούδι «της αγάπης», αφού στο θαυμασμό για μία νεαρή κοπέλα την οποία ο θαυμαστής της παρομοιάζει με το δέντρο λεμονιά και ζητά τους καρπούς της για να απαλλαγεί από τα βάσανα του έρωτα. Ο συγκεκριμένος χορός είναι εκείνος που χρησιμοποιείται σχεδόν πάντα ως εισαγωγικός στην εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών, χάρη στην απλότητα των βημάτων και τον αργό ρυθμό του. Σε γλωσσικό επίπεδο, ο αργός ρυθμός διευκολύνει τον εντοπισμό του εισαγόμενου λεξιλογίου από τους μαθητές. Το τραγούδι αυτό περιλαμβάνει αρκετές λέξεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την πορεία της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα: «ένα λεμόνι» και αρκετές βουλητικές προτάσεις.
- «Ας χαμηλώναν τα βουνά/ Τσιριγώτικος», παραδοσιακό τραγούδι των Κυθήρων. Συνοδεύεται από το χορό «Τσιριγώτικος» και συνδυάστηκε με την περιοχή των νησιών του Ιονίου. Το τραγούδι αναφέρεται στο νησί των Κυθήρων και πρόκειται για «κυρίως άσμα», το οποίο δεν μπορεί όμως εύκολα να ενταχθεί σε μία από τις επικρατούσες κατηγορίες βάσει περιεχομένου. Ίσως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τραγούδι της ξενιτιάς, αφού εξυμνεί έναν συγκεκριμένο τόπο, χωρίς ωστόσο να

δηλώνεται πουθενά ξεκάθαρα η νοσταλγία για την πατρίδα. Από το συγκεκριμένο τραγούδι δε διδάχθηκαν όλοι οι στίχοι επειδή ήταν αυξημένης γλωσσικής δυσκολίας. Λόγω της αρκετά διαφοροποιημένης μουσικής παράδοσης της περιοχής, η εξεύρεση τραγουδιού που να πληροί τα κριτήρια που είχαν τεθεί για την επιλογή των τραγουδιών ήταν αρκετά επίπονη. Το «Ας χαμηλώναν τα βουνά» ήταν από τα λίγα τραγούδια της περιοχής με σχετικά απλή μορφή στη γλώσσα (στους στίχους που επελέγησαν) και ευρέως χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο (π.χ. μήλο, πορτοκάλια, νερό).

- «Γερακίνα», παραδοσιακό τραγούδι της Μακεδονίας (οι στίχοι όπως είναι γνωστοί σήμερα προστέθηκαν αργότερα). Συνοδεύεται από το χορό «Συρτός/ Καλαματιανός». Πρόκειται για ένα τραγούδι με διηγηματικό χαρακτήρα που αφηγείται την ιστορία της Γερακίνας, μίας νεαρής που έχασε τη ζωή της πέφτοντας στο πηγάδι όπου είχε πάει για να φέρει νερό. Οι στίχοι του τραγουδιού φέρεται να προέκυψαν από αληθινό περιστατικό, το οποίο συνέβη, σύμφωνα με κάποιες εκδοχές, στη Νιγρίτα Σερρών. Το τραγούδι συνοδεύεται από έναν από τους πιο κοινούς παραδοσιακούς χορούς που απαντάται σε πανελλαδικό επίπεδο. Κατά τα άλλα, η εύκολη ομοιοκαταληξία και το θέμα του, το οποίο παρουσιάζει μία ολοκληρωμένη ιστορία, το κατέστησαν ενδιαφέρουσα επιλογή για τη διδασκαλία.
- «Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ», παραδοσιακό τραγούδι της Πελοποννήσου (Μεσσηνία). Συνοδεύεται από το χορό «Συρτός/ Καλαματιανός». Πρόκειται για ένα τραγούδι που αφορά στην καθημερινή ζωή και περιλαμβάνει λεξιλόγιο σχετικό με τη φύση, περιστρεφόμενο γύρω από το νερό, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει και αρκετές επαναλήψεις λέξεων.
- «Τα διαλεχτά παιδιά (Είμαστε αλάνια)» (1951), Μουσική: Βασίλης Τσιτσάνης, Στίχοι: Ευτυχία Παπαγιαννοπούλου. Συνοδεύεται από το χορό «Χασαποσέρβικος» ή αλλιώς «Γρήγορος Χασάπικος». Συνδυάστηκε με την περιοχή της Θεσσαλίας. (Ο Βασίλης Τσιτσάνης καταγόταν από τα Τρίκαλα της Θεσσαλίας). Το τραγούδι περιγράφει τη ζωή και μία στάση ζωής που εκφράζει αρκετά την ελληνική νοοτροπία. Αποτελεί επίσης χαρακτηριστικό παράδειγμα της λαϊκής ελληνικής μουσικής και ο ρυθμός

του με το χορό που τον συνοδεύει είναι πολύ ευχάριστοι και προσελκύουν τα ενδιαφέρον των μαθητών.

- «Σήκω χόρευε συρτάκι» (1966), Μουσική: Γιώργος Ζαμπέτας, Στίχοι: Αλέκος Σακελλάριος. Συνοδεύεται από το χορό «Συρτάκι» (αυτοσχέδια χορογραφία, συνδυασμός των χορών «Χασάπικος» και «Χασαποσέρβικος»). Συνδυάστηκε με την περιοχή της Στερεάς Ελλάδας (Ο Γιώργος Ζαμπέτας ήταν επί έτη κάτοικος του Αιγιάλεω Αττικής και το όνομά του έχει ταυτιστεί με την περιοχή.) Το συρτάκι είναι ο χορός που έχει ταυτιστεί στο εξωτερικό με την Ελλάδα όσο κανένας άλλος και δε θα μπορούσε να παραλειφθεί από το πρόγραμμα. Οι στίχοι του τραγουδιού αναφέρονται στη διασκέδαση και στο χορό. Εκτός από τη σχέση του Γιώργου Ζαμπέτα με το Αιγιάλεω, το συγκεκριμένο τραγούδι ακούστηκε στην ταινία «Η κόρη μου η σοσιαλίστρια», όπου οι πρωταγωνιστές χορεύουν συρτάκι στο Μαραθώνα Αττικής τραγουδώντας το τραγούδι. (Στην παρουσίαση της περιοχής της Στερεάς Ελλάδας αποφασίστηκε να δοθεί έμφαση στην Αττική).
- «Άστρα μη με μαλώνετε» (1982), Μουσική: Λευτέρης Καμπουράκης, Στίχοι: μαντινάδες Κρήτης. Συνοδεύεται από το χορό «Σιγανός Κρήτης». Πρόκειται για τραγούδι που στιχουργικά προέρχεται από σύνθεση κρητικών μαντινάδων. Το θέμα του είναι ο πόνος ενός ερωτευμένου νέου που τον τραγουδά στα αστέρια. Μέσω του τραγουδιού δίνεται αφορμή για παρουσίαση της μαντινάδας ως ποιητικού είδους και παράλληλα παρουσιάζεται μία εκδοχή της κρητικής μουσικής. Πλεονεκτήματα που συνετέλεσαν στην επιλογή του τραγουδιού ο αργός ρυθμός του που συνεπάγεται έναν όχι ιδιαίτερα απαιτητικό χορό και η περιορισμένη παρουσία κρητικών ιδιοματικών χαρακτηριστικών.
- «Βασιλική» (1994), Μουσική: Νίκος Ζιώγαλας, Στίχοι: παραδοσιακό. Συνοδεύεται από το χορό «Ζωναράδικος Θράκης». Συνδυάστηκε με την περιοχή της Θράκης. Το τραγούδι αφηγείται την ιστορία μίας νεαρής κοπέλας, της Βασιλικής, η οποία αυτοκτόνησε από έρωτα. Παρότι δεν πρόκειται για παραδοσιακό τραγούδι της Θράκης, η συνοδεία του από μουσική στα πρότυπα της θρακιώτικης μουσικής παράδοσης και η έλλειψη άλλου τραγουδιού να πληροί τις γλωσσικές προδιαγραφές που

είχαν οριστεί, οδήγησαν στην επιλογή του. (Τα παραδοσιακά θρακιώτικα τραγούδια χαρακτηρίζονται από έντονα ιδιωματικά στοιχεία τόσο στο λεξιλόγιο όσο και στην προφορά.)

- «Χορέψετε, χορέψετε», παραδοσιακό τραγούδι της Νάξου. Συνδυάστηκε με την περιοχή των νησιών του Αιγαίου. (Το τραγούδι αυτό περιλαμβανόταν στο δέκατο και τελευταίο μάθημα, το οποίο τελικά δε διδάχτηκε.) Το τραγούδι περιγράφει τη χαρά της ζωής, η οποία εκφράζεται μέσω του χορού και θεωρήθηκε κατάλληλο για κλείσιμο του προγράμματος, όπου ο χορός είχε καίρια θέση. Το συγκεκριμένο τραγούδι είναι αυξημένης γλωσσικής δυσκολίας, ωστόσο, συγκριτικά με άλλα τραγούδια από την περιοχή του Αιγαίου, το λεξιλόγιο του ήταν απλούστερο και αποτέλεσε επιλογή που πληρούσε περισσότερο από τα ζητούμενα κριτήρια.

Η τελική σειρά των διδακτικών εφαρμογών, όπως διαμορφώθηκε και με την προσθήκη ενός εισαγωγικού μαθήματος, σε συνδυασμό με τα τραγούδια, τις περιοχές και τις λεξιλογικές ενότητες ήταν η ακόλουθη:

- Διδακτική Εφαρμογή 1: Εισαγωγικό (Πραγματοποιήθηκε στις 7/10/2014). Το μάθημα ήταν εισαγωγικό στη γλώσσα και στο γνωστικό αντικείμενο (παραδοσιακοί χοροί και τραγούδια).
- Διδακτική Εφαρμογή 2: «Κοντούλα Λεμονιά», Ήπειρος, λεξιλογική ενότητα: ιατροί-ασθένεια (Πραγματοποιήθηκε στις 15/10/2014). Το τραγούδι «Κοντούλα Λεμονιά» με προέλευση από την Ήπειρο συνδυάστηκε με την παρουσίαση της περιοχής της Ηπείρου. Με αφορμή τους στίχους του τραγουδιού («...Σε φίλησα κι αρρώστησα και το γιατρό δε φώναξα... να μου διαβούν οι πόνοι...») παρουσιάστηκε λεξιλόγιο σχετικό με γιατρούς, ασθένεια και ανάγκη για βοήθεια. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι στίχοι «ένα λεμόνι» και «πολλά λεμόνια» προκειμένου να παρουσιαστούν οι αριθμοί από το 1 έως το 10 και να εδραιωθεί η χρήση των λέξεων «ένα» και «πολλά» για υπόδειξη ενικού και πληθυντικού στις επόμενες διδακτικές εφαρμογές, ώστε να αποφευχθεί η χρήση της αντίστοιχης μεταγλώσσας.
- Διδακτική Εφαρμογή 3: «Ας χαμηλώναν τα βουνά/ Τσιριγώτικος», Νησιά Ιονίου, λεξιλογική ενότητα: εθνικότητες (Πραγματοποιήθηκε στις 22/10/2014). Το τραγούδι αναφέρεται στο Ιόνιο νησί Κύθηρα (Τσιρίγο)

και αποτέλεσε αφορμή για παρουσίαση της περιοχής. Στους στίχους του τραγουδιού περιλαμβάνονται το ρήμα «γεννήθηκα» και προσδιορισμοί του τόπου («*πιο πάνω*», «*πιο κάτω*»). Αυτό αξιοποιήθηκε ως βάση και αφορμή για δήλωση του τόπου γέννησης και, κατ' επέκταση, της εθνικότητάς τους από τους συμμετέχοντες.

- Διδακτική Εφαρμογή 4: «Γερακίνα», Μακεδονία, λεξιλογική ενότητα: ρουχισμός/ ένδυση (Πραγματοποιήθηκε στις 5/11/2014). Το τραγούδι αποτέλεσε αφορμή για παρουσίαση της Μακεδονίας, αφού προέρχεται (κατά πάσα πιθανότητα) από τη Νιγρίτα Σερρών. Η σύνδεσή του με τη λεξιλογική ενότητα έγινε με αφορμή κυρίως το ρεφρέν («...τα βραχιόλια της βροντούν...»), αλλά και άλλες λέξεις σχετικές με ένδυση («ζώνη», «κορδόν»). Ακόμη, στο λεξιλόγιο της ενότητας περιλαμβάνονταν και τα χρώματα, τα οποία συνδυάστηκαν εκτός των άλλων και με ποδοσφαιρικές ομάδες της Μακεδονίας.
- Διδακτική Εφαρμογή 5: «Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ», Πελοπόννησος, λεξιλογική ενότητα: φύση, φρούτα και λαχανικά (Πραγματοποιήθηκε στις 12/11/2014). Με αφορμή το συγκεκριμένο τραγούδι της Πελοποννήσου παρουσιάστηκε η περιοχή και συνδυάστηκε με την παραγωγή φρούτων και λαχανικών της περιοχής. Στο τραγούδι οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να εντοπίσουν λεξιλόγιο σχετικό με τη φύση («δέντρα», «κλαδιά», «λεμονίτσες», «σταφύλι» και φυσικά το κεντρικό στοιχείο: το νερό).
- Διδακτική Εφαρμογή 6: «Τα διαλεχτά παιδιά (Είμαστε αλάνια)», Θεσσαλία, λεξιλογική ενότητα: συναισθήματα (Πραγματοποιήθηκε στις 19/11/2014). Για την παρουσίαση της Θεσσαλίας επελέγη το τραγούδι του Βασίλη Τσιτσάνη, λόγω της καταγωγής του από τα Τρίκαλα, πόλη διαμονής των συμμετεχόντων, στην οποία δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση κατά την παρουσίαση της περιοχής συγκριτικά με τις υπόλοιπες περιοχές της Θεσσαλίας. Οι στίχοι περιέχουν πλήθος αναφορών σε συναισθήματα, κυριολεκτικά («...θα γελάς ή θα κλαις... δεν την τρομάζουν... να μην κλαίμε... χαρούμενες...») ή μεταφορικά («...μας χτυπούν αλύπητα οι μπόρες...»).
- Διδακτική Εφαρμογή 7: «Σήκω χόρεψε συρτάκι», Στερεά Ελλάδα, λεξιλογική ενότητα: ψυχαγωγία/ διασκέδαση (Πραγματοποιήθηκε στις

26/11/2014). Στο συγκεκριμένο τραγούδι αναφέρονται χορός, μουσικά όργανα και κεράσματα, ενδεικτικά τρόπου διασκέδασης. Για το λόγο αυτό, το θέμα του τραγουδιού κρίθηκε κατάλληλο για την εισαγωγή της αντίστοιχης λεξιλογικής ενότητας.

- Διδακτική Εφαρμογή 8: «Άστρα μη με μαλώνετε», Κρήτη, λεξιλογική ενότητα: χρόνος/ ώρα (Πραγματοποιήθηκε στις 3/12/2014). Στο τραγούδι αναφέρονται οι λέξεις «*νύχτα*» και «*ώρες*», οι οποίες αποτέλεσαν την αφορμή για την παρουσίαση του λεξιλογίου.
- Διδακτική Εφαρμογή 9: «Βασιλική», Θράκη, λεξιλογική ενότητα: ανθρώπινες σχέσεις (Πραγματοποιήθηκε στις 10/12/2014). Με αφορμή τον έρωτα της Βασιλικής («*Βασιλική, τον έρωτα πολύ βαρύ τον πήρες... δεν έπρεπε, Βασιλική, το Στέργιο ν' αγαπήσεις...*») έγινε εισαγωγή λεξιλογίου σχετικού με τις ανθρώπινες σχέσεις (έρωτας, φιλία, οικογένεια).
- Διδακτική Εφαρμογή 10: «Χορέψετε, χορέψετε», Νησιά Αιγαίου, λεξιλογική ενότητα: χόμπι και ελεύθερος χρόνος) (Δεν πραγματοποιήθηκε). Κεντρικό θέμα του τραγουδιού είναι, όπως μαρτυρά και ο τίτλος, ο χορός και η χαρά του χορού. Πέρα από τους λόγους που αναφέρθηκαν ήδη και οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου τραγουδιού, το γεγονός ότι ο χορός αποτελεί αγαπημένη και συνηθισμένη ασχολία του ελεύθερου χρόνου βοήθησε στη σύνδεση με τη λεξιλογική ενότητα. (Για την τελευταία διδακτική εφαρμογή είχε προβλεφθεί η δυνατότητα επανάληψης κάποιου από τους ήδη διδαχθέντες χορούς κατόπιν επιλογής των συμμετεχόντων, καθώς επίσης και παρουσίαση χορών από τη χώρα καταγωγής των συμμετεχόντων. Κατόπιν συνεννόησης με τους συμμετέχοντες το τελευταίο μάθημα ήταν το ένατο («Βασιλική»- Θράκη), το οποίο αναδιαμορφώθηκε και προσαρμόστηκε στα δεδομένα του τελευταίου μαθήματος.)

(Οι περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα παραδοσιακά τραγούδια και τις περιοχές από όπου προέρχονται αντλήθηκαν από το αρχείο της Π. Γ. Κανελλάτου «Ελληνικό Παραδοσιακό και Λαϊκό Τραγούδι»: <http://www.kanellatou.gr/>)

3.3.3. Διδακτική Εφαρμογή: ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας

Πίνακας 1

Διδακτική Εφαρμογή 5 «Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ»- Πελοπόννησος
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες: <ul style="list-style-type: none">• να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με φρούτα και λαχανικά• να μπορούν να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο απαραίτητο για συναλλαγή σε εμπορικό κατάστημα• να χρησιμοποιούν τους αριθμούς έως το 50 (και να γνωρίσουν τους αριθμούς ως το 100)• να χρησιμοποιούν το β' πληθυντικό πρόσωπο ως πληθυντικό ευγενείας• να μπορούν να εκφράσουν ευαρέσκεια ή δυσαρέσκεια (μου αρέσει/ δε μου αρέσει)
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες: <ul style="list-style-type: none">• να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Πελοποννήσου μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία παράδοσης.• να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες: <ul style="list-style-type: none">• να μπορούν να χορέψουν τον παραδοσιακό χορό «Συρτός-Καλαματιανός» με τη συνοδεία του παραδοσιακού τραγουδιού της Πελοποννήσου: «Ένα νερό κυρα- Βαγγελιώ»
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος:50'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint

A' Φάση: «Ένα νερό κυρά-Βαγγελιώ» (35')
Οι συμμετέχοντες ακούν το παραδοσιακό τραγούδι της Πελοποννήσου «Ένα νερό κυρά-Βαγγελιώ», το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν λέξεις που αναφέρονται στη φύση (<i>nature</i>) και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.
Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (φρούτα, λαχανικά, λεξιλόγιο σχετικό με συναλλαγή σε οπωροπωλείο κ.λπ.).
B' Φάση: «Πελοπόννησος» (15')
Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετική με την Πελοπόννησο. Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους λευκό φύλλο χαρτί, ώστε, αν το επιθυμούν, να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης (οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση). Παροτρύνονται να δώσουν προσοχή σε ονόματα και τοπωνύμια.
Κύριο στάδιο
Χρόνος: 50'
Υλικά: Φύλλα εργασίας
Δραστηριότητα 1^η («Θέλω να αγοράσω...») (10')
Ο διδάσκων ρωτά αρχικά τη μία ομάδα και έπειτα την άλλη για τα τοπικά προϊόντα της Πελοποννήσου: «Θέλω να αγοράσω... π.χ. λουκάνικα με πορτοκάλι. (Πού θα πάω;) και οι ομάδες απαντούν, π.χ. «(Πήγαινε) στην Καλαμάτα».
Δραστηριότητα 2^η («Το μενού έχει σαλάτα») (20')
Ζητείται από τους συμμετέχοντες (ανά ομάδες) να υποθέσουν πως θέλουν να παρασκευάσουν μία σαλάτα (λαχανικών η μία ομάδα και φρουτοσαλάτα η άλλη). Πρέπει να συζητήσουν μεταξύ τους και να αποφασίσουν για τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν. (Το σχετικό λεξιλόγιο υπάρχει (αμετάφραστο) στο φύλλο εργασίας.
Δραστηριότητα 3^η («Στο μανάβικο...») (20')
Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης. Οι συμμετέχοντες πρέπει να «αγοράσουν» τα υλικά που αποφάσισαν ότι χρειάζονται για τις σαλάτες τους από το μανάβικο. Ένα μέλος της ομάδας υποδύεται το μανάβη και τα υπόλοιπα τους πελάτες. Ο μανάβης κρατά στο χέρι του ένα χαρτί όπου αναγράφονται οι τιμές

των προϊόντων, καθώς και κάποια προϊόντα που βρίσκονται σε έλλειψη. Εάν του ζητηθεί προϊόν που δεν υπάρχει, θα πρέπει να απαντήσει με τον τρόπο που παρουσιάστηκε στο προ-στάδιο. Το ίδιο ισχύει και για τον υπόλοιπο διάλογο.

Μεταστάδιο

Χορός: «Συρτός-Καλαματιανός» (20')

Προβάλλεται για υπενθύμιση η διαφάνεια του προσταδίου «ο χορός μας σήμερα» με στοιχεία για τα βήματα του χορού. Στη συνέχεια ακούγεται το τραγούδι «Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ» και οι συμμετέχοντες μετρούν ως το 12 χτυπώντας παλαμάκια με το ρυθμό. Έπειτα, ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού και καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, στην αρχή ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια πιασμένοι σε κύκλο. (Επειδή ο «Συρτός-Καλαματιανός» είχε διδαχθεί και στο αμέσως προηγούμενο μάθημα: «Γερακίνα, Μακεδονία», αναμένεται να μη χρειαστεί παρά μία απλή υπενθύμιση.)

Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)

3.4. Διαδικασία Εφαρμογής του Προγράμματος

Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα από τον Οκτώβριο έως το Δεκέμβριο του 2014, στα Τρίκαλα, στη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΣΕΦΑΑ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης που διερευνά τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, το οποίο ήταν δομημένο με άξονα τα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια και τους χορούς. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε αλλοδαπούς μεταπτυχιακούς φοιτητές της ΣΕΦΑΑ, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών, και διήρκεσε εννέα εβδομάδες. Κάθε εβδομάδα οι συμμετέχοντες διδάσκονταν ένα δίωρο μάθημα ελληνικής γλώσσας στα πλαίσια του προγράμματος.

Για το σχεδιασμό της έρευνας αρχικά εξασφαλίστηκε η πρόσβαση στους φοιτητές της ΣΕΦΑΑ. Κατά την αρχική επικοινωνία με τον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος (Απρίλιος 2014) δεν ήταν ακόμη γνωστός ο ακριβής αριθμός των νέων φοιτητών που επρόκειτο να παρακολουθήσουν το μάθημα. Αυτό έγινε γνωστό γύρω στα μέσα Σεπτεμβρίου του 2014. Στο διάστημα που μεσολάβησε πραγματοποιήθηκε η συλλογή του υλικού και ο σχεδιασμός του προγράμματος «Γνωρίζω την Ελλάδα μέσα από παραδοσιακούς χορούς και τραγούδια» που επρόκειτο να εφαρμοστεί.

Τον Οκτώβριο του 2014 οι φοιτητές, ενημερώθηκαν για την έρευνα και για το πρόγραμμα και ερωτήθηκαν αν επιθυμούν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Όλοι απάντησαν θετικά και πήραν μέρος στη διαδικασία της συνέντευξης.

Μία εβδομάδα αργότερα πραγματοποιήθηκε η πρώτη δίωρη διδακτική εφαρμογή, σύμφωνα με το σχεδιασμό του προγράμματος. Τα μαθήματα ολοκληρώθηκαν δέκα εβδομάδες αργότερα (το μάθημα της 29^{ης} Οκτωβρίου είχε αναβληθεί λόγω υποχρεώσεων των φοιτητών) και ήταν εννέα στο σύνολό τους (18 διδακτικές ώρες).

3.5. Εφαρμογή του Πιλοτικού Προγράμματος

Κάθε διδακτική εφαρμογή διαρθρωνόταν σε τρεις φάσεις διδασκαλίας (Προστάδιο, Κύριο Στάδιο, Μεταστάδιο).

3.5.1. Προστάδιο

Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου γινόταν εστίαση της προσοχής των μαθητών και παρουσίαση της νέας ύλης και του αντικειμένου του μαθήματος. Πιο αναλυτικά, αρχικά παρουσιαζόταν στους συμμετέχοντες το τραγούδι του μαθήματος, το οποίο παρουσιαζόταν οπτικοποιημένο σε ένα βίντεο-κλιπ. Κατά τη διάρκεια της ακρόασης οι συμμετέχοντες έπρεπε να προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν λέξεις-κλειδιά που σχετίζονταν με τη λεξιλογική ενότητα του μαθήματος. Άλλες φορές προσπαθούσαν να μαντέψουν και το θέμα ή βασικό νόημα του τραγουδιού. Αυτό, όπως είναι φυσικό, ήταν δυσκολότερο κατά τα πρώτα μαθήματα και διευκολυνόταν με την πάροδο του χρόνου. Τα επιδιωκόμενα σε αυτή τη φάση καθόριζαν και τη χρονική στιγμή κατά την οποία θα μοιραζόταν η μετάφραση του τραγουδιού, μαζί με τη φωνητική μεταγραφή και το λεξιλόγιο.

Την παρουσίαση του τραγουδιού ακολουθούσε η παρουσίαση (μέσω PowerPoint) των «λέξεων/ φράσεων- στόχων» της ενότητας (η λεξιλογική θεματική ενότητα). Οι λέξεις και οι φράσεις παρουσιάζονταν σε συνδυασμό με εικόνες αντίστοιχες προς τα νοήματα. Επίσης, γίνονταν ομαδοποιήσεις των μορφημάτων ή των διάφορων γλωσσικών δομών με χρωματισμό (π.χ. κόκκινο χρώμα στα γραμματικά μορφήματα των ρημάτων), ώστε να στραφεί έμμεσα η προσοχή των μαθητών στον τύπο με διατήρηση όμως της έμφασης στην εστίαση στη σημασία. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης συνήθως οι συμμετέχοντες επαναλάμβαναν τις λέξεις και τις φράσεις που άκουγαν, συνειδητοποιούσαν το νόημά τους, εξέφραζαν απορίες και οι περισσότεροι κρατούσαν σημειώσεις. Ακόμη, όποτε κρινόταν απαραίτητο, παρεχόταν στους συμμετέχοντες πρόσθετο υλικό με πληροφορίες που αφορούσαν στον «τύπο» της γλώσσας, δηλαδή στοιχεία γραμματικής κυρίως.

Στη συνέχεια γινόταν παρουσίαση του γνωστικού περιεχομένου που αφορούσε σε κάποια περιοχή της Ελλάδας. Η φάση αυτή του «προσταδίου» στηρίζεται στη Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach) και πιο συγκεκριμένα στην υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου, το οποίο θα πρέπει, σύμφωνα με την προσέγγιση, να είναι κατανοητό και ελαφρώς ανώτερο από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Προβλέπεται επίσης η κατανόηση να υποβοηθείται από τα συμφραζόμενα, από μη λεκτικές πληροφορίες και οπτικά βοηθήματα, όπως και συνέβαινε.

Αναλυτικότερα, η παρουσίαση της περιοχής ήταν πλούσια σε εικόνες και περιελάμβανε σε γενικές γραμμές πληροφορίες που θα μπορούσε να περιλαμβάνει ένας ταξιδιωτικός οδηγός, δηλαδή ιστορικά στοιχεία, αξιοθέατα, τοπωνύμια, ήθη και έθιμα, κουζίνα της περιοχής, σημαντικές προσωπικότητες, ενώ έκανε και σύνδεση με το χορό και το τραγούδι του μαθήματος, καθώς και τη μουσική παράδοση της περιοχής. Αποτελούσε δηλαδή τον πυρήνα του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο ενισχυόταν βέβαια στο Μεταστάδιο με το χορό.

Γλωσσικά η παρουσίαση στόχευε στην καλλιέργεια της κατανόησης προφορικού λόγου και στην καλλιέργεια ενός «λανθάνοντος» λεξιλογίου, το οποίο επαναλαμβανόταν από μάθημα σε μάθημα και λειτουργούσε συμπληρωματικά προς το βασικό λεξιλόγιο του μαθήματος. Για παράδειγμα, η λέξη «παραλία» δεν ήταν εντεταγμένη ως λέξη- στόχος σε κανένα μάθημα. Ωστόσο, η επανάληψή της ήταν συχνότατη. Ακόμη, μέσω της παρουσίασης συχνά παρεχόταν αφορμή στους συμμετέχοντες να ρωτήσουν για επιπλέον λέξεις που θα ήθελαν να μάθουν, ο καθένας ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του.

Το τμήμα αυτό του Προσταδίου ήταν αρκετά απαιτητικό, ειδικά για τους αρχάριους συμμετέχοντες κατά την πρώτη τους επαφή με τη γλώσσα. Για το λόγο αυτό τα παρουσιαζόμενα υποστηρίζονταν συχνά από επιπλέον οπτικά βοηθήματα (όπως προτείνεται και στη Φυσική Προσέγγιση), τα οποία θα υποστήριζαν την κατανόηση λέξεων (π.χ. Στο μάθημα 3 η φράση του διδάσκοντος: «Για να πάμε στη Λευκάδα δε χρειαζόμαστε πλοίο – όχι πλοίο» συνοδεύεται από μη λεκτικά στοιχεία από την πλευρά του διδάσκοντος, αλλά και από εικόνα στην παρουσίαση όπου εικονίζεται ένα πλοίο και με εφέ κίνησης τοποθετείται επάνω του ένα Χ.) Ακόμη, λέξεις ή φράσεις που θα ήταν δύσκολο να κατανοηθούν από τις εικόνες μόνο ή να αποδοθούν με απλές ελληνικές λέξεις ή παραγλωσσικά στοιχεία, μεταφράζονταν στα Αγγλικά (συνήθως στη δεξιά πλευρά της εικόνας που έβλεπαν οι συμμετέχοντες). Η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιούνταν επίσης σε περιπτώσεις όπου ζητούνταν διευκρινίσεις και πρόσθετες πληροφορίες ή δυσχεραίνονταν πολύ η επικοινωνία.

