



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Σοφία Παγώνη

**Η δραστηριοκεντρική διδασκαλία του λεξιλογίου στην Ελληνική ως
δεύτερη/ ξένη γλώσσα**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2017

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Σοφία Παγώνη, 363

**Η δραστηριοκεντρική διδασκαλία του λεξιλογίου στην Ελληνική ως
δεύτερη/ ξένη γλώσσα**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Ιακώβου Μαρία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Μιχάλης Αθανάσιος, Μπέλλα Σπυριδούλα

ΑΘΗΝΑ 2017

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ ολόψυχα και ειλικρινά τους γονείς μου, Αθηνά και Δημήτρη, οι οποίοι έχουν μοχθήσει για τη μόρφωσή μου και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα, αλλά και τη γιαγιά μου, Σοφία, η οποία πάντα και πρόθυμα με ακούει και με συμβουλεύει.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Μόσχο Μορφακίδη Φυλακτό για τη δυνατότητα που μου έδωσε να διδάξω την Ελληνική γλώσσα στα πλαίσια του προγράμματος της πρακτικής μου στη Γρανάδα, την κ. Maila García Amorós για τη στήριξη, την καθοδήγηση και την επικοινωνία που είχαμε για τα μαθήματα Ελληνικών, την κ. Παναγιώτα Παπαδοπούλου για τη γενικότερη συνεργασία μαζί της, όπως και την κ. Isabel Cabrera Ramos. Ευχαριστώ, επίσης, θερμά και την καθηγήτρια Ισπανικών και φίλη μου, Σοφία, για την πολύτιμη βοήθειά της και τη στήριξή της.

Τέλος, ευχαριστώ και την κ. Μαρία Ιακώβου για την επικοινωνία και τη γενική επίβλεψη της εργασίας μου, όπως και τους συνεπιβλέποντες, κ. Αθανάσιο Μιχάλη και κ. Σπυριδούλα Μπέλλα.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	6
1. 1. Στόχος	6
1. 2. Μεθοδολογία	6
2. Θεωρητικό υπόβαθρο	7
2. 1. Σύνομη ιστορική ανασκόπηση της διδασκαλίας του λεξιλογίου	8
2. 1. 1. Η μέθοδος γραμματική-μετάφραση (the grammar translation method).....	9
2. 1. 2. Το κίνημα της ανανέωσης (the reform movement).....	10
2. 1. 3. Η άμεση μέθοδος (the direct method).....	10
2. 1. 4. Προφορική προσέγγιση και καταστασιακή γλωσσική διδασκαλία (oral approach and situational language teaching)	11
2. 1. 5. Η ακουστικό-προφορική μέθοδος (the audio-lingual method)	12
2. 1. 6. Η επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία (communicative language teaching)	12
2. 1. 7. Η φυσική προσέγγιση (the natural approach)	14
2. 1. 8. Η λεξική προσέγγιση (the lexical approach).....	16
2. 2. Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση	17
2. 3. Οριοθετώντας τη δραστηριότητα	19
2. 3. 1. Ορισμοί.....	19
2. 3. 2. Ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης	21
2. 3. 3. Παραδείγματα δραστηριοτήτων βάσει μεθόδων διδασκαλίας	26
2. 3. 4. Προτάσεις αξιοποίησης των δραστηριοτήτων.....	28
2. 4. Ταξινόμηση δραστηριοτήτων βάσει του βαθμού δυσκολίας τους	29
2. 5. Σύνδεση με θεωρίες κατάκτησης.....	31
2. 6. Κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων	36
2. 7. Συμπεράσματα	37
3. Διδακτικά εγχειρίδια	38
3. 1. Ελληνικά Α, Ελληνικά Β	38
3. 2. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2 και 3.....	46
3. 3. Κλικ στα ελληνικά	58
4. Δημιουργία δραστηριοτήτων	72
4. 1. Επίπεδο Α'	73

4. 2. Επίπεδο Β'.....	81
4. 3. Επίπεδο Γ'.....	85
4. 4. Αιτιολόγηση γενικότερων επιλογών.....	91
5. Γενικά συμπεράσματα.....	95
6. Βιβλιογραφία.....	98
7. Παράρτημα.....	111

1. Εισαγωγή

1. 1. Στόχος

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η θέση και ο ρόλος των δραστηριοτήτων (tasks) στη διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Η διδακτική προσέγγιση η οποία θα διερευνηθεί είναι η δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based approach). Η οριοθέτησή της, η δυνατότητάς της να ενισχύσει τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί αποτελούν τους επιμέρους στόχους της εν λόγω εργασίας.

1. 2. Μεθοδολογία

Για να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι θα ακολουθηθεί η εξής πορεία: στο πρώτο μέρος μετά από μία συνοπτική παρουσίαση των διδακτικών προσεγγίσεων μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, όπως είναι για παράδειγμα η μέθοδος γραμματικής και μετάφρασης, η ακουστική μέθοδος και η επικοινωνιακή προσέγγιση, θα παρουσιαστεί αναλυτικά η δραστηριοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας (task-based approach). Στη συνέχεια, θα αναφερθεί η σχέση αυτής της προσέγγισης με συγκεκριμένες θεωρίες κατάκτησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Ακόμα, βασικά ερωτήματα στα οποία θα αναζητηθεί απάντηση θα είναι τα εξής: πώς οριοθετείται η δραστηριότητα, ποια η σχέση της με την άσκηση, ποια είναι τα βασικά της χαρακτηριστικά, αν υπάρχουν διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων και ποια τα κριτήρια διαβάθμισής τους. Στο δεύτερο μέρος, θα διερευνηθεί η θέση των δραστηριοτήτων στα γλωσσικά εγχειρίδια των τελευταίων χρόνων, και πιο συγκεκριμένα το κατά πόσο, πώς και αν εντάσσονται δραστηριότητες σε αυτά. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος, θα δημιουργηθούν δραστηριότητες βασισμένες στην έρευνα της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσα εστιασμένες στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Τέλος, θα εξαχθούν συμπεράσματα και θα αναφερθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση τα τελευταία χρόνια έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών της κατάκτησης και διδασκαλίας μίας Γ2¹, για τους παιδαγωγούς και συγγραφείς διδακτικών εγχειριδίων μίας Γ2, για τους διδάσκοντες μίας Γ2 και τέλος για τα γλωσσικά τεστ, τα οποία εξελίσσουν τον τρόπο με τον οποίο διαπιστώνουν τις γλωσσικές δεξιότητες των διδασκομένων. Η πλειοψηφία των ερευνητών, των συγγραφέων διδακτικών εγχειριδίων και των διδασκόντων μίας Γ2 συμφωνούν στο ότι βασικός στόχος της διδασκαλίας της είναι να καταστούν ικανοί οι διδασκόμενοι να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο αποτελεσματικά. Όσον αφορά το «πώς» αυτό μπορεί να επιτευχθεί, δεν παρατηρείται σύγκλιση απόψεων. Τα παιδαγωγικά μοντέλα και οι διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί κατά καιρούς ποικίλλουν και στηρίζονται σε πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους θεωρίες κατάκτησης μίας Γ2. Οι περισσότερες, όμως, από αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει των ακόλουθων βασικών απόψεων σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση:

A. Ολιστική ή μερική εκμάθηση;²

Πρέπει η γλώσσα να αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο ή ως μέρη ενός ευρύτερου συνόλου; Σύμφωνα με τη μερική εκμάθηση η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα το οποίο απαρτίζεται από υποσυστήματα, με τα οποία οι διδασκόμενοι πρώτα πρέπει να εξοικειωθούν και κατόπιν γίνονται ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως σύνολο σε επικοινωνιακές καταστάσεις. Στην ολιστική προσέγγιση, από την άλλη, οι διδασκόμενοι αντιμετωπίζουν την πρόκληση να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, προσληπτικά και παραγωγικά για λειτουργικούς λόγους και να επέλθει η γνώση των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων από τις πραγματικές τους παραγωγές και επικοινωνιακές τους πραγματώσεις σε πολύπλοκες καταστάσεις.

B. Δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική εκπαίδευση;

Θεμελιώδεις επιλογές, όπως οι ρόλοι μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκομένων παρατηρούνται σε κάθε τάξη. Σε μία δασκαλοκεντρική τάξη ο διδάσκων έχει τον

¹ Ως Γ2 θα αναφέρεται η δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

² Τα τρία βασικά ερωτήματα που έχουν απασχολήσει τη γλωσσική εκπαίδευση βασίζονται στους Kris Van den Branden, Martin Bygate, John M. Norris (2009).

λόγο τον περισσότερο χρόνο του μαθήματος, αποφασίζει απόλυτα για τη ροή του και την εξέλιξη των θεμάτων και γενικότερα κατευθύνει εξ' ολοκλήρου τη μαθησιακή διαδικασία. Σε μία μαθητοκεντρική τάξη, από την άλλη πλευρά, δίνεται σημασία στις πρωτοβουλίες των διδασκομένων όσον αφορά την επιλογή των θεμάτων και των γλωσσικών στοιχείων προς επεξεργασία, στοιχεία που προκύπτουν από τις παραγωγές τους. Οι διδασκόμενοι, επίσης, αξιοποιούν την πολυπλοκότητα του γλωσσικού εισαγομένου και οι παραγωγές τους είναι σε άμεση συνάρτηση με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους σε συνδυασμό με το ότι η συνεργασία μεταξύ τους ενισχύεται με μεθοδολογικά μέσα τα οποία εκμαιεύουν παραγωγές οι οποίες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ίσως, ήδη, αξίζει να ορισθεί η έννοια της αλληλεπίδρασης, καθώς αποτελεί μια από τις βασικότερες έννοιες στη γλωσσική διδασκαλία. Ως αλληλεπίδραση, λοιπόν, ορίζεται στη γλωσσική διδασκαλία «η ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών, απόψεων και συναισθημάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων/ παραγόντων της τάξης, η οποία έχει αμοιβαίο χαρακτήρα και συμβάλλει, μέσω της ανατροφοδότησης, στον εμπλουτισμό και τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των συμμετεχόντων» (Μήτσης, 2007).

Γ. Επικοινωνιακά προσανατολισμένη διδασκαλία ή δομοκεντρική διδασκαλία;

Η γλωσσική χρήση προϋποθέτει δομές και φόρμες της γλώσσας για τη δημιουργία διαπροσωπικού νοήματος. Στη γλωσσική διδασκαλία η αρχική έμφαση και προσοχή των διδασκόντων δίνεται είτε στη δομή είτε στην επικοινωνία (είτε στο συνδυασμό και των δύο). Σε μία ακραία εκδοχή της επικοινωνιακής διδασκαλίας οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι επικεντρώνονται πρωτίστως στο να επιτύχουν επαρκή και αμοιβαία κατανόηση του νοήματος, ενώ σε μία ακραία εκδοχή της δομοκεντρικής διδασκαλίας η έμφαση αρχικά δίνεται στην ακρίβεια και την πολυπλοκότητα των γλωσσικών δομών που παράγουν οι διδασκόμενοι. Οι επιλογές ανάμεσα σε αυτούς τους προσανατολισμούς και η δυνατότητα να επιτυγχάνεται μία ισορροπία μεταξύ των δύο αυτών τάσεων αποτελούν το ζητούμενο και συνιστούν την πρόκληση για τη γλωσσική εκπαίδευση.

2. 1. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της διδασκαλίας του λεξιλογίου

2. 1. 1. Η μέθοδος γραμματική-μετάφραση (the grammar translation method)

Σε μία προθεωρητική περίοδο, δηλαδή, σε μία περίοδο κατά την οποία δεν είχε ξεκινήσει η έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο κατακτάται μία ξένη γλώσσα, παρατηρείται η λεγόμενη μέθοδος γραμματική-μετάφραση (grammar-translation method) γύρω στα τέλη του 19^{ου} αιώνα για τη διδασκαλία μοντέρνων γλωσσών σε δημόσια σχολεία της Πρωσίας. Ο πρωταρχικός στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν να προετοιμάσει τους διδασκόμενους στην ανάγνωση και γραφή κλασικών έργων, ώστε να επιτύχουν σε τυποποιημένες εξετάσεις (Howatt, 1984; Rivers, 1981). Ως υλικό χρησιμοποιούνταν η κλασική γραμματεία και τα μαθήματα περιελάμβαναν πρωτίστως την κατανόηση γραπτού λόγου, μεγάλες λίστες νέου λεξιλογίου και ένα τεστ (Rivers, 1981). Η γλωσσική ικανότητα αξιολογούνταν βάσει της ικανότητας των διδασκόμενων να αναλύουν συντακτικές δομές και ως επί το πλείστον να κλίνουν ρήματα. Τα χωρία που χρησιμοποιούνταν περιείχαν αρχαϊκές γλωσσικές δομές και παρωχημένους λεξιλογικούς τύπους. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν δυσκολίες επεξήγησης μίας λέξης, η απάντηση αναζητούνταν στην ετυμολογία της λέξης και πρωτίστως στην αρχαία ή λατινική ρίζα της λέξης³, καθώς με αυτόν τον τρόπο θεωρούνταν ότι ανακάλυπταν την αλήθεια και ταυτόχρονα απέφευγαν τη γλωσσική φθορά της γλώσσας (Kelly, 1976). Τον 20^ο αιώνα αποτέλεσε την βασική μέθοδο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, αλλά δεχόταν κριτική για πολλά χρόνια. Στα μέσα του 1800 η κριτική εστίασε κυρίως στην απουσία αυθεντικού, προφορικού λόγου, κάτι που επηρέαζε άμεσα τον ρόλο της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Thomas Prendergast, ο οποίος δημιούργησε μία λίστα από τις πιο συνηθισμένες λέξεις της αγγλικής γλώσσας αντιστεκόμενος σε παρωχημένους λεξιλογικούς τύπους⁴. Γενικότερα, η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από έμφαση στην ορθότητα γραμματικών δομών, ρητή και ενδελεχή παρουσίαση γραμματικών κανόνων, μηχανιστικές και μεταφραστικές ασκήσεις και χρήση δίγλωσσων λεξικών ως βασικών βοηθημάτων αναφοράς.

³ Όπως αναφέρεται σχετικά: Latin and Greek roots or “primitives” were considered “the most accurate court of appeal of word meaning”, Kelly (1976).

⁴ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ σχετικά *The mastery of languages, or, the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*, 1864, στο *Foundations of foreign language teaching: nineteenth-century innovators* (2000).

2. 1. 2. Το κίνημα της ανανέωσης (the reform movement)

Το 1880 παρατηρείται μία αλλαγή στην στάση απέναντι στη γλωσσική διδασκαλία η οποία έχει μείνει ως μεταρρυθμιστικό κίνημα ή κίνημα ανανέωσης (the reform movement) με βασικό εκπρόσωπο τον Henry Sweet και η οποία εστιάζει στον προφορικό λόγο και στη φωνητική της γλώσσας. Η ευχέρεια λόγου αποκτά νέα σημασία στη γλωσσική εκπαίδευση και ορίζεται ως η ικανότητα να προφερθεί με ακρίβεια ένα χωρίο διατηρώντας ταυτόχρονα τη σύνδεση μεταξύ της ροής του λόγου και του πραγματικού κόσμου⁵ (Ziemmerman, 1996). Σύμφωνα με τον Sweet, σε ένα πρώτο στάδιο, το μηχανιστικό, (Mechanical Stage) οι διδασκόμενοι μελετούσαν τη φωνητική και τη μεταγραφή της γλώσσας, στη συνέχεια σε ένα δεύτερο, το γραμματικό, (Grammatical Stage) διδάσκονταν τη γραμματική της γλώσσας και το βασικό της λεξιλόγιο και τέλος σε ένα τρίτο στάδιο, το ιδιωματικό, (Idiomatic Stage) ασχολούνταν με το λεξιλόγιο σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (Sweet, 1964). Το τέταρτο στάδιο το οποίο αφορούσε τη λογοτεχνία, το λογοτεχνικό, (Literary), όπως και το πέμπτο που αφορούσε τα αρχαϊκά στοιχεία της γλώσσας (Archaic) θεωρούνταν ότι υπάγονταν στη φιλολογία για πανεπιστημιακού επιπέδου γλωσσική μελέτη. Ίσως η σημαντικότερη συνεισφορά του συγκεκριμένου μεταρρυθμιστικού κινήματος να είναι το ότι συνδέσε τη λέξη με τον πραγματικό κόσμο, παρά με άλλες λέξεις ή με συντακτικές δομές.

2. 1. 3. Η άμεση μέθοδος (the direct method)

Μετά τη μέθοδο της γραμματικής-μετάφρασης και το κίνημα της ανανέωσης ως αντίδραση κάνει την εμφάνισή του στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η λεγόμενη *Direct Method*. Η ονομασία της προήλθε από την προτεραιότητα που επιχειρήθηκε να δοθεί στο να σχετίζεται η σημασία μιας λέξης απευθείας με τη γλώσσα-στόχο, χωρίς τη βοήθεια της μετάφρασης. Η συγκεκριμένη μέθοδος αναπτύχθηκε από τον Sauvieur, καθώς και από τους Berlitz και Sauzé. Υπάγεται στις φυσικές μεθόδους εκμάθησης (natural methods). Στα βασικά της χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται η χρήση της

⁵ Όπως αναφέρεται σχετικά: *Fluency took on a new meaning: the ability to accurately pronounce a connected passage and to maintain associations between a stream of speech and the reference in the outside world.* P7, βλ και Historical trends in second language vocabulary instruction.

γλώσσας-στόχου ως γλώσσας διδασκαλίας κυρίως με τη χρήση ερωταπαντήσεων, η χρήση καθημερινού λεξιλογίου με απλά και οικεία λεξιλογικά στοιχεία και προτάσεις. Παρατηρείται το πρώτο στάδιο της επιλογής ορισμένου λεξιλογικού και γραμματικού περιεχομένου (selection), το δεύτερο στάδιο της οργανωμένης διαβάθμισης του υλικού (gradation) και το τρίτο στάδιο της παρουσίασής του βάσει παιδαγωγικών τεχνικών στην τάξη (presentation) (Richards & Rodgers, 1986). Η παράφραση αποτελεί βασική τεχνική επεξήγησης του λεξιλογίου, καθώς η μοναδική γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη είναι η Γ2. Η κατανόηση του γραπτού λόγου διδασκόταν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος και καλλιεργούνταν μέσω του προφορικού λόγου (Larsen-Freeman, 1986). Δύο βασικές αρχές του λεξιλογίου⁶ σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι πρώτον οι διδάσκοντες να ρωτάνε ειλικρινείς ερωτήσεις με πραγματικό ενδιαφέρον και δεύτερον οι ερωτήσεις να συνδέονται μεταξύ τους, ώστε η μία να προκύπτει εύλογα από την άλλη, παρέχοντας τη δυνατότητα στους διδασκόμενους να μαθαίνουν από το περικείμενο (Howatt, 1984). Η κριτική της συγκεκριμένης μεθόδου εστίασε στις υπεραπλουστεύσεις από τις ομοιότητες της Γ1 με τη Γ2 (Richards & Rodgers, 1986).

2. 1. 4. Προφορική προσέγγιση και καταστασιακή γλωσσική διδασκαλία (oral approach and situational language teaching)

Στη συγκεκριμένη μέθοδο, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον προφορικό λόγο, ο οποίος θεωρείται ότι αποτελεί τη βάση της γλώσσας, ενώ η δομή θεωρείται ότι απλά καθιστά το λόγο δυνατό. Η κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου μπορεί να επιτευχθεί εφόσον προϋπάρχει επαρκές λεξιλόγιο και γραμματική βάση. Η γλώσσα διδασκαλίας θεωρείται ότι πρέπει να είναι η γλώσσα-στόχος και για πρώτη φορά η σημασία του λεξιλογίου έρχεται στο επίκεντρο, καθώς θεωρείται από τα σημαντικότερα στοιχεία της γλωσσικής διδασκαλίας μέσω βασικών γλωσσικών δομών σε σημαντικές επικοινωνιακά ασκήσεις καθορίζοντας θεματικά την επιλογή του περιεχομένου των γλωσσικών μαθημάτων (Richards & Rodgers, 1986). Τέλος, οι έρευνες των Palmer και Michael West επιχείρησαν να θέσουν την απαραίτητη επιστημονική βάση για την

⁶ Όπως αναφέρονται στο βιβλίο οδηγιών του καθηγητή, Sauveur (1874).

επιλογή του λεξιλογίου βάσει αρχών για τη δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος στη γλωσσικής διδασκαλία (Richards & Rodgers, 2001).

2. 1. 5. Η ακουστικό-προφορική μέθοδος (the audio-lingual method)

Η ακουστικό-προφορική μέθοδος ή διαφορετικά ακουστική μέθοδος στηρίζεται στις βασικές αρχές του δομισμού και του συμπεριφορισμού, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική κατάκτηση μιας Γ2 αποτελεί μηχανική διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο, η γλώσσα κατακτάται μέσω της συνήθειας, της μίμησης και της σχέσης ερεθίσματος - ανταπόκρισης (Thorndike, 1932, Bloomfield, 1933, Skinner, 1957). Αναπτύχθηκε από Αμερικανούς δομιστές κατά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, όπου υπήρχε κυβερνητική υποστήριξη για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών με βασικό θεμελιωτή της τον Charles Fries⁷. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο, τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πηγάζουν από τα διαφορετικά δομικά γλωσσικά συστήματα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προφορά και στην εντατική προφορική εξάσκηση βασικών γλωσσικών μοτίβων, τα οποία διδάσκονται μέσω παραδειγμάτων και όχι μέσω της ανάλυσής τους ή την απομνημόνευση κανόνων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως η γραμματική υπερτονίζεται εις βάρος του λεξιλογίου με αποτέλεσμα τα γλωσσικά εγχειρίδια να αντιμετωπίζουν τα λεξιλογικά στοιχεία ως μέσα για να επεξηγηθούν γραμματικά φαινόμενα, παρά ως αυτόνομα στοιχεία με επικοινωνιακή αξία (Ziemmerman, 1996).

2. 1. 6. Η επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία (communicative language teaching)

Ακολουθεί η επικοινωνιακή προσέγγιση με τις ποικίλες εκδοχές που διαθέτει. Πριν, όμως, από αυτό, κρίνεται σκόπιμο να ορισθεί η επικοινωνιακή ικανότητα. Η επικοινωνιακή ικανότητα ορίζεται, λοιπόν, ως η ικανότητα η οποία μας καθιστά ικανούς να εκφράζουμε, να μεταφέρουμε και να ερμηνεύουμε μηνύματα, καθώς και

⁷ Θεμελιωτής της συγκεκριμένης μεθόδου στο ινστιτούτο αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν.

να διαπραγματευόμαστε νοήματα σε διαπροσωπικό επίπεδο σε συγκεκριμένα περικείμενα. Πρόκειται για την ικανότητα που καθιστά ένα άτομο ικανό να επικοινωνεί αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά (Brown, 1994: 227). Βασίζεται σε θεωρίες κατάκτησης οι οποίες δίνουν έμφαση στον εγγενή χαρακτήρα της γλώσσας, στο ρόλο της διεπίδρασης και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Lightbown & Spada, 1999).

Σε αυτό το σημείο, ίσως, αξίζει να αναφερθεί ότι σταθμό στη γλωσσική επιστήμη αποτελούν οι *Συντακτικές Δομές* του Noam Chomsky⁸, οι οποίες πυροδότησαν την έρευνα και μέχρι σήμερα επηρεάζουν την πορεία της γλωσσικής κατάκτησης και διδασκαλίας, καθώς υποστηρίζεται σχετικά ότι ο ανθρώπινος νους είναι γενετικά προσχεδιασμένος να κατακτήσει τη γλώσσα με έναν εσωτερικευμένο νοητικό μηχανισμό. Σε αυτό εστιάζει η γλωσσική κατάκτηση η οποία διακρίνεται από τη γλωσσική πραγμάτωση. Η εκ διαμέτρου αντίθετη στάση απέναντι στη γλωσσική κατάκτηση είναι εμφανής, όπως και ότι δεν λαμβάνεται υπ' όψιν η γλωσσική χρήση σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Οι απόψεις του Chomsky για το ότι η γλωσσική κατάκτηση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπινου νου, καθώς και του Corder για το ότι τα λάθη των μαθητών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής κατάκτησης έστρεψαν γενικότερα τη διδασκαλία σε μεθόδους και τεχνικές επικοινωνιακά προσανατολισμένες. Όπως αναφέρει σχετικά ο Dell Hymes, η γλωσσική κατάκτηση συνίσταται στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας που περιλαμβάνει όχι μόνο γνώση της γλώσσας, αλλά και ικανότητα χρήσης της προκειμένου να κοινωνηθούν τα κατάλληλα μηνύματα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Χωρίς να απορρίπτει τον Chomsky εστιάζει στους κοινωνιογλωσσικούς και πραγματολογικούς παράγοντες που διέπουν τη γλωσσική χρήση ορίζοντας τη γλωσσική ικανότητα ως εσωτερικευμένη γνώση της καταλληλότητας της γλωσσικής χρήσης ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση του ομιλητή (Hymes, 1972). Αναφέρεται χαρακτηριστικά μία αρχή της επικοινωνιακής μεθοδολογίας, όπως τέθηκε από τους Richards & Rodgers (2001) σύμφωνα με την οποία «οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα χρησιμοποιώντας τη για να επικοινωνήσουν». Ακόμα, στην επικοινωνιακή προσέγγιση υπάγεται και η έρευνα του Long (1985, 1996) σύμφωνα με την οποία η γλωσσική κατάκτηση επιτυγχάνεται

⁸ Βλ. *Syntactic Structures*, 1978.

μέσω της συνομιλιακής διεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και μέσω της διαπραγμάτευσης της σημασίας.

Με τον επικοινωνιακό τρόπο διδασκαλίας δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση των δομών της γλώσσας. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιχειρεί «να καταστήσει την επικοινωνιακή ικανότητα ως στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας και να αναπτύξει διαδικασίες για τη διδασκαλία των τεσσάρων δεξιοτήτων που επικυρώνουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ της γλώσσας και της επικοινωνίας» (Richards & Rodgers, 2001). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις λέξεις ως φορείς μηνυμάτων και σημασίας (Rivers, 1983). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως οι φυσικοί ομιλητές μπορούν να καταλάβουν καλύτερα μη γραμματικώς ορθό λόγο με ακριβές λεξιλόγιο, παρά ορθό γραμματικώς λόγο με ανακριβές λεξιλόγιο (Widdowson, 1978). Στην επικοινωνιακή γλωσσική έρευνα και μεθοδολογία το λεξιλόγιο δεν αποτέλεσε το επίκεντρο της προσοχής, αλλά η κατάλληλη επικοινωνιακή γλωσσική χρήση (Van Ek, 1977; Wilkins, 1974), καθώς και η γλώσσα ως προφορική επικοινωνία (Widdowson, 1978).

Η γνώση μίας γλώσσας προϋποθέτει γνώσεις τόσο λεξιλογικές όσο και γραμματικές. Όπως τα γραμματικά φαινόμενα μπορούν να καταδειχθούν μέσω της γραμματικής δομής της γλώσσας της οποίας αποτελούν μέρος, έτσι και η λεξική σημασία αποτελεί προϊόν της θέσης του λεξιλογικού στοιχείου στο λεξιλογικό σύστημα της γλώσσας (Wilkins⁹, 1974). Επιπρόσθετα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες στους διδασκόμενους, ώστε να αναπτύσσουν στρατηγικές ερμηνείας και χρήσης της γλώσσας όσο το δυνατόν όπως οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας-στόχου (Larsen-Freeman, 1986). Και τέλος, «σύμφωνα με τη σύγχρονη επικοινωνιακή αντίληψη, η τάξη πρέπει να αποτελεί σύνολο συνεργαζομένων μελών που θεωρεί τον διδάσκοντα ως “πρώτον μεταξύ ίσων”, δηλαδή ως συντονιστή και ταυτόχρονα ως συνεργάτη και συνερευνητή» (Μήτσης, 2007).

2. 1. 7. Η φυσική προσέγγιση (the natural approach)

Στην συνέχεια, ακολουθεί διδακτική προσέγγιση η οποία στηρίζεται στο ρόλο του κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου¹⁰ και η οποία πηγάζει από την θεωρία ΚΓ2 του

⁹ Αναλυτικότερα βλ. Wilkins, 1974.

¹⁰ Διδακτική προσέγγιση που επίσης εστιάζει στο γλωσσικό εισαγόμενο είναι αυτή της διεργαστικής διδασκαλίας με βασικό εκπρόσωπο τον Bill VanPatten (1996), σύμφωνα με την οποία η γλωσσική

Krashen. Η πιο χαρακτηριστική διδακτική πρόταση είναι η λεγόμενη Φυσική Προσέγγιση (Krashen & Terrell, 1983), σύμφωνα με την οποία μια Γ2 κατακτάται με ανάλογο τρόπο όπως μία Γ1, χωρίς συστηματική διδακτική καθοδήγηση και χωρίς τη ρητή διδασκαλία της γραμματικής.

Βασικός στόχος της φυσικής προσέγγισης είναι να καταστήσει έναν αρχάριο διδασκόμενο να φτάσει σε αποδεκτά επίπεδα προφορικής επικοινωνιακής ικανότητας στο πλαίσιο της γλωσσικής τάξης (Krashen & Terrell¹¹, 1983). Εν συντομία, οι πέντε υποθέσεις της φυσικής προσέγγισης είναι οι ακόλουθες: 1) οι δύο τρόποι εκμάθησης μίας Γ2 είναι η κατάκτησή της ασυνείδητα, όπως κατακτάται και η Γ1 και η εκμάθηση η οποία επιτυγχάνεται συνειδητά μέσω κανόνων και λαθών. Πρόκειται για δύο διαφορετικές μεταξύ τους διαδικασίες οι οποίες δεν έρχονται σε επαφή και δεν αλληλεπιδρούν (the acquisition learning hypothesis). 2) Παρατηρείται φυσική σειρά κατάκτησης των κανόνων της γλώσσας-στόχου και κατά συνέπεια προβλέψιμη σειρά κατάκτησης αυτών (the natural order hypothesis). 3) Υπογραμμίζεται η ύπαρξη ενός εποπτικού μηχανισμού, ο οποίος ελέγχει τη γλωσσική πραγμάτωση, καθότι η συνειδητή μάθηση διαθέτει περιορισμένη λειτουργία στους ενηλίκους (the monitor hypothesis). 4) Η γλώσσα κατακτάται όταν παρέχεται γλωσσικό εισαγόμενο ενδιαφέρον και κατά τι δυσκολότερο από το εκάστοτε επίπεδο του διδασκόμενου (the input hypothesis). 5) Συναισθηματικοί παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα το κίνητρο, το άγχος ή η αυτοπεποίθηση αποτελούν βασική πηγή ατομικών διαφορών στη γλωσσική κατάκτηση αυξάνοντας ή μειώνοντας το λεγόμενο συναισθηματικό φίλτρο (the affective filter hypothesis).

Γενικότερα, η φυσική προσέγγιση εστιάζει στη σημασία του κατανοητού και επικοινωνιακά σημαντικού γλωσσικού εισαγομένου, παρά στις γραμματικώς ορθές παραγωγές. Το λεξιλόγιο αποτελεί πολύ σημαντικό μέρος της γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης ως φορέας της σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, «η εκμάθηση εξαρτάται αποφασιστικά από το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο. Και η κατανοησιμότητά του εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα να αναγνωρίζεται η σημασία σημαντικών λεξιλογικών στοιχείων στο λόγο. Συνεπώς, η εκμάθηση δε θα επιτευχθεί χωρίς την κατανόηση του λεξιλογίου» (Krashen & Terrell, 1983: 155). Η προσοχή των μαθητών στρέφεται πρωτίστως στην κατανόηση των μηνυμάτων και όχι στο λεξιλόγιο *per se*,

κατάκτηση επιτυγχάνεται μέσω του δομημένου γλωσσικού εισαγομένου, στοιχεία του οποίου θα πρέπει να διδάσκονται ρητά.

¹¹ Για διεξοδικότερη ενασχόληση με τη φυσική προσέγγιση βλ. Krashen & Terrell, 1983.

αλλά στην επικοινωνία μέσω του λεξιλογίου. Όσο για τους μαθητές προχωρημένου επιπέδου, ο Krashen προτείνει την κατανόηση του γραπτού λόγου ως επαρκές μέσο, ώστε να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους μέσω του γλωσσικού εισαγομένου (Krashen, 1983). Παρά τη δριμεία κριτική που ασκήθηκε στη συγκεκριμένη προσέγγιση, πρόκειται για μία πρωτοποριακή τοποθέτηση για την εποχή της, η οποία αποτέλεσε έρευνα για περαιτέρω εμπειρική έρευνα και η οποία επηρέασε σημαντικά τη μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας.

2. 1. 8. Η λεξική προσέγγιση (the lexical approach)

Τέλος, σειρά έχει η λεξική ή διαφορετικά η λεξιλογική προσέγγιση (the lexical approach). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης αναφέρεται σχετικά πως «η γλώσσα αποτελείται από γραμματικοποιημένο λεξιλόγιο, όχι από λεξικοποιημένη γραμματική¹²» (Michael Lewis, 1993: 89). Και μόνο από αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό ότι παρατηρείται μία στροφή στην παραδοσιακή αντιμετώπιση της λέξης και μία αναβίωση του ρόλου της γλωσσικής ακρίβειας ως μια εναλλακτική προσέγγιση στην μέθοδο της γραμματικής-μετάφρασης. Στο επίκεντρο βρίσκεται η λέξη με τους συνδυασμούς της, δηλαδή τις φράσεις και τις φόρμουλες¹³. Η γλωσσική παραγωγή δεν θεωρείται ότι είναι μία διαδικασία από συντακτικούς κανόνες, αλλά ότι ανακτάται από την μνήμη (Sinclair, 1991; Nattinger & DeCarrico, 1992; Lewis, 1993). Το λεξιλόγιο αντιμετωπίζεται ως η βάση της γλώσσας και ως μία αρχή κατά την οποία οργανώνεται επικοινωνιακά σημαντικό γλωσσικό υλικό. Τέλος, τα λεξικά κατέχουν σημαντικό ρόλο στη γλωσσική κατάκτηση όπως και η επανάληψη και η ανακύκλωση του υλικού (Lewis, 1993).

Εν κατακλείδι, παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια στον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών προσεγγίσεις εστίασης στο τύπο. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η διάκριση ανάμεσα στην εστίαση στον τύπο (focus on form), κατά την οποία παρατηρείται η επιλεκτική προσοχή σε ορισμένους μόνο τύπους όταν και εφόσον δυσχεραίνεται η επικοινωνία (Long, 1991) και στην εστίαση στους τύπους (focus on

¹² Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalized grammar.»

¹³ Αναφέρεται σχετικά ότι: “instead of words, we consciously try to think of collocations, and to present these in expressions. Rather than trying to break things into ever smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more holistic, ways”, Michael Lewis, 1997a, σ. 204.

forms), κατά την οποία δίνεται έμφαση στους γραμματικούς τύπους εκτός επικοινωνιακής πρακτικής και χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν το περιεχόμενο.

Γενικότερα, καθίσταται εμφανές από την προαναφερθείσα ιστορική ανασκόπηση ότι οι προτεραιότητες στη γλωσσική διδασκαλία αλλάζουν. Πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην προφορά; Στη γραμματική; Στην κατανόηση του γραπτού λόγου; Η στη συνομιλία; Οι προσεγγίσεις είναι ποικίλες και διχάζονται ως προς τρεις κυρίως άξονες: 1) Πρέπει να δίνεται έμφαση στην επίσημη γλώσσα ή στην καθομιλουμένη; 2) Οι γλωσσικές δομές είναι εσωτερικευμένες ή απαιτείται η απομνημόνευση αυτών; 3) Υπάρχει μία γενικότερη διαβάθμιση και ακολουθία των δεξιοτήτων ή απλά η αξιολόγηση της χρησιμότητας των γλωσσικών δομών και λέξεων είναι υποκειμενική; Τα ερωτήματα που τίθενται μόνο αυξάνονται χωρίς να απαντώνται με μία καθολικά αποδεκτή και ερευνητικά τεκμηριωμένη απάντηση, γεγονός που τροφοδοτεί περαιτέρω την έρευνα.

2. 2. Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση

Αφού παρουσιάστηκε μία ιστορική ανασκόπηση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου από τις βασικές προσεγγίσεις στη διδακτική των γλωσσών, λόγος θα γίνει για τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και συγκεκριμένα του λεξιλογίου. Η λεγόμενη task-based approach αποτελεί μία από τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις στη διδακτική των γλωσσών και η διδασκαλία της βασίζεται στις δραστηριότητες, τα λεγόμενα tasks. Πρόκειται για μια αμιγώς επικοινωνιακή προσέγγιση η οποία βασίζεται παράλληλα σε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις κατάκτησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Μετά την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας γύρω στις αρχές του 1980 σειρά έχει η εν λόγω προσέγγιση στο χώρο της κατάκτησης και της εκμάθησης μίας Γ2 θέλοντας να ενισχύσει την πραγματική γλωσσική χρήση μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Πρόκειται για προσέγγιση περισσότερο (approach) και όχι τόσο για μέθοδο (method) (Izadpanah, 2010). Τρία από τα βασικά χαρακτηριστικά της όπως παρουσιάζονται από την έρευνα είναι τα εξής: 1) συνάδει με μία μαθητοκεντρική φιλοσοφία για την εκμάθηση (Ellis, 2003; Nunan, 2005; Richards & Rodgers, 2001), 2) αποτελείται από συγκεκριμένα μέρη όπως είναι ο στόχος, η διαδικασία και το συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Murphy, 2003; Nunan, 2004;

Skehan, 1998) και τέλος, 3) συνίσταται από δραστηριότητες προσανατολισμένες στο περιεχόμενο, παρά στη γλωσσική μορφή (Beglar & Hunt, 2002; Carless, 2002; Littlewood, 2004).