Εξαίρεση στον τρόπο διεξαγωγής του Προσταδίου αποτέλεσε το πρώτο μάθημα, το οποίο ήταν εισαγωγικό στο πρόγραμμα και την ελληνική γλώσσα. Στη φάση αυτή του εισαγωγικού μαθήματος έγιναν συστάσεις στα Ελληνικά μεταξύ των συμμετεχόντων και της διδάσκουσας, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και βρήκαν όνομα για τις ομάδες τους, το οποίο στη συνέχεια κλήθηκαν να γράψουν στα Ελληνικά (βλ. σχέδιο διδασκαλίας, Παράρτημα 2). Κριτήρια για το χωρισμό των συμμετεχόντων σε ομάδες ήταν η μη ύπαρξη δύο ομόγλωσσων συμμετεχόντων στην ίδια ομάδα, ώστε αφενός να υπάρχει ποικιλία, αφετέρου να αποφεύγεται η συζήτηση στη μητρική τους γλώσσα, και η ύπαρξη ενός «προχωρημένου» στη γλώσσα συμμετέχοντα (δευτεροετή) στην κάθε ομάδα. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν συμφωνούν με τον τρόπο που είχαν χωριστεί οι ομάδες και ενημερώθηκαν για τις αλλαγές που είχαν προβλεφθεί να γίνουν σε πιθανή διαφωνία τους. Ωστόσο, δεν υπήρξε τελικά καμία διαφωνία. Τα ονόματα που επέλεξαν οι δύο ομάδες ήταν «Ρόδι» και «Ελεφαντάκι». Μάλιστα η ομάδα «Ρόδι» γνώριζε τη λέξη στα Ελληνικά, ενώ η ομάδα «Ελεφαντάκι» ζήτησε τη μετάφραση του «*baby elephant*».

3.5.2.Κύριο στάδιο

Η δεύτερη φάση ήταν το Κύριο στάδιο, κατά τη διάρκεια του οποίου γινόταν η εξάσκηση και εμπέδωση της νέας γνώσης και διεξάγονταν οι προβλεπόμενες από το σχέδιο διδασκαλίας δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές στόχευαν κυρίως στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και δευτερευόντως στην

εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου, των πληροφοριών δηλαδή που είχαν δοθεί στο Προστάδιο για την περιοχή.

Στις δραστηριότητες περιλαμβάνονταν «διεκπεραιωτικές δραστηριότητες» (tasks), όπως δραστηριότητες πληροφοριακού κενού, άλλες επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και δραστηριότητες που περιελάμβαναν χρήση στρατηγικών. Τέλος, υπήρχαν και δραστηριότητες που συνδυάζονταν με το περιεχόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες πληροφοριακού κενού (λειτουργικής επικοινωνίας) όπως οι δραστηριότητες «Η Λεμονο...κολοκυθιά» στη δεύτερη διδακτική εφαρμογή («Κοντούλα λεμονιά»-Ήπειρος), «Κουίζ» στην τρίτη («Ας χαμηλώναν τα βουνά/ Τσιριγώτικος»- Νησιά Ιονίου), «Μάντεψε ποιος» στην τέταρτη («Γερακίνα»- Μακεδονία), «Η οικογένεια του Νίκου» (ένατη διδακτική εφαρμογή: «Βασιλική»-Θράκη). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν συχνότατα διάφορες δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (κοινωνικές-αλληλοδραστικές), όπως διάλογοι και παιχνίδι ρόλων/ προσομοίωση (άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο δομημένη και κατευθυνόμενη). Οι διάλογοι ήταν δομημένοι, αλλά κάποιες φορές επέτρεπαν ως ένα βαθμό και τον αυτοσχεδιασμό από τους συμμετέχοντες. Δίνονταν δηλαδή διάφορες ερωτήσεις και διάφορες απαντήσεις, ακόμη και εναλλακτικές διατυπώσεις και οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να χαράξουν οποιαδήποτε πορεία επιθυμούσαν στο διάλογο. Για παράδειγμα, οι διάλογοι στη δραστηριότητα «Γρήγορα στο γιατρό» (διδακτική εφαρμογή 2:«Κοντούλα λεμονιά»-Ήπειρος) και στη δραστηριότητα «Μίλα μου για σένα» (διδακτική εφαρμογή 3:«Ας χαμηλώναν τα βουνά/ Τσιριγώτικος»- Νησιά Ιονίου) προσέφεραν περισσότερες επιλογές απαντήσεων σε σχέση με τους διαλόγους στις δραστηριότητες «Πάμε στην Ήπειρο!» (διδακτική εφαρμογή 2) ή «Το μενού έχει σαλάτα» στη διδακτική εφαρμογή 5 («Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ»-Πελοπόννησος), όπου η δομή και η ακολουθία των ερωτήσεων και των απαντήσεων ήταν πολύ συγκεκριμένες. Το παιχνίδι ρόλων και η προσομοίωση χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική εφαρμογή 5 στη δραστηριότητα «Στο μανάβικο...» και στη διδακτική εφαρμογή 7 («Σήκω χόρευε συρτάκι»-Στερεά Ελλάδα) στη δραστηριότητα «Τι θα πάρετε;». Στην πρώτη περίπτωση οι συμμετέχοντες υποδύονταν τους πελάτες σε μανάβικο ή τον ίδιο το μανάβη, ενώ στη δεύτερη υποδύονταν τους πελάτες σε ταβέρνα ή καφετέρια. Η δραστηριότητα «Τι θα πάρετε;» ήταν πιο ελεύθερη από τη δραστηριότητα «Στο μανάβικο...», αφού μοιραζόταν ο κατάλογος της ταβέρνας ή της καφετέριας στις ομάδες- «παρέες» και

προσομοιώνονταν ακριβώς η επικοινωνιακή περίσταση, με τη διδάσκουσα να υποδύεται την υπάλληλο του καταστήματος.

Επιπλέον, πολλές από τις δραστηριότητες είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα και έβαζαν τους συμμετέχοντες, είτε ατομικά είτε συνεργαζόμενοι σε ομάδες, να «ανταγωνιστούν» μεταξύ τους (για παράδειγμα: «Λεμονο...κολοκυθιά», «Κουίζ»). Πρέπει να διευκρινιστεί πως, λόγω της περιορισμένης χρονικής διάρκειας του προγράμματος, η διδασκαλία εστίασε κυρίως στη σημασία και όχι στη μορφή της γλώσσας.

Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες διεξάγονταν με τους συμμετέχοντες χωρισμένους στις δύο ομάδες («Ρόδι» και «Ελεφαντάκι»), όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί στο πρώτο μάθημα. Υπήρχαν όμως και δραστηριότητες (συνήθως οι διάλογοι) που διεξάγονταν ανά ζεύγη. Ακόμη, υπήρχαν στιγμές κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (συνήθως κατά το προστάδιο) όπου χρησιμοποιούνταν ερωταποκρίσεις, κατά τις οποίες ελεγχόταν η κατανόηση των συμμετεχόντων ή η εμπέδωση της νέας γνώσης. Για παράδειγμα, αφού οι συμμετέχοντες είχαν διδαχθεί τα χρώματα, κατά την παρουσίαση της περιοχής (στο ίδιο αλλά και σε επόμενα μαθήματα) ρωτιόνταν τι χρώμα είναι κάποιο παρουσιαζόμενο στην προβολή χρώμα (π.χ. σε στολές τοπικών ποδοσφαιρικών ομάδων).

3.5.3. Μεταστάδιο

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο του μαθήματος στηριζόταν στη μέθοδο της Ολικής Φυσικής Απόκρισης. Οι μαθητές διδάσκονταν τον προβλεπόμενο από το μάθημα (και το γνωστικό περιεχόμενο) χορό, εκτελώντας έτσι εντολές αποκρινόμενοι με το σώμα τους, όπως προβλέπει η μέθοδος. Στο τέλος, συμμετέχοντες και εκπαιδευτικός χόρευαν μαζί, συμμετέχοντας δηλαδή όλοι στη διαδικασία, σύμφωνα με τα νέα επικοινωνιακά πρότυπα διδασκαλίας όπως αναφέρθηκαν (Jacobs & Farrell, 2003 στο Harris & Ó Duibhir, ό.π.). Στη φάση αυτή συγχωνεύονται το γνωστικό με το γλωσσικό περιεχόμενο.

Αυτή η φάση αποτελούσε το κλείσιμο του μαθήματος και είχε ένα χαρακτήρα χαλάρωσης και «αποφόρτισης». Παράλληλα βέβαια, υλοποιούνταν και η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο περιελάμβανε την ενασχόληση των συμμετεχόντων με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και την «εμπέδωση» κατά κάποιον τρόπο όσων είχαν παρουσιαστεί κατά τις προηγούμενες φάσεις, αφού «επανέρχονταν» η ακρόαση του τραγουδιού και οι πληροφορίες για το χορό

προκειμένου να συνδεθούν πια σε μία ολοκληρωμένη εικόνα και εμπειρία. Μετά την παρουσίαση και διδασκαλία των βημάτων του χορού, και όταν αυτά είχαν κατακτηθεί επαρκώς, όλη η ομάδα, της διδάσκουσας συμπεριλαμβανομένης, χόρευε μαζί. Οι πρωτοχορευτές εναλλάσσονταν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Επρόκειτο για το σημείο του μαθήματος όπου επιδιωκόταν εκτός των άλλων και η πιο ουσιαστική προσέγγιση και το «δέσιμο» της ομάδας στο σύνολό της.

Οι γλωσσικοί στόχοι, ωστόσο, δεν εγκαταλείπονταν ούτε σε αυτό το στάδιο. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του χορού, οι συμμετέχοντες έρχονταν σχεδόν κάθε φορά σε επαφή με λεξιλόγιο σχετικό με τα μέλη του σώματος (χέρι, πόδι κ.λπ.), με την κίνηση στο χώρο (δεξιά, αριστερά κ.λπ.), ενώ κάθε φορά μετρούσαν και τα βήματα του χορού, εξασκώντας τη γνώση των απόλυτων αριθμητικών. Οι λέξεις «πρώτος» και «τελευταίος» ακούγονταν επίσης συχνά. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μάθαιναν σχήματα (π.χ. κύκλος, γραμμή ή τετράγωνο, πυραμίδα στο συρτάκι), ενώ υπήρξαν και φορές που αποπειρόνταν να τραγουδήσουν το τραγούδι που συνόδευε το χορό και το είχαν ακούσει ξανά κατά τη διάρκεια του Προσταδίου. Φυσικά, το λεξιλόγιο της καθημερινής επικοινωνίας ήταν παρόν και σε αυτό, όπως και στα υπόλοιπα στάδια.

(Για την πραγματοποίησή του τρίτου σταδίου της διδασκαλίας η ομάδα μετέβαινε σε άλλη αίθουσα με περισσότερο χώρο για το σκοπό.)

3.5.4. Υλικό και εποπτικά μέσα

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα ήταν ποικίλο. Για τη διεξαγωγή των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν, όπως είναι φυσικό, πολυμέσα: τραγούδια (όχι μόνο παραδοσιακά), παρουσιάσεις PowerPoint με πληθώρα εικόνων, βίντεο (τα κατασκευασμένα για την οπτικοποίηση των τραγουδιών, καθώς και άλλα που χρησιμοποιήθηκαν σε άλλες φάσεις του μαθήματος, όπως βίντεο-κλιπ τραγουδιού ή αποσπάσματα από τηλεοπτική σειρά).

Επιπλέον, σε κάθε μάθημα μοιραζόταν στους συμμετέχοντες φυλλάδιο, το οποίο περιελάμβανε τους στίχους του τραγουδιού του μαθήματος, τη μετάφρασή του στα Αγγλικά, καθώς και τη φωνητική μεταγραφή του. (Η φωνητική μεταγραφή δεν έγινε σύμφωνα με το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, καθώς θεωρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες κατά πάσα πιθανότητα δε θα είναι εξοικειωμένοι με αυτό. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε ως βάση για τη μεταγραφή η γραφο-φωνηματική αντιστοιχία της αγγλικής γλώσσας και μόνο για τα φωνήματα /θ/ και /δ/ χρησιμοποιήθηκαν τα

σύμβολα «θ» και «δ», τα οποία είχαν επεξηγηθεί στους συμμετέχοντες και δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα.) Ακόμη, από το τρίτο μάθημα και έπειτα, δινόταν και το βασικό λεξιλόγιο του τραγουδιού με τους αρχικούς τύπους των λέξεων.

Πέρα από το φυλλάδιο του τραγουδιού, παρεχόταν και φυλλάδιο με τις διαφάνειες της παρουσίασης «Λέξεις και Φράσεις», η οποία περιείχε τις λέξεις και φράσεις-στόχους της ενότητας. (Από το έβδομο μάθημα και μετά παρεχόταν και φωνητική μεταγραφή σε κάποιες από τις νέες φράσεις, αφού παρατηρήθηκε πως διευκόλυνε τους συμμετέχοντες.) Στόχος αυτού του φυλλαδίου ήταν να έχουν οι συμμετέχοντες τη δυνατότητα να ξαναδούν όποτε το επιθυμούν τις λέξεις και φράσεις ακριβώς όπως παρουσιάστηκαν στην τάξη, σε συνδυασμό δηλαδή με τις εικόνες που τις συνόδευαν. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μπορούσαν έτσι να ανατρέξουν στο λεξιλόγιο σε οποιαδήποτε στιγμή του μαθήματος το χρειάζονταν ή, ακόμη, να κρατούν σχετικές σημειώσεις.

Επίσης, σε αρκετά μαθήματα υπήρχε και φύλλο εργασίας με τις δραστηριότητες του μαθήματος, το υλικό που χρειαζόταν για αυτές (πίνακες, εικόνες, λεξιλόγιο) και οδηγίες για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων στα Ελληνικά και στα Αγγλικά.

Σε μερικά μαθήματα μοιράστηκαν επίσης και φυλλάδια υποβοηθητικά για την εκμάθηση της γλώσσας, τα οποία περιείχαν συνήθως στοιχεία γραμματικής. Μάλιστα κάποια από αυτά (όπως η κλίση των ουσιαστικών) δεν προβλέπονταν από το σχεδιασμό, αλλά διαμορφώθηκαν κατόπιν αιτήματος των συμμετεχόντων. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι όλο το πρόσθετο υλικό που παρασχέθηκε για τις ανάγκες των δραστηριοτήτων (βίντεο, κατάλογοι εστιατορίων κ.λπ.) ήταν αυθεντικό.

Λόγω της φύσης του αντικειμένου του προγράμματος, είναι σαφές ότι τα εποπτικά μέσα κατέχουν εξέχουσα θέση στη διδασκαλία που εφαρμόστηκε. Έτσι, κατά την εφαρμογή του προγράμματος και για την εξυπηρέτηση των στόχων του, έγινε εκτεταμένη χρήση τους. Η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας παρουσιάζει αρκετά οφέλη για τη διδακτική πράξη, καθώς προσφέρουν ποικιλία στη διαδικασία, ενισχύουν το ενδιαφέρον, φέρνουν σε επαφή με εμπειρίες που δε γίνεται να βιωθούν άμεσα, προσφέρονται εξίσου σε όλη την τάξη και την ίδια χρονική στιγμή, ευνοούν τη συγκράτηση της γνώσης και, τέλος, περιορίζουν την πιθανή τάση για φλυαρία, αφού συμπυκνώνουν τις έννοιες (Τριλιανός, 2008), ενώ μπορούν και να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τις γνώσεις του εκπαιδευτικού στο πεδίο της γλώσσας και του πολιτισμού (Driscoll et al., 2004 στο Harris & Ó Duibhir, 2011). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε ομάδες: τα μη

προβαλλόμενα οπτικά μέσα, τα μηχανήματα προβολής και προβαλλόμενα υλικά, τα ακουστικά μέσα, τα οπτικοακουστικά μέσα και, τέλος, τα μέσα προγραμματισμένης διδασκαλίας (Τριλιανός, ό.π.). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν: μη προβαλλόμενα οπτικά μέσα (πίνακας), μηχανήματα προβολής (βιντεοπροβολέας/ projector), ακουστικά μέσα (τραγούδια) και οπτικοακουστικά μέσα (βίντεο). Οι επιμέρους στόχοι κάθε μαθήματος (αλλά και πρακτικά ζητήματα) καθόριζαν κάθε φορά την προσθαφαίρεση κάποιων μέσων.

4. Αποτίμηση του Πιλοτικού Προγράμματος

4.1 Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία. Το πρώτο εργαλείο ήταν μία τυποποιημένη (δομημένη) ανοικτού τύπου συνέντευξη (συνέντευξη ελέγχου αναγκών). Το δεύτερο εργαλείο ήταν οι καταχωρήσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, το οποίο συμπληρωνόταν μετά τη λήξη κάθε μαθήματος. Τέλος, το τρίτο εργαλείο ήταν μία συνέντευξη αντίστοιχη της πρώτης, η οποία διεξήχθη με κάθε συμμετέχοντα μετά το τέλος της παρέμβασης (συνέντευξη αποτίμησης του προγράμματος) και περιελάμβανε τις ίδιες ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχική συνέντευξη, με την προοπτική της σύγκρισης των απαντήσεων ως ένα είδος προελέγχου και μετελέγχου.

Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων, τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στις καταχωρήσεις του ημερολογίου της ερευνήτριας έγινε ποιοτική ανάλυση (ανάλυση περιεχομένου). Ακολουθήθηκαν τρία στάδια: η μείωση των δεδομένων, όπου γίνεται η οργάνωση και κωδικοποίηση των δεδομένων και η απόρριψη μη σχετικών πληροφοριών, η έκθεση/παρουσίαση των δεδομένων, όπου χρησιμοποιούνται γραφικά μέσα απεικόνισης των δεδομένων και η οποία λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων και, τέλος, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η επαλήθευση των δεδομένων.

Για την κωδικοποίηση των δεδομένων απαιτείται η προσεκτική τους ανάγνωση κατά την οποία όλα τα σχετιζόμενα με το υπό μελέτη θέμα δεδομένα εντοπίζονται και ταξινομούνται σε κατηγορίες, οι οποίες σημειώνονται, και κάθε

αναφορά στη συνέχεια τοποθετείται στην κατηγορία όπου αντιστοιχεί (ανοιχτή κωδικοποίηση-open coding). Έπειτα, τα ποιοτικά δεδομένα ξαναδιαβάζονται και αναζητούνται αναφορές που να αντιστοιχούν στις κατηγορίες που διαμορφώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο (κωδικοποίηση γύρω από έναν άξονα-axial coding). Ακολουθεί μεγαλύτερη ανάλυση των κατηγοριών και γίνεται προσπάθεια συσχέτισης ή αναζήτησης σχέσεων διαδοχής ή αιτιότητας μεταξύ τους. Γενικότερα, είναι σημαντικό οι κατηγορίες να είναι έγκυρες (valid), δηλαδή να αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια το υπό μελέτη αντικείμενο, να αποκλείουν η μία την άλλη (mutually exclusive), ώστε να μην υπάρχει αλληλοεπικάλυψη και να είναι περιεκτικές (exhaustive), ώστε όλα τα σχετικά με μία κατηγορία δεδομένα να είναι δυνατό να συμπεριληφθούν σε αυτή. Τέλος, γίνεται αναζήτηση πρωτογενών δεδομένων, τα οποία είναι δυνατό να επεξηγήσουν ή να δώσουν έμφαση στο θέμα, καθώς και να λειτουργήσουν επιβεβαιωτικά ή απορριπτικά σε σχέση με τις αρχικές υποθέσεις ή τα συμπεράσματα (Miles & Huberman, 1994).

Εξάίρεση αποτέλεσε μόνο μία ερώτηση των συνεντεύξεων, η ερώτηση 3: «Γνωρίζεις καθόλου ελληνικές λέξεις; Αν ναι, περίπου τι αριθμό λέξεων γνωρίζεις; (π.χ. λιγότερες/περισσότερες από 5, περίπου 50 κ.λπ.)» -«*Do you know any Greek words? If yes, what would their approximate number be? (e. g. fewer/more than 5, about 50 etc.)*», η οποία αφορούσε στην εκτίμηση εκμάθησης λεξιλογίου από τους συμμετέχοντες, δεχόταν ποσοτική απάντηση και αναλύθηκε ποσοτικά μέσω του προγράμματος SPSS 20.

4.1.1. Συνεντεύξεις ελέγχου αναγκών

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν τυποποιημένες, δηλαδή υπήρχε ακριβής και προκαθορισμένη διατύπωση και σειρά των ερωτήσεων, οι οποίες ήταν κοινές για όλους τους συμμετέχοντες, προκειμένου να αυξηθεί η συγκρισιμότητα των απαντήσεων (Patton, 1990 στο Cohen, Manion & Morrison, 2008:460). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη ήταν ανοικτού τύπου και οι περισσότερες «μη δομημένες», δηλαδή επέτρεπαν στο συμμετέχοντα να διατυπώσει την απάντησή του όπως επιθυμεί. Εξάίρεση στα παραπάνω αποτέλεσαν δύο ερωτήσεις, στη μία εκ των οποίων η απάντηση ήταν ποσοτική και η άλλη έθετε περιορισμό στον τρόπο απάντησης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μία εβδομάδα πριν από την έναρξη του προγράμματος με το πρώτο μάθημα, συγκεκριμένα στις 2 Οκτωβρίου 2014. Οι φοιτητές ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα και ερωτήθηκαν εάν θέλουν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Εφόσον απάντησαν θετικά, άρχισε η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων με τον κάθε συμμετέχοντα. Υπήρχε αρκετός διαθέσιμος χρόνος. Το εκτιμώμενο χρονικό διάστημα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης ήταν 10 με 15 λεπτά. Αυτό ήταν περίπου και ο χρόνος που απαιτήθηκε εν τέλει για την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις με τους δύο φοιτητές που βρίσκονταν στο τρίτο εξάμηνο των σπουδών τους (συμμετέχοντες 05 και 08) πραγματοποιήθηκαν δυο εβδομάδες αργότερα, καθώς προστέθηκαν στο τμήμα στο δεύτερο μάθημα (15/10/2014), δηλαδή τη δεύτερη εβδομάδα των μαθημάτων, και απουσίαζαν από την προκαταρκτική συνάντηση.

Συνολικά η συνέντευξη περιελάμβανε οκτώ ερωτήσεις. Οι επτά από τις ερωτήσεις που συμπεριελήφθησαν ήταν ανοιχτού τύπου και επιδέχονταν ποιοτική ανάλυση και μία ήταν κλειστού τύπου και αναλύθηκε ποσοτικά. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στην αγγλική γλώσσα.

Οι ερωτήσεις είχαν ως στόχο να ανιχνεύσουν σκέψεις και στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ελληνική γλώσσα, την Ελλάδα, την παραδοσιακή ελληνική μουσική, τα παραδοσιακά τραγούδια και τους χορούς. Ακόμη, κάποιες ερωτήσεις στόχευαν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων και της παρέμβασης. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου επελέγησαν γιατί ο τύπος αυτός ήταν ο καταλληλότερος για την ανίχνευση των στάσεων και σκέψεων των συμμετεχόντων και την καταγραφή των προσωπικών τους σχολίων. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να διατυπωθούν και να τεθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι καθοδηγητικές, δηλαδή να μην επηρεάζουν ή προκαταλαμβάνουν τους απαντώντες οδηγώντας τους σε συγκεκριμένη κατεύθυνση. (Για παράδειγμα τέθηκε η ερώτηση: «*Τι σκέφτεσαι όταν ακούς κάποιον να μιλά ελληνικά;*» αντί της ερώτησης: «*Θεωρείς την ελληνική δύσκολη γλώσσα;*»)

Η πρώτη ερώτηση της συνέντευξης ήταν: «*Πώς αισθάνεσαι σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;*» («*How do you feel about learning Greek?*»). Στόχος της ερώτησης ήταν να διερευνηθούν οι σκέψεις και στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Μέσω αυτής της ερώτησης δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης: της αποτελεσματικότητας του

προγράμματος σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής, της πιθανότητας ανάπτυξης θετικών συναισθημάτων απέναντι στη γλώσσα και πιθανόν απέναντι στο μάθημα.

Η δεύτερη ερώτηση ήταν: «*Τι σκέφτεσαι όταν ακούς κάποιον να μιλά Ελληνικά;*» («*What crosses your mind when you listen to someone speaking Greek?*») και αποσκοπούσε στη διερεύνηση στάσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με την ελληνική γλώσσα γενικά, αλλά και στη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης της γλώσσας. Ακόμη, με την ερώτηση αυτή ανιχνεύονται και απόψεις σχετικά με την Ελλάδα και τον πολιτισμό.

Στην τρίτη ερώτηση («*Γνωρίζεις καθόλου ελληνικές λέξεις; Αν ναι, περίπου τι αριθμό λέξεων γνωρίζεις; (π.χ. λιγότερες/περισσότερες από 5, περίπου 50 κ.λπ.)*») -«*Do you know any Greek words? If yes, what would their approximate number be? (e. g. fewer/more than 5, about 50 etc.)*») η απάντηση ήταν ποσοτική και δίνει την προσωπική εκτίμηση των συμμετεχόντων σχετικά με το λεξιλόγιο που γνωρίζουν. Στόχος αυτής της ερώτησης ήταν να διαπιστωθεί αρχικά ο βαθμός κατάκτησης λεξιλογίου και στο τέλος της παρέμβασης (με την ίδια ερώτηση) η πρόοδος, εφόσον έχει σημειωθεί. Διερευνάται η αποτελεσματικότητα στη γλωσσική εκμάθηση.

Με την ερώτηση τέσσερα («*Μπορείς να αναφέρεις τρεις λέξεις που σου έρχονται στο μυαλό με τη λέξη «Ελλάδα»;*») -«*Can you mention three words which cross your mind when hearing the word “Greece”?*») ανιχνεύονται οι σκέψεις και στάσεις των συμμετεχόντων για την Ελλάδα. Ζητήθηκαν τρεις λέξεις, οι οποίες θεωρήθηκε ότι θα συμπύκνωναν τα θέματα ή αντικείμενα με τα οποία έχει συνδεθεί η χώρα από τη σκοπιά των συμμετεχόντων. Στόχος ήταν να διαπιστωθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά με τα οποία έχει συνδεθεί η Ελλάδα και ο ελληνικός πολιτισμός, όπως επίσης και η ύπαρξη ή όχι μεταβολής στις κυρίαρχες αυτές τάσεις μετά την παρέμβαση, καθώς και το είδος της μεταβολής (εφόσον υπήρξε).

Η πέμπτη ερώτηση ήταν: «*Γνωρίζεις κάποιες πόλεις και περιοχές της Ελλάδας (ή κάποια μνημεία;)*» («*Do you know any places/ cities in Greece (or any monuments?)*»). Η ερώτηση αυτή προοριζόταν για έλεγχο της γνώσης των συμμετεχόντων σχετικά με ελληνικές περιοχές και μνημεία, καθώς και την πιθανή μεταβολή ή αύξηση αυτής της γνώσης μετά την παρέμβαση.

Η έκτη ερώτηση («*Τι σου έρχεται στο μυαλό με τον όρο «παραδοσιακή ελληνική μουσική»;*») -«*What does the term “traditional Greek music” bring to your mind?*») αφορούσε στην παραδοσιακή ελληνική μουσική και τις γνώσεις ή απόψεις των συμμετεχόντων γύρω από το θέμα. Είναι διατυπωμένη με τρόπο ώστε να μπορεί

να απαντηθεί και στη συνέντευξη ελέγχου πριν από την παρέμβαση και στη συνέντευξη αποτίμησης του προγράμματος. Εκτιμήθηκε ότι εάν η διατύπωση αφορούσε μόνο στη γνώση (π.χ. «Τι γνωρίζεις για την παραδοσιακή ελληνική μουσική;»), δε θα υπήρχαν απαντήσεις στη συνέντευξη ή ίσως να υπήρχαν ελάχιστες. Επιπλέον, δε θα ήταν εύκολο να διαπιστωθούν οι πρότερες ιδέες των συμμετεχόντων για το θέμα, καθώς και η πιθανή μεταβολή τους. Το ίδιο ισχύει και για την έβδομη ερώτηση: «Τι σου έρχεται στο μυαλό με τον όρο «παραδοσιακός ελληνικός χορός»;» («What does the term “traditional Greek dance” bring to your mind?»), η οποία εστιάζει στον ελληνικό παραδοσιακό χορό.

Τέλος, η όγδοη ερώτηση («Γνωρίζεις κάποιον ελληνικό παραδοσιακό χορό ή τραγούδι; Αν ναι, ποιον/ποιο;» -«Are you familiar with any traditional Greek song or dance? If yes, which one/ones?») ερευνούσε τη γνώση συγκεκριμένων ελληνικών παραδοσιακών χορών ή τραγουδιών. Η όγδοη ήταν μία ερώτηση που δεν αναμενόταν να απαντηθεί από πολλούς συμμετέχοντες πριν από την παρέμβαση.

4.1.2. Ημερολόγια της ερευνήτριας

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας συμπληρωνόταν μετά από κάθε διδακτική εφαρμογή του προγράμματος προκειμένου να αξιολογηθεί η πορεία της διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα φραστικό σύστημα παρατήρησης και καταγραφής της διδασκαλίας (Παπαδοπούλου, 2013). Η επιλογή του ημερολογίου ως εργαλείου έγινε λόγω της δυνατότητας που προσφέρει όχι μόνο για την καταγραφή γεγονότων που μπορεί να είναι σημαντικά για την ανάδειξη στοιχείων του μαθήματος, αλλά και για τον αναστοχασμό και την κριτική προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της (Richards & Lockhart, 1996). Μέσω του ημερολογίου δίνεται η δυνατότητα εστίασης σε συγκεκριμένους τομείς της διδασκαλίας και πιθανού επαναπροσδιορισμού της με στόχο τη βελτίωση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Έτσι, η συνολική θεώρηση των ημερολογίων προσφέρει τη δυνατότητα αξιολόγησης της διδασκαλίας και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το σύνολο των στόχων, αναδεικνύοντας παράλληλα και άλλες πτυχές του προγράμματος που σχετίζονται με την ανθρώπινη διάσταση.