Ο πρωταρχικός στόχος της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης ήταν αρχικά να περιγράψει, να αναλύσει και να προβλέψει τη γλωσσική χρήση και τα επικοινωνιακά μοτίβα των μαθητών όταν καλούνταν να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα και δευτερευόντως να προσδιορίσει τη συνεισφορά αυτών των μοτίβων στην κατάκτηση μιας Γ2 (Izadpanah (2010). Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η παραγωγή στη Γ2 δεν επιτυγχάνεται συχνά εκτός του πλαισίου της τάξης. Οι μαθητές συχνά αποτυγχάνουν να επικοινωνήσουν με τους φυσικούς ομιλητές, είτε επειδή δεν επικοινωνούν καθόλου, είτε επειδή επικοινωνούν ανεπιτυχώς (Willis, 1996).

Ίσως θεωρείται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να παρατεθεί συνοπτικά και μία σύγκριση μεταξύ της παραδοσιακής προσέγγισης εστίασης στον τύπο και της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, έτσι ώστε να φανούν οι διαφορές των δύο αυτών προσεγγίσεων¹⁴. Η παραδοσιακή προσέγγιση χαρακτηρίζεται από αυστηρή συνομιλιακή δομή (rigid discourse structure) και από διαπραγμάτευση της σημασίας σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ η δραστηριοκεντρική διδασκαλία από χαλαρή συνομιλιακή δομή (loose discourse structure) και διαπραγμάτευση της σημασίας σε μεγάλο βαθμό. Στην πρώτη προσέγγιση ο διδάσκων ελέγχει την ανάπτυξη του εκάστοτε θέματος, ρυθμίζει τη σειρά των μαθητών που παίρνουν τον λόγο στην τάξη και γνωρίζει τις απαντήσεις των μαθητών, των οποίων το εύρος είναι περιορισμένο όσον αφορά τις γλωσσικές λειτουργίες. Στη δεύτερη προσέγγιση οι διδασκόμενοι είναι σε θέση να ελέγχουν την ανάπτυξη του εκάστοτε θέματος, η σειρά των μαθητών που παίρνουν τον λόγο δεν ρυθμίζεται από τον διδάσκοντα, αλλά από κανόνες και ο διδάσκων δεν γνωρίζει ποιες είναι οι απαντήσεις των μαθητών, οι οποίες βασίζονται στην πρωτοβουλία τους και το εύρος των οποίων είναι αρκετά μεγάλο όσον αφορά τις γλωσσικές λειτουργίες. Τέλος, στην περίπτωση της παραδοσιακής προσέγγισης παρατηρείται η λεγόμενη «σκαλωσιά», το λεγόμενο scaffolding για να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να παράγουν σωστές προτάσεις, υπάρχει, δηλαδή, ανατροφοδότηση εστιασμένη στη μορφή (form-focused feedback) που στηρίζεται

¹⁴ Η όλη σύγκριση βασίζεται στον Nunan (2005). Αναλυτικότερα βλ. Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, 7(3).

στην ηχώ¹⁵. Αντίθετα, στην περίπτωση της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης το scaffolding έχει στόχο να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να εκφράσουν αυτό που θέλουν, η ανατροφοδότηση εστιάζει στο περιεχόμενο και στη σημασία του (content-focused feedback) και τέλος παρατηρείται και η επανάληψη.

2. 3. Οριοθετώντας τη δραστηριότητα

2. 3. 1. Ορισμοί

Στο συγκεκριμένο σημείο θα επιχειρηθεί να οριοθετεί η έννοια της δραστηριότητας αναφέροντας αρχικά ορισμούς οι οποίοι έχουν προταθεί. Ο Long (1985) ορίζει τη δραστηριότητα ως αυτό που κάνουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή, στη δουλειά, στο διάλειμμα, στο μεταξύ όλων αυτών. Ο Breen (1987) την προσδιορίζει ως ένα εύρος εργασιών για ασκήσεις και δραστηριότητες στη γλωσσική εκμάθηση. Ο Littlejohn (1998) την ορίζει ως κάθε σκοπό στα πλαίσια του υλικού που σχετίζεται με πράξεις, με πρακτικά θέματα που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές, ώστε να ενισχύσουν τη γλωσσική εκμάθηση. Οι Bachman & Palmer (1996) αναφέρουν σχετικά ορίζοντάς την ότι κατά τη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ώστε να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο σκοπό στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Ο Skehan (1996) εστιάζει στην έννοια της σημασίας, του πραγματικού κόσμου και του αποτελέσματος που προκύπτει από την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Ο Willis (1996) αναφέρεται στη δραστηριότητα ως ένα εγχείρημα της τάξης κατά το οποίο η Γ2 χρησιμοποιείται από τον διδασκόμενο για έναν επικοινωνιακό σκοπό, ώστε να εξαχθεί ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Ο Ellis (2003) αναφέρει σχετικά ότι πρόκειται για πλάνο εργασιών το οποίο προαπαιτεί οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργάζονται πραγματολογικά τη γλώσσα, ώστε να επιτύχουν ένα αποτέλεσμα, δίνοντας προσοχή πρωτίστως στη σημασία παρ' όλο που ενδέχεται ο σχεδιασμός της δραστηριότητας να τους ωθεί στη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων. Τέλος, ο Nunan (2005) ορίζει τη δραστηριότητα ως ένα μέρος της δουλειάς της τάξης το οποίο μεταφέρει σημασία και δεν εστιάζει τόσο στη μορφή.

¹⁵ Μεταφράζοντας το echoing της παραδοσιακής προσέγγισης σε αντιδιαστολή προς το repetition της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης.

Συμπερασματικά, οι βασικές έννοιες οι οποίες χαρακτηρίζουν μία δραστηριότητα είναι η επικοινωνιακή διάσταση, η έμφαση στη σημασία, η σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο και η αλληλεπίδραση. Συνεπώς, κατά την προσπάθεια ορισμού της δραστηριότητας δίνεται έμφαση άλλοτε στην αντίδραση-απάντηση των διδασκομένων (response), άλλοτε στο παραγόμενο αποτέλεσμα (derived outcome), ορισμένες φορές στην εστίαση στο νόημα (focus on meaning) ή στην άσκηση η οποία είναι προσανατολισμένη σε ένα στόχο και έχει παράλληλα ένα πραγματικό αποτέλεσμα (goal-oriented activity with real outcome), σε ορισμένο πλάνο εργασιών με συγκεκριμένου περιεχομένου αποτέλεσμα (workplan with content-oriented outcome) ή τέλος πολλές φορές στην εστίαση στο νόημα σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (focus on meaning with assessment of outcomes)¹⁶ (Leaver & Willis, 2004).

Οι βασικές θεωρητικές υποθέσεις της διδασκαλίας των δραστηριοτήτων, όπως συνοψίζονται από τη Feez (1998) και παρατίθενται από τους Richards & Rodgers είναι οι ακόλουθες: 1) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία και την επικοινωνία, 2) σημαντικότερη είναι η διαδικασία από το τελικό προϊόν των δραστηριοτήτων, 3) η γλωσσική εκμάθηση επιτυγχάνεται μέσω της λεκτικής διεπίδρασης των μαθητών και της προσπάθειάς τους να επιτύχουν συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους, 4) οι δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να ακολουθούν πορεία αυξανόμενης δυσκολίας, και 5) η προηγούμενη εμπειρία του μαθητή, η περιπλοκότητα της δραστηριότητας καθώς και τα γλωσσικά μέσα που απαιτεί αποτελούν ορισμένους μόνο παράγοντες που καθορίζουν τη δυσκολία μιας δραστηριότητας (Skehan, 1998). Από αυτές και μόνο τις αρχές οι συνδέσεις με θεωρίες κατάκτησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας που μπορούν να γίνουν είναι πολλές και θα αναφερθούν συνοπτικά εν συνεχεία. Προτού, όμως, αναφερθούν οι συσχετισμοί με θεωρίες κατάκτησης, θεωρείται σκόπιμο να αναλυθεί περαιτέρω το τι μπορεί να είναι μία δραστηριότητα και ποια είναι τα κριτήρια διαβάθμισής της.

Σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2001) οι δραστηριότητες μπορούν αν είναι δύο ειδών: 1) αυτές που συναντώνται στον πραγματικό κόσμο και κρίνονται σημαντικές και χρήσιμες για την καθημερινή ζωή των μαθητών όπως είναι π.χ. η χρήση του τηλεφώνου και 2) σε αυτές που έχουν ορισμένο παιδαγωγικό σκοπό στο

¹⁶ Βλ. αναλυτικότερα τους ορισμούς στο Leaver Betty Lou and Jane R. Willis (eds.) (2004) Task-based instruction in foreign language education: practices and programs Washington, D.C.: Georgetown university press, σ. 14-15.

πλαίσιο της γλωσσικής τάξης, όπως είναι π.χ. οι ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών (information transfer) ή πληροφοριακού κενού (information gap)¹⁷(Johnson & Jonson, 1998). Ο Ellis (2003) από διαφορετική οπτική διακρίνει τις δραστηριότητες σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στις εστιασμένες (focused) και στις μη εστιασμένες (unfocused). Οι εστιασμένες δραστηριότητες στοχεύουν στο να ωθήσουν τους μαθητές στο να επεξεργαστούν είτε προσληπτικά είτε παραγωγικά συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους και δομές. Οι μη εστιασμένες δραστηριότητες ανεξαρτήτως αν ενδεχομένως προδιαθέτουν τους μαθητές να επιλέξουν γλωσσικά στοιχεία μέσα από ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών τύπων, δεν είναι σχεδιασμένες για να εκμαιεύουν συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους και δομές, αντανακλώντας με αυτόν τον τρόπο τις βασικές αρχές της αμιγώς επικοινωνιακής διδασκαλίας¹⁸.

Όπως γίνεται εύκολα ευνόητο δεν υπάρχει ένας ορισμός καθολικά αποδεκτός. Τα όρια της δραστηριότητας είναι ρευστά. Όπως έχει αναφερθεί σχετικά, «οι δραστηριότητες θεωρείται ότι ενθαρρύνουν μία διαδικασία διαπραγμάτευσης, τροποποίησης, αναδιατύπωσης και πειραματισμού, στοιχεία τα οποία βρίσκονται στο πυρήνα της γλωσσικής εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Richards & Rogers, 2001).¹⁹

2. 3. 2. Ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, ο Nunan (2005) προτείνει τις ακόλουθες οκτώ αρχές για τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση:

1). Υποστηρικτικό υλικό (Scaffolding). Τα μαθήματα και το διδακτικό υλικό θα πρέπει να παρέχουν στους διδασκόμενους βοηθητικές κατευθυντήριες γραμμές για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων.

¹⁷ Πρόκειται για ασκήσεις στόχος των οποίων είναι η επικοινωνιακά επιτυχής μεταβίβαση πληροφοριακών στοιχείων, μηνυμάτων και όχι η γραμματική ακρίβεια βλ. Johnson & Jonson, 1998: 70.

¹⁸ Ορισμένες βασικές αρχές της αμιγώς επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η έμφαση στον εγγενή χαρακτήρα της γλώσσας, στη σημασία της διεπίδρασης και στην επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. (Lightbown & Spada, 1999).

¹⁹ Όπως αναφέρεται επακριβώς: “Tasks are believed to foster a process of negotiation, modification, rephrasing and experimentation that are at the heart of second language learning” (p. 228).

- 2). Αλυσίδες δραστηριοτήτων (Task chains). Κάθε άσκηση ή δραστηριότητα θα πρέπει να δομείται πάνω σε ό, τι έχει ήδη διδαχθεί προηγουμένως.
- 3). Ανακύκλωση του υλικού (Recycling). Το να ανακυκλώνεται το γλωσσικό υλικό μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες για μάθηση.
- 4). Φυσική εκμάθηση (Organic learning). Με την φυσική εκμάθηση η γλωσσική ικανότητα ενισχύεται σταδιακά.
- 5). Ενεργητική εκμάθηση (Active learning). Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα όταν χρησιμοποιούν ενεργητικά τη γλώσσα την οποία μαθαίνουν. Μαθαίνουν με το να την εφαρμόζουν ενεργητικά.
- 6). Ενοποίηση (Integration). Το μάθημα πρέπει να διδάσκει γραμματικές μορφές, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι μορφές θα χρησιμοποιηθούν για επικοινωνιακούς σκοπούς.
- 7). Αναστοχασμός (Reflection). Θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους διδασκόμενους να σκεφτούν τι έχουν μάθει και πόσο καλά τα πηγαίνουν σε αυτό.
- 8). Παράγοντας δημιουργικότητα (Copying to creation). Οι εκπαιδευόμενοι δεν θα πρέπει μόνο να κάνουν εξάσκηση σε αυτό που διδάσκονται, αλλά θα πρέπει να τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους σε συνδυασμό με ό, τι έχουν μάθει για να επιλύουν δραστηριότητες του πραγματικού κόσμου.

Για τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας έχουν προταθεί τρία στάδια από τους Willis (1996), Gathbonton (1994) και τους Estaire και Zanon (1994). Το πρώτο στάδιο είναι η προετοιμασία για την κυρίως δραστηριότητα (pre-task). Περιλαμβάνει τη βασική παισίωση της δραστηριότητας, τον προγραμματισμό του χρόνου ολοκλήρωσής της και την υλοποίηση ενδεχομένως μίας σύντομης δραστηριότητας και παρόμοιας με τη βασική. Το συγκεκριμένο στάδιο (pre-task phase) έχει δύο βασικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι να εισαγάγει το επιλεγόμενο θέμα και να δημιουργήσει ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα στην τάξη και η δεύτερη να ενεργοποιήσει λέξεις, φράσεις ή και προτάσεις σχετικές με το θέμα, οι οποίες θα ήταν χρήσιμες στον πραγματικό κόσμο. Μία τρίτη προαιρετική λειτουργία είναι η ενσωμάτωση μίας δραστηριότητας η οποία θα βοηθούσε τους μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους όσο πιο ομαλά γίνεται κατά τη διάρκεια της κυρίως δραστηριότητας.

Η κυρίως δραστηριότητα (task cycle) περιλαμβάνει την ή τις δραστηριότητες και πιο συγκεκριμένα τον σχεδιασμό και την οργάνωσή τους, καθώς και τις

παραγωγές των μαθητών, γραπτές ή προφορικές, καθώς και τον αριθμό των συμμετεχόντων και τη πίεση του χρόνου κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (during-task). Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου οι μαθητές συνεργάζονται ανά δύο ή σε ομάδες και χρησιμοποιούν οποιαδήποτε πηγή μπορούν, ώστε να επιτύχουν το στόχο τους. Στη συνέχεια, για να αποφευχθεί το να δοθεί έμφαση στην ευχέρεια εις βάρος της ακρίβειας, οι μαθητές καθώς διαμορφώνουν τις παραγωγές τους, συνεργάζονται και με τον διδάσκοντα. Πριν ή κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο διδάσκων μπορεί να παρέχει στους μαθητές γλωσσικό εισαγόμενο σχετικό με το επιλεγόμενο θέμα είτε προφορικού λόγου είτε γραπτού.

Τέλος, το τρίτο και τελευταίο στάδιο εστιάζει σε γλωσσικά στοιχεία, δίνει τη δυνατότητα για εστίαση σε συγκεκριμένους τύπους (form-focused work) και περιλαμβάνει τις παραγωγές των διδασκομένων, την ανάπτυξη της συνειδητότητάς τους ως προς ορισμένο επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας-στόχου και τέλος ενδεχομένως και την επανάληψη της δραστηριότητας (post-task). Σε αυτό το σημείο κάποια γλωσσικά στοιχεία τα οποία θα έχουν προκύψει κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αναλύονται και επεξηγούνται όσον αφορά κάποιο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (π.χ. συντακτικό, λεξιλογικό, φωνολογικό, σημασιολογικό). Σε αυτό το σημείο μπορεί να περιλαμβάνεται και εξάσκηση των νέων στοιχείων προς εκμάθηση που έχουν προκύψει. Ίσως το σημαντικότερο της όλης διαδικασίας να είναι το ότι στρέφει την προσοχή των μαθητών από την ευχέρεια στην ακρίβεια και όχι το αντίστροφο. Συνεπώς, το ερώτημα που δημιουργείται και πραγματεύεται εν συνεχεία είναι πως σχεδιάζεται ένα υλικό το οποίο θα στρέφει την προσοχή των μαθητών από την ευχέρεια στην ακρίβεια.

Πριν, όμως, από αυτό, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα τρία προαναφερθέντα στάδια. Ο βασικός στόχος της προετοιμασίας για την κυρίως δραστηριότητα (pre-task) είναι εύλογα να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μαθητές για την ενασχόλησή τους με τη δραστηριότητα, ώστε να ενισχυθεί η γλωσσική τους εκμάθηση στη γλώσσα-στόχο. Πολύ σημαντικό θεωρείται ο τρόπος παρουσίασης της δραστηριότητας, καθώς είναι ικανός να κινητοποιήσει ή όχι τους μαθητές. Παρατίθενται ενδεικτικά τέσσερις εναλλακτικές προτάσεις, οι οποίες κρίνεται ότι θα βοηθούσαν στην αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών με τη δραστηριότητα ενός δραστηριοκεντρικού μαθήματος (Izadpanah, 2010). Η πρώτη πρόταση συνιστά την ενασχόληση των μαθητών με μία παρόμοια δραστηριότητα με αυτήν της κυρίως δραστηριότητας. Η δεύτερη προτείνει να ζητηθεί από τους μαθητές να παρατηρήσουν

ένα μοντέλο εκτέλεσης της δραστηριότητας. Η τρίτη περιλαμβάνει μη δραστηριοκεντρικές ασκήσεις, δηλαδή μηχανιστικού τύπου και μη επικοινωνιακά προσανατολισμένες, οι οποίες όμως θα προετοιμάσουν τους μαθητές για την υλοποίηση της δραστηριότητας που θα ακολουθήσει. Τέλος, στην τέταρτη πρόταση υπάγεται ένας σχεδιασμός στρατηγικών για την υλοποίηση της δραστηριότητας.²⁰

Για κάθε παραπάνω πρόταση ακολουθούν συγκεκριμένα παραδείγματα που παρατίθεται σχετικά (Izadpanah, 2010). Για την πρώτη πρόταση ως παράδειγμα αναφέρεται η παρουσίαση μίας ιστορίας η οποία θα περιλαμβάνει τις λέξεις προς διδασκαλία και παράλληλα λέξεις δεδιδασγμένες στο προηγούμενο μάθημα και οι οποίες θα συσχετίζονται μεταξύ τους. Το ζητούμενο είναι να μαντέψουν οι μαθητές τη θεματική του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η δημιουργικότητα και η εφευρετικότητα των μαθητών, ενώ παράλληλα εξασκούνται σε συγκεκριμένα λεξιλογικά στοιχεία. Για τη δεύτερη πρόταση συνιστάται να ακούσουν οι μαθητές μία συνέντευξη ανάμεσα σε έναν δημοσιογράφο και σε έναν καθηγητή για τον κίνδυνο, παραδείγματος χάριν, των ναρκωτικών. Όπως αναφέρεται σχετικά, μπορεί αυτό να θεωρείται απλά μία άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου, αλλά παράλληλα παρουσιάζει στους μαθητές ένα μοντέλο, αυτό της συνέντευξης. Η παρατήρηση της υλοποίησης μίας δραστηριότητας, όπως εδώ της συνομιλίας, ενισχύει γνωστικά τους μαθητές (Skehan, 1996 και Willis, 1996), οι οποίοι στη συγκεκριμένη περίπτωση θα κληθούν να παρατηρήσουν και να εντοπίσουν πώς εξελίσσεται η συνομιλία, ποια είναι ορισμένα χαρακτηριστικά της και πώς ενδεχομένως προσπερνώνται επικοινωνιακά προβλήματα. Τέλος, στην τρίτη ζητείται από τους διδασκόμενους με την καθοδήγηση του διδάσκοντα να βρουν πώς χρησιμοποιούνται δύο λέξεις-κλειδιά από δύο συνομιλητές. Η καθοδήγηση του διδάσκοντα θα πρέπει να εστιάζει είτε στη μορφή, είτε στη σημασία των λεξιλογικών στοιχείων που θα επιλεγούν. Όπως αναφέρεται σχετικά, πρέπει να δηλώνεται σαφώς και ρητώς πού οι μαθητές θα εστιάζουν τη προσοχή τους, στην ευχέρεια, την πολυπλοκότητα ή την ακρίβεια (Skehan, 1996). Τέλος, ως χρόνος προετοιμασίας για την κυρίως δραστηριότητα προτείνονται δέκα με δεκαπέντε λεπτά.