Η ύπαρξη συγκεκριμένων ερωτήσεων στο ημερολόγιο της ερευνήτριας έθετε ένα πλαίσιο, γύρω από το οποίο θα έπρεπε να κινηθούν οι απαντήσεις, ώστε να καλυφθούν βασικές πλευρές του υπό μελέτη φαινομένου και να μη γίνουν

παραλείψεις, αλλά και να περιοριστεί η αναφορά των λιγότερο σημαντικών στοιχείων που ενδεχομένως να δημιουργούσαν «ανέκδοτο στιλ» στις καταγραφές. Το ανέκδοτο στιλ πρέπει να αποφεύγεται ώστε να μην εκφυλίζεται η «...μελέτη περίπτωσης σε μία ατελείωτη σειρά χαμηλού επιπέδου, μπανάλ και βαρετών περιγραφών που αντικαθιστούν τη σοβαρή και ενδελεχή ανάλυση» (Cohen et al., 2008:311). Παράλληλα όμως, οι ερωτήσεις δεν ήταν περιοριστικές, αλλά προσανατολιστικές και έτσι το ημερολόγιο παρείχε αρκετή ευελιξία στο χειρισμό του.

Οι διδακτικές εφαρμογές του προγράμματος διεξάγονταν εβδομαδιαία, επομένως οι καταχωρήσεις στο ημερολόγιο είναι εννέα στο σύνολό τους, μία για κάθε εβδομάδα. (Οι ημερομηνίες των καταχωρήσεων είναι οι εξής: 7/10/2014, 15/10/2014, 22/10/2014, 5/11/2014, 12/11/2014, 19/11/2014, 26/11/2014, 3/12/2014 και 10/12/2014.) Οι καταχωρήσεις στο ημερολόγιο γίνονταν κάθε εβδομάδα μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής εφαρμογής, όσο το δυνατόν πιο σύντομα, και δεν ήταν ελεύθερες, αλλά καθορισμένες από συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικές με τη διδασκαλία και την πορεία του μαθήματος, τον εκπαιδευτικό και τη συμπεριφορά και αντίδραση των συμμετεχόντων. Πέρα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις, στο ημερολόγιο καταγραφόταν και μία σύντομη περιγραφή της διδακτικής εφαρμογής αναφορικά με το θέμα, τους στόχους ή κάποιες λεπτομέρειες προσδιοριστικές του γενικότερου πλαισίου του μαθήματος. Οι ερωτήσεις του ημερολογίου ήταν συνολικά εννέα.

Η πρώτη ερώτηση ήταν: «*Πώς αντέδρασαν οι συμμετέχοντες στις δραστηριότητες;*» και αφορούσε γενικά στην αντιμετώπιση των δραστηριοτήτων από την πλευρά των συμμετεχόντων, προκειμένου να μελετηθεί η ανταπόκρισή τους σε αυτές.

Η δεύτερη ερώτηση ήταν: «*Κατανόησαν οι συμμετέχοντες το στόχο της κάθε δραστηριότητας;*» . Στόχος της ήταν να ελέγξει το βαθμό στον οποίο ήταν εμφανείς και κατανοητοί στους συμμετέχοντες οι στόχοι του που είχαν τεθεί για το μάθημα, αν ήταν κατανοητό δηλαδή γιατί συμβαίνει καθετί στο μάθημα.

Η τρίτη ερώτηση ήταν: «*Ποια ήταν η στάση των συμμετεχόντων στην αρχή και στη διάρκεια των δραστηριοτήτων;*». Η ερώτηση αυτή εστίαζε πιο συγκεκριμένα στην αρχή και στην εξέλιξη των δραστηριοτήτων προκειμένου να περιγραφεί η πιθανή μεταβολή της στάσης των συμμετεχόντων κατά την πορεία των δραστηριοτήτων, καθώς και η γενικότερη διάθεση που υπήρχε κατά τη διεξαγωγή τους.

Ακολουθούσε η ερώτηση τέσσερα: «*Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;*» προκειμένου να καταγραφούν περιστατικά με ενδιαφέροντα ή διασκεδαστικό χαρακτήρα, τα οποία προέκυπταν με αφορμή τη γλώσσα, το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος ή τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η ερώτηση πέντε («*Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;*») προοριζόταν να εξετάσει τους χειρισμούς του διδάσκοντος προκειμένου να διεξαχθεί η διδασκαλία, τις πιθανές τροποποιήσεις του αρχικού σχεδίου διδασκαλίας, καθώς και να αναζητήσει τα αίτια των χειρισμών αυτών.

Η έκτη ερώτηση («*Ποιες ήταν οι εντυπώσεις των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας;*») εστίαζε στην καταγραφή των εντυπώσεων των συμμετεχόντων μετά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, διερευνώντας την επιτυχία των δραστηριοτήτων και του μαθήματος.

Σχετική με τους συμμετέχοντες ήταν και η έβδομη ερώτηση («*Πού δυσκολεύτηκαν και γιατί;*»). Η ερώτηση αυτή στόχευε στην καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες σε οποιοδήποτε τμήμα του μαθήματος. Ακόμη, γινόταν προσπάθεια να εντοπιστούν τα αίτια των δυσκολιών που παρατηρήθηκαν.

Η όγδοη ερώτηση («*Πώς τα πήγαν με την επικοινωνία- αλληλόδραση;*») αφορούσε στην επικοινωνία και τη συνεργασία των συμμετεχόντων, δίνοντας μια εικόνα για το κλίμα της μεταξύ τους σχέσης και επικοινωνίας, αλλά και για το κλίμα του μαθήματος γενικότερα.

Τέλος, η ένατη ερώτηση ήταν: «*Τι πήγε καλά, τι όχι; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;*». Η ερώτηση αυτή στόχευε στη συνολική αξιολόγηση του μαθήματος, την αναγνώριση των θετικών σημείων του μαθήματος και των επιτυχημένων ενεργειών, αλλά και των προβληματικών σημείων. Επιπλέον, επεδίωκε τη διατύπωση προτάσεων για διορθωτικές ή βελτιωτικές αλλαγές. Εκτός από αυτά, επιδιωκόταν και η αναζήτηση των λόγων που καθιστούσαν τις αλλαγές χρήσιμες ή απαραίτητες.

4.1.3. Συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη αποτίμησης του προγράμματος ήταν ίδιες με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες στη συνέντευξη ελέγχου. Έτσι, και πάλι οι επτά από αυτές ήταν ανοιχτού τύπου και επιδέχονταν ποιοτική ανάλυση και μία (η ερώτηση 3) ήταν κλειστού τύπου και

αναλύθηκε ποσοτικά και επελέγησαν γιατί ο τύπος αυτός ήταν ο καταλληλότερος για την ανίχνευση των στάσεων και σκέψεων των συμμετεχόντων και την καταγραφή των προσωπικών τους σχολίων. Οι συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος διεξήχθησαν μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, το Δεκέμβριο του 2014 (στις 16/12/2014).

Οι ερωτήσεις είχαν και πάλι ως στόχο να ανιχνεύσουν σκέψεις και στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ελληνική γλώσσα, την Ελλάδα, την παραδοσιακή ελληνική μουσική, τα παραδοσιακά τραγούδια και τους χορούς. Στόχευαν επίσης στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των μαθημάτων και της παρέμβασης, μετά τη σύγκρισή των απαντήσεων με τις αντίστοιχες της συνέντευξης.

Ο συνδυασμός των δύο συνεντεύξεων και η χρήση των ίδιων ερωτήσεων αποσκοπούσε στο να διαπιστωθεί αν υπάρχει μεταβολή μετά την παρέμβαση στις δηλώσεις, στάσεις και σκέψεις των συμμετεχόντων, καθώς και τι είδους μεταβολή. Κατά τη διαμόρφωση των ερωτήσεων είχε γίνει προσπάθεια όλες οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες κατά τρόπο ώστε να έχουν νόημα τόσο στη συνέντευξη ελέγχου όσο και στη συνέντευξη αποτίμησης, δηλαδή να μην υπάρχουν ερωτήσεις στην αρχική συνέντευξη, οι οποίες δεν μπορούν σίγουρα να απαντηθούν πριν από την παρέμβαση.

4.2. Αποτελέσματα

4.2.1. Συνεντεύξεις ελέγχου αναγκών

Από την ανάλυση των απαντήσεων στις συνεντεύξεις ελέγχου αναγκών προκύπτουν αποτελέσματα που αφορούν στη στάση των συμμετεχόντων σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, σχετικά με την ίδια τη γλώσσα, αλλά και σχετικά με την Ελλάδα. Ακόμη, τα αποτελέσματα σχετίζονται με τις γνώσεις των συμμετεχόντων για την Ελλάδα (τοπωνύμια και μνημεία) και τις γνώσεις και σκέψεις τους για την ελληνική παραδοσιακή μουσική και τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς.

Πίνακας 2

Συνεντεύξεις
ελέγχου αναγκών

<i>Κατηγορίες και Κωδικοί</i>		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
<p>Στάση σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">Συναισθήματα</div> <div style="font-size: 2em;">}</div> <div style="margin-right: 10px;">ΑΙΣΘΧΑΡ=</div> <div style="margin-right: 10px;">ΑΙΣΘΠΕΡ=</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">Στοχοθεσία</div> <div style="font-size: 2em;">}</div> <div style="margin-right: 10px;">ΣΤΟΣΤΕΠ=</div> <div style="margin-right: 10px;">ΣΤΟΓΛΣΕ=</div> <div style="margin-right: 10px;">ΔΙΑΦΕΛΓ =</div> </div>	<p>ΥΨΗΛΠΑΡ = Υψηλή παρόθηση (διάθεση ενασχόλησης με τη γλώσσα παροντικά ή μελλοντικά)</p> <p>ΜΑΘΕΛΓΛ = Αναφορά στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας και τον τρόπο διδασκαλίας</p>	<p>2</p> <p>1</p>
	<p>ΑΙΣΘΧΑΡ= Συναισθημα χαράς (χαρά/ανυπομονησία/ενθουσιασμός/ευχαρίστηση)</p>	5
	<p>ΑΙΣΘΠΕΡ= Περιέργεια</p>	1
	<p>ΣΤΟΣΤΕΠ= Στόχος η εκμάθηση της γλώσσας για στοιχειώδη επικοινωνία</p>	3
	<p>ΣΤΟΓΛΣΕ= Στόχος η εκμάθηση της γλώσσας από σεβασμό για τη χώρα φιλοξενίας</p>	1
	<p>ΔΙΑΦΕΛΓ = Διαφορετικότητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής</p>	1

**Συνεντεύξεις
ελέγχου αναγκών**

<i>Κατηγορίες και Κωδικοί</i>		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
Σκέψεις, στάσεις και συναισθήματα σχετικά με την ελληνική γλώσσα (ακούγοντας τη γλώσσα)	ΑΔΑΝΑΛΕ = Αδυναμία αναγνώρισης λέξεων/ κατανόησης	3
	ΠΡΟΑΝΛΕ= Προσπάθεια αναγνώρισης λέξεων/ κατανόησης	1
	ΕΠΙΘΕΚΜ = Επιθυμία εκμάθησης της γλώσσας ή βασικού λεξιλογίου	3
	ΔΥΣΚΕΛΓ = Δυσκολία της ελληνικής	1
	ΔΙΑΦΕΛΓ = Διαφορετικότητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής	1
	ΑΝΑΗΧΓΛ = Αναφορά στον «ήχο» της γλώσσας	1
	ΝΟΠΑΡΓΛ = Προσπάθεια εκτίμησης νοήματος από παραγλωσσικά στοιχεία	1
	ΕΙΚΝΕΛΔ = Εικόνες σχετικές με την Ελλάδα	3
	Συνειρμοί με τη λέξη Ελλάδα	ΤΟΠΩΝΥΜ = Τοπωνύμια 3 ΚΟΥΖΦΑΓ = Κουζίνα/φαγητό 7 ΓΜΡΦΧΑΡ = Γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά 3 ΚΛΙΜΣΝΘ = Κλιματολογικές συνθήκες 4 ΕΛΝΚΛΕΞ = Ελληνικές λέξεις 2 ΙΣΤΑΡΧΠ = Ιστορία/Αρχαιοελληνικός Πολιτισμός 2 ΤΕΧΝΠΟΛ = Τέχνες/Πολιτισμός 1 ΔΙΑΚΠΕΛ = Διακοπές 3 ΣΠΟΥΔΕΣ= Σπουδές 1

**Συνεντεύξεις
ελέγχου αναγκών**

<i>Κατηγορίες και Κωδικοί</i>		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
Γνώση περιοχών και μνημείων της Ελλάδας	ΤΟΠΜΝΗΜ = Τοπωνύμια και μνημεία	79
Γνώσεις και σκέψεις σχετικά με την παραδοσιακή ελληνική μουσική	ΜΟΥΣΟΡΓ = Μουσικά όργανα ΡΥΘΜΜΣΚ = Ρυθμός της μουσικής ΧΟΡΔΙΑΚ = Χορός (διαδικασία του χορού) ΣΓΚΧΟΤΡ = Συγκεκριμένοι χοροί/ τραγούδια ΕΝΔΥΜΧΑ = Ενδυματολογικά χαρακτηριστικά	2 1 3 3 1
Γνώσεις και σκέψεις σχετικά με τους παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς	ΣΧΗΜΧΟΡ = Σχήμα χορού ΟΜΑΔΧΟΡ = Ομαδικότητα του χορού ΚΙΝΣΩΜΒ = Κινήσεις σώματος και βήματα ΕΝΔΥΜΧΑ = Ενδυματολογικά χαρακτηριστικά ΣΓΚΧΟΤΡ = Συγκεκριμένοι χοροί/ τραγούδια	1 1 1 1 2
Γνώση συγκεκριμένων ελληνικών παραδοσιακών χορών	ΣΓΚΧΟΤΡ = Συγκεκριμένοι χοροί/ τραγούδια	1

Ερωτώμενοι για τη στάση τους σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας πριν από την παρέμβαση, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εξέφρασαν συναίσθημα χαράς (5 αναφορές). Πιο συγκεκριμένα, εκφράστηκαν χαρά, ενθουσιασμός και ανυπομονησία («*Excited*»), «*I'd love to. I look forward*»), «*I'm*

really happy about it.», «...*it's fun to learn Greek...*» συμμετέχοντες 01, 03, 07 και 08 αντίστοιχα). Λιγότεροι εξέφρασαν υψηλή παρώθηση για την εκμάθηση της ελληνικής (2 αναφορές). Άλλοι έθεσαν ως στόχο την εκμάθηση της γλώσσας για επίτευξη στοιχειώδους επικοινωνίας (2 αναφορές), ώστε να κάνουν απλές συζητήσεις: «...*I would like to be able to hold conversation, understand what people are asking etc.*», «...*my goal is to have decent conversations at the end of the program.*» (συμμετέχοντες 01 και 05 αντίστοιχα) ή για την καθημερινή τους επικοινωνία με τους γηγενείς, αφού, όπως σημείωσε η συμμετέχουσα 06 πολλοί Έλληνες δε μιλούν καλά την αγγλική: «...*The first days I noticed that most of the Greeks don't speak English or not very well...*». Σχολιάστηκε επίσης η «διαφορετικότητα» της ελληνικής γλώσσας (1 αναφορά) («...*the script is different and it's unlike any of the other languages I know.*», συμμετέχουσα 08). Ακόμη, εκφράστηκε αίσθημα περιέργειας (1 αναφορά), αναφέρθηκε ως στόχος η εκμάθηση της γλώσσας από σεβασμό στη χώρα φιλοξενίας (1 αναφορά): «...*I think it's a question of respect at least to try to understand the language of the country I live in*»(συμμετέχουσα 06) και υπήρξε και αναφορά στο (επικείμενο) μάθημα της ελληνικής γλώσσας και τον τρόπο διδασκαλίας του (1 αναφορά).

Στο ερώτημα σχετικά με το πώς αισθάνονται ακούγοντας κάποιον να μιλά Ελληνικά, κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην αδυναμία αναγνώρισης λέξεων και κατανόησης της γλώσσας (3 αναφορές). Οι συμμετέχοντες 01 και 02 ανέφεραν χαρακτηριστικά: «...*it all sounds like one word...*» «*I try to find the gap between the words.*». Άλλοι εξέφρασαν την επιθυμία τους να μάθουν τη γλώσσα ή βασικό λεξιλόγιο (3 αναφορές) και κάποιοι περιέγραψαν εικόνες σχετικές με την Ελλάδα (3 αναφορές), όπως για παράδειγμα «*The sun and sand, and the colors blue and white...*» (συμμετέχουσα 08). Επιπλέον, αναφέρθηκε η προσπάθεια αναγνώρισης λέξεων και κατανόησης (1 αναφορά), όπως επίσης και η προσπάθεια εκτίμησης του νοήματος από παραγλωσσικά στοιχεία (1 αναφορά) («*Sometimes I'm not sure if they are angry or they are just talking.*», συμμετέχουσα 07). Τέλος, έγινε λόγος για τη διαφορετικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας (1 αναφορά) και σχολιάστηκε ο «ήχος» της ελληνικής (1 αναφορά) («...*I like the different sounds of the "s"*», συμμετέχουσα 06) αλλά και η δυσκολία της (1 αναφορά).

Ποικιλία απαντήσεων παρατηρήθηκε σε σχέση με τους συνειρμούς με τη λέξη «Ελλάδα». Συγκεκριμένα, οι περισσότερες αναφορές ήταν σχετικές με την ελληνική κουζίνα και το φαγητό (7 αναφορές). Ενδεικτικά αναφέρθηκαν: «...*olives...*»,

«*feta...suflaki*», «...*Gyros*...», «...*saganaki*...» (συμμετέχοντες 02, 03, 05, 06 αντίστοιχα). Υπήρξαν ακόμη αρκετές αναφορές στις κλιματολογικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα (4 αναφορές), για παράδειγμα «*warm-sun*...» (συμμετέχουσα 01), όπως επίσης και σε γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά (3 αναφορές) («...*sea*...» - συμμετέχων 03, «...*islands*...»-συμμετέχουσα 06), τοπωνύμια (3 αναφορές), αλλά και στις διακοπές (3 αναφορές). Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν την ιστορία και τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό (2 αναφορές). Επίσης, σημειώθηκε αναφορά ελληνικών λέξεων (2 αναφορές) («...*Helenika, Kalimera*»,συμμετέχων 04). Πέρα από αυτά, έγινε αναφορά και στις τέχνες και τον πολιτισμό (1 αναφορά) (...*music*..., συμμετέχουσα 07), αλλά και στις σπουδές που πραγματοποιούσαν οι συμμετέχοντες στην Ελλάδα (1 αναφορά).

Αναφορικά με τη γνώση των συμμετεχόντων για περιοχές και μνημεία της Ελλάδας καταγράφηκαν συνολικά 79 αναφορές τοπωνυμίων και μνημείων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τοπωνυμίων από πολλούς συμμετέχοντες: «*Athens, Thessaloniki, Trikala, Larissa, Volos, Karditsa, Skiathos, Santorini, Corfu, Kalampaka, Meteora, Mykonos, Crete, Rhodos, Olympia, Athens, Olympus, Chalkidiki, Paleopharsalos, Delphi*» και μνημείων (από τη συμμετέχουσα 06): «...*Akropolis, Agora, Nike-temple, ancient stadium in Olympia*», αλλά και «*Coloss of Rhodes*».

Την ελληνική παραδοσιακή μουσική κάποιοι συμμετέχοντες φάνηκε ότι τη συνδυάζουν με τη διαδικασία του χορού (3 αναφορές) και μερικοί ανέφεραν ονόματα χορών και τραγουδιών (3 αναφορές): «...*Sirtaki*», «*Zorba's dance*» (συμμετέχοντες 05 και 08 αντίστοιχα). Άλλοι ανέφεραν μουσικά όργανα (2 αναφορές), όπως για παράδειγμα η συμμετέχουσα 01: «*Accordion*...» ή έκαναν λόγο για το ρυθμό της μουσικής (1 αναφορά) και ενδυματολογικά χαρακτηριστικά (1 αναφορά) («...*traditional costumes*», συμμετέχουσα 06).

Σχετικά με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς, κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ονόματα χορών και τραγουδιών (2 αναφορές), συγκεκριμένα και πάλι το συρτάκι, ενώ άλλοι περιέγραψαν το σχήμα του χορού (1 αναφορά) («*Dancing in a circle*», συμμετέχουσα 08). Ακόμη, μίλησαν για κινήσεις σώματος και βήματα (1 αναφορά), καθώς και ενδυματολογικά χαρακτηριστικά (1 αναφορά).

Η γνώση συγκεκριμένων ελληνικών παραδοσιακών χορών περιορίστηκε στην αναφορά μίας ονομασίας χορού (1 αναφορά), που ήταν το «*Sirtaki*» από το συμμετέχοντα 05.

- Ερώτηση 3: «Γνωρίζεις καθόλου ελληνικές λέξεις; Αν ναι, περίπου τι αριθμό λέξεων γνωρίζεις; (π.χ. λιγότερες/περισσότερες από 5, περίπου 50 κ.λπ.)».

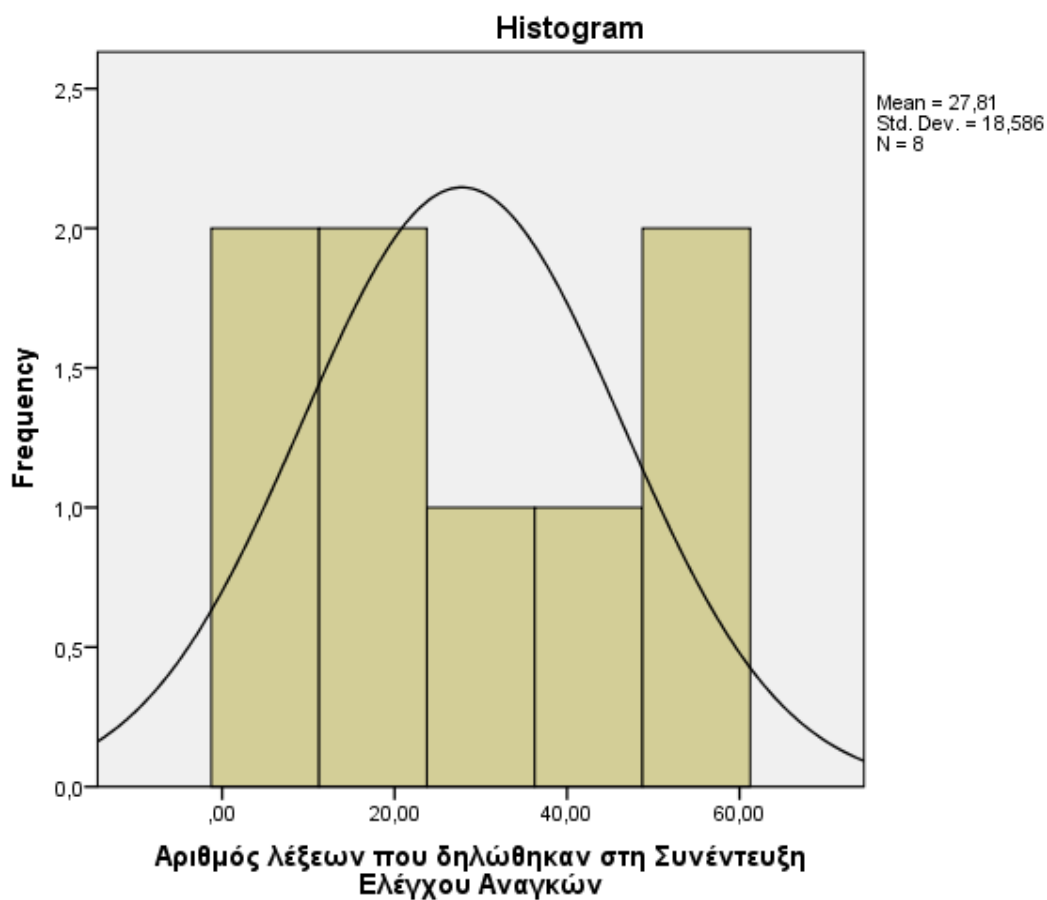
Στην ερώτηση 3 της συνέντευξης οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκτιμήσουν τον αριθμό των ελληνικών λέξεων που γνωρίζουν.

Πίνακας 3

Statistics

Αριθμός λέξεων που δηλώθηκαν στη Συνέντευξη Ελέγχου Αναγκών

N	Valid	8
	Missing	0
Mean		27,8125
Median		25,0000
Mode		50,00
Std. Deviation		18,58559
Variance		345,424
Range		45,00
Minimum		5,00
Maximum		50,00



Γράφημα 1

Ο μέσος αριθμός λέξεων που σημειώθηκε στις συνεντεύξεις ελέγχου αναγκών ήταν 27,81 λέξεις με τυπική απόκλιση 18,58559 λέξεις. Ο μεγαλύτερος αριθμός λέξεων που καταγράφηκε ήταν 50 λέξεις και ο μικρότερος 5 λέξεις. Υπήρξε δηλαδή εύρος 45 λέξεων στο δείγμα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι γνωρίζουν 50 λέξεις (επικρατούσα τιμή). Το 50% (διάμεσος) δήλωσε ότι γνωρίζει έως 25 λέξεις και οι υπόλοιποι από 25 λέξεις και πάνω.

4.2.2. Ημερολόγια της ερευνήτριας

Από την ανάλυση των ημερολογίων της ερευνήτριας για το κάθε μάθημα που πραγματοποιήθηκε, προέκυψαν θεματικοί άξονες που αφορούσαν στη διδακτική

διαδικασία (διδασκτικοί στόχοι και διδακτικές τεχνικές), στο ρόλο του διδάσκοντος (τρόπος επικοινωνίας στην τάξη, παροχή βοήθειας), στη στάση και συμπεριφορά των συμμετεχόντων (σε σχέση με το μάθημα και τις δραστηριότητες, δυσκολίες που προέκυψαν, επικοινωνία/ αλληλόδραση, διασκεδαστικά περιστατικά) και στη γενικότερη εκτίμηση του αποτελέσματος του μαθήματος (προβλήματα κατά τη διεξαγωγή, προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας, αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση, καλλιέργεια στάσεων).

Πίνακας 4

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές	
A. Διδακτική διαδικασία	Διδακτικοί στόχοι	Επίτευξη γλωσσικών στόχων	8	
		Επίτευξη γνωστικών στόχων	6	
		Επίτευξη κινητικών στόχων	7	
		Κατανόηση στόχων	7	
		Δημιουργία ευχάριστου κλίματος και καλής διάθεσης	7	
			Επίτευξη στόχων από τους πιο προχωρημένης γλωσσομάθειας συμμετέχοντες σε αντίθεση με τους αρχάριους	1
			Μη αναμενόμενη κατάκτηση δεξιοτήτων	1
	Διδακτικές τεχνικές	ερωταποκρίσεις	2	
		Διάλογοι	5	
		παιχνίδι ρόλων	2	
		πολυτροπικό περιβάλλον	6	
				χρήση Αγγλικών για διευκρινίσεις/οδηγίες
	B. Ρόλος διδάσκοντος	Τρόπος επικοινωνίας στην τάξη	χρήση Κ2	2
Παροχή βοήθειας			νύξεις για την παραγωγή λόγου	1
		φωνητική μεταγραφή λέξεων	1	

		επανάληψη λέξεων και φράσεων	1
		παρότρυνση στους συμμετέχοντες για επανάληψη λέξεων και φράσεων	2
Γ. Στάση και συμπεριφορά συμμετεχόντων	Σε σχέση με το μάθημα και τις δραστηριότητες	ενδιαφέρον/ θετική στάση	9
		συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες	1
		ενεργός συμμετοχή	7
		προσπάθεια παρά τη δυσκολία	1
	Δυσκολίες	κατά την κατανόηση προφορικού λόγου	1
		κατά την παραγωγή προφορικού λόγου	5
		στην κατανόηση του τρόπου εκτέλεσης μιας δραστηριότητας	1
		στην ανάκληση /χρήση νέων πληροφοριών	1
		στην προφορά λέξεων	4
		στην αποκωδικοποίηση λέξεων	1
		στην εκμάθηση και χρήση του νέου λεξιλογίου	4
	Επικοινωνία	συνεργασία-συναπόφαση	5
		αλληλόδραση	4
	Διασκεδαστικά περιστατικά	με αφορμή τη γλώσσα	3
		με αφορμή το γνωστικό περιεχόμενο	1
		πειράγματα και αστεϊσμοί	3
Δ. Γενικότερη εκτίμηση του	Προβλήματα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος	σύγχυση συμμετεχόντων	3

αποτελέσματος		
	απροθυμία/κούραση	2
	διστακτικότητα/αποθάρρυνση	4
	μείωση ενδιαφέροντος κατά την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου	2
	έλλειψη χρόνου/ κακή διαχείριση	2
	πρακτικά προβλήματα με το χώρο ή τα μέσα διδασκαλίας	2
	απουσίες συμμετεχόντων	2
Προτάσεις για βελτίωση της διδασκαλίας	μείωση χρήσης Αγγλικών	1
	καλύτερη διαχείριση χρόνου	1
	περισσότερες επαναλήψεις νέου λεξιλογίου	2
	παρουσίαση πληροφοριών με πιο αργό ρυθμό	1
	κατάτμηση φράσεων και επαναλήψεις στο επίπεδο της λέξης	1
	μείωση όγκου ή απαιτήσεων νέας γνώσης/ νέου λεξιλογίου	1
	περισσότερη εξάσκηση των νέων δεξιοτήτων	1
Αποτελέσματα του μαθήματος/σχετικά με τη μάθηση	ικανοποίηση συμμετεχόντων από το μάθημα	9
	χρήση νέου λεξιλογίου	3
	πρωτοβουλίες και δημιουργικότητα στην έκφραση	3
	Θετική συμπεριφορά/ενδιαφέρον σε σχέση με K2	4

Διάθεση για περισσότερες πληροφορίες/θετική συμπεριφορά σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Ελλάδα και παραδόσεις)	4
Θετική συμπεριφορά σχετικά με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια	3

Στο θεματικό άξονα «Διδακτική διαδικασία» και στην κατηγορία διδακτικοί στόχοι οι περισσότερες αναφορές του ημερολογίου αφορούσαν στην επίτευξη των γλωσσικών στόχων (8 αναφορές) («...*Φαίνεται ότι η κατανόηση της γλώσσας έχει προχωρήσει ([οι συμμετέχοντες] έγνεφαν καταφατικά κατά τη διάρκεια της παρουσίασης...)*», Ημερολόγιο 4^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 5/11/2014). Ακολούθησαν οι αναφορές στην επίτευξη κινητικών στόχων (7 αναφορές), στην κατανόηση των στόχων από τους συμμετέχοντες (7 αναφορές) και στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος και καλής διάθεσης (7 αναφορές). Ακόμη, αρκετά συχνές ήταν και οι αναφορές στην επίτευξη γνωστικών στόχων (6 αναφορές). Πέρα από αυτά, έγινε λόγος και για επίτευξη στόχων από τους πιο προχωρημένης γλωσσομάθειας συμμετέχοντες (δευτεροετείς φοιτητές) σε αντίθεση με τους αρχάριους (1 αναφορά), όπως επίσης και για μη αναμενόμενη κατάκτηση δεξιοτήτων (1 αναφορά).