Εν συνεχεία, κατά την κυρίως δραστηριότητα υπάρχουν ποικίλες επιλογές. Ο διδάσκων σε συνεργασία με τους διδασκόμενους αποφασίζει πώς ακριβώς θα υλοποιηθεί η δραστηριότητα. Συνεχίζοντας το παράδειγμα, μπορούν οι μαθητές να

²⁰ Αναλυτικότερα βλ. Siros Izadpanah, (2010).

χωριστούν σε ομάδες δημοσιογράφων από την τοπική τηλεόραση, καθηγητών που θα έχουν κάνει έρευνα στο θέμα των ναρκωτικών και των εγκλημάτων τα τελευταία δέκα χρόνια, εθισμένων στα ναρκωτικά που διέπραξαν εγκλήματα και γι' αυτό το λόγο βρίσκονται στη φυλακή και τέλος αστυνομικών που αντιμετωπίζουν το ζήτημα των ναρκωτικών τα τελευταία πέντε χρόνια. Κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν το θέμα του χρόνου, της δυνατότητα πρόσβασης σε γλωσσικό εισαγόμενο και τέλος, της παρουσίασης κάποιου πρόσθετου υλικού κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Εκτός της οργάνωσης και του σχεδιασμού αυτών των παραγόντων, η επιτυχία της υλοποίησης μίας δραστηριότητας εύλογα εξαρτάται και από τον τρόπο προσανατολισμού των διδασκομένων απέναντι στη δραστηριότητα, στο πού, δηλαδή, θα εστιάσουν τη προσοχή τους κατά τη διαδικασία της, όπως επίσης και από την ικανότητά τους να ενσαρκώσουν έναν ρόλο και να συνομιλήσουν βάσει αυτού.

Στο στάδιο μετά την υλοποίηση της δραστηριότητας υπάρχουν ποικίλες επιλογές. Παρατίθενται τρεις σημαντικοί παιδαγωγικοί στόχοι (Siros Izadpanah, 2010): 1) η δυνατότητα για επανάληψη της δραστηριότητας, 2) η ενθάρρυνση για αναστοχασμό όσον αφορά το πώς υλοποιήθηκε η δραστηριότητα και 3) η εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένους τύπους οι οποίοι φάνηκαν προβληματικοί κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας από τους διδασκομένους.

Αφού οι διδασκόμενοι διεξάγουν μία συζήτηση με επιχειρήματα και αντιπαραθέσεις, επιλέγονται, για παράδειγμα δύο μαθητές από την ομάδα των δημοσιογράφων, οι οποίοι καλούνται να θέσουν ό, τι ερωτήσεις θέλουν στους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι θα είναι οι καθηγητές, οι αστυνομικοί και τα άτομα που είναι εθισμένα στα ναρκωτικά. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι όταν οι μαθητές επαναλαμβάνουν μια δραστηριότητα, η παραγωγή τους βελτιώνεται σημαντικά όταν τους ζητείται να την παρουσιάσουν μπροστά στην τάξη. Ενδεχομένως, προκαλείται άγχος στους διδασκομένους, τους δίνει, όμως, παράλληλα και τη δυνατότητα να δείξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και να αποκτήσουν μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας αυτοπεποίθηση και ενθάρρυνση για τη γνώση τους στη Γ2.

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της δραστηριοκεντρικής διδασκαλίας συγκαταλέγονται και τα ακόλουθα, όπως παρατίθενται από τον Izadpanah (2010): 1) Συνάδει με τις ανάγκες των διδασκομένων επιτρέποντας το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης. 2) Βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και επιστημονικά ευρήματα όσον αφορά τη

μεθοδολογία και τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού της μαθητοκεντρικής γλωσσικής εκμάθησης, γεγονός το οποίο διαφοροποιεί τη συγκεκριμένη προσέγγιση από άλλες οι οποίες δεν υποστηρίζονται σε επαρκώς από εμπειρικά και επιστημονικά δεδομένα ευρήματα. 3) Η αξιολόγηση βασίζεται ως επί το πλείστον στην ικανότητα των μαθητών να φέρουν εις πέρας τη δραστηριότητα παρά στο να συμπληρώσουν επιτυχώς ένα διαγώνισμα με ζητούμενο συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους και δομές. 4) Δίνει τη δυνατότητα για εστίαση στον τύπο (form-focused instruction) στο πλαίσιο συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης.

2.3.3. Παραδείγματα δραστηριοτήτων βάσει μεθόδων διδασκαλίας

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί η σύνδεση των δραστηριοτήτων με μεθόδους διδασκαλίας βάσει ορισμένων παραδειγμάτων²¹. Κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητικό να ζητείται από τους μαθητές να επικεντρώνουν την προσοχή τους ταυτόχρονα και στη σημασία και στη μορφή. Για αυτόν τον λόγο συνιστάται πρώτα η διδασκαλία της γραμματικής και στη συνέχεια η παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου στο ήδη δεδιδασμένο φαινόμενο, ώστε να αφομοιωθεί η νέα γνώση. Πιο συγκεκριμένα, σε αντίθετη περίπτωση κατά την οποία ζητείται από τους διδασκόμενους να παράγουν τύπους οι οποίοι απλώς τους παρουσιάστηκαν προηγουμένως τα ενδεχόμενα είναι δύο: είτε θα προσπαθήσουν να επικεντρωθούν στον τύπο-στόχο (target form) αδυνατώντας να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο και χωρίς να στρέφουν την προσοχή τους στη σημασία, είτε θα δώσουν σημασία μόνο στη σημασία αγνοώντας τον τύπο-στόχο (Willis & Willis, 2007). Σε αυτή την περίπτωση η σκοπιμότητα είναι να ενταχθεί ο νέος τύπος στην παραγωγή αυθόρμητης χρήσης της γλώσσας από τους διδασκόμενους, κάτι, όμως, το οποίο αποτυγχάνει. Ο κάθε νέος τύπος μπορεί να ενσωματωθεί στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών και να τον παραγάγουν αυθόρμητα, αρκεί να προηγηθεί χρόνος ώστε να αφομοιωθεί ο συγκεκριμένος τύπος. (Willis & Willis, 2007). Γι' αυτόν τον λόγο δεν κρίνεται σκόπιμο να μην ζητείται από τους μαθητές αυθόρμητος λόγος σε γλωσσικά στοιχεία τα οποία δεν έχουν προλάβει ακόμα να

²¹ Όλες οι δραστηριότητες οι οποίες θα αναφερθούν βασίζονται στους Dave Willis & Jane Willis, (2007).

επεξεργαστούν επαρκώς και να αφομοιώσουν και γι' αυτό συνιστάται να προηγείται η γραμματική μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας.

Ένα μάθημα βασισμένο σε δραστηριότητα, δεν αποτελείται από μία μόνο δραστηριότητα αλλά από μία αλληλουχία, μία σειρά, μία αλυσίδα δραστηριοτήτων, οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, προηγούνται δραστηριότητες αρχικές οι οποίες προετοιμάζουν τους διδασκομένους και για το θέμα και για τη γλώσσα που θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν και πρόκειται για τις λεγόμενες διευκολυντικές δραστηριότητες (facilitating tasks, Willis & Willis, 2007), οι οποίες κρίνονται απαραίτητες ώστε να καταστήσουν ικανούς τους μαθητές για να επεξεργαστούν την δραστηριότητα-στόχο²². Θεωρείται δεδομένο ότι δίνεται επαρκής χρόνος στους διδασκομένους για να προετοιμάσουν την παραγωγή τους, γραπτή ή προφορική.

Όσον αφορά τον τρόπο εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, η έρευνα συνεχίζει να παρουσιάζει αντικρουόμενα συμπεράσματα από ποικίλες έρευνες. Χαρακτηριστικά θα αναφερθεί η αντίθεση των Lightbown και Spada (2006) για τις προσεγγίσεις «κάνοντάς το σωστά από την αρχή» και «κάνοντάς το σωστά στο τέλος»²³. Η προσέγγιση του «κάνοντάς το σωστά από την αρχή» βασίζεται στην άποψη ότι είναι δυνατόν να αφομοιώνεται ο ένας τύπος μετά τον άλλον εξασφαλίζοντας υψηλό βαθμό γλωσσικής ικανότητας, άποψη στην οποία βασίζονται ως επί το πλείστον οι προσεγγίσεις γραμματικής-μετάφρασης (grammar translation) και οπτικοακουστικά προγράμματα εκμάθησης (audiolingual programmes). Όπως έχει διαπιστωθεί και αναφέρεται σχετικά από την έρευνα, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται, καθώς δεν δύναται να αφομοιωθούν όλα τα γλωσσικά στοιχεία με αποτέλεσμα συνεχώς να ανακυκλώνονται. Σε αντίθεση με αυτή την προσέγγιση, η «κάνοντάς το σωστά στο τέλος» βασίζεται στην άποψη ότι «αυτό που χρειάζονται περισσότερο από όλα οι μαθητές είναι η έκθεση στην γλώσσα και ευκαιρίες να την χρησιμοποιήσουν σε περιβάλλοντα με σημασία, με νόημα»²⁴. Μέσω αυτής της έκθεσης στην γλώσσα-στόχο οι διδασκόμενοι επιλύουν προβλήματα (problem-solvers), αναπτύσσοντας ένα γλωσσικό σύστημα το οποίο θα λειτουργεί σε επικοινωνιακές περιστάσεις, παρ' όλη την παρουσία λαθών κατά την πορεία της δημιουργίας αυτού του συστήματος.

²² Μεταφράζοντας τον όρο target task, Willis & Willis, 2007.

²³ Μεταφράζονται οι όροι get it right from the beginning και get it right in the end.

²⁴ Βλ. σελ. 31 Willis, 2007.

2. 3. 4. Προτάσεις αξιοποίησης των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που βασίζονται σε γραπτά και προφορικά κείμενα δύνανται να πάρουν πολλές μορφές και θα αναφερθούν στη συνέχεια ορισμένες. Το διάβασμα κειμένων στην τάξη ενδέχεται να γίνεται χωρίς ορισμένο σκοπό και χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τους διδασκομένους. Για να ενεργοποιείται όμως η σκέψη των μαθητών και να επιτυγχάνεται η μάθηση, τα κείμενα θα πρέπει να έχουν κάποιο σκοπό (reading for a purpose) και να προκαλούν το ενδιαφέρον τους παρέχοντας επικοινωνιακά σημαντικό περιεχόμενο και εμπλέκοντάς τους με αυτόν τον τρόπο σε συγκεκριμένη θεματική με τρόπο ενδιαφέροντα.

Τρόποι σχεδιασμού δραστηριοτήτων παρατηρούνται για τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, τόσο για την κατανόηση, όσο και για την παραγωγή. Ως παράδειγμα θα αναφερθεί η περίπτωση της επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Ορισμένοι τρόποι σχεδιασμού δραστηριοτήτων για την επεξεργασία γραπτών κειμένων, λοιπόν, είναι οι ακόλουθοι: 1) δραστηριότητες συζήτησης (discussion tasks) κατά τις οποίες η συζήτηση βοηθάει τους μαθητές να εμπλακούν στη θεματική του μαθήματος, 2) δραστηριότητες προβλέψεων (prediction tasks) από τις οποίες προκύπτουν υποθέσεις και προβλέψεις για τη θεματική και το περιεχόμενό του μαθήματος²⁵, 4) σειρά δραστηριοτήτων παζλ (Jigsaw task sequence, split-information task), όπου ο κάθε μαθητής ή ορισμένοι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες έχουν πληροφορίες διαφορετικές από τους συμμαθητές τους και καλούνται να τις αλληλοσυμπληρώσουν όλες επικοινωνώντας μεταξύ τους, 5) ο μαθητής ως ο κύριος ερωτών (student as question master), είδος δραστηριότητας κατά την οποία οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες και καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις ερωτήσεις του κειμένου, αφού πρώτα χωριστούν σε δύο ομάδες, στην πρώτη ομάδα (question-master group) η οποία δημιουργεί τις ερωτήσεις για το κείμενο και στην δεύτερη η οποία θα κληθεί να απαντήσει στις ερωτήσεις της πρώτης ομάδας, χωρίς, όμως, να μπορεί να ανατρέξει στο κείμενο κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα καταλήγει σε δέκα ερωτήσεις από όλες τις ερωτήσεις που είχαν προετοιμάσει όλοι οι μαθητές και οι μαθητές της δεύτερης ομάδας καλούνται σε επόμενη φάση να απαντήσουν ο καθένας ξεχωριστά και γραπτώς τις ερωτήσεις και έπειτα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και

²⁵ Το παράδειγμα του τίτλου που αναφέρεται είναι το εξής: “Hello, I’ve just jumped off the Empire State Building”. Όλες οι δραστηριότητες που ακολουθούν βασίζονται στη συγκεκριμένη θεματική. Αναλυτικά βλ. Willis & Willis, 2007: 33-41.

να καταλήξουν στις τελικές τους απαντήσεις. Αυτό γίνεται σκόπιμα, έτσι ώστε να μην δοθεί βαρύτητα στα «καλύτερα» μέλη της ομάδας, αλλά όλοι οι μαθητές να κληθούν να απαντήσουν τις ερωτήσεις. 6) Δραστηριότητες γενικών γνώσεων (general knowledge tasks), οι οποίες αποτελούν δραστηριότητες αφόρμησης επεξεργασίας ενός κειμένου με ένα κουίζ ή μία άσκηση πολλαπλής επιλογής ή να γράψουν προτάσεις για το θέμα του κειμένου που πιστεύουν ότι είναι αλήθεια ή ακόμα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, 7) κείμενο σε μέρη προς ανασύνθεση (corrupted text), δραστηριότητα κατά την οποία οι διδασκόμενοι καλούνται να συμπληρώσουν ορισμένα στοιχεία του κειμένου ή να βάλουν σε σειρά ορισμένες προτάσεις ή παραγράφους του, καθώς ως κείμενο σε μέρη ορίζεται κάθε κείμενο το οποίο έχει υποστεί τροποποιήσεις. Αυτά αποτελούν ορισμένα μόνο ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων τα οποία φανερώνουν τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν οι διδασκόμενοι να επεξεργαστούν λεξιλογικά στοιχεία μέσω των κειμένων με τρόπους που ενεργοποιούν τη φαντασία τους, την μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση, καθώς και την αυτενέργειά τους στη διδακτική διαδικασία.

2. 4. Ταξινόμηση δραστηριοτήτων βάσει του βαθμού δυσκολίας τους

Σε αυτό το σημείο θα επιχειρηθεί να κατηγοριοποιηθούν οι δραστηριότητες βάσει της δυσκολίας²⁶ υλοποίησής τους. Η ταξινόμηση των δραστηριοτήτων σε ένα συνεχές από τις ευκολότερες στις δυσκολότερες εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι: α) Παράγοντες που αφορούν το γλωσσικό εισαγόμενο (input factors), όπως είναι για παράδειγμα η γραμματική πολυπλοκότητα ενός κειμένου, το μέγεθος του κειμένου, το κειμενικό είδος, η ταχύτητα εκφώνησης μιας ακρόασης, ο αριθμός των ομιλητών, η καθαρότητα της ομιλίας κ.α. (Nunan, 1989). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι διδασκόμενοι επεξεργάζονται με μεγαλύτερη ευκολία τις πληροφορίες ενός αποσπάσματος όταν αυτές παρουσιάζονται σε χρονολογική σειρά όπως συνέβησαν στην πραγματική ζωή, παρά όταν εμφανίζονται με τυχαία σειρά, χωρίς χρονολογική ακολουθία (Brown & Yule, 1983). β) Παράγοντες που σχετίζονται με τον μαθητή (learner factors), όπως είναι η αυτοπεποίθηση, το κίνητρο, προηγούμενη εμπειρία

²⁶ Βλ. συγκεκριμένα παραδείγματα δραστηριοτήτων διαβαθμιζόμενης δυσκολίας στο Nunan (1989), σ. 113-115.

εκμάθησης, ο ρυθμός εκμάθησης, η ικανότητα παρατήρησης, η πολιτισμική γνώση και επίγνωση και τέλος η γλωσσική γνώση (Nunan, 1989). γ) Παράγοντες που αφορούν τη δραστηριότητα-ασκήσεις (activity factors)²⁷, όχι απαραίτητα που απλοποιούν το γλωσσικό εισαγόμενο, αλλά που δημιουργούν δραστηριότητες διαβαθμιζόμενης δυσκολίας και τροποποιούν γενικότερα το γλωσσικό εισαγόμενο.

Άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την πολυπλοκότητα αυτού που έχει να κάνει ο μαθητής είναι: το αν αυτό έχει σχέση με τον μαθητή, με το αν, δηλαδή, ο μαθητής έχει προηγούμενη εξοικείωση με ό, τι καλείται να υλοποιήσει, η πολυπλοκότητα γενικότερα (γνωστικά και επεξεργαστικά), η προϋπάρχουσα γνώση, η ικανότητα γλωσσικής επεξεργασίας, ο βαθμός της γραμματικής ακρίβειας ή της καταλληλότητας του συγκείμενου και τέλος ο διαθέσιμος χρόνος του μαθητή για επεξεργασία της δραστηριότητας (Brindley, 1987).