Αναφορικά με τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία, υψηλότερη συχνότητα παρουσίασε η δημιουργία πολυτροπικού περιβάλλοντος (6 αναφορές). Αμέσως επόμενοι σε συχνότητα ήλθαν οι διάλογοι (5 αναφορές), ενώ επίσης αναφέρθηκαν οι ερωταποκρίσεις (2 αναφορές) και το παιχνίδι ρόλων (2 αναφορές).

Σχετικά με το ρόλο του διδάσκοντος και τον τρόπο επικοινωνίας στην τάξη αναφέρθηκαν με υψηλότερη συχνότητα η χρήση των Αγγλικών για διευκρινίσεις/οδηγίες (4 αναφορές) και ακολούθησε η χρήση των Ελληνικών (2 αναφορές).

Σε ό, τι αφορά στον τρόπο παροχής βοήθειας από πλευράς διδάσκοντος, πρώτος σε συχνότητα τρόπος που αναφέρθηκε ήταν η παρότρυνση στους συμμετέχοντες για επανάληψη λέξεων και φράσεων (2 αναφορές), όπως, για παράδειγμα, στην 4^η Διδακτική Εφαρμογή (5/11/2014): «...*Σε αυτό το μάθημα οι*

συμμετέχοντες παροτρύνθηκαν να επαναλαμβάνουν όλες τις νέες λέξεις και αυτό φάνηκε πως απέδωσε.» και ακολούθησαν οι νύξεις για την παραγωγή λόγου (1 αναφορά), η φωνητική μεταγραφή λέξεων (1 αναφορά), καθώς και η επανάληψη λέξεων από το διδάσκοντα (1 αναφορά).

Για τη στάση και συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε σχέση με το μάθημα και τις δραστηριότητες πιο συχνά αναφέρθηκαν το ενδιαφέρον και η θετική στάση (9 αναφορές). Στο ημερολόγιο της 1^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής (7/10/2014) αναφέρεται, για παράδειγμα: «...Οι συμμετέχοντες έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες. Μάλιστα ρωτούσαν ακόμη και επιπλέον στοιχεία σχετικά με λέξεις, φράσεις ή στοιχεία της ελληνικής γλώσσας (π.χ. διαφορά «μπουζούκια»-«μπουζούκι», άρθρα, θηλυκό/αρσενικό). Ακόμη και για τις περιοχές της Ελλάδας... κάποιος ρώτησε ποιας περιοχής ήταν το τραγούδι που άκουσε... Η στάση τους ήταν γενικά θετική...». Ακολούθησαν η ενεργός συμμετοχή (7 αναφορές) («Ασχολήθηκαν αρκετή ώρα και με σοβαρότητα κυρίως με τη δεύτερη δραστηριότητα στην οποία έπρεπε να δημιουργήσουν διαλόγους...», Ημερολόγιο 2^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 15/10/2014) και, με αρκετά χαμηλότερη συχνότητα, η προσπάθεια παρά τη δυσκολία (1 αναφορά).

Οι περισσότερες δυσκολίες που συνάντησαν οι συμμετέχοντες εντοπίστηκαν κυρίως κατά την παραγωγή προφορικού λόγου (5 αναφορές) («...ένας συμμετέχων έδειχνε μπερδεμένος ... απρόθυμος να συνεχίσει το διάλογο ...», Ημερολόγιο 3ης Διδακτικής Εφαρμογής, 22/10/2014, «[κάποιοι συμμετέχοντες] συνάντησαν δυσκολία στη χρήση των προθέσεων στη δραστηριότητα «Βόλτα στην Αθήνα» (π.χ. «Θέλω να πάω ψώνια / κέντρο και όχι για ψώνια / στο κέντρο»)», Ημερολόγιο 7ης Διδακτικής Εφαρμογής, 26/11/2014, «...όταν μιλούσαν για την οικογένειά τους, κάποιοι δυσκολεύτηκαν στη σύνταξη ή στη διάκριση των γενών...», Ημερολόγιο 9^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 10/12/2014) ακολουθούμενες από τις δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του νέου λεξιλογίου (4 αναφορές) (Χρειάστηκαν αρκετές διευκρινίσεις στα Αγγλικά σχετικά με το λεξιλόγιο... Επιπλέον, χρειάστηκε να επανέλθουμε σε τμήματα του λεξιλογίου, γιατί κάποιοι συμμετέχοντες φαίνονταν πολύ συγχυσμένοι...», Ημερολόγιο 6^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 19/11/2014, «Το λεξιλόγιο σε αυτό το μάθημα ήταν πάρα πολύ ... Για να κατακτηθεί πλήρως θα χρειαζόταν ο διπλάσιος χρόνος μαθήματος...», Ημερολόγιο 8^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 3/12/2014) αλλά και στην προφορά λέξεων (4 αναφορές) («Δυσκολεύτηκαν στην προφορά των λέξεων: γυαλιά, τσάντα... και ένας ανέφερε ότι δεν μπορεί να διακρίνει τη διαφορά του γε από το χε (j

και ς) αλλά και κάποιοι άλλοι συγγέουν το γ με το χ...», Ημερολόγιο 4^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 5/11/2014). Άλλες δυσκολίες που αναφέρθηκαν σχετίζονταν με την κατανόηση προφορικού λόγου (1 αναφορά), την κατανόηση του τρόπου εκτέλεσης μιας δραστηριότητας (1 αναφορά), την ανάκληση και χρήση των νέων πληροφοριών (1 αναφορά) και, τέλος, την αποκωδικοποίηση λέξεων (1 αναφορά).

Σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, συχνότερη αναφορά έγινε στη συνεργασία και τη συναπόφαση (5 αναφορές) με αντιπροσωπευτικό παράδειγμα από το Ημερολόγιο της 7^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής (26/11/2014), όπου αναφέρεται: *«Η επικοινωνία γινόταν σε ευχάριστο κλίμα και βοηθούσαν ο ένας τον άλλο. Ειδικά τα μέλη της ομάδας στην οποία εντάχθηκε ο νέος συμμετέχων του εξηγούσαν διαρκώς και του υποδείκνυαν λέξεις ή φράσεις (σχεδόν υποκαθιστώντας το ρόλο της διδάσκουσας).»*. Τις αναφορές στη συνεργασία και τη συναπόφαση ακολούθησαν οι αναφορές στην αλληλόδραση (4 αναφορές), όπως: *«Η επικοινωνία και η αλληλόδραση ήταν, όπως πάντα, άψογες. Τα συναισθήματα ήταν πολύ θετικά και φαινόταν ότι υπάρχει μία δεμένη ομάδα...»* (Ημερολόγιο 9ης Διδακτικής Εφαρμογής, 10/12/2014).

Διασκεδαστικά περιστατικά με τους συμμετέχοντες προέκυψαν κυρίως με αφορμή τη γλώσσα (3 αναφορές) («...στη δραστηριότητα όπου οι συμμετέχοντες υποδύονταν τους μανάβηδες ή τους πελάτες. Μία «πελάτισσα» ζήτησε ρόδι(α) και ο «μανάβης» απάντησε: «Δεν έχω ρόδια. Αλλά έχω μανταρίνια.»», Ημερολόγιο 5^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 12/11/2014, «Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του λεξιλογίου, οι συμμετέχοντες γελούσαν με τις διαφορετικές λέξεις/ υποκοριστικά που αναφέρονται στις έννοιες «μητέρα» ... και «πατέρας»... Ένας συμμετέχων έλεγε συνεχώς «μανούλα μου» και «μπαμπούλη μου» και, όταν στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η λέξη «συμφοιτητής», στράφηκε σε ένα συμφοιτητή του λέγοντας «συμφοιτητούλη μου»...», Ημερολόγιο 9^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 10/12/2014). Υπήρξαν επίσης και αρκετά πειράγματα και αστεϊσμοί (3 αναφορές), όπως στην 7^η Διδακτική Εφαρμογή (26/11/2014): *«Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας όπου οι συμμετέχοντες υποδύονταν τους πελάτες σε εστιατόριο/ καφετέρια, οι συμμετέχοντες αστειεύονταν με το πώς θα πληρώσουν το λογαριασμό.»* Λιγότερο συχνά ήταν τα διασκεδαστικά περιστατικά με αφορμή το γνωστικό περιεχόμενο (2^η Διδακτική Εφαρμογή (15/10/2014): *«Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι συμμετέχοντες αστειεύονταν*

μεταξύ τους (π.χ. «Πονάει το στομάχι μου.» - «Βακλανα?»- «Ναι.»), Ημερολόγιο 2^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής- 15/10/2014) (1 αναφορά).

Κατά τη γενικότερη εκτίμηση του αποτελέσματος, τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος αφορούσαν συχνότερα στη διστακτικότητα ή αποθάρρυνση των συμμετεχόντων (4 αναφορές) («...Ένας συμμετέχων είναι πολύ διστακτικός και αποφεύγει να εκφράζεται πολύ στα Ελληνικά-ειδικά όταν ακούει όλη η τάξη...», Ημερολόγιο 5^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 5/11/2014), καθώς και στη σύγχυσή τους (3 αναφορές). Ακόμη, κάποιες φορές παρατηρήθηκε απροθυμία και κούραση (2 αναφορές) και μείωση του ενδιαφέροντος κατά την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (2 αναφορές). Επιπλέον, αναφέρθηκαν και κάποια πρακτικά προβλήματα, όπως η έλλειψη ή κακή διαχείριση χρόνου (2 αναφορές), πρακτικά προβλήματα με το χώρο ή τα μέσα διδασκαλίας (2 αναφορές), όπως για παράδειγμα στην 3^η Διδακτική Εφαρμογή (22/10/2014): «...Λόγω των ερωτήσεων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του Προσταδίου, αλλά και κάποιων πρακτικών προβλημάτων με την αίθουσα χάθηκε χρόνος από το Κύριο στάδιο, με αποτέλεσμα να μη δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στη δραστηριότητα με τους διαλόγους.», καθώς και απουσίες συμμετεχόντων (2 αναφορές) («...Δυστυχώς, έλειπαν αρκετοί από τους συμμετέχοντες και έτσι οι δραστηριότητες δεν είχαν την ποικιλία που θα μπορούσαν να έχουν.», Ημερολόγιο 7ης Διδακτικής Εφαρμογής, 26/11/2014).

Στις προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας ελαφρώς συχνότερα αναφέρθηκε η πρόταση για περισσότερες επαναλήψεις του νέου λεξιλογίου (2 αναφορές) και ακολούθησαν η μείωση της χρήσης των Αγγλικών (1 αναφορά), η καλύτερη διαχείριση του χρόνου (1 αναφορά) και η παρουσίαση των πληροφοριών με πιο αργό ρυθμό (1 αναφορά). Ακόμη προτάθηκε να γίνονται περισσότερες επαναλήψεις στο επίπεδο της λέξης και κατάτμηση των φράσεων (1 αναφορά), καθώς και περισσότερη εξάσκηση των νέων δεξιοτήτων (1 αναφορά).

Σε ό, τι αφορά στα σχετικά με τη μάθηση αποτελέσματα, με υψηλή συχνότητα αναφέρθηκε η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το μάθημα (9 αναφορές): «Μετά τις δραστηριότητες όλοι φαίνονταν ευχαριστημένοι και επαναλάμβαναν κάποιες από τις νέες λέξεις και φράσεις που είχαν μάθει.» (Ημερολόγιο 4^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 5/11/2014), «...μετά την παρουσίαση της περιοχής ένας (καινούργιος) μαθητής ευχαρίστησε που έμαθε πράγματα σχετικά με την ιστορία της περιοχής, ενώ αρκετοί ευχαριστούσαν με το πέρας του μαθήματος...» (Ημερολόγιο 6^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής,

19/11/2014). Λιγότερο συχνά αναφέρθηκαν η χρήση του νέου λεξιλογίου (3 αναφορές) και η πρωτοβουλία και δημιουργικότητα στην έκφραση (3 αναφορές) («...ένας αρκετά διστακτικός συμμετέχων ... πήρε πρωτοβουλίες στο να εκφράσει στα ελληνικά περισσότερες φράσεις από τις ζητούμενες, προσπαθώντας να συνδυάσει τις λέξεις που γνώριζε.», Ημερολόγιο 3ης Διδακτικής Εφαρμογής, 22/10/2014).

Τέλος, αρκετά συχνά αναφέρθηκαν η ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς και το ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα (4 αναφορές), όπως επίσης και η διάθεση για περισσότερες πληροφορίες και η θετική συμπεριφορά σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή την Ελλάδα και τις παραδόσεις (4 αναφορές). Έτσι, στο ημερολόγιο της 3^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής (22/10/2015) αναφέρεται: «... [οι συμμετέχοντες] έκαναν συχνά ερωτήσεις τόσο για τη γλώσσα όσο και για στοιχεία σχετικά με την περιοχή του Ιονίου, αλλά και για την ελληνική μυθολογία (με αφορμή το *rpt*) [στο Προστάδιο] ...». Επίσης αναφέρθηκε η καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς σχετικά με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια (3 αναφορές) («...Ζήτησαν οι ίδιοι να ξανακούσουν το κομμάτι και κάποιος είπε ότι είναι (θα γίνει) το αγαπημένο του ελληνικό τραγούδι, ενώ μετά το χορό μία συμμετέχουσα είπε πως αυτό θα είναι το δεύτερο ελληνικό τραγούδι που θα βρει στο YouTube...», Ημερολόγιο 6^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 19/11/2014, «...Μία συμμετέχουσα είπε ότι θα πάει στην πατρίδα της και θα πει ότι έμαθε συρτάκι...», Ημερολόγιο 9^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 10/12/2014). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί η καταγραφή της δυνατότητας του χορευτικού σταδίου να επαναφέρει τα θετικά συναισθήματα των συμμετεχόντων: «...ακόμη περισσότερο στο χορό (Μεταστάδιο) η διάθεσή τους έδειξε να βελτιώνεται.» (Ημερολόγιο 2^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 15/10/2014), «...ένας συμμετέχων έδειχνε μπερδεμένος ή απογοητευμένος και απρόθυμος [στο κύριο στάδιο]... Ωστόσο μετά το χορό επικρατούσε γενική ευφορία και ... άρχισε ξανά ...να επαναλαμβάνει μόνος του και με ευχαρίστηση ελληνικές λέξεις και φράσεις που άκουγε κατά τη διδασκαλία του χορού.» (Ημερολόγιο 3^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής, 22/10/2014).

4.2.3. Συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος

Από την ανάλυση των απαντήσεων στις συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος προκύπτουν αποτελέσματα που αφορούν στη στάση και τις απόψεις των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση, την εφαρμογή δηλαδή του προγράμματος,

με στόχο τη διαπίστωση πιθανής μεταβολής σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σχετικά με την ίδια τη γλώσσα, αλλά και σχετικά με την Ελλάδα. Ακόμη, τα αποτελέσματα σχετίζονται με τις γνώσεις των συμμετεχόντων για την Ελλάδα (τοπωνύμια και μνημεία) και τις γνώσεις και σκέψεις τους για την ελληνική παραδοσιακή μουσική και τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς.

Πίνακας 5

Συνεντεύξεις
αποτίμησης του
προγράμματος

<i>Κατηγορίες και Κωδικοί</i>			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών	
Στάση σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας	Παρώθηση	ΥΨΗΛΠΑΡ = Υψηλή παρώθηση (διάθεση ενασχόλησης με τη γλώσσα παροντικά ή μελλοντικά)	3
		ΜΕΤΡΠΑΡ = Μέτρια παρώθηση	2
	Αίσθημα ικανοποίησης	ΑΠΓΑΠΟΘ= Αίσθημα απογοήτευσης/αποθάρρυνσης, μείωση παρώθησης	2
		ΙΚΝΠΙΝΓΝ= Αίσθημα ικανοποίησης για τη νέα γνώση	2
		ΙΚΝΠΙΜΘΕ= Αίσθημα ικανοποίησης για το μάθημα των ελληνικών	2
		ΧΡΗΚΑΘΖ= Χρήση γλώσσας στην καθημερινή ζωή	2
		ΕΛΧΧΠΡΤ= Ελλιπής χρόνος για ενασχόληση με τη γλώσσα εκτός μαθήματος/χαμηλή προτεραιότητα	4
		ΔΥΣΚΕΚΜ= Δυσκολία στην εκμάθηση	2
		ΔΥΣΚΕΛΓ= Δυσκολία της ελληνικής γλώσσας	2
		ΔΙΑΦΕΛΓ= Διαφορετικότητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής	2

Συνεντεύξεις
αποτίμησης του
προγράμματος

<i>Κατηγορίες και Κωδικοί</i>			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών	
	ΕΠΙΔΑΓΛ=	Σύγκριση με επίδοση σε άλλες γλώσσες	1
	ΓΔΙΑΘΞΓ=	Γενικότερα θετική διάθεση για εκμάθηση ξένων γλωσσών	2
	ΣΤΟΣΤΕΠ=	Στόχος η εκμάθηση της γλώσσας για στοιχειώδη επικοινωνία	1

Συνεντεύξεις
αποτίμησης του
προγράμματος

<i>Κατηγορίες και Κωδικοί</i>			
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών	
Σκέψεις, στάσεις και συναισθήματα σχετικά με την ελληνική γλώσσα (ακούγοντας τη γλώσσα)	Κατανόηση	ΠΡΟΑΝΛΕ = Προσπάθεια αναγνώρισης λέξεων/κατανόησης	3
		ΑΔΑΝΑΛΕ = Αδυναμία/ αποτυχία αναγνώρισης λέξεων/κατανόησης	3
		ΕΠΑΝΑΛΕ = Επιτυχία αναγνώρισης λέξεων/κατανόησης	2
		ΙΚΝΑΛΚΑ = Ικανοποίηση για αναγνώριση λέξεων/κατανόησης	1
		ΚΤΝΤΧΟΜ = Κατανόηση ανάλογα με την ταχύτητα ή καθαρότητα ομιλίας	1
		ΝΟΠΑΡΓΛ = Εκτίμηση νοήματος από παραγλωσσικά στοιχεία	1
		ΑΝΙΚΑΝΤ = Αμηχανία/Ανασφάλεια για την ικανότητα ανταπόκρισης	2
		ΑΝΑΗΧΓΛ = Αναφορά στον «ήχο» της γλώσσας	4
		ΚΡΣΧΓΛΟ = Κρίσεις και σχόλια για τη γλώσσα και τους ομιλητές	2
		ΑΝΟΜΑΓΛ = Αναγνώριση ομοιοτήτων με άλλες γλώσσες	2
		ΔΙΑΦΕΛΓ = Διαφορετικότητα της ελληνικής γλώσσας	1

Συνεντεύξεις
**αποτίμησης του
προγράμματος**

<i>Κατηγορίες και Κωδικοί</i>		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
Συνειρμοί με τη λέξη Ελλάδα	ΤΟΠΩΝΥΜ = Τοπωνύμια/Μνημεία	1
	ΚΟΥΖΦΑΓ = Κουζίνα/φαγητό	8
	ΓΜΡΦΧΑΡ = Γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά	2
	ΚΛΙΜΣΝΘ = Κλιματολογικές συνθήκες	1
	ΕΛΝΚΛΕΞ = Ελληνικές λέξεις	2
	ΙΣΤΑΡΧΠ = Ιστορία/Αρχαιοελληνικός Πολιτισμός	1
	ΤΕΧΝΠΟΛ = Τέχνες/Πολιτισμός	2
	ΔΙΑΚΠΕΛ = Διακοπές	1
	ΣΠΟΥΔΕΣ = Σπουδές	2
	ΕΠΙΚΑΙΡ = Επικαιρότητα	1
	ΠΡΟΣΣΤΓ = Προσωπικές στιγμές	1
	ΑΝΘΡΧΑΡ = Ανθρώπινα χαρακτηριστικά	3
	Γνώση περιοχών και μνημείων της Ελλάδας	ΤΟΠΜΝΗΜ= Τοπωνύμια και μνημεία
Γνώσεις και σκέψεις σχετικά με την παραδοσιακή ελληνική μουσική	ΜΟΥΣΟΡΓ = Μουσικά όργανα	4
	ΡΥΘΜΧΜΣ = Ρυθμός και άλλα χαρακτηριστικά της μουσικής	3
	ΧΟΡΤΡΑΓ = Χορός και τραγούδι	1
	ΣΓΚΧΟΤΡ = Συγκεκριμένοι χοροί/ τραγούδια	2
	ΟΜΟΙΠΤΡ = Ομοιότητες των παραδοσιακών τραγουδιών μεταξύ τους	1
	ΕΙΚΟΝΕΣ = Εικόνες	2
	ΣΥΓΚΧΚΤ = Σύγκριση με την παραδοσιακή μουσική στη χώρα καταγωγής	1
	ΜΑΘΕΛΓΛ = Αναφορά στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας	1

Συνεντεύξεις
αποτίμησης του
προγράμματος

Κατηγορίες και Κωδικοί		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
Γνώσεις και σκέψεις σχετικά με τους παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς	ΣΧΗΜΧΟΡ = Σχήμα χορού	2
	ΟΜΑΔΧΟΡ = Ομαδικότητα του χορού	4
	ΚΙΝΣΩΜΒ = Κινήσεις σώματος και βήματα	5
	ΗΛΙΚΧΟΡ = Ηλικία των χορευτών	3
	ΕΥΚΕΚΜΘ = Ευκολία στην εκμάθηση	1
	ΕΛΝΚΛΕΞ = Ελληνικές λέξεις	1
	ΜΑΘΕΛΓΛ = Αναφορά στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας	2
	ΣΝΣΘΧΟΡ = Συναισθήματα χαράς που συνοδεύουν το χορό	3
	ΠΡΟΣΣΤΓ = Προσωπικές στιγμές	1
Γνώση συγκεκριμένων ελληνικών παραδοσιακών χορών	ΣΓΚΧΟΤΡ = Συγκεκριμένοι χοροί/ τραγούδια	12

Στις συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος, που διεξήχθησαν μετά την παρέμβαση, αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας οι μισοί συμμετέχοντες έκαναν λόγο για έλλειψη χρόνου για ενασχόληση με τη γλώσσα εκτός μαθήματος και για την αντιμετώπισή της ως χαμηλής προτεραιότητας ενασχόληση (4 αναφορές). Ο συμμετέχων 02 περιγράφει τη δυσκολία του: « *It's tough. Especially if you have less time for studying and just once a class per week.*». Παρόμοια σχολιάζουν και οι συμμετέχοντες 03: «...*wasn't primary goal for me and in my free time I preferred to spend time working on my English or school stuff. So beside the lessons I didn't spend much time learning greek.*» και 04: « *... To be honest, I could have spent more time on preparing for the classes (such as learning letters, words and sentences), which surely would have made my learning process easier. ...I have prioritized the reason for why I am in Greece: To study sport psychology.*» Αμέσως επόμενη σε συχνότητα δήλωση ήταν αυτή της υψηλής παρώθησης σχετικά με την ενασχόληση με τη γλώσσα παροντικά ή μελλοντικά (3 αναφορές). Η συμμετέχουσα

01 σχολιάζει: «...*I would like to learn more than I know now because what I know is very basic and I cannot have a normal conversation in Greek. There is definitely a lot of space for improvement!*», αλλά και η συμμετέχουσα 07: «...*I like Greek. I wish I would have more time for studying that language one day.*» Άλλοι συμμετέχοντες έδειξαν μέτρια παρώθηση (2 αναφορές), όπως για παράδειγμα η συμμετέχουσα 08 που δηλώνει: «... *I am open to the experience...*» και κάποιοι αναφέρθηκαν στη γενικότερα θετική διάθεσή τους για εκμάθηση ξένων γλωσσών (2 αναφορές). Επίσης, σε σχέση με την παρώθηση, κάποιοι ανέφεραν μείωσή της και αίσθημα απογοήτευσης (2 αναφορές). Συγκεκριμένα, ο συμμετέχων 04 ανέφερε: «...*I feel that it is very hard to learn which has made me a bit frustrated... I have not been so motivated because I have found it very difficult to learn, which has decreased my confidence in learning Greek...*» και η συμμετέχουσα 06: «...*I lost my motivation about it...*». Αντίθετα, κάποιοι άλλοι έκαναν λόγο για αίσθημα ικανοποίησης από τη νέα γνώση (2 αναφορές) «...*it gives me the feeling that I put effort in speaking Greek and don't feel so bad when I don't understand what people are trying to explain...*»(συμμετέχουσα 01), «...*it was pleasure to learn some words and it was helpful for my time in Greece ...*» (συμμετέχων 03), καθώς και από το μάθημα της ελληνικής γλώσσας (2 αναφορές): «...*For me, it was good to have an active experience of learning Greek...*»(συμμετέχουσα 01), «...*I enjoyed Greek classes...*» (συμμετέχων 03). Ακόμη, αναφέρθηκε και χρήση της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή (2 αναφορές): «...*I try to apply what I have learned in class in daily life as much as I can...*» (συμμετέχουσα 01), «...*I've learned couple of words that help me to communicate with locals who couldn't speak English...*» (συμμετέχων 03). Επιπλέον, υπήρξαν συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολία στην εκμάθηση της γλώσσας (2 αναφορές) και άλλοι έκαναν λόγο γενικά για δυσκολία της ελληνικής γλώσσας (2 αναφορές), όπως για παράδειγμα ο συμμετέχων 05: «...*It is a very difficult language, so you have to put some effort in it to learn it...*». Σχολιάστηκαν επίσης η διαφορετικότητα και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας (2 αναφορές), όπως η γραφή της: «...*most of the letters are unfamiliar to me. Therefore, I first have to translate the Greek letter into a (to me) "normal letter"...*» (συμμετέχων 04). Σημειώθηκε, ακόμη, περίπτωση σύγκρισης της επίδοσης στα Ελληνικά με επίδοση σε άλλες γλώσσες (1 αναφορά) και αναφορά στο στόχο της εκμάθησης της γλώσσας για στοιχειώδη επικοινωνία (1 αναφορά).

Ερωτηθέντες για τις σκέψεις τους όταν ακούν την ελληνική γλώσσα, οι μισοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον «ήχο» της γλώσσας (4 αναφορές). Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 06 ανέφερε: *«I feel way more familiar with the sound of the language right now...»* και η συμμετέχουσα 07: *«...I like its melody. It sounds like holidays...»*. Ακολούθησαν σε συχνότητα σχόλια σχετικά με την κατανόηση της γλώσσας, όπου άλλοτε δηλώθηκε προσπάθεια για αναγνώριση λέξεων και κατανόηση (3 αναφορές) (*«Sometimes I try to figure out when a word start or end...»*-συμμετέχων 02, *«I try to understand what they are saying...»*-συμμετέχων 05) και άλλοτε αποτυχία ή αδυναμία (3 αναφορές). Ο συμμετέχων 04 δηλώνει την αδυναμία στην κατανόηση: *«...I know that I should have been able to understand at least something that they say, but unfortunately I m not. “It is still Greek to me”..»* Λιγότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν επιτυχία στην αναγνώριση λέξεων και την κατανόηση (2 αναφορές), όπως η συμμετέχουσα 06: *«...I understand couple of words or sayings.»*. Ακόμη, κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν αμηχανία ή ανασφάλεια σχετικά με την ικανότητα ανταπόκρισης (2 αναφορές), όπως η συμμετέχουσα 07: *«...When Greek people get emotional it is hard for me if they are happy or angry. When I don't understand what they say that can be confusing.»* Επιπρόσθετα, διατυπώθηκαν κρίσεις και σχόλια για τη γλώσσα και τους ομιλητές (2 αναφορές). Συγκεκριμένα, ο συμμετέχων 03 σχολίασε: *«...Usually Greeks are speaking loud and giving a lot of emotions into their speech... (temperamental expression so typical for people from the area of Balkans)... So the most intense feeling I get from hearing someone speaking greek would be temperamental.»* και η συμμετέχουσα 01: *«That they normally speak very fast...»*. Άλλοι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για αναγνώριση στην ελληνική ομοιοτήτων με άλλες γλώσσες (2 αναφορές). Ακόμη, συσχετίστηκε και ο βαθμός κατανόησης με την ταχύτητα και την καθαρότητα ομιλίας (1 αναφορά). Ο συμμετέχων 05 ανέφερε σχετικά: *«...depending on how fast vs. clear they talk I'm surprised about how much I still don't understand or about how much I already understand respectively...»*. Ακόμη, μία φορά έγινε λόγος για τη διαφορετικότητα της ελληνικής (1 αναφορά). Τέλος, αναφέρθηκαν επίσης η εκτίμηση του νοήματος από παραγλωσσικά στοιχεία (1 αναφορά) και η ικανοποίηση για την αναγνώριση λέξεων και την κατανόηση (1 αναφορά) (*«...Sometimes I recognize a word and that's nice!...»*, συμμετέχουσα 01).

Ως προς τις σκέψεις τους σχετικά με την Ελλάδα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν και πάλι την κουζίνα και το φαγητό ως βασικό τους συνειρμό (8 αναφορές). Ακολούθησαν τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά (3 αναφορές), όπως η ευγένεια («...*kind [reople]*»), συμμετέχουσα 01), ενώ άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ήταν η θρησκευτικότητα: «...*religious people...*» (συμμετέχουσα 07), αλλά και η τεμπελιά, η νωθρότητα: «...*laziness...*» (συμμετέχων 03). Επιπλέον, κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ελληνικές λέξεις (2 αναφορές), για παράδειγμα «...*frapee me gala, soris zachari...*» (συμμετέχουσα 07). Άλλοι ανέφεραν επίσης τις τέχνες και τον πολιτισμό (2 αναφορές), για παράδειγμα «...*music...*» (συμμετέχουσα 07), ενώ άλλες απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν στα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά (2 αναφορές) και στις σπουδές (2 αναφορές). Ακόμη, κάποιοι συσχέτισαν την Ελλάδα με τοπωνύμια και μνημεία (1 αναφορά), με την ιστορία και τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό (1 αναφορά), με διακοπές (1 αναφορά) καθώς και με τις κλιματολογικές της συνθήκες (1 αναφορά). Αναφορά έγινε και σε στοιχεία επικαιρότητας (1 αναφορά) («... *political change...*», συμμετέχων 02), αλλά και σε προσωπικές στιγμές των συμμετεχόντων (1 αναφορά).

Σε ό, τι αφορά στη γνώση τους για περιοχές και μνημεία της Ελλάδας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν συνολικά 74 μνημεία και τοπωνύμια. Ενδεικτικά: «*The White Tower in Thessaloniki...Pertouli*» (συμμετέχουσα 01), «...*Thermopiles (batlle of thermopiles, hot spring there as well)...*» (συμμετέχων 03), «*Olympiakos Stadium (Karaskakis)...Parthenon (In Athens)... Trikala Castle, Chania. The statue "The runner" in Athens*» (συμμετέχων 04), «...*Vergina (and the underground tombs), Peloponnese... Museum in Thessaly... Alexander the Great monument on his horse in Thessaloniki...*» (συμμετέχουσα 07).

Την ελληνική παραδοσιακή μουσική οι μισοί συμμετέχοντες τη σχολίασαν κάνοντας αναφορές σχετικές με μουσικά όργανα (4 αναφορές). Για παράδειγμα, ο συμμετέχων 02 ανέφερε: «...*music made by a guitar or something similar*» και η συμμετέχουσα 08: «*The clarinet*». Ελαφρώς λιγότεροι σχολίασαν το ρυθμό και άλλα χαρακτηριστικά της μουσικής (3 αναφορές), όπως ο συμμετέχων 02: «*Slowly non-complex music...*». Άλλοι αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένους χορούς και τραγούδια (2 αναφορές), όπως η «*Condula Lemonia...*» που ανέφερε ο συμμετέχων 04, ή περιέγραψαν εικόνες οπτικές ή ακουστικές (2 αναφορές) («... *I imagine an old man singing and playing on an old instrument.*», συμμετέχων 04). Με το χορό και το τραγούδι γενικότερα συνδέθηκε η ελληνική παραδοσιακή μουσική σε άλλη απάντηση

(1 αναφορά), ενώ άλλοι συμμετέχοντες είτε παρατήρησαν ομοιότητες των παραδοσιακών τραγουδιών μεταξύ τους (1 αναφορά) («*To be honest, most traditional songs all sound the same to me, even though they are different. They seem to have the same structure and use the same instruments, which make them sound similar.*», συμμετέχουσα 01) είτε συνέκριναν τα ελληνικά δεδομένα για την παραδοσιακή μουσική με τα δεδομένα της πατρίδας τους (1 αναφορά) («*...Traditional music is much more common in Greece as for example in my country (Germany)... It is an important part of the culture, way more than it is in mine.*», συμμετέχουσα 06). Τέλος, η ελληνική παραδοσιακή μουσική συνδέθηκε και με το μάθημα της ελληνικής γλώσσας (1 αναφορά).

Σχολιάζοντας τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ανέφεραν κινήσεις σώματος και βήματα (5 αναφορές). Για παράδειγμα: «*Quite simple steps...*» (συμμετέχουσα 01), «*...it is allowed to raise your hands and arms when you dance.*» (συμμετέχων 04). Επίσης, οι μισοί από τους συμμετέχοντες έκαναν λόγο για την ομαδικότητα του χορού (4 αναφορές). Η ηλικία που μπορεί να έχουν οι χορευτές σχολιάστηκε από αρκετούς (3 αναφορές). Ο συμμετέχων 04 ανέφερε: «*...It is for all ages: kids, adults and old people...*» και η συμμετέχουσα 07: «*...It still amazes me how many young Greek people can dance traditional dances.*» όπως επίσης και τα συναισθήματα χαράς που συνοδεύουν το χορό (3 αναφορές) («*...It's fun!*», συμμετέχουσα 01, «*...usually merry and happy*», συμμετέχων 03). Κάποιοι συμμετέχοντες περιέγραψαν το σχήμα του χορού (2 αναφορές), όπως ο συμμετέχων 03: «*...usually in circle (kyklo in greek)...*» και κάποιοι άλλοι συνέδεσαν τους χορούς με το μάθημα της ελληνικής γλώσσας (2 αναφορές). Σχολιάστηκε επίσης ότι η εκμάθηση των χορών είναι εύκολη (1 αναφορά), αλλά έγινε αναφορά και σε προσωπικές στιγμές των συμμετεχόντων με τις οποίες έχουν συνδέσει κάποιους χορούς (1 αναφορά) («*...dancing in our favorite taverna*», συμμετέχουσα 06).

Σχετικά με τη γνώση συγκεκριμένων χορών και τραγουδιών καταγράφηκαν συνολικά 12 αναφορές. Πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα η συμμετέχουσα 01, η οποία ανέφερε: «*To be honest, the names of the songs are difficult to remember in Greek. I do know the song about the small lemon tree, the one about the water well, Vasiliki, the two boys of the street ("the bad boys"). The same applies unfortunately for the names of the dances. Sirtaki!*»

- *Ερώτηση 3: «Γνωρίζεις καθόλου ελληνικές λέξεις; Αν ναι, περίπου τι αριθμό λέξεων γνωρίζεις; (π.χ. λιγότερες/περισσότερες από 5, περίπου 50 κ.λπ.)».*

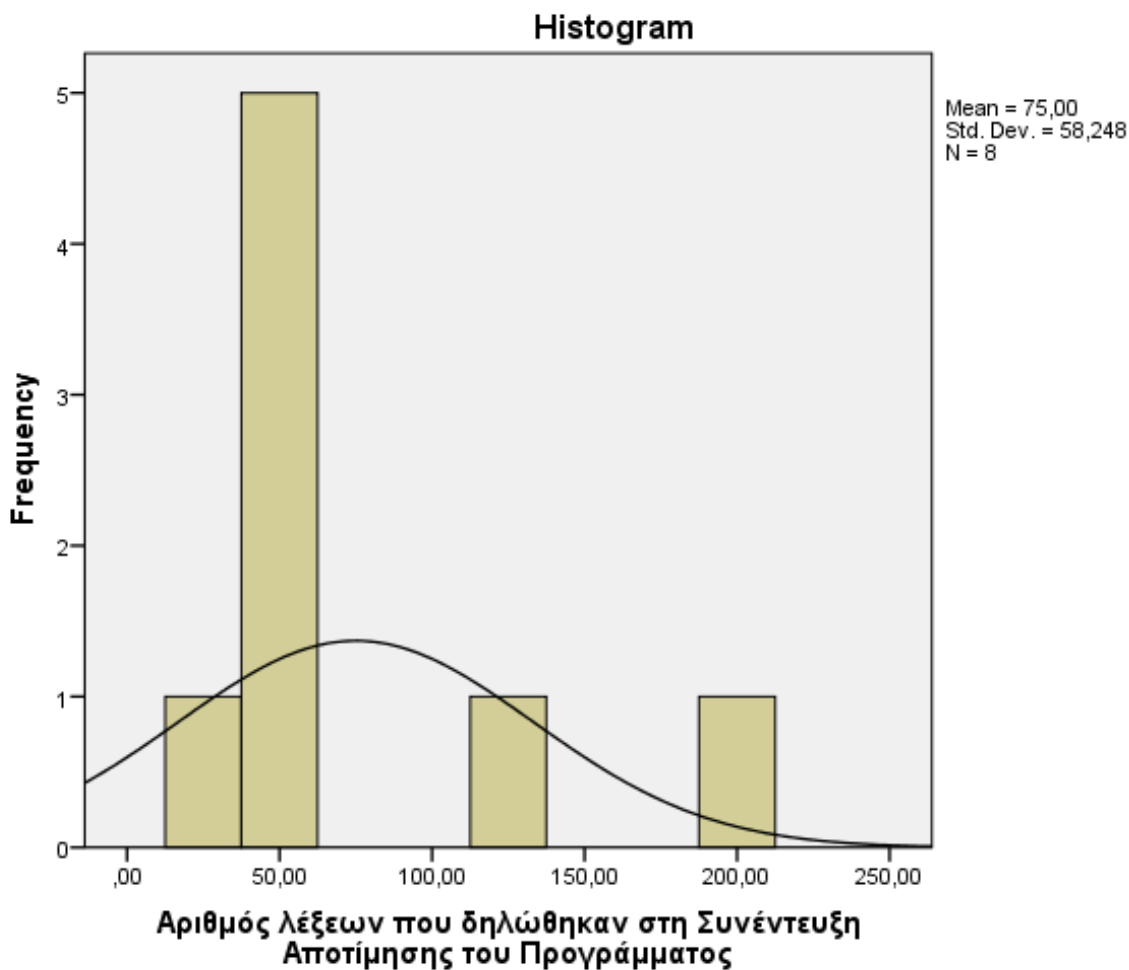
Στην ερώτηση 3 της συνέντευξης αποτίμησης οι συμμετέχοντες κλήθηκαν εκ νέου να εκτιμήσουν τον αριθμό των ελληνικών λέξεων που γνωρίζουν μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 6

Statistics

Αριθμός λέξεων που δηλώθηκαν στη Συνέντευξη Αποτίμησης του Προγράμματος

N	Valid	8
	Missing	0
Mean		75,0000
Median		50,0000
Mode		50,00
Std. Deviation		58,24824
Variance		3392,857
Range		175,00
Minimum		25,00
Maximum		200,00

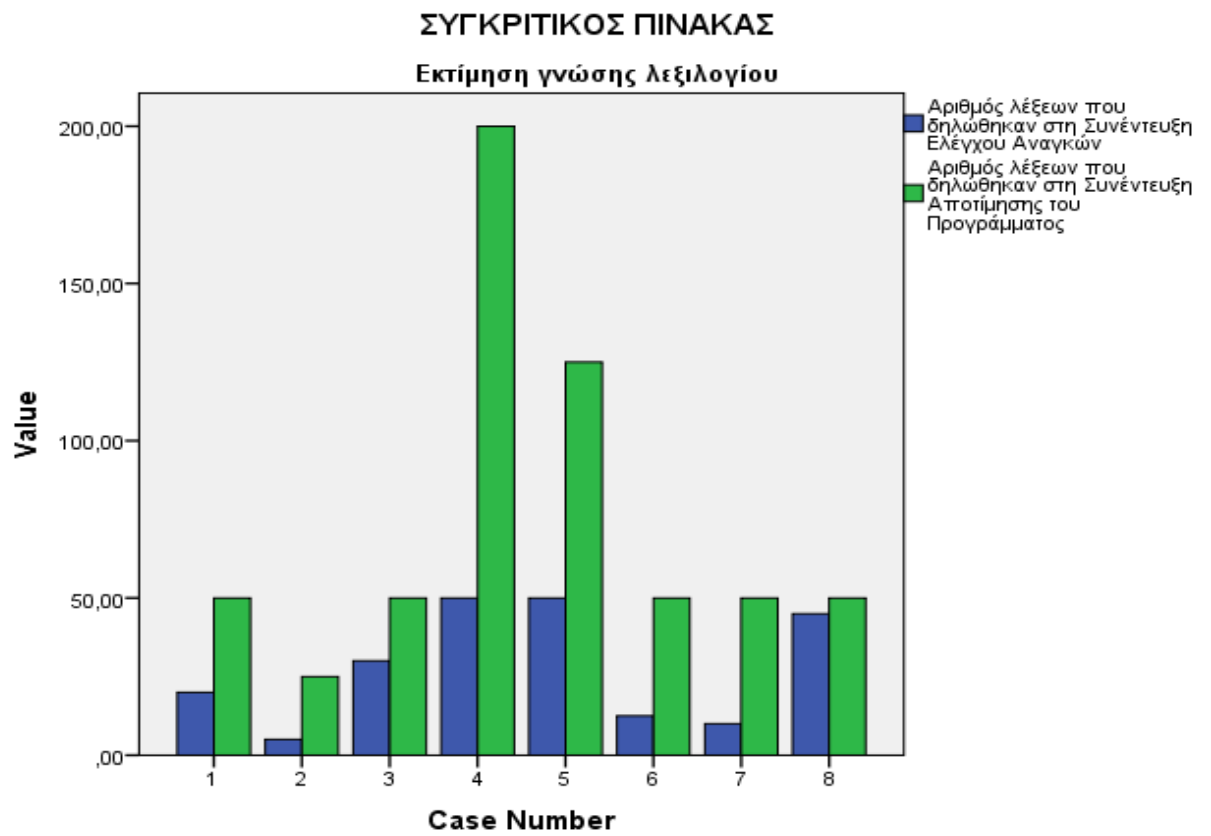


Γράφημα 2

Ο μέσος αριθμός λέξεων που σημειώθηκε στις συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος, οι οποίες χορηγήθηκαν μετά την παρέμβαση, ήταν 75 λέξεις με τυπική απόκλιση 58,24824 λέξεις. Ο μέγιστος αριθμός λέξεων που σημειώθηκε ήταν 200 λέξεις και ο ελάχιστος 25 λέξεις. Υπήρξε δηλαδή εύρος 175 λέξεων στο δείγμα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι γνωρίζουν 50 λέξεις (επικρατούσα τιμή). Το 50% (διάμεσος) δήλωσε ότι γνωρίζει έως 50 λέξεις και οι υπόλοιποι από 50 λέξεις και πάνω.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαφορά στην εκτίμηση λέξεων μεταξύ συνέντευξης ελέγχου αναγκών και συνέντευξης αποτίμησης του προγράμματος, δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση, για κάθε συμμετέχοντα.

Γράφημα 3



5. Συζήτηση

Η έρευνα «Γνωρίζω την Ελλάδα μέσα από Παραδοσιακούς Χορούς και Τραγούδια: ένα Πρότζεκτ για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Μεταπτυχιακούς Φοιτητές» επικεντρώθηκε στη διερεύνηση ζητημάτων που μπορούν να ενταχθούν σε τρεις τομείς. Ο πρώτος τομέας αφορά στην ελληνική γλώσσα, ο δεύτερος στον ελληνικό πολιτισμό και την παράδοση και ο τρίτος στη γενικότερη εκτίμηση της διδακτικής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος. Σχετικά με την ελληνική γλώσσα, μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης (λεξιλόγιο και ανταπόκριση σε επικοινωνία) και η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στην εκμάθηση της γλώσσας. Αναφορικά με τον ελληνικό πολιτισμό και την παράδοση, η έρευνα επικεντρώθηκε στην κατάκτηση γνώσεων σχετικά με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια, στην καλλιέργεια θετικής στάσης σχετικά με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια, στην καλλιέργεια γνώσεων των συμμετεχόντων για την Ελλάδα και, τέλος, στην ανάδειξη στοιχείων κατανόησης του ελληνικού πολιτισμού γενικότερα και σύγκρισης με άλλους πολιτισμούς (πολιτισμική επίγνωση). Παράλληλα, όσον αφορά στο μάθημα και τον τρόπο διεξαγωγής του, διερευνήθηκε και κατά πόσον το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα καλλιεργήσει θετική συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε σχέση με το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, καθώς και αν θα ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

5.1.1. Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα που είχε η εφαρμογή του προγράμματος ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση στις προσληπτικές δεξιότητες παρά στις παραγωγικές. Οι συμμετέχοντες σημείωσαν πρόοδο στην κατανόηση της γλώσσας, την οποία αισθάνονται πλέον πιο οικεία. Ήδη από τα πρώτα μαθήματα υπήρξε πρόοδος σε αυτόν τον τομέα. Όλο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα (τραγούδια, παρουσιάσεις, οπτικά βοηθήματα, συνδυασμός γλωσσικής εντολής με κίνηση) θεωρείται ότι συνέβαλε σε αυτό το αποτέλεσμα, λειτουργώντας αρκετά επιβεβαιωτικά ως προς τη σχετική βιβλιογραφία (Barekat & Nobakhti, 2014 Saffran, Aslin, & Newport, 1996 Saffran, Johnson, Aslin,

& Newport, 1999· Schön, Boyer, Moreno, Besson, Spicher & Sweeney, 2007· Peretz & Kolinsky, 2008 ως προς τη χρήση τραγουδιών, Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Meyer, 2010 για την παροχή υποστήριξης στην κατανόηση, Asher, 1977 για τη χρήση κινητικών δραστηριοτήτων). Ακόμη, η κατανόηση προηγείται της παραγωγής λόγου, όπως έχει υποστηρίξει και ο Asher (ό.π.).

Όπως προκύπτει και από την ανάλυση των ημερολογίων της ερευνήτριας, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στην κατανόηση ήταν πολύ λιγότερες από τις δυσκολίες στην παραγωγή λόγου. Ακόμη, σχετικά με την παραγωγή λόγου είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν στη χρήση του νέου λεξιλογίου στην τάξη και στην πρωτοβουλία και δημιουργικότητα στην έκφραση, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μέτρια.

Η πιθανότητα επαρκέστερης κατάκτησης των προσληπτικών σε σχέση με τις παραγωγικές δεξιότητες επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία στην περίπτωση της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Ζάγκα, χ.χ., Grabe & Stoller, 1997) και αποδίδεται μεταξύ άλλων στην έλλειψη «εστίασης στον τύπο» της γλώσσας, στις γλωσσικές μορφές (Grabe & Stoller, ό.π.). Για τον ίδιο λόγο έχει άλλωστε προταθεί και η πιο «κανονισμένη» εκδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης (Principled Communicative Approach), όπως περιγράφεται από τον Dörnyei (2013).

Πράγματι, η ενίσχυση του μαθήματος σε αυτόν τον τομέα, η μεγαλύτερη επικέντρωση δηλαδή στη μορφή της γλώσσας, θα μπορούσε να αυξήσει τα θετικά αποτελέσματα. Αυτό φάνηκε να είναι κάτι που επιζητούσαν και οι ίδιοι οι μαθητές, καθώς αρκετές ήταν οι φορές που ζήτησαν διευκρινίσεις και επιπλέον πληροφορίες για τέτοιου είδους ζητήματα, οδηγώντας στη χρήση μεταγλώσσας, αλλά και στην κατασκευή υλικού ειδικά για αυτόν το σκοπό. Η ανάγκη αυτή μπορεί βέβαια να αποδοθεί και στις εδραιωμένες πεποιθήσεις που έχουν ήδη διαμορφώσει για τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Richards & Lockhart, 1996), αλλά και σε προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η «χαμηλή ανοχή στην ασάφεια» (Long & Larsen-Freeman, 1991:191). Άτομα με αυτό το χαρακτηριστικό τείνουν να αναζητούν «κανόνες» και ενδέχεται να αποθαρρυνθούν από την έλλειψή τους (Long & Larsen-Freeman, ό.π.). Σε κάθε περίπτωση, ίσως τελικά δεν επιτεύχθηκε η κατάλληλη ισορροπία μεταξύ εστίασης στη μορφή και εστίασης στη σημασία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για την εξασφάλιση αυτής της ισορροπίας παίζει σημαντικό ρόλο ο διδάσκων και η εμπειρία του (Αγαθοπούλου,

2012· Harris & Ó Duibhir, 2011) και στη συγκεκριμένη περίπτωση η εμπειρία της διδάσκουσας ήταν πολύ μικρή.

Εκτός από τα προηγούμενα, η μεγαλύτερη επιτυχία των συμμετεχόντων στις δεξιότητες πρόσληψης μπορεί να αποδοθεί και στο γεγονός ότι η έκθεσή τους σε δραστηριότητες πρόσληψης λόγου κάλυψε τελικά συνολικά μεγαλύτερο χρόνο από ότι η έκθεσή τους σε δεξιότητες παραγωγής λόγου. Από τις τρεις φάσεις του μαθήματος, δηλαδή, για παραγωγή λόγου προσφερόταν κυρίως η δεύτερη (κύριο στάδιο).

Στο ημερολόγιο επίσης καταγράφεται και η χρήση της αγγλικής γλώσσας για επικοινωνία στο μάθημα. Ωστόσο, η επιλογή αυτή γινόταν σε περίπτωση όπου θα ήταν πολύ δύσκολη ή χρονοβόρα η κατανόηση πληροφοριών στην Ελληνική. Ακόμη, κατά τη διάρκεια του χορού (μεταστάδιο) γινόταν σχεδόν αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας και η συνολική έκθεση των συμμετεχόντων στην Ελληνική κάλυπτε αναμφίβολα το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος. Συνεπώς, δεν μπορεί να συναχθεί ότι η χρήση της Αγγλικής παρεμπόδισε την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι αναφέρουν δυσκολία στην παραγωγή λόγου, ήταν αρκετά διστακτικοί στη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, γεγονός που σίγουρα επηρέασε την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τελικά. Ο δισταγμός αυτός μπορεί επίσης να μαρτυρά και μη επιτυχή μείωση του συγκινησιακού φίλτρου σε αυτές τις περιπτώσεις. Η αποφυγή της ενεργού συμμετοχής αποδίδεται και στην προσωπικότητα του ατόμου, το οποίο μπορεί να έχει ανεπτυγμένη την «ευαισθησία στην απόρριψη», να αναμένει δηλαδή αρνητική αντίδραση από τους άλλους (Mehrabian, 1970 στο Long & Larsen-Freeman, ό.π.:189).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος σχετικά με την κατάκτηση των γλωσσικών στόχων (χρήση λέξεων και μικρών φράσεων σχετιζόμενων με συγκεκριμένες καταστάσεις, με προσωπικά στοιχεία και συγκεκριμένες ανάγκες) θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μέτρια, δεδομένου ότι οι αναφορές για επιτυχία στην κατανόηση είναι περίπου όσες και για αποτυχία και η χρήση της νέας γνώσης στην καθημερινότητά τους αναφέρεται μόλις από δύο συμμετέχοντες. Βάσει του ημερολογίου της ερευνήτριας, ωστόσο, οι γλωσσικοί στόχοι είχαν κατακτηθεί σε όλα σχεδόν τα μαθήματα. Η απόκλιση αυτή καταδεικνύει πρόβλημα στη διατήρηση της νέας γνώσης. Οι συμμετέχοντες δηλαδή

ανταποκρίνονταν και έδειχναν να κατακτούν τους στόχους κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, η παγίωσή των κατακτήσεών τους όμως δεν επιτυγχανόταν πάντα, προφανώς λόγω ελλιπούς επανάληψής τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι επαναλήψεις του νέου λεξιλογίου κατά την εισαγωγή του, άλλωστε, έδειξαν να είναι ευεργετικές.

Σχετικά με την κατάκτηση νέου λεξιλογίου, τα αποτελέσματα είναι θετικά (από τις περίπου 28 κατά μέσο όρο λέξεις που οι συμμετέχοντες εκτιμούσαν ότι γνωρίζουν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ελέγχου, ο μέσος αριθμός ανήλθε στις 75 λέξεις στις συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος). Είναι μάλιστα εντυπωσιακή η μέγιστη τιμή των διακοσίων λέξεων που αναφέρθηκε από έναν συμμετέχοντα. Η χρήση τραγουδιών στη διδακτική διαδικασία φέρεται να βοηθά στη συγκράτηση του λεξιλογίου στη μνήμη (Maley, 1987 στο Keskin, 2011· Mora, 2000· Rupp στο Spicher & Sweeney, 2007). Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα δεν παρέχει επαρκή στήριξη σε αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς χρησιμοποιήθηκε πληθώρα μέσων και γνωστικών στρατηγικών για την επίτευξη των γλωσσικών στόχων.

Κάποιες φορές η ανταπόκριση των συμμετεχόντων που είχαν ήδη κάποια γνώση της γλώσσας ήταν καλύτερη από αυτή των αρχάριων, ειδικά στη φάση παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου (περιοχή της Ελλάδας), όπου απαιτούνταν κατανόηση προφορικού λόγου. Αυτό, σε συνδυασμό με την αποθάρρυνση και τη μείωση παρώθησης, η οποία παρατηρήθηκε μόνο σε αρχάριους μαθητές ενισχύεται σε κάποιο βαθμό από τη βιβλιογραφία που αφορά στη μέθοδο ΟΕΠΓ, όπου υποστηρίζεται ότι ίσως η μέθοδος είναι καταλληλότερη για πιο προχωρημένης γλωσσομάθειας μαθητές (Banegas, 2012· Cenoz, Genesee & Gorter, 2013).

Αναφορικά με τη στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα, τα αποτελέσματα είναι σε γενικές γραμμές θετικά. Οι συμμετέχοντες έδειχναν ενδιαφέρον για τη γλώσσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και αρκετοί εμφανίζουν υψηλή ή και μέτρια παρώθηση για ενασχόληση με τη γλώσσα παροντικά ή μελλοντικά, κάποιοι μάλιστα εντάσσοντας αυτή τους τη διάθεση στο γενικότερο ενδιαφέρον τους για τις γλώσσες και άλλοι αποδίδοντάς το στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη «διαφορετικότητα» της Ελληνικής. Ως ένδειξη θετικής στάσης απέναντι στη γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί και η αναφορά ελληνικών λέξεων από αρκετούς συμμετέχοντες στις απαντήσεις τους (για παράδειγμα: «...*frapee (me gala, soris zachari)*,»-συμμετέχουσα 07, στην ερώτηση για τους συνειρμούς με τη λέξη «Ελλάδα».) Αναφορές στη «διαφορετικότητα» της ελληνικής γλώσσας υπάρχουν τόσο πριν, όσο

και μετά την παρέμβαση, με τη διαφορετικότητα αυτή άλλοτε να συνδέεται με δυσκολία και άλλοτε με ενδιαφέρον για την εκμάθησή της. Οι αναφορές στη δυσκολία παρουσιάζουν μάλιστα μικρή αύξηση μετά την παρέμβαση και γίνεται λόγος για ανάγκη να «καταβάλλεις προσπάθεια για να τη μάθεις». Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου αναφέρεται απογοήτευση και μείωση της παρώθησης, αλλά και δυσκολία στην εκμάθηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση ενός από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν απογοήτευση, αποθάρρυνση και δυσκολία, ο οποίος όμως εκτιμά παράλληλα ότι γνωρίζει ένα μεγάλο αριθμό ελληνικών λέξεων (200 λέξεις), κατά πολύ μεγαλύτερο από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και μάλιστα το μέγιστο αριθμό που αναφέρθηκε. Επίσης, ο ίδιος συμμετέχων σημείωνε πάντοτε πολύ υψηλές επιδόσεις σε δραστηριότητες που απαιτούσαν ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου. Η περίπτωση αυτή τονίζει τη διαφορά στην κατάκτηση μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες που δήλωσαν απογοήτευση είχαν εκφραστεί θετικά σχετικά με την προοπτική εκμάθησης της γλώσσας στις συνεντεύξεις. Πρόκειται για ξεκάθαρη αποτυχία της παρέμβασης στις συγκεκριμένες περιπτώσεις συμμετεχόντων το ότι δεν κατορθώθηκε να διατηρηθεί η αρχικά θετική στάση. Τα αίτια της αποτυχίας μπορούν να αναζητηθούν στην αυξημένη δυσκολία του γλωσσικού εισαγόμενου (ή τμημάτων αυτού)-τουλάχιστον για τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες- ή στις διαφορετικές προσδοκίες τους. Κατά την παρουσίαση της υπό μελέτη ελληνικής περιοχής στο μάθημα, οι γλωσσικές απαιτήσεις ήταν ιδιαίτερα αυξημένες και, παρά τα οπτικά και λεκτικά βοηθήματα, κάποιοι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν δυσκολία, γεγονός που ίσως οδήγησε στην αποθάρρυνσή τους. Η πιθανότητα αυτή αναφέρεται και από τον Bruton (2011) (στο Cenoz et al., ό.π.). Ακόμη, θεωρείται πιθανή η μείωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και κατ' επέκταση της παρώθησής τους για μάθηση όταν χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν μία άγνωστη γλώσσα (Cenoz et al., ό.π.). Επιπλέον, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η χρήση αυθεντικού υλικού σε πρώιμα στάδια εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας ενδεχομένως να ενέχει τον κίνδυνο αποθάρρυνσης των μαθητών, λόγω της απουσίας του απαραίτητου γλωσσικού υποβάθρου για το χειρισμό των κειμένων αυτών (Guariento & Morley, 2001 στο Barekat & Nobakhti, 2014).

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες προσπάθησαν οι ίδιοι να εντοπίσουν τα αίτια της απογοήτευσης ή της μείωσης της παρώθησής τους, αποδίδοντάς την στο ότι

το μάθημα της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελούσε προτεραιότητα για αυτούς στο φορτωμένο πρόγραμμά τους και, κατ' επέκταση, στο ότι δεν ασχολούνταν με τη γλώσσα πέραν των μαθημάτων. Αυτό ωστόσο, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό ως αίτιο, καθώς το πρόγραμμα, παρά την παροχή πρόσθετου υλικού για επιπλέον μελέτη, φιλοδοξούσε να έχει επιτυχή αποτελέσματα μέσω του μαθήματος στην τάξη.