Άλλος διαχωρισμός της διαβάθμισης της δυσκολίας των δραστηριοτήτων γίνεται βάσει των γενικότερων γνωστικών απαιτήσεων που χαρακτηρίζουν μια δραστηριότητα στα εξής τέσσερα επίπεδα (Candlin; Nunan, 1987): 1) παρακολούθηση και αναγνώριση/ εντοπισμός βασικών γλωσσικών πληροφοριών (attending and recognizing), 2) εκμαίευση νοήματος από την οργάνωση και δομή των γλωσσικών πληροφοριών (making sense), 3) εξαγωγή υποθέσεων, κρίσεων και αναφορών πέρα από τις πληροφορίες που παρέχονται από ένα κείμενο (going beyond the information given) και 4) μεταβίβαση πληροφοριών και γενίκευση αυτών βάσει της αντιπαραβολής και της σύνδεσης ενός κειμένου με άλλα (transferring and generalizing). Σε αυτόν τον διαχωρισμό οι γνωστικές διεργασίες αποτελούν το κριτήριο διαβάθμισης της δυσκολίας των δραστηριοτήτων, σε αντίθεση με τον διαχωρισμό που ακολουθεί, όπου οι γνωστικές διεργασίες αποτελούν απλά έναν παράγοντα καθορισμού της δυσκολίας.

Στον τέταρτο, λοιπόν, κατά σειρά διαχωρισμό οι παράγοντες που καθορίζουν την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων είναι οι ακόλουθοι (Candlin, 1987): 1) το γνωστικό φορτίο (cognitive load), 2) το επικοινωνιακό άγχος (communicative stress), 3) γλωσσικά στοιχεία ανάμεσα στο συγκεκριμένο και στο γενικευμένο (particularity and generalisability), καθώς η διαπραγμάτευση γενικών πληροφοριών κρίνεται δυσκολότερη από την αναφορά σε συγκεκριμένες πληροφορίες, 4) η πολυπλοκότητα

²⁷ για τους παράγοντες της β' κατηγορίας έχει προταθεί και η ορολογία "inside the head factors", ενώ για τους παράγοντες της α' και γ' κατηγορίας "outside the head factors" (Pearson & Johnson, 1972).

του γλωσσικού κώδικα και η ερμηνευτική πυκνότητα (code complexity and interpretive density), καθώς για παράδειγμα μπορεί να ζητηθούν απλές και σαφείς ερωτήσεις από ένα κείμενο γλωσσικά πολύπλοκο ή από την άλλη να ζητηθεί ερμηνευτική ανάλυση και επεξήγηση από ένα κείμενο γλωσσικά βατό και 5) το συνεχές της διαδικασίας (process continuity), καθώς οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να διαμορφώνουν το δικό τους συνεχές, εξετάζοντας τι πρέπει να μάθουν και να κατανοήσουν προτού επιτύχουν δυσκολότερες δραστηριότητες.

Η πέμπτη και τελευταία διάκριση της πολυπλοκότητας των δραστηριοτήτων που προτείνεται και θα αναφερθεί είναι η ακόλουθη με τα εξής πέντε επίπεδα (Prabhu, 1987): 1) το μέγεθος και το είδος των παρεχόμενων πληροφοριών (information provided), 2) ο αριθμός των σταδίων της δραστηριότητας ή η γνωστική διεργασία που απαιτείται όπως είναι π. χ. η εξαγωγή συμπερασμάτων (reasoning needed), 3) ο απαιτούμενος βαθμός ακρίβειας (precision needed), 4) η εξοικείωση με γενικότερους γνωστικούς παράγοντες της γνώσης του κόσμου (familiarity with constraints) και 5) ο βαθμός του αφηρημένου, καθώς η επεξεργασία αντικειμένων ή ενεργειών κρίνεται ευκολότερη από την επεξεργασία εννοιών ή αντιλήψεων (degree of abstractness).

Γενικότερα, η αλληλεπίδραση μεταξύ του διδασκομένου, της δραστηριότητας και του γλωσσικού εισαγομένου καθορίζουν το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας²⁸. Καθίσταται εμφανές ότι η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων δεν είναι κάτι απλό, όχι μόνο επειδή το εύρος των παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας τους είναι μεγάλο και ασαφές, αλλά και λόγω της αλληλεπίδρασης ορισμένων παραγόντων. Ο διδάσκων οφείλει κάθε φορά να λαμβάνει υπ' όψιν το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τέλος δεν είναι άλλοι παρά οι ίδιοι οι μαθητές οι οποίοι καθορίζουν τη δυσκολία μιας δραστηριότητας ανάλογα με το αν μπορούν ή όχι να τη φέρουν εις πέρας (Nunan, 1989).

2. 5. Σύνδεση με θεωρίες κατάκτησης

α) ο ρόλος του γλωσσικού εισαγομένου

²⁸Βλ. Για την διαβάθμιση της δυσκολία ως συνεχές από τις ευκολότερες στις δυσκολότερες δραστηριότητες βλ. Nunan, 1989, σ. 141-143.

Όπως υποστηρίζεται από τον Chomsky (1965) το γλωσσικό εισαγόμενο πυροδοτεί τη λειτουργία του μηχανισμού γλωσσικής κατάκτησης (language acquisition device). Η δραστηριοκεντρική διδασκαλία παρέχει στους μαθητές επαρκές γλωσσικό εισαγόμενο προς επεξεργασία, τον θεμελιώδη ρόλο του οποίου επιβεβαιώνουν σχεδόν όλες οι θεωρίες κατάκτησης μιας Γ2. Αναφέρεται σχετικά πως «ο όρος γλωσσικό εισαγόμενο είναι εξαιρετικά γενικός και αναφέρεται συλλήβδην στα γλωσσικά στοιχεία στα οποία εκτίθεται ο μαθητής μιας Γ2, είτε μέσω αυθόρμητης επικοινωνίας είτε μέσω συστηματικής καθοδήγησης» (Μπέλλα, 2011: 23). Πρόκειται, συνεπώς, για οποιοδήποτε γλωσσικό στοιχείο μιας Γ2 στο οποίο εκτίθεται ένας μαθητής. Το γλωσσικό εισαγόμενο αποτελεί και μία από τις πέντε βασικές υποθέσεις της θεωρίας του Krashen, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα κατακτάται μέσω της κατανόησης μηνυμάτων ή μέσω του κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου (comprehensible input), το οποίο γίνεται κατανοητό λόγω της απλοποίησης και των περικειμενικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, τα οποία βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση των μηνυμάτων, καθώς το γλωσσικό εισαγόμενο που τους παρέχεται είναι κατά τι πιο προχωρημένο από την μέχρι στιγμής γνώση των μαθητών (Krashen, 1985). Όταν οι μαθητές εκτίθενται συνεχώς σε κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, σύμφωνα με τον Krashen, κατακτούν την Γ2 καθώς οι γραμματικές πληροφορίες της Γ2 διατίθενται αυτόματα. Ο θεμελιώδης ρόλος του γλωσσικού εισαγομένου παρατηρείται και στη διεργαστική διδασκαλία (processing instruction) του VanPatten και των συνεργατών του (VanPatten & Cadierno 1993, VanPatten & Sanz 1995, VanPatten 1996), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δεν χρειάζονται μόνο γλωσσικό εισαγόμενο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά και την απαραίτητη επεξεργασία του μέσω νοητικών μηχανισμών προκειμένου να το αφομοιώσουν και να ενισχύουν με αυτόν τον τρόπο την γνώση τους για την Γ2. Η συγκεκριμένη θεωρία πέρα από την εμφανή της σχέση και σύγκλιση ως ένα βαθμό με την θεωρία του γλωσσικού εισαγομένου του Krashen, σχετίζεται άμεσα και με το Πρότυπο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Information Processing Model), βασικές έννοιες της οποίας είναι η μνήμη, η επεξεργασία πληροφοριών, ο εντοπισμός στοιχείων και η αφομοίωση στοιχείων²⁹. Και η δραστηριοκεντρική προσέγγιση προϋποθέτει δομημένο και οργανωμένο γλωσσικό εισαγόμενο το οποίο οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν, ώστε να πετύχουν τον ζητούμενο επικοινωνιακό στόχο της δραστηριότητας.

²⁹ Αναλυτικότερα για το πρότυπο επεξεργασίας πληροφοριών βλ. McLaughlin 1983, 1990, 1996).

β) ευκαιρίες για γλωσσικό εξαγόμενο

Με τη δραστηριοκεντική διδασκαλία δίνονται πολλαπλές ευκαιρίες για παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου. Το γλωσσικό εξαγόμενο (output) ορίζεται ως «η γλώσσα που τελικά παράγει ο μαθητής της Γ2» (Μπέλλα, 2011: 23). Πρόκειται, δηλαδή, για παραγωγές των μαθητών, είτε γραπτές, είτε προφορικές. Σύμφωνα με την Υπόθεση του γλωσσικού εισαγομένου της Swain, τόσο η παραγωγή γραπτού λόγου, όσο και προφορικού θεωρείται ότι αποτελεί σημαντικό μέρος στη διαδικασία εκμάθησης μιας Γ2 (Swain, 2005). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υπόθεση: 1) το γλωσσικό εξαγόμενο ενεργοποιεί τη διαδικασία εντοπισμού γλωσσικών στοιχείων στη Γ2, 2) οδηγεί σε μία βαθύτερη επεξεργασία απ' ό,τι το γλωσσικό εισαγόμενο στο επίπεδο της σύνταξης και 3) οι παραγωγές των μαθητών ενισχύουν τη γλωσσική τους εκμάθησης, καθώς μέσω αυτών ελέγχουν τις εικασίες που έχουν διαμορφώσει για τη Γ2 λέγοντας κάτι ή γράφοντας κάτι (Swain, 1995). Η σύνδεση και της συγκεκριμένης θεωρίας κατάκτησης με τη δραστηριοκεντική προσέγγιση είναι εμφανής, καθώς σε κάθε δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να παράγουν λόγο, είτε προφορικό, είτε γραπτό, προκειμένου να επιτύχουν έναν επικοινωνιακό σκοπό.

γ) διαπραγμάτευση της σημασίας – Long, υπόθεση της διεπίδρασης

Εν συνεχεία, άμεση σύνδεση με τη δραστηριοκεντική διδασκαλία παρατηρείται και με την Υπόθεση της Διεπίδρασης (Interaction Hypothesis) όπως διατυπώθηκε από τον Long (1985). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υπόθεση, η εκμάθησης μιας Γ2 επιτυγχάνεται μέσω της διεπίδρασης, της διαπραγμάτευσης της σημασίας και τις συνομιλιακές αναπροσαρμογές, όπως είναι για παράδειγμα οι διευκρινιστικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις ελέγχου κατανόησης ή οι επαναλήψεις. (Long, 1985). Σε κάθε δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να συνομιλήσουν και να διαπραγματευτούν τη σημασία των λεγομένων τους προσπαθώντας να επιτύχουν αμοιβαία κατανόηση. Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία προωθούν τη γλωσσική εκμάθηση.

δ) μη ρητή μάθηση (συνδεδειστικά πρότυπα κατάκτησης), αυτοματοποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων – McLaughlin, Anderson (ψυχολογολογική-γνωστική θεωρητική βάση).

Συσχετισμοί εντοπίζονται, επίσης, μεταξύ της δραστηριοκεντρική διδασκαλία και του προτύπου επεξεργασίας πληροφοριών (Information Processing Model), με βασικό εκπρόσωπο τον McLaughlin (1990). Βασική αρχή της συγκεκριμένης γνωστικής θεωρίας αποτελεί το ότι η δυνατότητα επεξεργασίας νέων πληροφοριών, όπως είναι για παράδειγμα η οργάνωσή τους, είναι περιορισμένη. Βασικές έννοιες στη θεωρία αποτελούν η μνήμη και η αυτοματοποίηση όσον αφορά την επεξεργασία των πληροφοριών και τη λειτουργία της μνήμης του ανθρώπου. Ο McLaughlin στηριζόμενος στις απόψεις των ψυχολόγων Shiffrin & Schneider (1977) αναφέρεται στη λειτουργία της μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης μνήμης υποστηρίζοντας ότι η μεταφορά πληροφοριών από τη βραχυπρόθεσμη στη μακροπρόθεσμη μνήμη χαρακτηρίζει κάθε τύπο μάθησης μέχρι οι νοητικές διεργασίες να καταστούν αυτόματες και να μην χρειάζεται πλέον συνειδητή προσοχή, προσπάθεια και χρόνος εκ μέρους του ανθρώπου, καθώς οι πληροφορίες έχουν περάσει πλέον στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Σε αυτό θεωρεί ότι συνίσταται και η κατάκτηση μιας Γ2, στη μεταφορά, δηλαδή, γλωσσικών πληροφοριών από τη βραχυπρόθεσμη στη μακροπρόθεσμη μνήμη³⁰.

Από το συγκεκριμένο πρότυπο επηρεάστηκε ο γνωστός ψυχολόγος John Anderson (1995) από την έρευνα του οποίου προέκυψε το πρότυπο των Ελεγχόμενων Νοητικών Αναπαραστάσεων (Adaptive Control of Thought), σύμφωνα με το οποίο η εκμάθηση μιας Γ2 αλλά και οποιασδήποτε σύνθετης δεξιότητας συνίσταται στη μετατροπή της δηλωτικής γνώσης σε διαδικαστική. Δηλωτική ορίζεται η γνώση του «τι», η γνώση για παράδειγμα ορισμένων ορισμών, κανόνων ή δεδομένων. Διαδικαστική ορίζεται η γνώση του «πώς», η εφαρμογή, δηλαδή, η χρήση της γνώσης όπως είναι για παράδειγμα η κατανόηση και η παραγωγή της γλώσσας, η ικανότητα εφαρμογής κανόνων ή η επίλυση προβλημάτων, διαδικασίες που οδηγούν στην αυτοματοποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της γνώσης γενικότερα³¹. Οι συσχετισμοί με τη δραστηριοκεντρική διδασκαλία είναι εμφανείς. Μέσω των δραστηριοτήτων οι μαθητές καλούνται να αυτοματοποιήσουν τις γλωσσικές τους

³⁰ Αναλυτικότερα βλ. McLaughlin, B. & R. Herredia (1996).

³¹ Αναλυτικότερα βλ. Anderson, *Learning and Memory*

ικανότητες και να μετατρέψουν τη δηλωτική γνώση σε διαδικαστική. Η γνώση του λεξιλογίου όπως και γραμματικών και συντακτικών κανόνων αυτοματοποιούνται μέσω της διαδικασίας παραγωγής των μαθητών με στόχο την αυτοματοποίηση της γνώσης και τη μεταφορά των γλωσσικών πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

ε) κοινωνιογλωσσικά πρότυπα ποικίλης ικανότητας

Ο ρόλος του περικειμένου επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την παραγωγή και κατάκτηση μιας Γ2. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική παράμετρος και η γλωσσική ποικιλότητα αποτελούν δύο στοιχεία τα οποία συσχετίζονται άμεσα με την κατάκτηση μιας Γ2. Σύμφωνα με το πρότυπο της ποικίλης ικανότητας και συγκεκριμένα με τα πορίσματα του Labov, είναι πιθανή η εμφάνιση διαφορετικών γλωσσικών τύπων ανάλογα με το είδος της επικοινωνιακής κατάστασης (Labov, 1972). Επιπρόσθετα, φαινόμενα ποικιλότητας στις παραγωγές των διδασκομένων μιας Γ2 σε συντακτικό και φωνολογικό επίπεδο προκύπτουν από διαφορετικές εκμειευτικές δραστηριότητες (Tarone, 1982). Παρατηρούνται υφολογικές διαφοροποιήσεις και ποικιλότητα στη διαγλώσσα η οποία προκαλείται από τον βαθμό της προσοχής που προσδίδουν κάθε φορά οι διδασκόμενοι στις γλωσσικές επιλογές των παραγωγών τους στο διαγλωσσικό συνεχές στο οποίο το ένα άκρο περιλαμβάνει γλωσσικές επιλογές ανεπίσημου ύφους και το άλλο γλωσσικές επιλογές επίσημου ύφους (Tarone, 1983). Η σύνδεση με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας του λεξιλογίου έγκειται στο σημείο όπου οι δραστηριότητες ωθούν τους μαθητές στο να συνειδητοποιήσουν τη γλωσσική ποικιλότητα και τις υφολογικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές που θα κληθούν να κάνουν, οι οποίες θα πρέπει κάθε φορά να συνάδουν με το περικείμενο των δραστηριοτήτων. Καθώς οι δραστηριότητες προϋποθέτουν αλληλεπίδραση και προσπάθεια επίτευξης επικοινωνιακών στόχων του πραγματικού κόσμου, οι γλωσσικές παραγωγές των διδασκομένων θα πρέπει να είναι ανάλογες των κοινωνικών παραμέτρων και των υφολογικών χαρακτηριστικών των εκάστοτε ζητούμενων δραστηριοτήτων.

Όπως έχει αναφερθεί σχετικά, όπως κάθε διδακτική προσέγγιση, έτσι και η δραστηριοκεντρική δεν είναι τέλεια, όπως δεν είναι καμία προσέγγιση αυτόνομα

ικανή να λύσει όλα τα ζητούμενα στη γλωσσική εκμάθηση μιας Γ2³² (Izadpanah, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μέθοδος ΠΠΠ (Παρουσίαση-Πρακτική-Παραγωγή)³³, μέθοδος που επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη γλωσσική διδασκαλία και παιδαγωγική, δεν έλαβε όμως υπόψη επικοινωνιακούς στόχους με τους οποίους έρχονται οι διδασκόμενοι σε επαφή στην πραγματική ζωή. Η ισορροπία ανάμεσα στην έμφαση στη δομή και στην έμφαση στη σημασία, καθώς και ο τρόπος οργάνωσης του διδακτικού υλικού ανάλογα με το εκάστοτε μαθητικό κοινό αποτελούν τις βασικές προκλήσεις για κάθε διδάσκοντα στη γλωσσική διδασκαλία.

2. 6. Κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα σχεδιαστούν στη συνέχεια στο τρίτο μέρος της εν λόγω εργασίας οι δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα:

1. Οι δραστηριότητες οι οποίες θα σχεδιαστούν θα είναι δύο ειδών: 1) αυτές που συναντώνται στον πραγματικό κόσμο και κρίνονται σημαντικές και χρήσιμες για την καθημερινή ζωή των μαθητών όπως είναι π.χ. η χρήση του τηλεφώνου και 2) αυτές που έχουν ορισμένο παιδαγωγικό σκοπό στο πλαίσιο της γλωσσικής τάξης όπως είναι π.χ. οι ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών ή πληροφοριακού κενού (Richards & Rodgers, 2001).
2. Ορισμένες δραστηριότητες θα είναι εστιασμένες (focused) σε συγκεκριμένα προς εκμάθηση γλωσσικά στοιχεία και άλλες μη εστιασμένες (unfocused) (Ellis, 2003).
3. Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων θα ακολουθηθούν τα τρία στάδια. Το πρώτο (pre-task) θα εισαγάγει το επιλεγόμενο θέμα επιχειρώντας να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, το δεύτερο (during-task) θα περιλαμβάνει τις δραστηριότητες οι οποίες ουσιαστικά θα προετοιμάζουν τις παραγωγές των μαθητών και στο τρίτο (post-task) θα ακολουθούν οι παραγωγές τους με πιθανή ή όχι την επανάληψη της δραστηριότητας (Willis, 1996; Gatlinton, 1994; Estaire & Zanon, 1994). Επίσης, θα σχεδιαστούν μη δραστηριοκεντρικές ασκήσεις, οι οποίες, όμως, θα

³² Χαρακτηριστικά παρατίθεται το ακόλουθο χωρίο: *Like any other teaching approach, TBL is not perfect. But it also has its shortcomings. Any approach alone does not solve all problems. Any approach alone does not meet all the requirements.*

³³ Αναλυτικότερα για την PPP approach (Presentation, Practice and Production) βλ. Σπανός Ι. Γεώργιος & Αθανάσιος Ν. Μιχάλης, (2012).