Ακόμη, υπήρξε περίπτωση συμμετέχοντα που απέδωσε την απογοήτευση και τη δυσκολία του και στην έλλειψη της δυνατότητας να αποκωδικοποιεί τις ελληνικές λέξεις που αποτελούνται από γράμματα που δεν του φαίνονται «κανονικά». Όντως, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έτειναν να σημειώνουν τις ελληνικές λέξεις με τη μεταγραφή τους προκειμένου να τις θυμούνται. Για το λόγο αυτόν και επειδή με αυτή τη συνήθεια έδειχναν να αποσπώνται από τη διαδικασία, στα τελευταία μαθήματα προστέθηκε και η φωνητική μεταγραφή των λέξεων και φράσεων της ενότητας στα φυλλάδια που μοιράζονταν στους συμμετέχοντες. Η πρακτική αυτή είχε αρχικά αποφευχθεί, καθώς εκτιμήθηκε πως οι συμμετέχοντες θα κατακτούσαν το λεξιλόγιο ακούγοντας και επαναλαμβάνοντας και η παροχή φωνητικής μεταγραφής για όλες τις λέξεις θα λειτουργούσε ανασταλτικά στην κατάκτηση της ανάγνωσης. (Η ανάγνωση δεν περιλαμβανόταν στους στόχους του προγράμματος, το οποίο επικεντρωνόταν στις προφορικές δεξιότητες. Θεωρήθηκε όμως πιθανώς παρεπόμενη η «ανάδυσή» της μέσω της επαφής με τη γλώσσα, πράγμα που όντως συνέβη σε αρκετούς συμμετέχοντες, τουλάχιστον όταν επρόκειτο για λέξεις που δεν περιείχαν σύνθετα γραφήματα, όπως *αι, οι* κ.λπ. .) Η ανάγκη παροχής περισσότερου χρόνου και ευκαιριών στους συμμετέχοντες να επαναλαμβάνουν τις νέες λέξεις αναδεικνύεται και σε αυτή την περίπτωση και πιθανότατα θα είχε λειτουργήσει ωφέλιμα.

Στο σύνολό τους, τα δεδομένα που συνελέγησαν δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες ήταν μέτρια. Πέρα από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, ρόλο σε αυτό έπαιξαν και οι απουσίες κάποιων συμμετεχόντων από μαθήματα, συνήθως λόγω υποχρεώσεών τους (είναι ενδεικτικό -και αναμενόμενο- ότι όσοι παρακολουθούσαν τακτικότερα σημειώνουν κατά κύριο λόγο καλύτερα αποτελέσματα).

5.1.2. Γνώσεις σχετικά με την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό(παραδοσιακοί χοροί και τραγούδια)

Η γνώση των συμμετεχόντων για τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια ήταν πολύ περιορισμένη πριν από την εφαρμογή του προγράμματος. Οι λίγες αναφορές σε συγκεκριμένους χορούς κατέληγαν στο διάσημο «Συρτάκι», ενώ αναφέρονταν και κάποια γενικά χαρακτηριστικά του χορού, όπως η ομαδικότητα. Μετά την παρέμβαση, οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε συγκεκριμένα τραγούδια και χορούς, περιγραφικά όμως οι περισσότεροι καθώς δεν καταφέρνουν να ανακαλέσουν τις ονομασίες ή τους τίτλους για τα τραγούδια. (Η μη ανάκληση των ονομασιών των χορών ήταν αρκετά αναμενόμενη, καθώς οι ονομασίες παρουσιάζουν αρκετή δυσκολία και δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως λεξιλόγιο με «νόημα» για τους συμμετέχοντες. Άλλωστε, στο μάθημα, παρ' ό,τι γινόταν αναφορά στην προέλευση της ονομασίας, δε δινόταν έμφαση στην απομνημόνευσή της.) Εξαίρεση αποτελούν η «Κοντούλα λεμονιά» και το «Συρτάκι». Το τραγούδι «Κοντούλα λεμονιά» αναφέρθηκε από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες, προφανώς λόγω του απλού τίτλου και του ότι ήταν το πρώτο τραγούδι που διδάχθηκαν. Μάλιστα το συγκεκριμένο τραγούδι αναφερόταν από κάποιους συμμετέχοντες και στη διάρκεια των μαθημάτων. Η τόσο συχνή αναφορά σε αυτό δίνει την εντύπωση πως αποτέλεσε το βασικό συνειρμό τους με την παραδοσιακή ελληνική μουσική. Έτσι, πέρα από το πασίγνωστο «Συρτάκι», οι συμμετέχοντες γνώρισαν και την παντελώς άγνωστη εκτός συνόρων «Κοντούλα Λεμονιά», τραγούδι που κατά πάσα πιθανότητα δε θα άκουγαν υπό άλλες συνθήκες ούτε κατά τη διαμονή τους στην Ελλάδα. Η επαφή των συμμετεχόντων με την ελληνική μουσική και χορευτική παράδοση μαρτυρείται και από την αναφορά τους σε βήματα, κινήσεις σώματος ή στο χορευτικό σχήμα. Ακόμη, σε ό, τι αφορά την κατάκτηση των βημάτων και της διαδικασίας του χορού, αυτή επιτυγχανόταν σε κάθε μάθημα από όλους τους συμμετέχοντες. Ακόμη και όσοι αντιμετώπιζαν δυσκολία, στο τέλος τα κατάφερναν χωρίς να αποθαρρύνονται, υποστηριζόμενοι από όλη την ομάδα.

Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στους χορούς και την παράδοση ήταν γενικότερα θετική, διασκέδαζαν και έδειχναν ενδιαφέρον για τη διαδικασία ή ζητούσαν επιπλέον πληροφορίες. Ακόμη, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο ελληνικός χορός συνδέεται για εκείνους με συναισθήματα ευχαρίστησης. Επιπλέον, η ενότητα του μαθήματος που περιελάμβανε τη διαδικασία του χορού (Μεταστάδιο) λειτουργούσε πάντοτε θετικά για την ψυχολογία όλης της ομάδας. Κάποιες φορές είχε ακόμη και «επανορθωτικό χαρακτήρα» για ό, τι είχε συμβεί στα προηγούμενα μέρη του μαθήματος, μετέτρεπε δηλαδή εκ νέου την πιθανή προηγηθείσα

απογοήτευση ή δυσθυμία σε θετική συμπεριφορά. Η δημιουργία αισθήματος ευφορίας και αισθήματος ενότητας στην ομάδα, καθώς και η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων θεωρούνται και τα πεδία με τη σημαντικότερη συμβολή του χορευτικού μέρους στο πρόγραμμα, και επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία (Bell, 1997· Γρίβα & Σέμογλου, 2013· Mc Donald 1991a στο McMahon et al., 2003), αλλά και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών ή προγραμμάτων στο χώρο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (Griva & Semoglou, 2012· Μπίνα & Παπαθανασίου, 2008· Paul & Redmond, 2012).

Αναφορικά με τις γνώσεις γύρω από την Ελλάδα, περιοχές ή μνημεία της χώρας δεν είναι εύκολο να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Αυτό οφείλεται στο ότι αφενός ήδη πριν από την παρέμβαση οι συμμετέχοντες γνώριζαν πολλές περιοχές και μνημεία και αρκετοί είχαν επισκεφθεί τη χώρα στο παρελθόν, αφετέρου κατά την παραμονή τους στην Ελλάδα και επομένως στο διάστημα εφαρμογής του προγράμματος πραγματοποιούσαν συχνά ταξίδια σε διάφορες περιοχές της χώρας. Έτσι, τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις πριν από την παρέμβαση δείχνουν περίπου τον ίδιο αριθμό αποτελεσμάτων στο σχετικό πεδίο με τις συνεντεύξεις αποτίμησης και δεν είναι εύκολο να διακριθεί η νέα γνώση που αποκτήθηκε μέσω του προγράμματος. Μικρή μεταβολή υπήρξε και στους βασικούς συνειρμούς που έκαναν οι συμμετέχοντες με τη λέξη «Ελλάδα». Κυριότερο θέμα συσχέτισης αναδείχθηκε η ελληνική κουζίνα, ενώ οι αναφορές των συμμετεχόντων σε στοιχεία πολιτισμού κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

Σε ό, τι αφορά στην ανάπτυξη πολιτισμικής επίγνωσης, ήταν πολύ συχνό σε όλα σχεδόν τα μαθήματα, με αφορμή τα παρουσιαζόμενα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού (ή με αφορμή ελληνικές λέξεις) να ξεκινούν συζητήσεις για ελληνικά ήθη και έθιμα, για την ελληνική μυθολογία ή για την καθημερινότητα των Ελλήνων, οι οποίες κατά κανόνα οδηγούσαν σε συζήτηση σχετικά με την ύπαρξη ή όχι αντιστοιχιών με τις χώρες καταγωγής των συμμετεχόντων. Έτσι, για παράδειγμα, όλη η τάξη μάθαινε πώς λένε τον «μπαμπά» στην Ολλανδία ή στα Νησιά Φερόες, ότι οι Τσέχοι και οι Ιταλοί γνωρίζουν το «Κύριε ελέησον ή ότι στην Τσεχία και σε άλλες γειτονικές χώρες πίνουν ένα είδος «υδρόμελου», το οποίο δε γνωρίζουν καν στη Γερμανία ή την Ελλάδα. Σημαντική στιγμή ήταν όταν η τάξη χόρεψε και έμαθε για τον παραδοσιακό ομαδικό χορό των Νησιών Φερόες. Ακόμη, οι συμμετέχοντες απέκτησαν και μία εικόνα για τη θέση του παραδοσιακού ελληνικού χορού στην

ελληνική κοινωνία, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αποτίμησης του προγράμματος .

5.1.3 Μαθησιακό περιβάλλον

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος και οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή του αποδείχθηκαν ιδιαίτερα επιτυχείς ως προς τη δημιουργία θετικής στάσης από την πλευρά των συμμετεχόντων απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τα δεδομένα που συνελέγησαν προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες έφευγαν ικανοποιημένοι από κάθε μάθημα, στο οποίο επικρατούσε ευχάριστο κλίμα, με αρκετά διασκεδαστικά περιστατικά και διάθεση συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Σε αυτό θεωρείται ότι έπαιξε καταλυτικό ρόλο η εισαγωγή του χορού στο μάθημα, αφού ήταν προφανής η ευεργετική επίδρασή του στην ψυχική κατάσταση των συμμετεχόντων, όπως ήδη αναφέρθηκε. Έτσι επιβεβαιώνεται ότι η εισαγωγή τεχνών στο μάθημα μπορεί να βελτιώσει τη στάση των μαθητών απέναντι στο ίδιο το μάθημα, όπως υποστηρίζουν οι Russel & Zembylas (2007). Επιτυχία του μαθήματος ως προς το γνωστικό τομέα μπορεί να θεωρηθεί επίσης η ύπαρξη συμμετεχόντων που έχουν συνδυάσει την παραδοσιακή ελληνική μουσική και το χορό, τον πυρήνα δηλαδή του προγράμματος, με το μάθημα.

Επιπλέον, τα μαθήματα ενθάρρυναν αρκετά το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη γλώσσα, το γνωστικό αντικείμενο και τον ελληνικό πολιτισμό, αλλά και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το ίδιο είχε διαπιστωθεί και στην έρευνα των Paul & Redmond (2012), για διδασκαλία ισπανικής γλώσσας με τη χρήση ισπανικών χορών, η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών, της γλωσσικής τους ικανότητας, καθώς και ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο τομέας στον οποίο η διδασκαλία δεν απέδωσε τα μέγιστα είναι ο γλωσσικός. Εκτός από τις αιτίες που αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν στην αντίστοιχη ενότητα, ίσως να λειτούργησαν αρνητικά και κάποια πρακτικά προβλήματα που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Τα προβλήματα αυτά σχετιζόνταν με το χώρο ή τα μέσα διδασκαλίας και είχαν συνήθως ως αποτέλεσμα τη μείωση του ήδη περιορισμένου για τις απαιτήσεις των μαθημάτων χρόνου. Η έλλειψη χρόνου κάποιες φορές οφειλόταν και σε κακή διαχείρισή του, η

οποία μπορεί να αποδοθεί τόσο στην έλλειψη εμπειρίας της διδάσκουσας, όσο και σε κάποιες αστοχίες στο σχεδιασμό. Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις όπου ο χρόνος για τις προγραμματισμένες δραστηριότητες μειωνόταν εξαιτίας των πολλών ερωτήσεων των συμμετεχόντων σε άλλα στάδια, οπότε δεν μπορεί να γίνει λόγος ακριβώς για «χαμένο χρόνο».

Εξετάζοντας συνολικά την πορεία του κάθε μαθήματος, πιο προβληματική φάση της διδασκαλίας αποδεικνύεται η ενότητα της παρουσίασης της ελληνικής περιοχής (στο Προστάδιο). Ο «υπερβάλλον ζήλος» για παροχή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών στην παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου λειτούργησε αρνητικά ως προς την αξιοποίηση του χρόνου και φάνηκε επίσης να κουράζει τους συμμετέχοντες. Η πίεση του χρόνου σε συνδυασμό με τις γλωσσικές απαιτήσεις της ενότητας δυσχέραιναν την παρουσίαση και την παρακολούθησή του. Στην πορεία του προγράμματος, η ενότητα αυτή τροποποιήθηκε, ώστε να καλύπτει μικρότερο μέρος της διαδικασίας, όμως και πάλι παρατηρούνταν καμπή στο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Με την έλλειψη χρόνου και τον όγκο της ύλης σχετίζεται και το πρόβλημα της διατήρησης της νέας γνώσης, το οποίο εντοπίστηκε στον τομέα της γλωσσικής εκμάθησης. Αν οι θεματικές λεξιλογικές ενότητες ήταν λιγότερες στο σύνολο και σε κάποια μαθήματα υπήρχε επανάληψη ενοτήτων ίσως τα αποτελέσματα να ήταν θετικότερα.

Τέλος, η διαρκής προσθήκη νέων μαθητών στην τάξη, οι οποίοι δεν έλαβαν μέρος στη έρευνα, κατά τη διάρκεια των εννέα εβδομάδων εφαρμογής του προγράμματος είναι ενθαρρυντική σχετικά με την επιτυχία της διαθεματικής διδασκαλίας. Οι καινούργιοι μαθητές (από προπτυχιακά προγράμματα ERASMUS κυρίως) δέθηκαν με την υπόλοιπη ομάδα και είχαν πολύ ενεργό συμμετοχή στο μάθημα.

5.2. Περιορισμοί

Στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας παρουσιάζονται, όπως και σε κάθε ερευνητική διαδικασία, αρκετοί περιορισμοί.

Με αφετηρία το είδος της έρευνας που επελέγη, εντοπίζονται στα μειονεκτήματα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε τα μειονεκτήματα της μελέτης

περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου. Αυτά, σύμφωνα με τους Nisbet και Watt (1984) (όπως αναφέρονται στο Cohen, Manion & Morrison, 2008) είναι η περιορισμένη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων και η δυσκολία στον επανέλεγχό τους, λόγω της μοναδικότητας που τις διακρίνει, γεγονός που μπορεί να τις καταστήσει επιλεκτικές και προκατειλημμένες. Ακόμη, μειονέκτημα αποτελεί, όπως και στα υπόλοιπα είδη έρευνας του ερμηνευτικού παραδείγματος, η διείσδυση του υποκειμενικού στοιχείου. Παρά τις προσπάθειες για αναστοχαστικότητα, το υποκειμενικό στοιχείο, τα προβλήματα και οι προκαταλήψεις των ερευνητών είναι παρόντα και μπορεί να επηρεάσουν την ερμηνεία.

Ο πιο σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ζούσαν στην Ελλάδα και είχαν έτσι τη δυνατότητα να έλθουν σε επαφή με τη γλώσσα, αλλά και να ταξιδέψουν στη χώρα. Αυτό περιορίζει τη δυνατότητα ακριβούς ανίχνευσης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος τόσο στη γλωσσικό μέρος του προγράμματος όσο και στην ενότητα του γνωστικού περιεχομένου που αφορά σε μνημεία, αξιοθέατα και περιοχές της Ελλάδας.

Ακόμη, οι απουσίες των συμμετεχόντων σε κάποια μαθήματα συσκοτίζουν την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς δεν επιτρέπουν σαφή σύγκριση μεταξύ των μαθητών. Εάν όλοι οι συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει τα ίδια ακριβώς μαθήματα και ίσο αριθμό μαθημάτων, τα αποτελέσματα θα ήταν ακριβέστερα.

Μειονεκτήματα εντοπίζονται και στα μέσα συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τον Patton (1980) (στο Cohen et al., ό.π.) «η τυποποιημένη διατύπωση των ερωτήσεων [στη συνέντευξη] μπορεί να περιορίσει τη φυσικότητα και τη σχετικότητα των ερωτήσεων και απαντήσεων». Όμως το μέσο συλλογής δεδομένων, στο οποίο υπεισέρχεται το υποκειμενικό στοιχείο σε μεγαλύτερο βαθμό, είναι το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Παρά την προσπάθεια διατήρησης αναστοχαστικής προσέγγισης κατά τη συμπλήρωσή του (και κατά την ανάλυση, η οποία όμως αφορά και στις συνεντεύξεις), το ημερολόγιο δεν παύει να είναι δημιούργημα της ερευνήτριας, η οποία φέρει, ως υποκείμενο, ιδέες και προκαταλήψεις. Ο έλεγχος των προκαταλήψεων μπορεί να περιορίσει, αλλά όχι να εξαλείψει την υποκειμενικότητα.

Τέλος, η προσωπική ανάμειξη της ερευνήτριας στη διαδικασία με τόσο ενεργό τρόπο, παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, δημιουργεί και μία επιπλοκή: η σχέση που αναπτύχθηκε με τους συμμετέχοντες λόγω της φύσης της έρευνας, είναι πιθανό να επηρέασε κάποιους από αυτούς κατά την απόκρισή τους στις συνεντεύξεις αποτίμησης του προγράμματος που διεξήχθησαν μετά την παρέμβαση. Παρά το

γεγονός ότι τους είχε διευκρινιστεί πως δεν υπάρχει λόγος να «λογοκρίνουν» τις απαντήσεις τους, δεν μπορεί να αποκλειστεί αυτή η πιθανότητα.

5.3. Προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε και το πιλοτικό διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στηρίχθηκε σε συνδυασμό διδακτικών μεθόδων και ερευνητικών στοιχείων, τα οποία είχαν, στις περισσότερες των περιπτώσεων, μελετηθεί μεμονωμένα. Δεν εντοπίστηκε σαφής αναλογία της συγκεκριμένης με προγενέστερη έρευνα στη βιβλιογραφία. Συνεπώς το πεδίο μελέτης είναι ανοιχτό και ενδιαφέρον.

Προκειμένου να αρθούν κάποιοι από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ή να φωτιστούν περαιτέρω κάποιες πτυχές και να αναδειχθούν άλλες, θα μπορούσε η έρευνα να επαναληφθεί με συμπερίληψη αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να εφαρμοστεί ένα μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας αντίστοιχο πρόγραμμα, 100-120 ωρών διδασκαλίας, με διευρυμένο γλωσσικό σκοπό την κατάκτηση του επιπέδου A1 ελληνομάθειας σε δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου. Κάτι τέτοιο θα έλεγχε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος υπό συνθηές συνθήκες γλωσσομάθειας με πιο αυξημένες απαιτήσεις.

Ακόμη, αξίζει να διερευνηθεί η εφαρμογή του προγράμματος σε μαθητές ελαφρώς πιο προχωρημένης γλωσσομάθειας. Τόσο σε αυτή την έρευνα, όσο και στη βιβλιογραφία, έχει επισημανθεί η πιθανότητα ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο να ενδείκνυται περισσότερο για τέτοιες περιπτώσεις και όχι τόσο για μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ξένη γλώσσα.

Σε μία προσπάθεια να εξαχθούν σαφέστερα και «θετικότερα» συμπεράσματα (ειδικά ως προς την αποτελεσματικότητα στην κατάκτηση των γλωσσικών στόχων), θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος στα πλαίσια πειράματος με δύο ομάδες μαθητών, μία πειραματική, που θα διδαχθεί την ελληνική γλώσσα μέσω του σχεδιασμένου προγράμματος, και μία ομάδα ελέγχου, στην οποία θα εφαρμοστεί παραδοσιακή διδασκαλία (με διδακτικό εγχειρίδιο, παραδοσιακές ασκήσεις κ.λπ.). Οι γλωσσικοί στόχοι θα πρέπει να είναι κοινοί και για

τις δύο ομάδες. Για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεστ, με τα οποία θα ελέγχεται η κατάκτηση των γλωσσικών στόχων. Πέρα από την κατάκτηση γλωσσικών στόχων, μία πειραματική έρευνα θα μπορούσε επίσης να ελέγξει τις πιθανές διαφορές στη στάση των μαθητών σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και το μάθημα, τις μεταξύ τους σχέσεις ή την ανάπτυξη πολιτισμικής επίγνωσης.

Χρήσιμο θα ήταν επίσης να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος (ή ενός αντίστοιχου με κάποιες προσαρμογές) σε ανήλικους μαθητές και να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή όχι διαφορετικών αποτελεσμάτων, καθώς και να προσδιοριστεί η φύση αυτών των διαφορών.

Τέλος, η διαμόρφωση ενός προγράμματος, το οποίο θα εστιάζει περισσότερο στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών, με ένταξη ειδικής ενότητας στο μάθημα (για παράδειγμα παρουσίαση σε κάθε μάθημα ενός ελληνικού χορού ή τραγουδιού και ενός από τις χώρες καταγωγής των συμμετεχόντων) και η διερεύνηση των αποτελεσμάτων του στον τομέα αυτόν, θα ήταν χρήσιμη και ενδιαφέρουσα.

6. Βιβλιογραφία

- Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε Μάιο 2015, από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=602>
- Αγαθοπούλου, Ε. (2013). Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2. . *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε Μάιο 2015, από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=371>
- Akoyunoglou-Christou, M. & Apostoliadi-Le Boudier, M. (2013). *Greek Folk Music*. Folk Music Project, World Federation of Music Therapy. Retrieved June 2015 from [www.wfmt.info/WFMT/Folk Music Project/Entries/2013/1/18 Greece.html](http://www.wfmt.info/WFMT/Folk_Music_Project/Entries/2013/1/18_Greece.html)
- Akyel, A. & E. Yalçin. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement in congruence. *ELT Journal*, 44(3), 174-180.
- Αλεξιάδης, Μ., (2006), *Νεωτερική Ελληνική Λαογραφία. Συναγωγή Μελετών*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα.
- Αρβανίτη, Ε. & Χρυσανθοπούλου, Β. (2014). Παιδαγωγική Λαογραφία και Μάθηση μέσω Σχεδιασμού: ένα μοντέλο επαγγελματικής μάθησης στο πανεπιστήμιο. Στο *Πρακτικά 4^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, (σσ. 37-51). Ανακτήθηκε Ιούνιο 2015 από <http://www.academia.edu/11269214>
- Αρχάκης, Α. (2007). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The modern language journal*, 50(2), 79-84.

- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. (6th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Βενετσάνου, Φ. & Λεβέντης, Χ. (2010). *Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Baker, W. (2011). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT journal*. doi: 10.1093/elt/ccr017.
- Ball, P. (2009). Does CLIL work?, in D. Hill and P. Alan (eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL*. (32-43). Norwich: Norwich Institute for Language Education.
- Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111-136.
- Barekat, B. & Nobakhti, H. (2014). The Effect of Authentic and Inauthentic Materials in Cultural Awareness Training on EFL Learners' Listening Comprehension Ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1058-1065. doi:10.4304/tpls.4.5.1058-1065
- Bell, D. M. (1997). Steps to dance in the adult EFL classroom. *Journal of the Imagination in Language Learning*, 4, 34-39.
- Bentley, K. (2009). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Βορύλλα, Β. (2012, Δεκέμβριος). «Πρασινίζοντας» το μάθημα της Ξένης Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: μια εφαρμογή της μεθόδου CLIL (Content and Language Integrated Learning). Στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

υπό την αιγίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, του ΑΠΘ και του Δήμου Θεσσαλονίκης:
Θεσσαλονίκη.

Bottomley, G. (1987). Cultures, multiculturalism and the politics of representation. *Journal of Intercultural Studies*, 8(2), 1-9. doi: 10.1080/07256868.1987.9963317

Γιαννακού, Β. (2008). Ο Λαϊκός Πολιτισμός και ο Ρόλος του στη Διδακτική των Γλωσσών: Το Παράδειγμα της Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*, (σσ. 613-625). Ανακτήθηκε Μάρτιο 2015 από <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/giannakou.pdf>

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. doi:10.1093/applin/amt011

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000)

CORE Course Handbook: CLIL Objectives & Resource Kit in Education (2011-2014). Retrieved from http://www.coreproject.no/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/HANDBOOK_COuRsE-oct-2014.pdf

Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*. Univeristy of Nottingham. Retrieved January 25, 2015 from <http://bloccs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>

- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. In *Encyclopedia of language and education* (Vol. 4, pp. 1200-1214). New York: Springer.
- Crossley, S.A., Louwse, M. M., McCarthy, P. M., & McNamara, D.S. (2007). A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts. *The Modern Language Journal*, 91(1), 15-30.
- Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 9-17. Retrieved July 2015 from <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI>
- Δέδος, Ζ. & Βάος, Α. (2014). Σχεδιάζοντας το Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα. Η Διαχείριση της Πολιτισμικής Ταυτότητας μέσα από Διαθεματικές Δράσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Μάθημα της Εικαστικής Αγωγής. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 7, 103-113.
- De Zarobe, Y. R., & Catalán, R. M. A. J. N. (Eds.). (2009). *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe* (Vol. 41). Bristol: Multilingual Matters.
- Donato, R., Tucker, G. R., Wudthayagorn, J., & Igarashi, K. (2000). Converging evidence: Attitudes, achievements, and instruction in the later years of FLES. *Foreign Language Annals*, 33(4), 377-393.
- Dörnyei, Z. (2013). Communicative Language Teaching in the twenty-first century: The 'Principled Communicative Approach'. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 161-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Edmunds, C., Lowe, K., Murray, M., & Seymour, A. (2002). The ultimate educator: achieving maximum adult learning through training and instruction. National Victim Assistance Academy (Advance Topic Series). Washington, DC: US Department of Justice, Office of Victims of Crime. Retrieved from https://www.ncjrs.gov/ovc_archives/educator/files/chapter3.pdf

Egins, S. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.

Eurydice Network. (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf

Ζάγκα, Ε. (χ.χ.). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. . *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2015 από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1989). *To Open Minds*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.

Ghosn, I. K. (2004). Story as culturally appropriate content and social context for young English language learners: A look at Lebanese primary school classes. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 109-126. doi:10.1080/07908310408666687

Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow, & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5–21). New York:

Longman.

- Griva, E., Chostelidou, D. & Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in primary education: challenges and experiences of EFL teachers. *International journal for innovation, education and research*, 2 (8).
- Griva, E., Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2014). “Our neighbouring countries”: Raising multicultural awareness through a CLIL project for young learners. In A. Akbarov (Ed.), *Linguistics, Culture and Identity in foreign language education*, 607-614.
- Griva, E. & Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing, 125-140.
- Griva, E., & Semoglou, K. (2012). Estimating the effectiveness and feasibility of a game-based project for early foreign language learning. *English Language Teaching*, 5(9), 33-44.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K–12 curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491-506.
- Harris, J., & Murtagh, L. (1999). *Teaching and learning Irish in primary school: A review of research and development*. Dublin: Institiúid Teangeolavochta Iireann.
- Harris, J., & Ó Duibhir, P. (2011). *Effective language teaching: a synthesis of research*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the “weak” version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31-43.
- Jendrych, E., & Wisniewska, H. (2010). *ESP: How to design challenging tasks for adult learners*. Retrieved from http://www.pixel-online.org/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/CLIL01-Jendrych,Wisniewska.pdf.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2005). Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 2, 29-42.
- Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ. (2004). Ο Λαϊκός Πολιτισμός ως Πεδίο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μία Διδακτική Πρόταση. Στο *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Αθήνα 26-28 Νοεμβρίου 2004(σσ. 267-274). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. / Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ
- Καμηλάκη-Πολυμέρου, Α. & Καραμανές, Ε. (2008). *Λαογραφία: Παραδοσιακός Πολιτισμός*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Keskin, F. (2011). Using Songs as Audio Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 378-383. Retrieved June 1, 2015 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946647.pdf>
- Kızıltan, N., & Ersanlı, C. Y. (2007). The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners' language development in English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 133-149.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Co.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive class in adult education and human resource development*. Elsevier

Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. London: Routledge.

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση. (2008). Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Κοκκίδου, Μ., Στάμου, Α. (2009). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των τραγουδιών της Μαρίζας Κωχ στο Πανεπιστήμιο Cornell: Προεκτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Στο *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Διδασκαλίας της Ελληνικής ως πρώτης μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας»*, Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε Μάιο 2015 από http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/ai_thusa2/kokkiduStamu.pdf

Kollatou, M. (2013). The Implementation of CLIL in the Educational Context of Greek State Senior High Schools-A Proposal. In *CORE Course Handbook: CLIL Objectives & Resource Kit in Education (2011-2014)*(pp.54-55). Retrieved from http://www.coreproject.no/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/HANDBOOK_COuRsE-oct-2014.pdf

Korosidou, E. & Griva, E. (2013). ‘My country in Europe’: a Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. In Ε. Γρίβα & Κ. Σέμογλου, *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Korosidou, E. & Griva, E. (2014). CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language. *Studies in English Language Teaching*, 2(2), 216-232.

Κουτσούμα, Μ. (2012). Αναστοχασμός και επανερμηνεία του παρελθόντος: ιστορική πορεία και ζητήματα ταυτότητας της διδασκαλίας του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στους καθηγητές σωματικής αγωγής από το 1909 μέχρι το 1983. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 1, 32-39. Ανακτήθηκε Ιούνιο 2015 από <http://kinisiologia.phed.uoa.gr/fileadmin/kinisiologia.phed.uoa.gr/uploads/KOUTSOUBA.pdf>

Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 83-92.

Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. Retrieved July 2015 from <http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramersch.2012.pdf>

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lao, C. Y. & Krashen, S. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28(2), 261-270.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.).

Oxford: Oxford University Press.

Linse, C. (2007). Predictable books in the children's EFL classroom. *ELT journal*, 61(1), 46-54. doi: 10.1093/elt/cc1044

Littlewood, W. (2008). Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία (Μία Εισαγωγή). (Ε. Τζιβελόγλου, Μτφ.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press. (Πρωτότυπη έκδοση 1981)

Logioio, A. J. (2010). *Raising Intercultural awareness at primary level through storytelling within a CLIL approach*. Universidade Nova de Lisboa.

Long, B. M. (2014). Arts Integration: Models and Methods in Elementary Art Education. Georgia State University. Retrieved from http://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/141

Long, M. H., & Larsen-Freeman, D. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

Lucietto, S. (2013). How to plan a CLIL Module/Unit. In *CORE Course Handbook: CLIL Objectives & Resource Kit in Education (2011-2014)*(pp.27-32). Retrieved from http://www.coreproject.no/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/HANDBOOK_COuRsE-oct-2014.pdf

Ludke, K., Ferreira, F., & Overy, K. (2013). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition*, 41(5). doi:10.3758/s13421-013-0342-5

Μανινέα, Ν., Νικολάου, Δ. & Γεωργαντίδου, Χ. (2011). Σχεδιασμός Προγράμματος Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε Ενήλικες Αλλοδαπούς. Στο *Πρακτικά 14^ο Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Βόλος 13-15 Μαΐου 2011*(σσ. 478-492). Ανακτήθηκε Ιούλιο 2015 από <http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>

- Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL/EMILE—The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Public Services Contract DG EAC. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2008). “Language awareness and CLIL”. In Cenoz, J. & Hornberger, N.H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, (Vol. 6, pp. 233-246). New York: Springer.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (χ.χ). Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2015 από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=274>
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- McMahon, S. D., Rose, D. S., & Parks, M. (2003). Basic Reading Through Dance Program. The Impact on First-Grade Students’ Basic Reading Skills. *Evaluation Review*, 27(1), 104-125.
- Medina, S. L. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. *National Network for Early Language Learning*, 6, 1–26.
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign language annals*, 24(4), 281-295.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας* (2^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. United Kingdom: SAGE Publications.

- Minton, S. (2003). Assessment of High School Students' Creative Thinking Skills: A Comparison of Dance and Nondance classes. *Research in Dance Education*, 4(1), 31-49. doi: 10.1080/14647890308307
- Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 5-45.
- Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT journal*, 54(2), 146-152.
- Μορελέον, Ν. (2003). Γλώσσα και πολιτισμός: Μια παιδαγωγική πρόταση για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Μεξικό. *Γλωσσολογία, Ετήσιο ελληνικό περιοδικό Γενικής και Ιστορικής γλωσσολογίας*, 7, 85-91, Leader Books.
- Μπίνα, Ε. & Παπαθανασίου, Γ. (2008). Συν-σχεδιάζοντας και Υλοποιώντας μια Διδακτική Παρέμβαση. Στο *Πρακτικά Ημερίδας Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό, Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007* (σσ. 79-91). Ανακτήθηκε Μάιο 2015 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82.pdf
- Murphey, T. (1990). *Song and music in language learning: An analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English as a foreign language*. Bern: Peter Lang.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*, 33, 11-29.

- Naves, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Programmes (CLIL). In Y. Ruiz de Zarobe and R.M. Jimenez Catalan (eds), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp.22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortiz, J. A. (2010). *Dance Your Way into Culture: A Teacher's Experience Using Dance In the Foreign Language Classroom* (Master Thesis). Retrieved from MA TESOL Collection. (Paper 491). http://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/491
- Ortuño, M. M. (1994). Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings. *Hispania*, 77(3), 500-511.
- Oster, J. (1989). Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly*, 23(1), 85-103.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.). *Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/seppe/ppe/Politismos/ppe06.htm>
- Papadopoulos, I., & Griva, E. (2014). «Learning in the traces of Greek Culture»: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1).
- Papadopoulos, I. & Peiou, V. (2014). The foreign language development of students in a language and traditional dance integrated context: An implementation of a task-based learning project. *Aspects Today Journal of English Language Teachers*.
- Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Paul, K. & Redmond, M. L. (2012). The Use of Hispanic Dance to Develop Cultural Awareness and Language Ability. In *Studies in Teaching 2012 Research Digest. Action Research Projects Presented at Annual Research Forum*, (pp. 91-96). Retrieved June 2015 from <http://college.wfu.edu/education/wp-content/uploads/proceedings12.pdf#page=95>

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). *CLIL guidelines for teachers*. Milan: TIE CLIL.

Pavon, V. (2013). Why is CLIL an Added Value? (Linking CLIL with Educational Programmes). In *CORE Course Handbook: CLIL Objectives & Resource Kit in Education (2011-2014)*(pp.21-26). Retrieved from http://www.coreproject.no/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/HANDBOOK_COuRsE-oct-2014.pdf

Πολίτης, Ν. Γ., (1925). *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*. Ανακτήθηκε από <http://anemi.lib.uoc.gr/metadata/8/9/c/metadata-454-0000005.tkl>

Πολίτης, Λ. (1993). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ

Πολίτης, Α. (2010). *Το Δημοτικό Τραγούδι. Εποπτικές Προσεγγίσεις · Περνώντας από την Προφορική στη Γραπτή Παράδοση · Μικρά Αναλυτικά*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Πολυμέρου-Καμηλάκη, Α., Θανόπουλος, Γ. & Ανδρίτσου, Ε. (2000). *Αγροτική παράδοση και λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Purnell-Webb, P., & Speelman, C. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 958–962.

Rainey, D. W., & Larsen, J. D. (2002). The effect of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text. *Music Perception*, 20, 173–186.

- Richards, J. C. (1985). Conversation Competence through Role-Play Activities. *RELC Journal*, 16(1), 82-100.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (15th ed.). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russel, J.& Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the Curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. In *International handbook of research in arts education* (pp. 287-312). Springer Netherlands.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274, 1926–1928. doi:10.1126/science.274.5294.1926
- Saffran, J. R., Johnson, E. K., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1999). Statistical learning of tone sequences by human infants and adults. *Cognition*, 70, 27–52.
- Σαπιρίδου, Α. (2001). *Το Πολιτισμικό Στοιχείο στο Μάθημα της Ξένης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2015 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/theme_e10/pop01.html
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106, 975–983.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The internet TESL journal*, 7(2), 1-4. Retrieved July 5, 2015 from <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.

- Shanahan, D. (1997). Articulating the relationship between language, literature and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research. *The Modern Language Journal*, 81, 164-174.
- Spicher, L., & Sweeney, F. (2007). Folk music in the L2 classroom: Development of native-like pronunciation through prosodic engagement strategies. *Connections*, 1, 35-48.
- Σπυριδάκης, Γ. Κ. & Περιστέρης, Σ. Δ. (1968). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια. Μουσική Εκλογή (τόμ. Γ')*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. Ανακτήθηκε από http://www.kentrolaografias.gr/files/pdf/ekdoseis/kl_dh_spp_a10/Ellhnika_Dh_motika_Tradoudia_t_G.pdf
- Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας (τομ.Β')*. Αθήνα: Ατραπός.
- Tzotzou, M. & Kotsiou, V. (2015). Exploring the position of target culture awareness in the EFL classroom of the Greek state school Διερεύνηση της πολιτισμικής επίγνωσης της γλώσσας--στόχου στην αίθουσα διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας του ελληνικού δημόσιου σχολείου. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 6(1), 68-85.
- Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1471–1485. doi:10.1037/0278-7393.20.6.1471
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses. A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Language Learning*. London: Longman.

Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.

Yalch, R. F. (1991). Memory in a jingle jungle: Music as a mnemonic device in communicating advertising slogans. *Journal of Applied Psychology*, 76, 268–275.

Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σσ. 40-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Εργασία

1. Συνέντευξη Ελέγχου Αναγκών

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ

ΟΝΟΜΑ (name):

ΦΥΛΟ (gender):

ΗΛΙΚΙΑ (age):

ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (mother tongue):

ΕΧΕΙΣ ΞΑΝΑΕΡΘΕΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ; (Have you ever been in Greece before?)

ΠΟΣΕΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΜΙΛΑΣ; (How many foreign languages can you speak?)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΝΑΓΚΩΝ

1. Πώς αισθάνεσαι σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;

How do you feel about learning Greek?

2. Τι σκέφτεσαι όταν ακούς κάποιον να μιλά Ελληνικά;

What crosses your mind when you listen to someone speaking Greek?

3. Γνωρίζεις καθόλου ελληνικές λέξεις; Αν ναι, περίπου τι αριθμό λέξεων γνωρίζεις; (π.χ. λιγότερες/περισσότερες από 5, περίπου 50 κ.λπ.)

Do you know any Greek words? If yes, what would their approximate number be? (e. g. fewer/more than 5, about 50 etc.)

- 4. Μπορείς να αναφέρεις τρεις λέξεις που σου έρχονται στο μυαλό με τη λέξη «Ελλάδα»;**

Can you mention three words which cross your mind when hearing the word “Greece”?

- 5. Γνωρίζεις κάποιες πόλεις και περιοχές της Ελλάδας (ή κάποια μνημεία);**

Do you know any places/ cities in Greece (or any monuments?)

- 6. Τι σου έρχεται στο μυαλό με τον όρο «παραδοσιακή ελληνική μουσική»;**

What does the term “traditional Greek music” bring to your mind?

- 7. Τι σου έρχεται στο μυαλό με τον όρο «παραδοσιακός ελληνικός χορός»;**

What does the term “traditional Greek dance” bring to your mind?

- 8. Γνωρίζεις κάποιον ελληνικό παραδοσιακό χορό ή τραγούδι; Αν ναι, ποιον/ποιο;**

Are you familiar with any traditional Greek song or dance? If yes, which one/ones?

2. Ημερολόγιο Ερευνήτριας

2.1. Ημερολόγιο Διδακτικής Εφαρμογής Ημ/νία

- 1. Πώς αντέδρασαν οι συμμετέχοντες στη δραστηριότητα;**
- 2. Κατανόησαν οι συμμετέχοντες το στόχο της κάθε δραστηριότητας;**
- 3. Ποια ήταν η στάση των συμμετεχόντων στην αρχή και στη διάρκεια της δραστηριότητας;**
- 4. Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;**
- 5. Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;**
- 6. Ποιες ήταν οι εντυπώσεις των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας;**
- 7. Πού δυσκολεύτηκαν και γιατί;**
- 8. Πώς τα πήγαν με την επικοινωνία- αλληλόδραση;**
- 9. Τι πήγε καλά, τι όχι; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;**

2.2. Ενδεικτικό Παράδειγμα Συμπληρωμένου Ημερολογίου

**Ημερολόγιο 2^{ης} Διδακτικής Εφαρμογής («Κοντούλα λεμονιά»-Ηπειρος)
15/10/2014**

Το δεύτερο μάθημα αφορούσε στην περιοχή της Ηπείρου και δομήθηκε γύρω από το ηπειρώτικο τραγούδι «Κοντούλα Λεμονιά». Ήταν το πρώτο μάθημα με χορό στο Μεταστάδιο.

Στο μάθημα ήρθαν και δύο καινούργιοι μαθητές (δευτεροετείς φοιτητές του μεταπτυχιακού).

Οι γλωσσικοί στόχοι που είχαν τεθεί για αυτό το μάθημα ήταν οι συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν τους αριθμούς ως το 10, να χρησιμοποιούν το ρήμα «θέλω» στο α' και β' ενικό πρόσωπο σε μικρές βουλευτικές προτάσεις, να χρησιμοποιούν το ρήμα «πηγαίνω (πάω)» στο πρώτο πρόσωπο ενικού και πληθυντικού καθώς και να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με ιατρούς, ασθένεια, έκφραση σωματικού πόνου («Πονάει ο/η/το...») και μέλη του σώματος. Ακόμη, να μπορούν να ρωτούν για την κατάσταση του συνομιλητή τους («Τι έχεις;») και να ανταποκριθούν στην επικοινωνιακή συνθήκη της ανάγκης έκφρασης σωματικού πόνου ή ανάγκης για βοήθεια.

Οι γνωστικοί στόχοι εστίαζαν στο να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία, καθώς και στοιχεία παράδοσης για τον κάθε νομό και, επιπλέον, να έλθουν σε επαφή με χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής.

Τέλος, οι κινητικοί στόχοι αφορούσαν στο να μπορούν οι συμμετέχοντες να χορέψουν τον παραδοσιακό χορό «Συρτό στα τρία» με τη συνοδεία του παραδοσιακού τραγουδιού της Ηπείρου: «Κοντούλα λεμονιά».

1. Πώς αντέδρασαν οι συμμετέχοντες στη δραστηριότητα;

Ασχολήθηκαν αρκετή ώρα και με σοβαρότητα κυρίως με τη δεύτερη δραστηριότητα στην οποία έπρεπε να δημιουργήσουν διαλόγους με τις λέξεις και φράσεις της ενότητας. Στην πρώτη δραστηριότητα που σχετιζόταν με την Ήπειρο δεν ανταποκρίθηκαν πολύ καλά. Αρκετά καλά πήγε και η δραστηριότητα της «Λεμονο...κολοκυθιάς». Χρησιμοποίησαν αρκετά εύκολα τους διαλόγους του παιχνιδιού.

2. Κατανόησαν οι συμμετέχοντες το στόχο της κάθε δραστηριότητας;

Κατανόησαν τους στόχους και κατέκτησαν τους γλωσσικούς και κινητικούς. Οι γνωστικοί στόχοι (περιοχή της Ηπείρου) δεν επιτεύχθηκαν πλήρως. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να θυμηθούν περιοχές ή αξιοθέατα.

3. Ποια ήταν η στάση των συμμετεχόντων στην αρχή και στη διάρκεια της δραστηριότητας;

Η στάση τους ήταν γενικά θετική, αν και έδειχναν κάπως κουρασμένοι στη διάρκεια του Προσταδίου (κυρίως κατά την παρουσίαση της περιοχής). Από την έναρξη των δραστηριοτήτων όμως (κύριο στάδιο) και ακόμη περισσότερο στο χορό (μετα-στάδιο) η διάθεσή τους έδειξε να βελτιώνεται.

4. Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Όχι κάτι ιδιαίτερο. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι συμμετέχοντες αστειεύονταν μεταξύ τους (π.χ. «Πονάει το στομάχι μου.» - «Baklava?»- «Ναι.»)

5. Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Να γράψω τη φωνητική μεταγραφή κάποιας φράσης για έναν συμμετέχοντα.

6. Ποιες ήταν οι εντυπώσεις των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας;

Μετά τις δραστηριότητες του κύριου σταδίου μερικοί έδειχναν κάπως συγχυσμένοι (σαν να είχαν δεχτεί πολλές πληροφορίες), αλλά μετά το τέλος της δραστηριότητας του χορού έδειχναν όλοι ικανοποιημένοι και έδειξαν ενδιαφέρον και για το συγκεκριμένο χορό, αλλά ρωτούσαν και για χορούς που έτυχε να δουν σε κάποια ελληνική ταβέρνα. Επίσης δύο συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο συρτάκι.

7. Πού δυσκολεύτηκαν και γιατί;

Δυσκολεύτηκαν στην προφορά κάποιων ελληνικών λέξεων (θα έπρεπε να έχουν επαναληφθεί περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια παρουσίασής τους) και στην ανάκληση τοπωνυμίων ή αξιοθέατων της Ηπείρου (το ppt έπρεπε προφανώς να παρουσιαστεί με πιο αργό ρυθμό, γιατί οι δύο δευτεροετείς φοιτητές που βρίσκονταν στην τάξη ανταποκρίθηκαν σε αυτή τη δραστηριότητα, ενώ οι αρχάριοι δυσκολεύτηκαν.)

8. Πώς τα πήγαν με την επικοινωνία- αλληλόδραση;

Συνεργάστηκαν άψογα και βοηθούσαν ο ένας τον άλλο.

9. Τι πήγε καλά, τι όχι; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Οι δύο από τις τρεις δραστηριότητες του κυρίου σταδίου πήγαν καλά.

Θα πρέπει να γίνονται περισσότερες επαναλήψεις κατά την παρουσίαση του λεξιλογίου και πιο αργή παρουσίαση.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες φαίνεται ότι καταφέρνουν να διαβάζουν ελληνικά αρκετά καλά, κάτι που δεν ήταν αναμενόμενο και δεν περιλαμβανόταν στους στόχους.

3. Συνέντευξη Αποτίμησης Προγράμματος

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ

ΟΝΟΜΑ (name):

ΦΥΛΟ (gender):

ΗΛΙΚΙΑ (age):

ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (mother tongue):

ΕΧΕΙΣ ΞΑΝΑΕΡΘΕΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ; (Have you ever been in Greece before?)

ΠΟΣΕΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΜΙΛΑΣ; (How many foreign languages can you speak?)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. **Πώς αισθάνεσαι σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;**
How do you feel about learning Greek?
2. **Τι σκέφτεσαι όταν ακούς κάποιον να μιλά Ελληνικά;**
What crosses your mind when you listen to someone speaking Greek?
3. **Γνωρίζεις καθόλου ελληνικές λέξεις; Αν ναι, περίπου τι αριθμό λέξεων γνωρίζεις; (π.χ. λιγότερες/περισσότερες από 5, περίπου 50 κ.λπ.)**
Do you know any Greek words? If yes, what would their approximate number be? (e. g. fewer/more than 5, about 50 etc.)
4. **Μπορείς να αναφέρεις τρεις λέξεις που σου έρχονται στο μυαλό με τη λέξη «Ελλάδα»;**
Can you mention three words which cross your mind when hearing the word “Greece”?

5. Γνωρίζεις κάποιες πόλεις και περιοχές της Ελλάδας (ή κάποια μνημεία);

Do you know any places/ cities in Greece (or any monuments?)

6. Τι σου έρχεται στο μυαλό με τον όρο «παραδοσιακή ελληνική μουσική»;

What does the term “traditional Greek music” bring to your mind?

7. Τι σου έρχεται στο μυαλό με τον όρο «παραδοσιακός ελληνικός χορός»;

What does the term “traditional Greek dance” bring to your mind?

8. Γνωρίζεις κάποιον ελληνικό παραδοσιακό χορό ή τραγούδι; Αν ναι, ποιον/ποιο;

Are you familiar with any traditional Greek song or dance? If yes, which one/ones?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Σχέδια Διδασκαλίας

«Γνωρίζω την Ελλάδα: Παραδοσιακοί ελληνικοί χοροί και τραγούδια»

Διδακτική Εφαρμογή 1: Εισαγωγική
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none">• να συστήνονται («Με λένε...»)• να είναι σε θέση να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά ή να δηλώσουν άγνοια• να μπορούν να ρωτούν «Τι είναι αυτό;»• να εξοικειωθούν με τα ελληνικά γραφήματα και τους ήχους της ελληνικής• να διακρίνουν την ελληνική από άλλες γλώσσες
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none">• να μάθουν ότι η Ελλάδα χωρίζεται σε γεωγραφικά διαμερίσματα και να ακούσουν τα ονόματά τους• να αντιληφθούν μέσω εικόνων και λεκτικών στοιχείων σε τι αναφέρονται οι όροι «παραδοσιακός ελληνικός χορός», «παραδοσιακό/ δημοτικό τραγούδι», «παραδοσιακές φορεσιές»• να γνωρίσουν ελληνικά παραδοσιακά και λαϊκά μουσικά όργανα
Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες
Προστάδιο
Χρόνος:45'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί
Α' Φάση: «Ας γνωριστούμε» (20')
Ο διδάσκων ξεκινά παρουσιάζοντας τον εαυτό του (με έμφαση στο όνομα και τη χώρα καταγωγής) και καταγράφει το όνομά του στον πίνακα με λατινικούς και ελληνικούς χαρακτήρες Έπειτα, αφού μοιράσει στην τάξη λευκές κόλλες, ζητά από

<p>κάθε συμμετέχοντα να συστηθεί, λέγοντας το όνομά του («Με λένε...») και τη χώρα καταγωγής, η οποία αναφέρεται από το διδάσκοντα με την ελληνική της ονομασία. (Μπορεί να γίνεται και μια μικρή συζήτηση με τον κάθε συμμετέχοντα, στο βαθμό που είναι εφικτό, π.χ. «Πρώτη φορά στην Ελλάδα.»)Κάθε φορά που κάποιος λέει το όνομά του οι υπόλοιποι απαντούν με το χαιρετισμό «Γεια σου +όνομα». Παράλληλα, ο διδάσκων γράφει το όνομα που ακούγεται κάθε φορά με λατινικούς και στη συνέχεια με ελληνικούς χαρακτήρες και ο κάθε συμμετέχων αντιγράφει το όνομά του στα ελληνικά στο χαρτί του.</p>
<p>Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, οι συμμετέχοντες επαναλαμβάνουν τα ονόματά τους και τη χώρα καταγωγής τους στα ελληνικά. Ακολουθεί ένα παιχνίδι γνωριμίας: κάθε συμμετέχων αναφέρει και πάλι όνομα και χώρα, μόνο που αυτή τη φορά πριν από τα δικά του στοιχεία θα πρέπει να αναφέρει και τα στοιχεία όσων προηγήθηκαν.</p>
<p>Β' Φάση: Ομάδες (10')</p>
<p>Στη φάση αυτή οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε (δύο) ομάδες και τους ζητείται να βρουν ένα όνομα για την ομάδα τους στα αγγλικά. Σε κάθε ομάδα δίνεται από ένα φύλλο χαρτί. Όταν αποφασίσουν το όνομα της ομάδας, ο διδάσκων αναφέρει τον αντίστοιχη ελληνική λέξη και την καταγράφει στον πίνακα με λατινικούς χαρακτήρες βάσει της ελληνικής της προφοράς, εξηγώντας τι κάνει (π.χ. «lions»-liontária). Οι συμμετέχοντες επαναλαμβάνουν την ελληνική λέξη και σημειώνουν τη μεταγραφή της στο χαρτί. (Θα επανέλθουν σε αυτή στο κύριο στάδιο.)</p>
<p>Γ' Φάση: Εισαγωγή στο θέμα (15')</p>
<p>Γίνεται προβολή παρουσίασης PowerPoint. Η παρουσίαση κινείται με άξονα τον τίτλο του project: «Γνωρίζω την Ελλάδα. Παραδοσιακοί ελληνικοί χοροί και τραγούδια.» Κατά την προβολή της παρουσίασης, ο διδάσκων σταματά σε σημεία όπου υπάρχουν λέξεις-κλειδιά (όπως <i>χορός, μουσική, τραγούδι, άνδρας, γυναίκα</i>) και ζητά την επανάληψή τους από την τάξη, αφού πρώτα έχει επαναλάβει ο ίδιος μία με δύο φορές.</p>
<p style="text-align: center;">Κύριο στάδιο</p>
<p>Χρόνος: 50'</p>
<p>Υλικά:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Φύλλο εργασίας • Φυλλάδιο με τον τρόπο προφοράς κάθε ελληνικού γράμματος
<p>Στο στάδιο αυτό μοιράζονται στους συμμετέχοντες φύλλα εργασίας με δύο</p>

δραστηριότητες.
Δραστηριότητα 1^η (Τι ταιριάζει με τι;) (15')
Εργασία σε ομάδες
Στο φύλλο εργασίας είναι τυπωμένες διάφορες λέξεις από αυτές που παρουσιάστηκαν κατά την προβολή, άλλες στα ελληνικά, άλλες στα αγγλικά, καθώς επίσης και κάποιες εικόνες. Οι συμμετέχοντες πρέπει να αντιστοιχίσουν τα στοιχεία (π.χ. <i>κιθάρα-εικόνα κιθάρας, νησί-Crete, song-τραγούδι</i>). Εάν οι συμμετέχοντες δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τις ελληνικές λέξεις, δέχονται βοήθεια από το διδάσκοντα, ο οποίος τους τις διαβάζει.
Δραστηριότητα 2^η («Τι είναι αυτό;») (20')
Στο φύλλο εργασίας είναι τυπωμένοι (στα ελληνικά, σε μεταγραφή και σε μετάφραση) μικροί διάλογοι: <i>Τι είναι αυτό;... Είναι...; Ναι, είναι.../Όχι δεν είναι.../Δεν ξέρω</i> . Οι διάλογοι αναφέρονται σε μουσικά όργανα (κυρίως ελληνικά παραδοσιακά), τα ονόματα των οποίων είναι επίσης τυπωμένα στα ελληνικά και σε μεταγραφή στο φύλλο εργασίας και είχαν παρουσιαστεί στο PowerPoint. Ο διδάσκων διαβάζει όλες τις ελληνικές λέξεις και φράσεις. (Οι διάλογοι είναι της μορφής: «Τι είναι αυτό;» «Είναι π.χ. μπουζούκι;» και ακολουθεί απάντηση καταφατική ή αρνητική. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα δήλωσης άγνοιας με τη φράση: «Δεν ξέρω»)
Δραστηριότητα 3^η (15')
Μοιράζεται σε κάθε έναν από τους συμμετέχοντες ένα φυλλάδιο με τον τρόπο προφοράς κάθε ελληνικού γράμματος. Οι ομάδες πρέπει να προσπαθήσουν να συνθέσουν το όνομα της ομάδας τους, όπως το είχαν σημειώσει στο προστάδιο, με ελληνικούς χαρακτήρες. Μόλις ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους, ο διδάσκων γράφει τη σωστή ελληνική λέξη στον πίνακα και η ομάδα την αντιγράφει.
Μεταστάδιο
(«Ελληνικό ή όχι;») (20')
Ένα μέλος κάθε ομάδας ορίζεται από τους υπόλοιπους ως αρχηγός. Κάθε ομάδα ακούει ένα ηχητικό απόσπασμα παραδοσιακού τραγουδιού κάποιας χώρας. Κάθε παίκτης πρέπει να απαντήσει με «ναι», αν πιστεύει ότι το τραγούδι είναι ελληνικό και με «όχι», αν δεν το πιστεύει. Ο αρχηγός δίνει την τελική απάντηση σε περίπτωση διαφωνίας. Οι ομάδες παίζουν εναλλάξ και οι βαθμοί καταγράφονται στον πίνακα.

Διδακτική Εφαρμογή 2: «Κοντούλα Λεμονιά»- Ήπειρος
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν τους αριθμούς ως το 10
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν το ρήμα «θέλω» στο α' και β' ενικό πρόσωπο σε μικρές βουλευτικές προτάσεις
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν το ρήμα «πηγαίνω (πάω)» στο πρώτο πρόσωπο ενικού και πληθυντικού
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με ιατρούς, ασθένεια, έκφραση σωματικού πόνου («Πονάει ο/η/το...») και μέλη του σώματος
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να ρωτούν για την κατάσταση του συνομιλητή τους («Τι έχεις;») και να ανταποκριθούν στην επικοινωνιακή συνθήκη της ανάγκης έκφρασης σωματικού πόνου ή ανάγκης για βοήθεια
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία, καθώς και στοιχεία παράδοσης για τον κάθε νομό
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν τον παραδοσιακό χορό «Συρτό στα τρία» με τη συνοδεία του παραδοσιακού τραγουδιού της Ηπείρου: «Κοντούλα λεμονιά»
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος: 45'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και

φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint
Α' Φάση: «Κοντούλα λεμονιά» (30')
<p>Οι συμμετέχοντες ακούν το παραδοσιακό τραγούδι της Ηπείρου «Κοντούλα λεμονιά», το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού. Στη συνέχεια, ανακοινώνεται στους συμμετέχοντες ότι η διαδικασία θα επαναληφθεί και αυτή τη φορά τους ζητείται να προσπαθήσουν να διακρίνουν τη λέξη που αναφέρεται σε: γιατρό, πόνο, ασθένεια (<i>doctor, pain, being sick</i>) και να την επαναλάβουν. Έπειτα, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.</p> <p>Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (αριθμοί, ασθένεια, πόνος).</p>
Β' Φάση: «Ήπειρος» (15')
<p>Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετικά με την Ήπειρο. Οι συμμετέχοντες καταγράφουν σε λευκό φύλλο χαρτί οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση και κυρίως μέρη που θα ήθελαν να επισκεφθούν.</p>
Κύριο στάδιο
Χρόνος: 45'
Υλικά:
<ul style="list-style-type: none"> • Φύλλο εργασίας • Φυλλάδιο με τίτλο «Η Λεμονο...κολοκυθιά» (περιγραφή της παραλλαγής «Λεμονιά» του παραδοσιακού παιχνιδιού «Κολοκυθιά»)
Δραστηριότητα 1^η (Πάμε στην Ήπειρο!) (15')
<p>Ζητείται από τους συμμετέχοντες να υποθέσουν ότι θα επισκεφθούν με την ομάδα τους ένα μέρος της Ηπείρου και πρέπει να αποφασίσουν ποιο. Κάθε μέλος της ομάδας εκφράζει τη βούλησή του με τις φράσεις «Θέλω να πάω...», «Θέλω να δω...» (οι φράσεις υποδεικνύονται αρχικά από το διδάσκοντα και καταγράφονται στον πίνακα). Στο τέλος η ομάδα αποφασίζει ποιο από τα μέρη που ακούστηκαν θα επισκεφθεί και το ανακοινώνει με τη φράση «Πάμε... π.χ. (στα) Ιωάννινα!».</p>
Δραστηριότητα 2^η («Η Λεμονο...κολοκυθιά») (15')
<p>Μοιράζεται στους συμμετέχοντες το φυλλάδιο με την περιγραφή του παιχνιδιού της «Λεμονο...κολοκυθιάς». Πρόκειται για την παραλλαγή «Λεμονιά» του</p>

παραδοσιακού παιχνιδιού «Κολοκυθιά». Το φυλλάδιο περιλαμβάνει και τις φράσεις που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι σε φωνητική μεταγραφή και μετάφραση. Αφού εξασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να προφέρουν τις ζητούμενες φράσεις, ξεκινά το παιχνίδι. Καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού προβάλλεται διαφάνεια του προστάδιου με τους αριθμούς ως το 10 σε συνδυασμό με τη λέξη «λεμόνι».