προετοιμάσουν τους μαθητές για την υλοποίηση της κυρίως δραστηριότητας (Izadpanah, 2010).

4. Οι εκπαιδευόμενοι δεν θα κάνουν μόνο εξάσκηση σε αυτό που διδάσκονται, αλλά θα τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους (Nunan, 2005).

5. Οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν θα τροποποιηθούν και για χαμηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας βάσει παραγόντων που αφορούν το γλωσσικό εισαγόμενο (input factors), όπως είναι για παράδειγμα η γραμματική πολυπλοκότητα ενός κειμένου, το μέγεθος του κειμένου, το κειμενικό είδος κ.α. (Nunan, 1989).

2. 7. Συμπεράσματα

Πολύ συχνά παρατηρείται οι διδασκόμενοι μιας ξένης γλώσσας να γνωρίζουν εις βάθος τους γραμματικούς κανόνες της και παρά ταύτα να αδυνατούν να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο. Άλλες φορές ενώ οι γραπτές και οι προφορικές παραγωγές των μαθητών χαρακτηρίζονται από ευχέρεια λόγου, ευγλωττία και πλούσιο λεξιλόγιο, οι γραμματικές ανακρίβειες και τα συντακτικά λάθη παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό. Από αυτό ενδεχομένως να προκύπτει και το ζητούμενο του κάθε διδάσκοντος: η επιτυχημένη ισορροπία μεταξύ της μορφής και της σημασίας σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα, μεταξύ της ακρίβειας και της ευχέρειας.

Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση με την ευελιξία που την χαρακτηρίζει και τα στάδια που διαθέτει, προσφέρει ευκαιρίες και για τις δύο προαναφερθείσες παραμέτρους. Οι διδασκόμενοι καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για ένα ζήτημα που άπτεται του πραγματικού κόσμου, αλλά παράλληλα εξασκούνται μέσω δραστηριοτήτων για την γλωσσική ακρίβεια προτού παράγουν λόγο. Ο συνδυασμός των δύο κρίνεται απαραίτητος στη γλωσσική διδασκαλία. Καθίσταται αναγκαίο ο διδάσκων να μην διδάσκει μόνο για τη γλώσσα, αλλά την ίδια τη γλώσσα. Όπως έχει αναφερθεί σχετικά: «Δίδαξε τη γλώσσα, όχι σχετικά με τη γλώσσα³⁴» (Conrad, 1978). Αυτό επιτυγχάνεται μόνο όταν οι μαθητές εμπλέκονται δημιουργικά, ενεργητικά και συνεργατικά σε επικοινωνιακά ζητήματα του πραγματικού κόσμου. Τέλος, αξίζει να

³⁴ Όπως αναφέρεται επακριβώς: “Teach the language, not about the language”, σ. 15

αναφερθεί πως «ο πραγματικός στόχος της διδασκαλίας είναι η ικανότητα να μιλήσει κανείς τη γλώσσα και όχι να μιλήσει για αυτήν³⁵» (Moulton, 1961).

3. Διδακτικά εγχειρίδια

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστεί η έρευνα σε διδακτικά εγχειρίδια της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Τα δύο βασικά ερωτήματα τα οποία θα επιχειρηθεί να αναζητηθούν είναι τα εξής: πρώτον πώς εντάσσεται στα διδακτικά εγχειρίδια η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας του λεξιλογίου και δεύτερον αν, πώς και κατά πόσο υπάρχουν στα διδακτικά εγχειρίδια στοιχεία που παραπέμπουν σε δραστηριότητες του πραγματικού κόσμου μέσω της αλληλεπίδρασης των διδασκομένων. Θα διερευνηθούν διδακτικά εγχειρίδια των τελευταίων χρόνων για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας και θα παρατεθεί και φωτογραφικό υλικό από αυτά.

3. 1. Ελληνικά Α, Ελληνικά Β

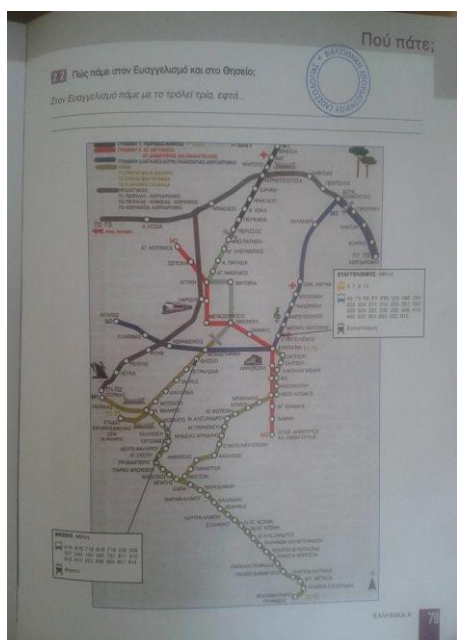
Τα εν λόγω διδακτικά εγχειρίδια είναι το μεν πρώτο για το επίπεδο Α1, Α2, το δε δεύτερο για το επίπεδο Β1. Το καθένα διαθέτει είκοσι ενότητες. Το *Ελληνικά Α*, διαθέτει μία ακόμα, εισαγωγική ενότητα για τη διδασκαλία του αλφάβητου. Αναφέρεται σχετικά ότι στόχος του «είναι να βοηθήσει τους σπουδαστές να αποκτήσουν τις απαιτούμενες από το επίπεδο γλωσσομάθειας Α' επικοινωνιακές δεξιότητες και να προετοιμαστούν για τις αντίστοιχες εξετάσεις.» Επίσης, «τα πρώτα κεφάλαια απευθύνονται σε σπουδαστές και σπουδάστριες χωρίς προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα, τις οποίες αργότερα προϋποθέτουμε, ούτε άμεση συναλλαγή με ελληνόφωνους.» Κάθε ενότητα πραγματεύεται και μία επικοινωνιακή περίπτωση, όπως είναι για παράδειγμα οι χαιρετισμοί και οι γνωριμίες, η μετακίνηση και τα μεταφορικά μέσα, οι αγορές σε καταστήματα, η ενοικίαση σπιτιού, οι εκδρομές και τα ταξίδια και η ψυχαγωγία και οι διακοπές.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, παρουσιάζεται θεματικά και παρατηρείται ανακύκλωση του υλικού, καθώς λεξιλογικά στοιχεία επαναλαμβάνονται και εμπλουτίζονται κάθε φορά με νέα. Παρατηρούνται λεξιλογικές φόρμουλες, οι οποίες εντάσσονται σε επικοινωνιακές περιστάσεις. Στις ασκήσεις κατανόησης γραπτού

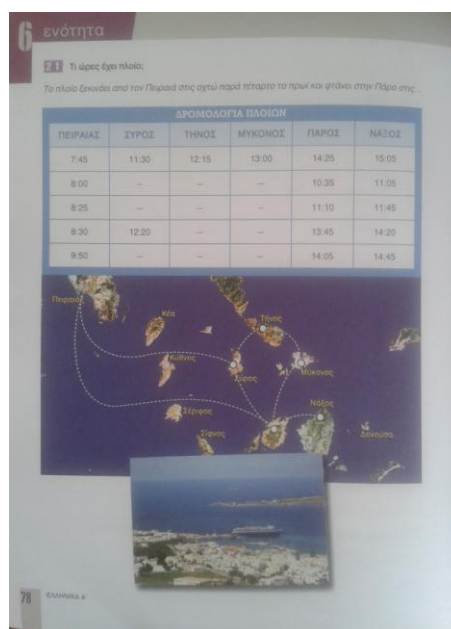
³⁵ “The real goal of instruction was an ability to *talk* the language, and not to talk *about* it”, σ. 15

λόγου ζητούνται λεξιλογικά στοιχεία τα οποία έχουν εμφανιστεί στην ίδια ενότητα, αλλά και σε προηγούμενες. Η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας του λεξιλογίου πραγματώνεται μέσω ασκήσεων στις οποίες οι διδασκόμενοι καλούνται να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να συνομιλήσουν με τον διπλανό τους (αλληλεπίδραση) και να υιοθετήσουν κάποιο ρόλο σε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας (συνομιλιακοί αυτοσχεδιασμοί). Επίσης, το λεξιλόγιο παρουσιάζεται περικειμενοποιημένο, καθώς νέα λεξιλογικά στοιχεία προκύπτουν μέσα από τα κείμενα, αλλά και αποπερικειμενοποιημένο, καθώς ορισμένα λεξιλογικά στοιχεία παρουσιάζονται αυτόνομα σε συνδυασμό με εικόνες. Επιπρόσθετα, οι λίστες λέξεων είναι περιορισμένες. Μετά το κάθε κείμενο επιλέγονται και εντοπίζονται συγκεκριμένα λεξιλογικά στοιχεία, φράσεις και φόρμουλες, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο τον εντοπισμό τους σύμφωνα με την Υπόθεση του Εντοπισμού (Schmidt, 1990). Ακόμα, παρατηρείται συσχετισμός μεταξύ του λεξιλογίου, της γραμματικής και των δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιείται το νέο λεξιλόγιο συνδυαστικά με τη γραμματική και τις δεξιότητες.

Ακολουθούν εικόνες³⁶ από τα εν λόγω εγχειρίδια και σχολιασμός αυτών.



Εικόνα 1-χάρτης



Εικόνα 2-δρομολόγια πλοίων

³⁶ Οι εικόνες έχουν επιλεγεί ενδεικτικά από όλες τις θεματικές ενότητες των διδακτικών εγχειριδίων με στόχο να φανούν οι τρόποι παρουσίασης και διδασκαλίας του λεξιλογίου.

16 ενότητα



Παίζω έναν ρόλο

2.8 Δωμάτιο με θέα

Ρόλος Α

Είμαι σε ένα νησί και θέλω να κλείσω δωμάτιο με θέα στη θάλασσα σ' ένα ξενοδοχείο. Ρωτάω στη ρεσεψιόν αν έχουν δωμάτιο, πόσο κοστίζει, αν περιλαμβάνει πρωινό, αν έχει δικό του μπάνιο και ζεστό νερό, αν υπάρχει κλιματισμός.

Ρόλος Β

Δουλεύω στη ρεσεψιόν ενός ξενοδοχείου. Μια πελάτισσα / ένας πελάτης ζητάει ένα δωμάτιο. Απαντάω στις ερωτήσεις της / του ευγενικά και προσπαθώ να την / τον εξυπηρετήσω.



Γράψε-σβήσε

2.9 Ένας φίλος / μια φίλη θα έρθει στη χώρα μου για διακοπές. Γράφω ένα γράμμα με πληροφορίες (πού μπορεί να μείνει, για πόσον καιρό, τι ρούχα χρειάζεται να πάρει, τι λεφτά πρέπει να έχει μαζί του / της, τι μπορεί να δει στη χώρα μου, πώς μπορεί να διασκεδάσει, πού μπορεί να πάει). (120 λέξεις περίπου)

Εικόνα 3-παίζω έναν ρόλο

Ποτέ την Κυριακή

1.5 Τι κάνω συνήθως κάθε εβδομάδα; Συμπληρώνω την ατζέντα μου.

	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
8:00							
10:00			Ίδω στο μάθημα				
12:00							
14:00							
16:00							
18:00							
20:00							
22:00							
24:00							

Εικόνα 4-ατζέντα

αργότερα. Ημίσαν στο μεσημέριο... μετά πήγαμε στη Ρόδο. Έτσι, κάναμε διακοπές σε δύο νησιά. Και ένα ταξίδι που τελείωσε πολύ όμορφα.

Γράψε-σβήσε

2.8 Γράφω σε έναν φίλο / μια φίλη για ένα ταξίδι μου. (100-120 λέξεις)

164 ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α'

Εικόνα 5-γράμμα σε φίλο

το 2004 από σήμερα δουλεύει στο Τράπεζα Αθηνών.

Για δεξ

Έχω γενέθλια.	Χρόνια πολλά! / Να ζήσεις! / Να τα εκατοστήσεις! Να τα χιλιάσεις!
Είναι 15 Αυγούστου. Με λένε Μαρία και σήμερα έχω τη γιορτή μου.	Χρόνια πολλά! Να ζήσεις!
Πήρα το δίπλωμά μου.	Μπράβο! Συγχαρητήρια!
Παντρεύομαι τον άλλο μήνα.	Η ώρα η καλή!
Παντρεύτηκα.	Να ζήσεις! / Να ζήσετε ευτυχισμένοι!
Ο παπούς μου πέθανε.	Συλλυπητήρια!
Αγόρασα αυτοκίνητο.	Καλορίζκο!
Αγόρασα καινούρια παπούτσια.	Με γεια!
Είμαι άρρωστος.	Περαστικά!

ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α'

Εικόνα 6-Για δεξ

Ποτέ την Κυριακή

Για δεξ

λέω	Τύπος AB	ακούω	-ω
λες	τρώω	ακούς	-ς
λέει	τρώει	ακούει	-ει
λέμε	τρώμε	ακούμε	-με
λέτε	τρώτε	ακούτε	-τε
λένε	τρώνε	ακούνε	-ν(ε)

Τι λες; Δε σε ακούω.
Γεια! Τα λέμε αύριο.
Τι λέτε, παιδιά; Πάμε για καφέ;

Η Μελέκ δεν τρώει ποτέ πρωινό.
Συχνά τρώμε έξω το βράδυ.

Ναι; Με ακούς;
Η Αρλέτα ακούει ραδιόφωνο.
Τι μουσική ακούτε;

Τη Δευτέρα
Την Τρίτη
Την Τετάρτη
Την Πέμπτη
Την Παρασκευή
Το Σάββατο
Την Κυριακή
Το Σαββατοκύριακο

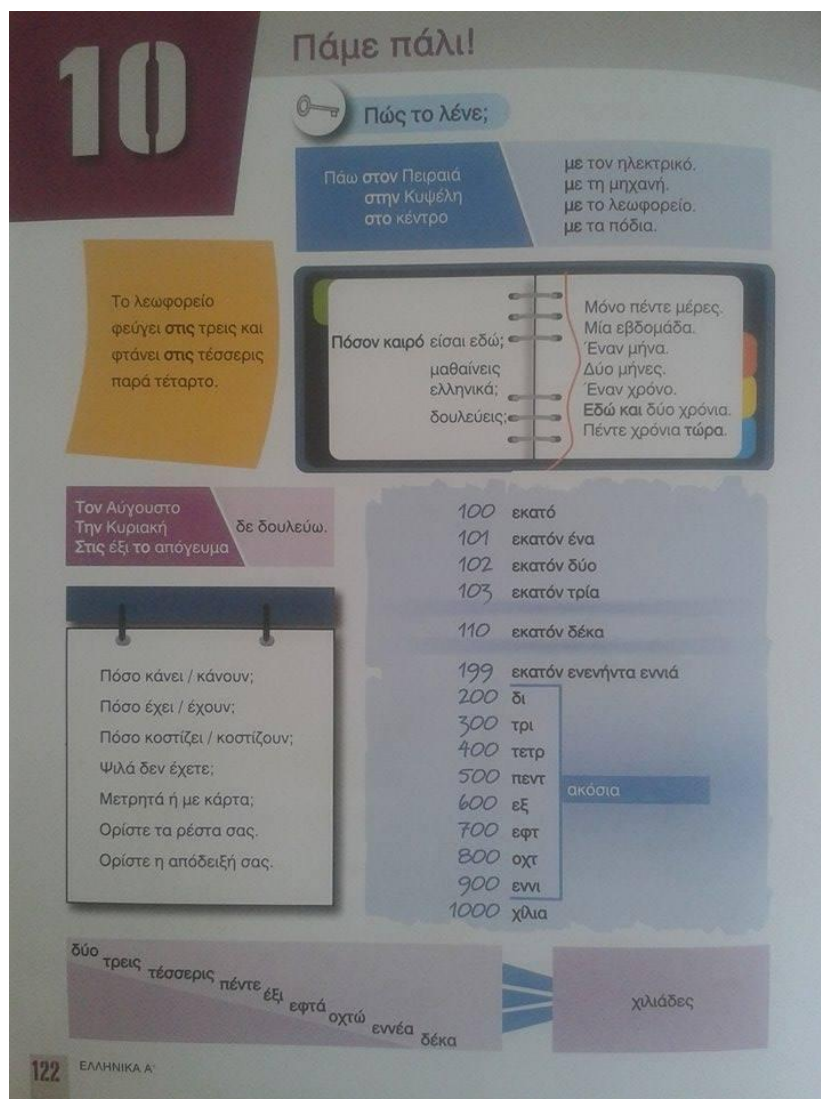
το πρωί
το μεσημέρι
το απόγευμα
το βράδυ

Ξυπνάω νωρίς.
πάω στη δουλειά.
πάω στη λαϊκή.
βλέπω τηλεόραση.
ακούω μουσική.
τρώω έξω.
πάω βόλτα.
βγαίνω έξω.
πάω για ποτό.

Κάθε μέρα πάω στη δουλειά.
Πάντα τρώω πρωινό, μεσημεριανό και βραδινό.
Σχεδόν πάντα βγαίνω έξω το Σάββατο.
Συνήθως πίνω καφέ το πρωί.
Συχνά βλέπω τηλεόραση στο σπίτι.
Πολλές φορές έχω μάθημα το απόγευμα.
Μερικές φορές μένω στο σπίτι το βράδυ.
Καμιά φορά πάω σινεμά αργά.
Κάπου κάπου πάω για ψώνια.
Πότε πότε πάω για φαγητό έξω.
Σπάνια πάω για ύπνο νωρίς.
Ποτέ δε δουλεύω την Κυριακή.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α' 85

Εικόνα 7-λίστες



Εικόνα 8-πάμε πάλι


Στην εικόνα 1 παρατίθεται ένας χάρτης του μετρό. Οι μαθητές καλούνται να συνομιλήσουν μεταξύ τους, ώστε να φτάσουν σε έναν συγκεκριμένο προορισμό. Πρόκειται για άσκηση η οποία έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητα, καθώς αυτό θα μπορούσε να συμβεί στους μαθητές σε πραγματικές συνθήκες. Στην εικόνα 2 με έναν πίνακα με τα δρομολόγια των πλοίων για ορισμένα ελληνικά νησιά οι μαθητές καλούνται να δουν τις ώρες αναχώρησης των πλοίων και τους προορισμούς συζητώντας μεταξύ τους πού θέλουν να πάνε και τι ώρα, άσκηση η οποία καλλιεργεί στους μαθητές επικοινωνιακές δεξιότητες και λεξιλόγιο χρήσιμο για την πραγματική ζωή. Η εικόνα 3 αποτελεί άσκηση συνομιλιακού αυτοσχεδιασμού, καθώς οι μαθητές χωρισμένοι σε υπαλλήλους σε ρεσεψιόν και σε πελάτες/ πελάτισσες καλούνται να

επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να λύσουν ένα επικοινωνιακό πρόβλημα: να κλείσουν ένα δωμάτιο σε ξενοδοχείο.