Δραστηριότητα 3^η («Γρήγορα στο γιατρό») (15')

Εργασία σε ομάδες

Κάθε ομάδα παίρνει από ένα φύλλο εργασίας όπου είναι τυπωμένες οι λέξεις και φράσεις-στόχοι όπως παρουσιάστηκαν στο προστάδιο, καθώς και κάποιες συμπληρωματικές/ βοηθητικές φράσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις φράσεις αυτές για να φτιάξουν ένα διάλογο με τα μέλη της ομάδας τους, τον οποίο θα παρουσιάσουν στην τάξη.

Μεταστάδιο

Χορός: «Συρτός στα τρία» (25')

Προβάλλεται για υπενθύμιση η διαφάνεια του προστάδιου «ο χορός μας σήμερα» με στοιχεία για τα βήματα του χορού (6 αργά βήματα).

Στη συνέχεια ακούγεται το τραγούδι «Κοντούλα λεμονιά» και οι συμμετέχοντες μετρούν ως το 6 χτυπώντας παλαμάκια με το ρυθμό. Έπειτα, ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού χωρίς μελωδία, αλλά μετρώντας με το ρυθμό και καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, αρχικά ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια πιασμένοι σε κύκλο.

Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)

Διδακτική Εφαρμογή 3: «Ας χαμηλώναν τα βουνά/ Τσιριγώτικος»- Νησιά Ιονίου

Στόχοι

Γλωσσικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:

<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να δηλώσουν την εθνικότητά τους
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να ρωτήσουν για την εθνικότητα κάποιου
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να ρωτούν και να απαντούν σε σχέση με τις γλώσσες που γνωρίζουν
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο βρίσκονται στη χώρα και να ρωτήσουν σχετικά κάποιον άλλο με σύντομες, απλές προτάσεις (με ένα ρήμα ή ελλειπτικές με ένα ουσιαστικό)
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να δίνουν στοιχεία θέσης στο χώρο (συγκεκριμένα: «πάνω (από...)» και «κάτω (από...)»)
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα των Νησιών του Ιονίου μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για το κάθε νησί, καθώς και στοιχεία παράδοσης. Η διδασκαλία είναι επικεντρωμένη κυρίως στα Επτάνησα.
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν τον παραδοσιακό χορό «Τσιριγώτικο» με τη συνοδεία του παραδοσιακού τραγουδιού των Κυθήρων: «Τσιριγώτικος / Ας χαμηλώναν τα βουνά»
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος: 45'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint, φυλλάδιο «Ερωτήσεις» που περιλαμβάνει ερωτηματικές αντωνυμίες και φράσεις.
Α' Φάση: «Τσιριγώτικος» (30')

Οι συμμετέχοντες ακούν το παραδοσιακό τραγούδι των Κυθίων «Τσιριγώτικος-Ας χαμηλώναν τα βουνά», το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν τη λέξη που αναφέρεται στη γέννηση (*being born*) και να την επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.

Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι («πού γεννήθηκες», χώρες, εθνικότητες, γλώσσες κ.λπ).

Β' Φάση: «Επτάνησα» (15')

Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετικά με τα νησιά του Ιονίου (επικεντρωμένη στα Επτάνησα). Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους λευκό φύλλο χαρτί, ώστε, αν το επιθυμούν, να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης (οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση). Παροτρύνονται να δώσουν προσοχή σε ονόματα και τοπωνύμια.

Κύριο στάδιο

Χρόνος: 50'

Υλικά: Φύλλο εργασίας

Δραστηριότητα 1^η («Μίλα μου για σένα...») (25')

Ζητείται από τους συμμετέχοντες (ανά ζεύγη) να παρουσιάσουν τον εαυτό τους: πώς ονομάζονται, πού γεννήθηκαν, να αναφέρουν την εθνικότητά τους, τη γλώσσα/τις γλώσσες που μιλούν, καθώς και με τι ασχολούνται. (Προβάλλεται καθ' όλη τη διάρκεια η διαφάνεια με το σχετικό διάλογο/ φράσεις στο φύλλο εργασίας)

Δραστηριότητα 2^η («Κουίζ») (25')

Στο φύλλο εργασίας είναι τυπωμένες στα Ελληνικά ερωτήσεις σχετικές με τα Επτάνησα, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Ο διδάσκων τις διαβάζει και οι συμμετέχοντες έχουν λίγο χρόνο να συζητήσουν με την ομάδα τους για τις απαντήσεις. (Σημειώνεται ότι όλες σχεδόν οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν ονόματα ή τοπωνύμια, ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί το νόημά τους, παρ' ότι δεν είναι μεταφρασμένες.) Κατόπιν, αρχίζει το κουίζ: κάθε ομάδα πρέπει να απαντήσει σε μία

ερώτηση. Η απάντηση θα πρέπει να δοθεί στα Ελληνικά. Αν η ερωτώμενη ομάδα δεν απαντήσει ή απαντήσει λάθος, δίνεται ευκαιρία στην αντίπαλη ομάδα να απαντήσει και να κερδίσει τον πόντο.

Μεταστάδιο

Χορός: «Τσιριγώτικος» (25')

Προβάλλεται για υπενθύμιση η διαφάνεια του προσταδίου «ο χορός μας σήμερα» με στοιχεία για τα βήματα του χορού.

Στη συνέχεια ακούγεται το τραγούδι «Τσιριγώτικος (Ας χαμηλώναν τα βουνά)» και οι συμμετέχοντες μετρούν ως το 6 χτυπώντας παλαμάκια με το ρυθμό. Έπειτα, ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού χωρίς μελωδία, αλλά μετρώντας με το ρυθμό και καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, αρχικά ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια πιασμένοι σε κύκλο.

Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)

Διδακτική Εφαρμογή 4: «Γερακίνα»-Μακεδονία

Στόχοι

Γλωσσικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:

- να μπορούν να αναγνωρίσουν και να ονοματίσουν στα Ελληνικά βασικά χρώματα
- να είναι σε θέση να δώσουν στοιχεία εξωτερικής περιγραφής προσώπου και να ρωτήσουν σχετικά
- να μπορούν να αναφέρουν είδη ρουχισμού

Γνωστικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:

- να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Μακεδονίας μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία

παράδοσης.
<ul style="list-style-type: none"> να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> να μπορούν να χορέψουν τον παραδοσιακό χορό «Συρτό/ Καλαματιανό» με τη συνοδεία του (παραδοσιακού) τραγουδιού της Μακεδονίας: «Γερακίνα».
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος: 50'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint, φυλλάδιο με τα χρώματα
A' Φάση: «Γερακίνα» (30')
Οι συμμετέχοντες ακούν το (παραδοσιακό) τραγούδι της Μακεδονίας «Γερακίνα», το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν λέξεις που αναφέρεται σε είδη ρουχισμού (clothing) και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά ακόμη και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.
Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (είδη ρουχισμού, χρώματα, εξωτερική περιγραφή προσώπου).
B' Φάση: «Μακεδονία» (20')
Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετικά με το γεωγραφικό διαμέρισμα της Μακεδονίας. Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους λευκό φύλλο χαρτί, ώστε, αν το επιθυμούν, να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης (οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση). Παροτρύνονται να δώσουν προσοχή σε ονόματα και τοπωνύμια. Ακούν ξανά τα χρώματα με αφορμή τις ποδοσφαιρικές ομάδες της Μακεδονίας.
Κύριο στάδιο

Χρόνος: 40'
Υλικά: Παρουσίαση PowerPoint για τη δραστηριότητα 2 «Ποδόσφαιρο»
Δραστηριότητα 1^η («Μάντεψε ποιος») (25')
Ένας από τους συμμετέχοντες επιλέγει κάποιον από τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους, χωρίς να ανακοινώσει την επιλογή του στους υπόλοιπους. Εκείνοι προσπαθούν να μαντέψουν για ποιον πρόκειται κάνοντας ερωτήσεις σχετικά με την εξωτερική του εμφάνιση. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι ολικής άγνοιας (π.χ. «Είναι ψηλός/ή;», «Φοράει κίτρινο...;»), ώστε ο συμμετέχων να μπορεί να απαντήσει με ναι/όχι. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλους.
Δραστηριότητα 2^η («Ποδόσφαιρο») (15')
Προβάλλονται ξανά σε Power Point ποδοσφαιρικές ομάδες της Μακεδονίας (που είχαν ξαναπαρουσιαστεί στο προ-στάδιο:ppt Μακεδονία). Οι συμμετέχοντες χωρισμένοι σε ομάδες πρέπει να αναφέρουν τα χρώματα της ποδοσφαιρικής ομάδας που βλέπουν κάθε φορά και την πόλη στην οποία βρίσκεται η ομάδα. Γίνεται καταμέτρηση πόντων. Κερδίζει η ομάδα με τις περισσότερες απαντήσεις.
Μεταστάδιο
Χορός: «Συρτός/ Καλαματιανός» (30')
<p>Προβάλλεται για υπενθύμιση η διαφάνεια του προσταδίου «ο χορός μας σήμερα» με στοιχεία για τα βήματα του χορού.</p> <p>Στη συνέχεια ακούγεται το τραγούδι «Γερακίνα» και οι συμμετέχοντες μετρούν ως το 12 χτυπώντας παλαμάκια με το ρυθμό. Έπειτα, ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού χωρίς μελωδία και χωρισμένα σε ενότητες, στη συνέχεια μετρώντας με το ρυθμό και, παράλληλα, καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, αρχικά ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια πιασμένοι σε κύκλο.</p> <p>Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)</p>

Διδακτική Εφαρμογή 5 «Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ»- Πελοπόννησος
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με φρούτα και λαχανικά
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο απαραίτητο για συναλλαγή σε εμπορικό κατάστημα
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν τους αριθμούς έως το 50 (και να γνωρίσουν τους αριθμούς ως το 100)
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν το β' πληθυντικό πρόσωπο ως πληθυντικό ευγενείας
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να εκφράσουν ευαρέσκεια ή δυσαρέσκεια (μου αρέσει/ δε μου αρέσει)
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Πελοποννήσου μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία παράδοσης.
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν τον παραδοσιακό χορό «Συρτός-Καλαματιανός» με τη συνοδεία του παραδοσιακού τραγουδιού της Πελοποννήσου: «Ένα νερό κυρα- Βαγγελιώ»
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος:50'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint
Α' Φάση: «Ένα νερό κυρά-Βαγγελιώ» (35')
Οι συμμετέχοντες ακούν το παραδοσιακό τραγούδι της Πελοποννήσου «Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ», το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το

<p>τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν λέξεις που αναφέρονται στη φύση (<i>nature</i>) και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.</p>
<p>Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (φρούτα, λαχανικά, λεξιλόγιο σχετικό με συναλλαγή σε οπωροπωλείο κ.λπ.).</p>
<p>Β' Φάση: «Πελοπόννησος» (15')</p>
<p>Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετική με την Πελοπόννησο. Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους λευκό φύλλο χαρτί, ώστε, αν το επιθυμούν, να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης (οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση). Παροτρύνονται να δώσουν προσοχή σε ονόματα και τοπωνύμια.</p>
<p>Κύριο στάδιο</p>
<p>Χρόνος: 50'</p>
<p>Υλικά: φύλλα εργασίας</p>
<p>Δραστηριότητα 1^η («Θέλω να αγοράσω...») (10')</p>
<p>Ο διδάσκων ρωτά αρχικά τη μία ομάδα και έπειτα την άλλη για τα τοπικά προϊόντα της Πελοποννήσου: «Θέλω να αγοράσω... π.χ. λουκάνικα με πορτοκάλι. (Πού θα πάω;) και οι ομάδες απαντούν, π.χ. «(Πήγαινε) στην Καλαμάτα».</p>
<p>Δραστηριότητα 2^η («Το μενού έχει σαλάτα») (20')</p>
<p>Ζητείται από τους συμμετέχοντες (ανά ομάδες) να υποθέσουν πως θέλουν να παρασκευάσουν μία σαλάτα (λαχανικών η μία ομάδα και φρουτοσαλάτα η άλλη). Πρέπει να συζητήσουν μεταξύ τους και να αποφασίσουν για τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν. (Το σχετικό λεξιλόγιο υπάρχει (αμετάφραστο) στο φύλλο εργασίας.</p>
<p>Δραστηριότητα 3^η («Στο μανάβικο...») (20')</p>
<p>Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης. Οι συμμετέχοντες πρέπει να «αγοράσουν» τα υλικά που αποφάσισαν ότι χρειάζονται για τις σαλάτες τους από το μανάβικο. Ένα μέλος της ομάδας υποδύεται το μανάβη και τα υπόλοιπα τους πελάτες. Ο μανάβης κρατά στο χέρι του ένα χαρτί όπου αναγράφονται οι τιμές των προϊόντων, καθώς και κάποια προϊόντα που βρίσκονται σε έλλειψη. Εάν του ζητηθεί προϊόν που δεν υπάρχει, θα πρέπει να απαντήσει με τον τρόπο που παρουσιάστηκε στο προ-στάδιο. Το ίδιο ισχύει και για τον υπόλοιπο διάλογο.</p>

Μεταστάδιο
Χορός: «Συρτός-Καλαματιανός» (20')
<p>Προβάλλεται για υπενθύμιση η διαφάνεια του προσταδίου «ο χορός μας σήμερα» με στοιχεία για τα βήματα του χορού.</p> <p>Στη συνέχεια ακούγεται το τραγούδι «Ένα νερό κυρα-Βαγγελιώ» και οι συμμετέχοντες μετρούν ως το 12 χτυπώντας παλαμάκια με το ρυθμό. Έπειτα, ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού και καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, στην αρχή ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια πιασμένοι σε κύκλο. (Επειδή ο «Συρτός-Καλαματιανός» είχε διδαχθεί και στο αμέσως προηγούμενο μάθημα (Γερακίνα: Μακεδονία), αναμένεται να μη χρειαστεί παρά μία απλή υπενθύμιση.)</p> <p>Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)</p>

Διδακτική Εφαρμογή 6: «Τα διαλεχτά παιδιά (Είμαστε αλάνια)»- Θεσσαλία
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με συναισθήματα • να μπορούν να εκφράσουν βασικά ανθρώπινα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά (να ρωτούν και να απαντούν σχετικά)
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Θεσσαλίας μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία παράδοσης. (Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πόλη των Τρικάλων, τόπος διαμονής των συμμετεχόντων.) • να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:

<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν το χορό «Χασαποσέρβικο» με τη συνοδεία του λαϊκού τραγουδιού του Βασίλη Τσιτσάνη: «Τα διαλεχτά παιδιά (Είμαστε αλάνια)»
Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες
Προστάδιο
Χρόνος: 45'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint
Α' Φάση: «Τα διαλεχτά παιδιά (Είμαστε αλάνια)» (30')
<p>Οι συμμετέχοντες ακούν το λαϊκό τραγούδι «Τα διαλεχτά παιδιά (Είμαστε αλάνια)» το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν λέξεις που αναφέρονται σε συναισθήματα (<i>feelings</i>) και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.</p> <p>Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (συναισθήματα).</p>
Β' Φάση: «Θεσσαλία» (15')
<p>Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετική με το γεωγραφικό διαμέρισμα της Θεσσαλίας. Δίνεται έμφαση στην πόλη των Τρικάλων, η οποία αποτελεί και τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους λευκό φύλλο χαρτί, ώστε, αν το επιθυμούν, να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης (οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση). Παροτρύνονται να δώσουν προσοχή σε ονόματα και τοπωνύμια.</p>
Κύριο στάδιο
Χρόνος: 50'
Υλικά: Βίντεο για τη δραστηριότητα 3 «Συναισθήματα», κείμενο με κενά για συμπλήρωση στην ίδια δραστηριότητα
Δραστηριότητα 1^η («Βόλτα στα Τρίκαλα») (15')
Ζητείται από τους συμμετέχοντες (ανά ομάδες) να υποθέσουν πως θέλουν να κάνουν

μία βόλτα στα Τρίκαλα. Αποφασίζουν αν θα είναι πρωί ή βράδυ και για τα μέρη όπου θέλουν να πάνε ή τις δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν.
Δραστηριότητα 2^η («Πώς νιώθεις;») (15')
Προβάλλονται διαφάνειες PowerPoint, καθεμιά από τις οποίες περιγράφει μία κατάσταση (συνοδευόμενη από την αντίστοιχη εικόνα). Κάθε συμμετέχων καλείται να απαντήσει στην ερώτηση «Πώς νιώθεις;», ανάλογα με την κατάσταση που θα του τύχει.
Δραστηριότητα 3^η («Συναισθήματα») (20')
Οι συμμετέχοντες παρακολουθούν ένα βίντεο που απευθύνεται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου και σχετίζεται με τη διαχείριση των συναισθημάτων. Τους δίνεται τυπωμένο το κείμενο που ακούγεται στο βίντεο. Από το κείμενο έχουν αφαιρεθεί κάποιες λέξεις (οι περισσότερες αφορούν συναισθήματα). Οι συμμετέχοντες πρέπει να συμπληρώσουν τα κενά, συζητώντας και με τα μέλη της ομάδας τους.
Μεταστάδιο
Χορός: «Χασαποσέρβικος» (25')
<p>Ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού χωρίς μελωδία, αλλά μετρώντας και καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, στην αρχή ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια σε ευθεία γραμμή και πιασμένοι με τη λαβή του χορού (χέρια στους ώμους).</p> <p>Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)</p>

Διδακτική Εφαρμογή 7: «Σήκω χόρεψε συρτάκι»- Στερεά Ελλάδα
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με διασκέδαση και ψυχαγωγία

<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να λειτουργήσουν στην επικοινωνιακή περίσταση της παραγγελίας σε καφετέρια ή εστιατόριο
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Στερεάς Ελλάδας μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία παράδοσης. (Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πόλη της Αθήνας)
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν το χορό «Συρτάκι» με τη συνοδεία του τραγουδιού του Γιώργου Ζαμπέτα «Σήκω χόρευε συρτάκι»
Συνολικός χρόνος: 2 ώρες
<u>Προστάδιο</u>
Χρόνος: 45'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint
Α' Φάση: «Σήκω χόρευε συρτάκι» (30')
<p>Οι συμμετέχοντες ακούν το λαϊκό τραγούδι «Σήκω χόρευε συρτάκι» το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν λέξεις που αναφέρονται σε διασκέδαση (<i>entertainment</i>) και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.</p> <p>Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (ψυχαγωγία/διασκέδαση).</p>
Β' Φάση: «Στερεά Ελλάδα» (15')
<p>Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετική με το γεωγραφικό διαμέρισμα της Στερεάς Ελλάδας. Δίνεται έμφαση στην πόλη των Αθηνών. Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους λευκό φύλλο χαρτί, ώστε, αν το επιθυμούν, να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης (οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση). Παροτρύνονται να δώσουν προσοχή σε ονόματα και τοπωνύμια.</p>

Κύριο στάδιο
Χρόνος: 40'
Δραστηριότητα 1^η («Ένα πρωί / βράδυ στην Αθήνα») (15')
Ζητείται από τους συμμετέχοντες (ανά ομάδες) να υποθέσουν πως θέλουν να κάνουν μία πρωινή (η μία ομάδα) ή βραδινή (η δεύτερη ομάδα) βόλτα στην Αθήνα. Αποφασίζουν για τα μέρη όπου θέλουν να πάνε ή τις δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν.
Δραστηριότητα 2^η («Τι θα πάρετε;») (25')
Στη μία ομάδα δίνεται ένα μενού καφετέριας και στην άλλη ένα μενού ταβέρνας. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ζητήσουν πληροφορίες για τα φαγητά και να «παραγγείλουν» στο σερβιτόρο. Το ρόλο του «σερβιτόρου» αναλαμβάνει ο διδάσκων.
Μεταστάδιο
Χορός: «Συρτάκι» (35')
<p>Ο διδάσκων παρουσιάζει την κάθε φιγούρα του χορού ξεχωριστά. Στη συνέχεια οι φιγούρες παρουσιάζονται διαδοχικά ώστε να συντεθεί η χορογραφία. Οι συμμετέχοντες στην αρχή χορεύουν ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια σε ευθεία γραμμή και πιασμένοι με τη λαβή του χορού (χέρια στους ώμους).</p> <p>Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)</p>

Διδακτική Εφαρμογή 8: «Άστρα μη με μαλώνετε»- Κρήτη
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με την έκφραση του χρόνου • να μπορούν να ζητούν και να δίνουν πληροφορίες σχετικά με το χρόνο • να δίνουν πληροφορίες σχετικά με ημερομηνίες και χρονολογίες (αριθμοί ως το 10000)
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:

<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Κρήτης μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία παράδοσης.
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν το χορό «Σιγανός Κρήτης» με τη συνοδεία του τραγουδιού: «Άστρα μη με μαλώνετε».
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος: 45'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint
A' Φάση: «Άστρα μη με μαλώνετε» (30')
<p>Οι συμμετέχοντες ακούν το τραγούδι «Άστρα μη με μαλώνετε» το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν λέξεις που αναφέρονται στο χρόνο (<i>time</i>) και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.</p> <p>Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (χρόνος / ώρα).</p>
B' Φάση: «Κρήτη» (15')
<p>Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετική με την περιοχή της Κρήτης. Οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή τους λευκό φύλλο χαρτί, ώστε, αν το επιθυμούν, να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης (οτιδήποτε τους κάνει εντύπωση). Παροτρύνονται να δώσουν προσοχή σε ονόματα και τοπωνύμια.</p>
Κύριο στάδιο
Χρόνος: 50-60'

Υλικά:
<ul style="list-style-type: none"> • Φύλλο εργασίας
Δραστηριότητα 1^η («Γενέθλια») (15')
Οι συμμετέχοντες ρωτούν ο ένας τον άλλον πότε γεννήθηκε.
Δραστηριότητα 2^η («Κάπου θα συναντηθούμε») (20')
Οι συμμετέχοντες ακούν το τραγούδι του Γ. Μηλιώκα : «Κάπου θα συναντηθούμε» έχοντας μπροστά τους τους στίχους του τραγουδιού. Όλοι σχεδόν οι χρονικοί προσδιορισμοί έχουν αφαιρεθεί από το κείμενο και εκείνοι καλούνται να συμπληρώσουν ό, τι λείπει.
Στη συνέχεια, κανονίζουν οι ίδιοι ένα παρόμοιο «ραντεβού» κατά τα πρότυπα του τραγουδιού (π.χ. «Το Σάββατο μπορείς;»...)
Δραστηριότητα 3^η («Ταξίδι στην Κρήτη») (25')
Οι συμμετέχοντες υποθέτουν πως θέλουν να ταξιδέψουν στην Κρήτη. Έχουν στα χέρια τους πίνακες με δρομολόγια πλοίων και λεωφορείων. Αφού καθορίσουν την ημερομηνία του ταξιδιού, θα πρέπει να αποφασίσουν για τα δρομολόγια που θα επιλέξουν και να σχεδιάσουν το ταξίδι.
Εναλλακτική δραστηριότητα («Τι ώρα είναι στο...;») (15')
Οι συμμετέχοντες ρωτούν ο ένας τον άλλο τι ώρα είναι τη συγκεκριμένη στιγμή στη χώρα από όπου κατάγεται ο συνομιλητής τους.
Μεταστάδιο
Χορός: «Σιγανός Κρήτης» (15'-25')
<p>Ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού χωρίς μελωδία, αλλά μετρώντας, και καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, στην αρχή ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια σε ευθεία γραμμή και πιασμένοι με τη λαβή του χορού.</p> <p>Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)</p>

Διδακτική Εφαρμογή 9: «Βασιλική»- Θράκη

Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να κατανοούν και να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με οικογένεια και σχέσεις • να μπορούν να ζητήσουν και να δώσουν πληροφορίες σχετικά με την οικογένεια και τις σχέσεις τους
Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν την περιοχή της Θράκης μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία παράδοσης. • να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν το χορό «Ζωναράδικος» με τη συνοδεία του τραγουδιού του Ν. Ζιώγαλα: «Βασιλική»
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος: 50'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, λευκές κόλλες χαρτί, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint
A' Φάση: «Βασιλική» (40')
Οι συμμετέχοντες ακούν το τραγούδι «Βασιλική» το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν λέξεις που αναφέρονται σε σχέσεις (<i>relationships</i>) και συναισθήματα (<i>feelings</i>) και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.
Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (συναισθήματα).
B' Φάση: «Θράκη» (10')

Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετική με την περιοχή της Θράκης.
Κύριο στάδιο
Χρόνος: 45'
Υλικά: Φύλλο εργασίας
Δραστηριότητα 1^η («Μίλα μου για σένα») (25')
Οι συμμετέχοντες κάνουν-ανά ζεύγη- ερωτήσεις ο ένας στον άλλο σχετικά με την οικογένειά τους και στη συνέχεια ανακοινώνουν τις πληροφορίες που πήραν στους υπόλοιπους, π.χ. («Ο... έχει τρία αδέρφια, τη μητέρα του τη λένε... κ.λπ.)
Δραστηριότητα 2^η («Η οικογένεια του Νίκου») (20')
Προβάλλεται απόσπασμα από την ελληνική τηλεοπτική σειρά «Είσαι το ταίρι μου». Στο απόσπασμα αυτό, παρουσιάζεται μέσα από διάφορους διαλόγους η οικογένεια του πρωταγωνιστή (Νίκος). Οι συμμετέχοντες (ανά ομάδες) πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το είδος της συγγενικής σχέσης που έχουν οι διάφοροι πρωταγωνιστές μεταξύ τους. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις ανακοινώνονται στην τάξη.
Μεταστάδιο
Χορός: «Ζωναράδικος» (25')
<p>Ο διδάσκων παρουσιάζει τα βήματα του χορού χωρίς μελωδία, αλλά μετρώντας, και καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο, στην αρχή ο καθένας χωριστά και στη συνέχεια σε ευθεία γραμμή και πιασμένοι με τη λαβή του χορού.</p> <p>Ακούγεται ξανά το τραγούδι και αρχίζει ο χορός. Αρχικά χορεύει πρώτος ο διδάσκων, ο οποίος προοδευτικά παραχωρεί τη θέση του στον επόμενο χορευτή και εκείνος αργότερα με τη σειρά του στον επόμενο. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχουν λάβει όλη τη θέση του πρωτοχορευτή. (Εάν μένει χρόνος, ο χορός επαναλαμβάνεται.)</p>

Διδακτική Εφαρμογή 10: «Χορέψετε, χορέψετε»- Νησιά Αιγαίου
Στόχοι
Γλωσσικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με τον ελεύθερο χρόνο, αθλήματα και δραστηριότητες

Γνωστικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να γνωρίσουν τα νησιά του Αιγαίου μέσα από εικόνες και γεωγραφικά, ιστορικά στοιχεία για τον κάθε νομό, καθώς και στοιχεία παράδοσης • να γνωρίσουν χαρακτηριστικά της μουσικής παράδοσης της περιοχής • να έρθουν σε επαφή με μουσική/ χορό κάποιας άλλης χώρας εκτός της Ελλάδας
Κινητικοί στόχοι
Επιδιώκεται οι συμμετέχοντες:
<ul style="list-style-type: none"> • να μπορούν να χορέψουν έναν από τους διδαχθέντες χορούς ή και κάποιον παραδοσιακό χορό άλλης χώρας (ή και τα δύο).
<i>Συνολικός χρόνος: 2 διδακτικές ώρες</i>
Προστάδιο
Χρόνος:45'
Υλικά: Η/Υ για παρουσίαση PowerPoint, φυλλάδια με μετάφραση, λεξιλόγιο και φωνητική μεταγραφή του τραγουδιού, φυλλάδιο με τις λέξεις και φράσεις-στόχους, όπως παρουσιάζονται μέσω PowerPoint
A' Φάση: «Χορέψετε» (30')
<p>Οι συμμετέχοντες ακούν το τραγούδι «Χορέψετε» το οποίο παρουσιάζεται οπτικοποιημένο. (Αφού τελειώσει το τραγούδι, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το νόημα του τραγουδιού.) Κατόπιν, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, αφού προηγουμένως έχει ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να διακρίνουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν και να τις επαναλάβουν. Τέλος, το τραγούδι ακούγεται ακόμη μία φορά και δίνεται στους συμμετέχοντες η μετάφρασή του ώστε να αντιληφθούν το νόημά του.</p> <p>Στη συνέχεια προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint επικεντρωμένη στις λέξεις-στόχους που απορρέουν από το τραγούδι (συναισθήματα).</p>
B' Φάση: «Νησιά Αιγαίου» (15')
Στη φάση αυτή προβάλλεται παρουσίαση του PowerPoint σχετική με τα νησιά του Αιγαίου.
Κύριο στάδιο
Χρόνος: 35'

Υλικά: Παρουσίαση PowerPoint για τη δραστηριότητα 1 «Αθλήματα»
Δραστηριότητα 1^η («Αθλήματα») (15')
Προβάλλονται διαφάνειες στο PowerPoint. Καθεμία από τις διαφάνειες παρουσιάζει ένα άθλημα ή χόμπι, το οποίο οι συμμετέχοντες θα πρέπει να κατονομάσουν και να δηλώσουν αν τους αρέσει ή όχι.
Δραστηριότητα 2^η («Ελεύθερος χρόνος») (20')
Οι συμμετέχοντες συζητούν σχετικά με το τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους.
Μεταστάδιο
Χορός (40') : Στο τελευταίο μάθημα υπάρχει το ενδεχόμενο να παρουσιαστούν χοροί από την πατρίδα κάποιων συμμετεχόντων. Επίσης προβλέπεται να επιλέξουν οι ίδιοι έναν από τους χορούς που διδάχθηκαν, ώστε να επαναληφθεί στο κλείσιμο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
Υλικό του Προγράμματος