Η εικόνα 4 αποτελεί μία ατζέντα την οποία καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν. Και αυτή η άσκηση χαρακτηρίζεται επικοινωνιακού προσανατολισμού, καθώς αυτό ενδέχεται να το κάνουν και στην μητρική τους γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή. Στην συνέχεια, η εικόνα 5 υπάγεται στην καλλιέργεια της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα γράμμα σε έναν φίλο ή μία φίλη για ένα ταξίδι. Αν και το γράμμα ως μέσο επικοινωνίας δεν είθισται πλέον ειδικά στους νέους, η συγκεκριμένη άσκηση έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές θα μπορούσαν να γράψουν σε έναν φίλο ή μία φίλη τους για ένα ταξίδι σε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) ή σε κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Στην εικόνα 6 παρουσιάζεται λεξιλόγιο μέσω εκφράσεων και τυποποιημένες λεξιλογικές φόρμουλες για ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Τέλος, στην εικόνα 7 παρουσιάζονται οργανωμένα και ομαδοποιημένα τα λεξιλογικά στοιχεία προς διδασκαλία τα οποία είναι στην προκειμένη περίπτωση οι ημέρες της εβδομάδας και οι καθημερινές συνήθειες-ασχολίες, όπως και στην εικόνα 8, κατά την οποία παρουσιάζονται με παραπλήσιο τρόπο σε λίστες οι αριθμοί μαζί με σχετικές φράσεις.

Ακολουθούν εικόνες από τα Ελληνικά Β.


11 ενότητα

 **Παίζω έναν ρόλο**


3 Ξενοδοχείο ή κάμπινγκ;

Ρόλος Α
Προτείνω σε έναν φίλο / μια φίλη μου να πάμε διακοπές μαζί το καλοκαίρι. Λέω να κλείσουμε δωμάτιο σε ένα καλό ξενοδοχείο. Δε θα μπορέσουμε να μείνουμε πολλές μέρες, αλλά θα περάσουμε υπέροχα.

Ρόλος Β
Ένας φίλος / μια φίλη μου προτείνει να πάμε μαζί διακοπές το καλοκαίρι και να μείνουμε σε ένα ακριβό ξενοδοχείο. Εγώ προτιμώ να πάμε σε κάμπινγκ. Θα είναι πιο οικονομικό και με τα ίδια λεφτά θα μείνουμε περισσότερες μέρες.

 **Για δεξ**

Απλή Υποτακτική
Θέλω / θα ήθελα να κάνω ένα μεγάλο ταξίδι με τρένο.
Πρέπει να ψάξουμε για δωμάτιο. Το κάμπινγκ είναι γεμάτο.
Πρόκειται να πάω στην Ιαπωνία σύντομα.
Μπορεί να μη βρούμε εισιτήρια αυτή την εποχή.
Δεν μπορώ να έρθω μαζί σας στην εκδρομή.
Μπορώ να αφήσω εδώ τη βαλίτσα μου;



Εικόνα 9-παίζω έναν ρόλο

Αντιμετώπισες ποτέ προβλήματα στις διακοπές σε ξενοδοχεία, εστιατόρια, μπαρ;
Τι έκανες; Ποια ήταν η συμπεριφορά των υπαλλήλων;
Έκανες ποτέ διακοπές στην Ελλάδα; Αν ναι, πώς ήταν η εμπειρία σου;
Ποια περιοχή του τόπου σου είναι ωραία για να πάει κάποιος διακοπές;



Παίζω έναν ρόλο

16 Παράπονα...

Ρόλος Α

Νοικιάζω ένα δωμάτιο σε ένα ξενοδοχείο, αλλά δεν είναι καθαρό και το βράδυ έχει πολύ θόρυβο, γιατί από κάτω υπάρχει μια ταβέρνα με ζωντανή μουσική. Πηγαίνω στη ρεσεψιόν και κάνω τα παράπονά μου στην/στον υπάλληλο.



Ρόλος Β

Εργάζομαι στη ρεσεψιόν ενός ξενοδοχείου και μια πελάτισσα / ένας πελάτης μου κάνει παράπονα για την καθαριότητα του δωματίου και τον θόρυβο από την ταβέρνα του αφεντικού μου. Δείχνω ενδιαφέρον για το πρόβλημα και προσπαθώ να βρω λύση.

Εικόνα 10-παίζω έναν ρόλο

11 ενότητα



Παίζω έναν ρόλο

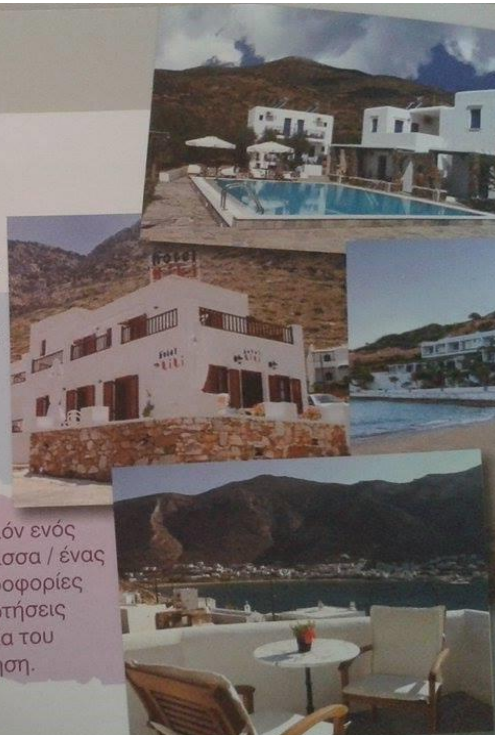
12 Μπορώ να κάνω μια κράτηση;

Ρόλος Α

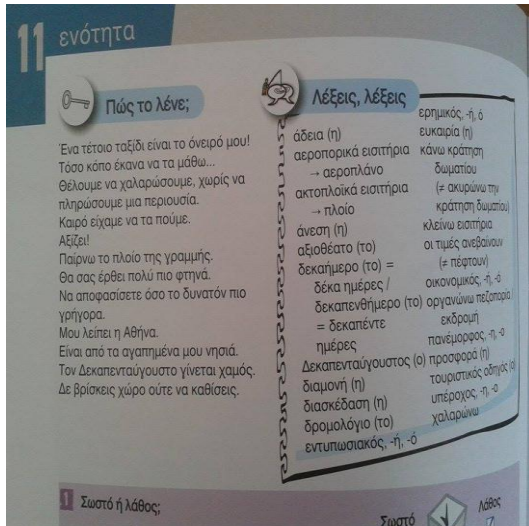
Αποφάσισα να περάσω τις διακοπές μου στη Σίφνο. Τηλεφωνώ σε ένα από τα ξενοδοχεία της περιοχής, ζητώ πληροφορίες από την/τον υπάλληλο για το ξενοδοχείο και κάνω κράτηση.

Ρόλος Β

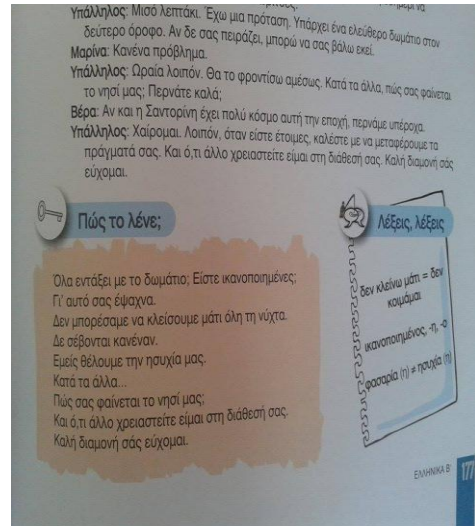
Δουλεύω ως υπάλληλος στη ρεσεψιόν ενός ξενοδοχείου της Σίφνου. Μια πελάτισσα / ένας πελάτης τηλεφωνεί και ζητάει πληροφορίες για το ξενοδοχείο. Απαντώ στις ερωτήσεις της/του και τονίζω τα θετικά στοιχεία του ξενοδοχείου. Στο τέλος κάνει κράτηση.



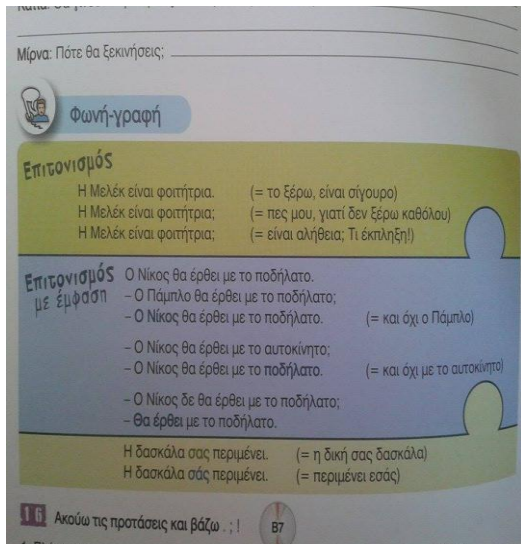
Εικόνα 11-παίζω έναν ρόλο



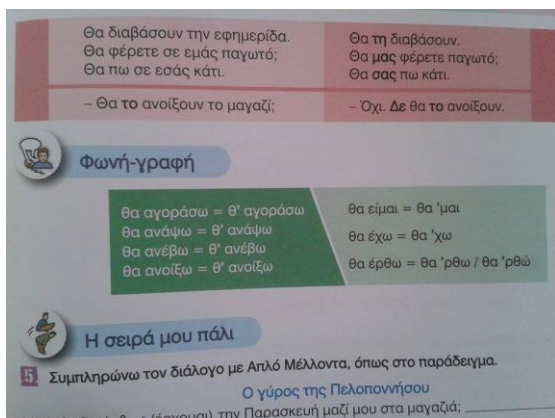
Εικόνα 12-πώς το λένε;



Εικόνα 13-πώς το λένε;



Εικόνα 14-φωνή-γραφή



Εικόνα 15-φωνή-γραφή

Στις εικόνες 9, 10 και 11 παρουσιάζονται παραδείγματα από ασκήσεις ρόλων. Στην εικόνα 9 δύο φίλοι θα συνομιλήσουν για το αν θα μείνουν στις διακοπές τους σε

ξενοδοχείο ή σε κάμπινγκ. Στην εικόνα 10 ένας πελάτης θα κάνει παράπονα σε υπάλληλο στην ρεσεψιόν για την καθαριότητα του ξενοδοχείου και τον θόρυβο. Τέλος, στην εικόνα 11 ένας υπάλληλος θα μιλήσει με κάποιον ο οποίος θέλει να κάνει κράτηση στην Σίφνο, αφού ζητήσει πρώτα πληροφορίες. Όλες οι ανωτέρω ασκήσεις είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένες, καθώς οι διδασκόμενοι υιοθετούν έναν ρόλο και καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ώστε να επιτύχουν έναν επικοινωνιακό σκοπό ο οποίος άπτεται του πραγματικού κόσμου (π.χ. συζήτηση με φίλο για την οργάνωση των διακοπών, παράπονα στη ρεσεψιόν, πληροφορίες για κράτηση σε ξενοδοχείο). Στην εικόνα 12 και 13 παρουσιάζονται οργανωμένα σε λίστες εκφράσεις, λεξιλογικές φόρμουλες και λέξεις. Τέλος, στις εικόνες 14 και 15 έχουμε το λεγόμενο «φωνή-γραφή», το οποίο στην εικόνα 14 παρουσιάζει ορισμένες προτάσεις με επιτονισμό με έμφαση και στην εικόνα 15 πληροφορίες οι οποίες σχετίζονται με την προφορά και τη γραφή της γλώσσα.

Συμπερασματικά, όπως καθίσταται εμφανές, επιδιώκεται να συμπεριλαμβάνονται ασκήσεις επικοινωνιακά προσανατολισμένες. Παρατηρούνται ασκήσεις που παραπέμπουν στον πραγματικό κόσμο, ασκήσεις για την προφορά και τον επιτονισμό και λεξιλογικά στοιχεία οργανωμένα σε λίστες. Αυτό που απουσιάζει είναι δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας που καταλήγουν στην επίλυση ενός επικοινωνιακού προβλήματος μέσω συγκεκριμένων σταδίων. Για παράδειγμα στο «παίζω έναν ρόλο» ή στο «γράψε-σβήσε» ζητείται απ' ευθείας από τους διδασκόμενους να υιοθετήσουν έναν ρόλο χωρίς στάδια επεξεργασίας της δραστηριότητας (π.χ. προετοιμασία, κυρίως δραστηριότητα, τελικό στάδιο-αποτίμηση). Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για επικοινωνιακά εγχειρίδια τα οποία εστιάζουν στη διδασκαλία του λεξιλογίου εντός συγκεκριμένων επικοινωνιακών παραμέτρων (π.χ. πρόσωπα, τόπος, χρόνος, κατάσταση/ γεγονός κλπ.), γεγονός το οποίο καλλιεργεί σταδιακά την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών.

3. 2. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2 και 3

Ταξίδι στην Ελλάδα 1

Το εν λόγω εγχειρίδιο «απευθύνεται σε όσους διδάσκουν και διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρόκειται για ένα διδακτικό εγχειρίδιο που

εστιάζει σε αλλόγλωσσους σπουδαστές προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής, σε φοιτητές Erasmus, σε υποτρόφους αντίστοιχων προγραμμάτων και γενικότερα σε ταχύρρυθμους κύκλους σχετικών μαθημάτων (περίπου 120 ώρες)³⁷, όπως αναφέρεται σχετικά στο εισαγωγικό σημείωμα. Οι βασικές δεξιότητες αποτελούν στόχο του βιβλίου, «ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, να έχουν μια ενδεικτική εικόνα στοιχείων της ελληνικής κουλτούρας και πολιτισμού».

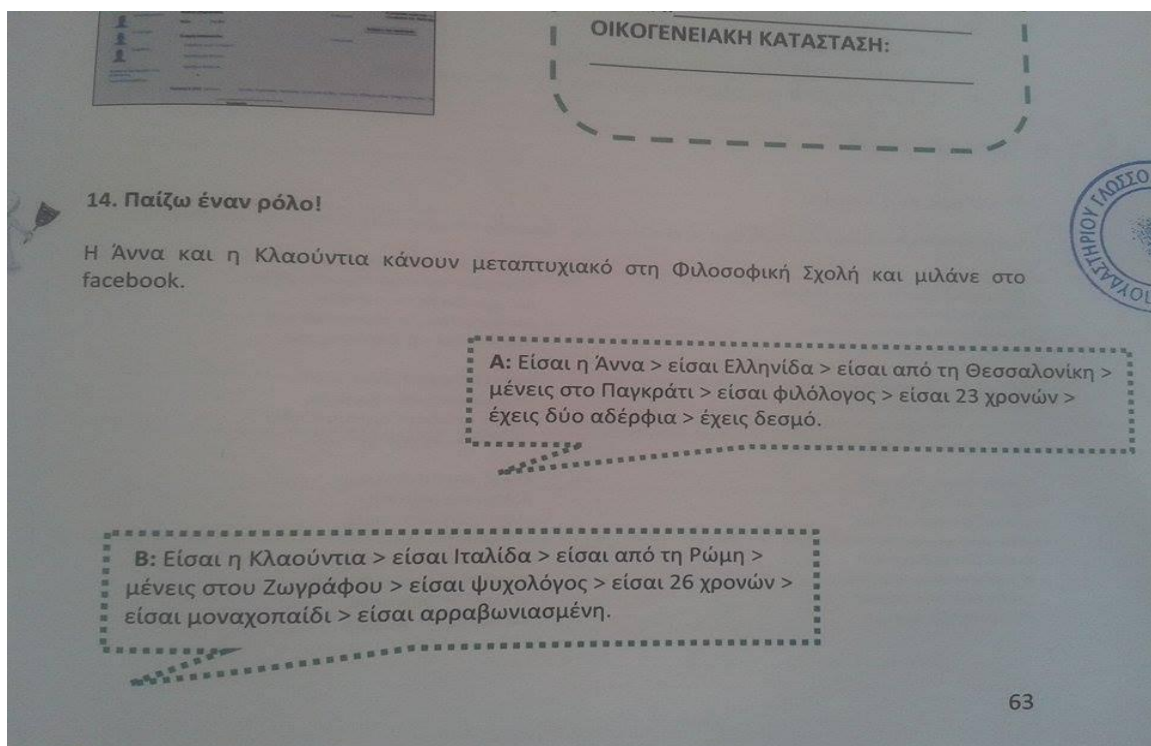
Αποτελείται από είκοσι ενότητες-θεματικές ενότητες οι οποίες καλύπτουν ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις με επίκαιρα θέματα. Επίσης, παρεμβάλλονται τρεις επαναληπτικές ενότητες, οι οποίες στοχεύουν στην εμπάθυνση και καλύτερη εμπέδωση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο παρουσιάζεται θεματικά και οργανωμένο σε λίστες. Ακολουθούν ερωτήσεις εμπέδωσης, όπως π.χ. αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών. Ορισμένα παραδείγματα των θεματικών ενοτήτων είναι τα ακόλουθα: *γεια σου, πόσο κάνει, πάμε για ψώνια, καλορίζικο, στην υγεία μας, αναμνήσεις, καλές διακοπές, χρόνια πολλά*. Αξίζει να αναφερθεί ότι παρατίθεται αίτηση συμμετοχής σε πρόγραμμα σπουδών, αγγελία για εύρεση κατοικίας και χάρτη για το εθνικό αρχαιολογικό μουσείο, ορισμένα παραδείγματα που αποδεικνύουν την προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας του εγχειριδίου να εντάξουν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας στο βιβλίο, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω των προαναφερθέντων. Τέλος, παρατίθενται τραγούδια και θέματα προς συζήτηση (μιλάω στην τάξη), όπως και ερωτήσεις ρόλων (παίζω έναν ρόλο). Στο τέλος του βιβλίου παρατίθενται τα κείμενα της ακουστικής κατανόησης, οι λύσεις των ασκήσεων και το ευρετήριο των ασκήσεων για το cd.

Ακολουθούν εικόνες από το εν λόγω εγχειρίδιο.

³⁷ Βλ. σ. 12.



Εικόνα 16-λίστα




Εικόνα 17-παίζω έναν ρόλο

ΝΤΕΠ ΝΟΜΟΥ ΑΧΑΪΑΣ ΑΕ		ΕΙΣΙΤΗΡΙΟ ΣΤΕΛΕΧΟΣ		
ΔΙΑΡΟΜΗ / FROM TO		ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ DATE	ΩΡΑ / HOUR	ΣΕΙΡΑ / SE No
ΑΘΗΝΑ-ΗΡΑΚΛΕΟΥΣ		24/09/2011	09:40	7
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΙΣΙΤΗΡΙΟΥ		ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ / PERMANENT TICKET		
9902 200314		MIVE		
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΒΑΤΗ		ΕΙΣΟΣ ΕΙΣΙΤΗΡΙΟΥ	ΕΛΤΙΩΣΗ	ΤΙΜΗ / PRICE
ΕΛΕΥΘΕΡΟ		10,00	0,00	10,00
ΧΡΗΜΑΤΑ ΤΗΛΕΓΡΑΦΩΝ ΗΨ.ΕΥΚΕ. ΜΟΝΟ ΣΕ ΧΕΙΡ/ΚΕΥΣΣ ΕΥΘΥΝΗ ΕΠΙΒΑΤΗ				


β.

- Πού πηγαίνει αυτό το λεωφορείο;
- Τι ώρα αναχωρεί και από πού;
- Πόσο κάνει το εισιτήριο; Είναι κανονικό;
- Τι θέση έχει ο επιβάτης;

 **14. Παίζω έναν ρόλο!**

A: Πηγαίνεις σε ένα ταξιδιωτικό γραφείο και κανονίζεις ένα ταξίδι με αεροπλάνο.

B: Είσαι υπάλληλος στο ταξιδιωτικό γραφείο και εξυπηρετείς τον πελάτη.

 **15. Ακούω έναν διάλογο για μία έρευνα που γίνεται στον δρόμο και απαντάω Σωστό ή Λάθος:**

1. Ο δημοσιογράφος κάνει ένα γκάλοπ.

Εικόνα 18-παίζω έναν ρόλο


θ. Μινωτικό ανάκτορο (κνωσός)

5. Μιλώ στην τάξη.


Η τάξη μας οργανώνει εκδρομή α) στους Δελφούς β) στις Μυκήνες. Χωριζόμαστε σε ομάδες:

Η ομάδα Α βρίσκει πληροφορίες και παρουσιάζει στην τάξη τους Δελφούς και η ομάδα Β τις Μυκήνες.

A. ΔΕΛΦΟΙ:





B. ΜΥΚΗΝΕΣ:



Εικόνα 19-μιλάω στην τάξη

10. Μιλώ στην τάξη.
Ρωτάω τον διπλανό / τη διπλανή μου αν προτιμάει τις διακοπές στο βουνό ή στη θάλασσα και γιατί.

11. Διακοπές στην Κέρκυρα!
Ο Πατρικ στέλνει μέιλ στους φίλους του και γράφει πώς πέρασε στις διακοπές του στην Κέρκυρα. Γράφω κι εγώ πού πήγα διακοπές και πώς πέρασα.

Αγαπημένοι μου φίλοι,

Την περασμένη εβδομάδα πήγα με τους συμφοιτητές μου στην Κέρκυρα. Το νησί βρίσκεται στο Ιόνιο πέλαγος και είναι πανέμορφο. Πήγαμε με το αεροπλάνο και μείναμε σε ένα πολύ καλό ξενοδοχείο (τριών αστέρων) στο κέντρο. Το κέντρο έχει ωραία, παλιά και γραφικά κτήρια. Περπατήσαμε στα στενά δρομάκια, τα καντούνια, και φάγαμε παραδοσιακά φαγητά. Το πιο νόστιμο είναι το σοφρίτο. Το νησί έχει πολλά αξιοθέατα και τις πιο όμορφες παραλίες. Κάναμε μπάνιο στις πιο πολλές. Κολυμήσαμε στον Άγιο Γόρδιο. Εκεί έχει πολύ ωραία αμμουδιά και το πιο ωραίο ηλιοβασίλεμα στα Επτάνησα. Την τελευταία μέρα πήγαμε στην Παλαιοκαστρίτσα, σε κάποιες πιο μακρινές παραλίες που είναι ανάμεσα σε βράχους. Το τοπίο είναι φανταστικό!!

Πέρασα υπέροχα. Να πάτε κι εσείς. Φιλιά!! 😊😊

Πατρικ

Εικόνα 20-μιλάω στην τάξη

Η Άννα _____
 Η Σοφία _____
 Ο Γιώργος _____
 Κώστας: Ο Πέτρος _____
 Η Κατερίνα _____
 Η Μαρία _____
 Η Άννα _____
 Η Άννα _____
 Άννα: Η Κατερίνα _____
 Η Μαρία _____
 Ο Κώστας _____
 Ο Γιώργος _____
 Σοφία: Ο Πέτρος _____
 Η Κατερίνα _____
 Η Άννα _____
 Ο Γιώργος _____
 Γιώργος: Ο Πέτρος _____
 Ο Παύλος _____
 Η Μαρία _____
 Η Άννα _____

3. Μιλώ στην τάξη.
Φτιάχνω το οικογενειακό μου δέντρο και μιλάω για την οικογένειά μου. Ρωτάω τον διπλανό / τη διπλανή μου για την οικογένειά του / της.

```

    graph TD
      A[παππούς / γιαγιά] --- B[πατέρας / μητέρα]
      A --- C[θείος / θεία]
      B --- D[αδελφός / αδελφή]
      C --- E[αδελφός / αδελφή]
  
```

57

Εικόνα 21-οικογενειακό δέντρο

μικρό λεξικό

μάθημα 9: νέες λέξεις!

Blank lined page for a dictionary.

143

Εικόνα 22-μικρό λεξικό

Η εικόνα 16 αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το λεξιλόγιο οργανωμένο θεματικά στο εν λόγω διδακτικό εγχειρίδιο. Στις εικόνες 17, 18, 20 και 21 έχουμε χαρακτηριστικά παραδείγματα παραγωγής προφορικού λόγου και πιο συγκεκριμένα μέσω της συζήτησης και της συνεργασίας των μαθητών ανά ζευγάρια. Καλούνται να συζητήσουν μέσω του facebook, να κλείσουν ένα ταξίδι σε ταξιδιωτικό γραφείο, να συζητήσουν για το αν προτιμάνε διακοπές στη θάλασσα ή στο βουνό και τέλος να φτιάξουν το οικογενειακό τους δέντρο μιλώντας για την οικογένειά τους. Η εικόνα 19 αποτελεί και αυτή παράδειγμα παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και όχι σε ζευγάρια για να αποφασίσουν για ένα ταξίδι στους Δελφούς ή στις Μυκήνες. Τέλος, η εικόνα 22 αποτελεί το «μικρό λεξικό» των μαθητών, όπου μπορούν να καταγράψουν άγνωστες λέξεις που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία.

Και οι ανωτέρω ασκήσεις είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένες και διαθέτουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα, αλλά δεν διεξάγονται με συγκεκριμένα στάδια σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, αλλά παρουσιάζονται ως απλές ερωτήσεις οι οποίες απαντώνται και τις περισσότερες φορές από δύο μαθητές. Συνεπώς, δεν εμπλέκεται ολόκληρη η τάξη για την επίτευξη ενός επικοινωνιακού σκοπού, ούτε και παρατηρούνται στάδια με αύξουσα δυσκολία στις ασκήσεις. Παρ' όλα αυτά, ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του εγχειριδίου δεν αναιρείται.

Ταξίδι στην Ελλάδα 2

Το εν λόγω εγχειρίδιο αποτελεί εγχειρίδιο εκμάθησης της Ελληνικής για ξένους για τα επίπεδα B1 και B2. Όπως αναφέρεται σχετικά απευθύνεται σε «σπουδαστές προγραμμάτων της ελληνικής γλώσσας που σε σύντομο χρονικό διάστημα επιθυμούν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους και να ανταποκριθούν σε ποικίλες επικοινωνιακές ανάγκες» καθώς και «να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν σε πιο σύνθετες επικοινωνιακές καταστάσεις». Αποτελείται από είκοσι ενότητες-μαθήματα, που καλύπτουν ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις με επίκαιρη θεματική, καθώς και από το σύνολο των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του αντίστοιχου λεξιλογίου των επιπέδων B1 & B2. Επίσης, παρατίθενται τραγούδια και θέματα προς συζήτηση (μιλάω στην τάξη), όπως και ερωτήσεις ρόλων (παίζω έναν ρόλο).

Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, παρουσιάζεται θεματικά μέσω των κειμένων και οργανωμένα σε λίστες και εν συνεχεία εμπεδώνεται μέσω ασκήσεων αλλά και των παραγωγικών δεξιοτήτων. Στοιχεία τα οποία παραπέμπουν στον πραγματικό κόσμο μπορούν να εντοπιστούν σε μικρό βαθμό στις ασκήσεις του τύπου «Παίζω έναν ρόλο!», όπου οι διδασκόμενοι καλούνται να υιοθετήσουν έναν ρόλο και να επιτύχουν έναν επικοινωνιακό στόχο όπως είναι για παράδειγμα να ψάξουν στις μικρές αγγελίες για κάτι που θέλουν να βρουν ή να συντάξουν ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (email) για να πουν σε φίλο τους για τα μαθήματα ελληνικών που κάνουν ή για τη δουλειά τους στην Ελλάδα. Επίσης, παρατίθενται λίστες λεξιλογίου θεματικά οργανωμένες. Τέλος, παρατηρείται προσπάθεια ανακύκλωσης του λεξιλογίου μέσω των προσληπτικών και παραγωγικών ασκήσεων.

Ορισμένες θεματικές οι οποίες περιλαμβάνονται είναι οι εξής: *μια πόλη μαγική, τα έχει όλα και συμφέρει, ο επόμενος παρακαλώ, περνάω καλά, οδηγείτε;, τέχνες και πολιτισμός, πρόσεχε την υγεία σου, τι νέα;, φύγαμε για ένα ταξιδάκι, γιορτές και έθιμα.* Όπως αναφέρεται και προλογικά «οι θεματικές ενότητες καλύπτουν όλο το εύρος των σημερινών επικοινωνιακών αναγκών με παράλληλη αξιοποίηση καίριων στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού. Παρουσιάζεται με ελκυστικό τρόπο, ανάμεσα στα άλλα, η παραδοσιακή αρχιτεκτονική των Κυκλάδων, τα ήθη και τα έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Το κείμενο που αναφέρεται στον Μηχανισμό των Αντικυθήρων είναι συγκλονιστικό³⁸.» Επίσης, τα ονόματα που αναφέρονται αντικατοπτρίζουν την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας (π.χ. Λάουρα, Μαχμούτ, Μπουράκ, Νίκος κτλ.). Συνεπώς, σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες αναδεικνύονται μέσα από την καθημερινότητα και μέσα από συγκεκριμένες περιστάσεις του ελληνικού πολιτισμού, όπως είναι για παράδειγμα τα ήθη και τα έθιμα του Πάσχα. Στο τέλος του βιβλίου παρατίθενται τα κείμενα της ακουστικής κατανόησης, οι λύσεις των ασκήσεων και το ευρετήριο των διαλόγων και ασκήσεων της ακουστικής κατανόησης.

Ορισμένες εικόνες από το συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο είναι οι ακόλουθες:

³⁸ Βλ. σ. 13 τον πρόλογο από τον Χριστόφορο Χαραλαμπάκη.

και δύο
και φτάνει μέχρι τα 35 ευρώ. Είναι μια παράσταση για κάθε
ανεξάρτητα από την ηλικία του.

αρκούν από 16 ευρώ

Ψυχαγωγία

Σινεμά	Θέατρο	Μουσική
<ul style="list-style-type: none"> • το έργο • η προβολή • η μεγάλη οθόνη • ο θερινός κινηματογράφος <p>Ταινίες</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ κοινωνική ✓ δραματική ✓ κωμωδία ✓ περιπέτεια ✓ θρίλερ ✓ τρόμου ✓ ερωτική ✓ κομεντί ✓ μουσικαλ ✓ κινούμενα σχέδια ✓ εποχής ✓ ιστορική ✓ αστυνομική ✓ φαντασίας ✓ ντοκιμαντέρ 	<ul style="list-style-type: none"> • ο, η θεατής • η παράσταση • η τραγωδία • η κωμωδία • το δράμα • ο, η ηθοποιός • ο σκηνοθέτης, η σκηνοθέτρια • το σύγχρονο έργο • η πρεμιέρα • το παιδικό θέατρο <ul style="list-style-type: none"> • κλείνω εισιτήρια / κάνω κράτηση • μεγάλη επιτυχία / σπάει ταμεία • χειροκροτώ / το χειροκρότημα 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ κλασική ✓ λαϊκή ✓ έντεχνη ✓ παραδοσιακή • το τραγούδι • το μουσικαλ • η συναυλία • ο τραγουδιστής / η τραγουδίστρια • ο, η στιχουργός • ο συνθέτης / η συνθέτρια • το συγκρότημα • η ορχήστρα • ο, η μάεστρος • η χορωδία • τα μπουζούκια

Εικόνα 23-λίστα

4. Μιλώ στην τάξη.

Διαλέγω μια μορφή εναλλακτικού τουρισμού που θα με ενδιέφερε και μιλάω γι' αυτήν (παίρνω ιδέες και από τις φωτογραφίες).

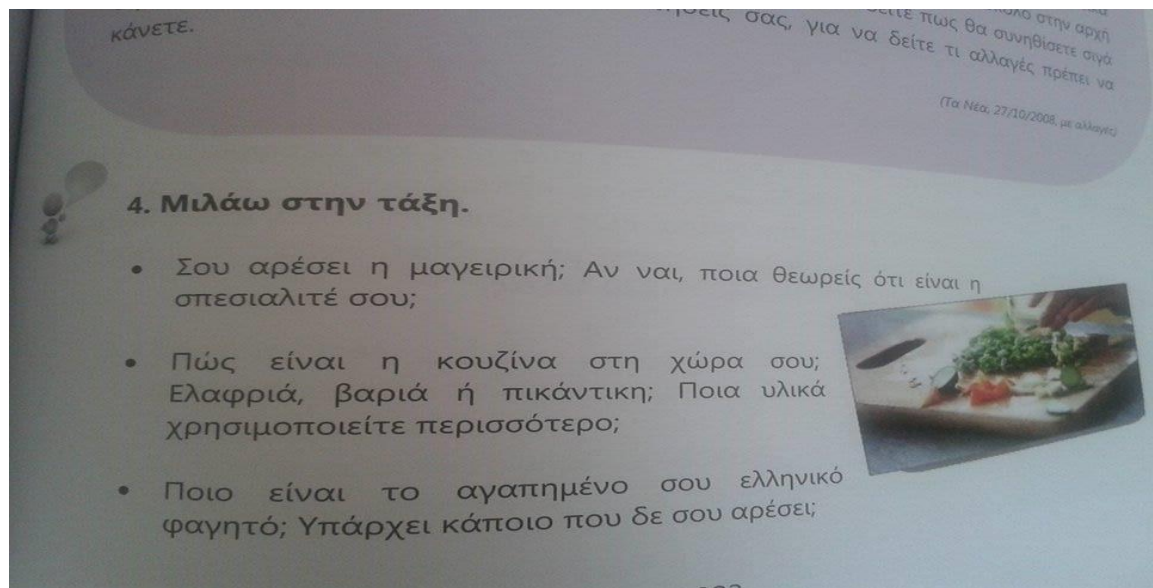
5. Παίζω έναν ρόλο!

A. Αυτό το καλοκαίρι θέλεις να κάνεις κάτι διαφορετικό. Προτείνεις στον φίλο / στη φίλη σου να κάνετε ελεύθερο κάμπινγκ και αναρρίχηση σε ένα νησί του Αιγαίου.

B. Είχες έναν δύσκολο χειμώνα και θέλεις να ξεκουραστείς το καλοκαίρι. Προτείνεις στον φίλο / στη φίλη σου να πάτε διακοπές σε ένα ξενοδοχειακό συγκρότημα.

336

Εικόνα 24-μιλάω στην τάξη, παίζω έναν ρόλο



Εικόνα 25-μιλάω στην τάξη

Η εικόνα 23 αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του διδακτικού εγχειριδίου για τον τρόπο παρουσίασης των λεξιλογικών στοιχείων προς διδασκαλία. Όπως καθίσταται εμφανές, οι λέξεις παρουσιάζονται σε λίστες θεματικά οργανωμένες. Στην εικόνα 24 παρατίθεται ένα παράδειγμα συνομιλιακού αυτοσχεδιασμού, όπου δύο συμμαθητές συζητούν για το αν θα κάνουν κάμπινγκ ή αν θα μείνουν σε ξενοδοχείο. Τέλος, στην εικόνα 25 παρουσιάζονται ερωτήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, οι οποίες απαντώνται από τους μαθητές χωρίς να απαιτείται συνομιλιακός αυτοσχεδιασμός μεταξύ τους ή διεπίδραση.

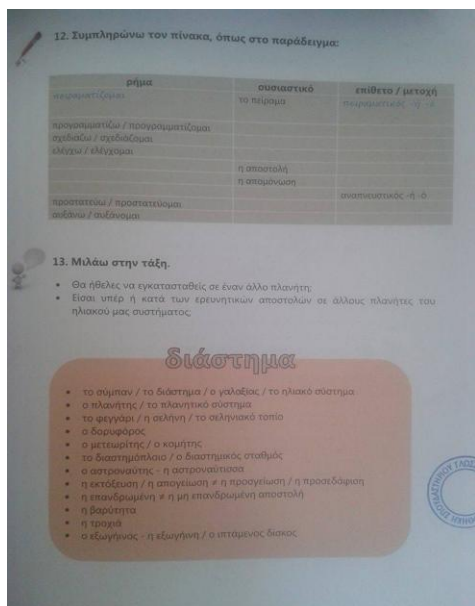
Είναι εμφανές ότι απουσιάζει η συνομιλία μεταξύ των μαθητών και η διεπίδραση μεταξύ τους για ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, δεξιότητες οι οποίες πρέπει να καλλιεργούνται στο εν λόγω επίπεδο (B1, B2) και να ενισχύουν τη γλωσσική και επικοινωνιακή επίγνωση των μαθητών. Αντ' αυτών, η πλειονότητα των ασκήσεων αποτελούν ερωτήσεις που απαντώνται ή συνομιλιακοί αυτοσχεδιασμοί. Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να αμφισβητηθεί ότι οι ασκήσεις «παίζω έναν ρόλο» είναι επικοινωνιακού τύπου, σχετίζονται με τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, αφορούν ζητήματα της πραγματικής ζωής και ενισχύουν με αυτόν τον τρόπο την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, οι οποίοι συνομιλούν μεταξύ τους αλληλεπιδρώντας για να καταλήξουν σε μία απόφαση. Παράλληλα, όμως, οι εν λόγω ασκήσεις δεν αποτελούνται από στάδια πραγμάτωσης του ρόλου, παράγοντας χαρακτηριστικός της δραστηριοκεντρικής διδασκαλίας.

Ταξίδι στην Ελλάδα 3

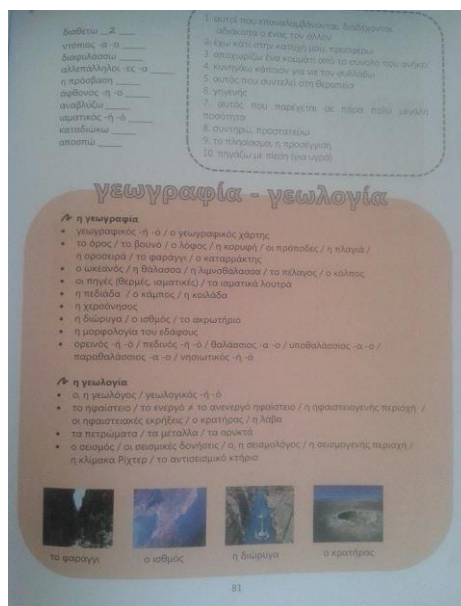
Το Ταξίδι στην Ελλάδα 3 «απευθύνεται σε προχωρημένους σπουδαστές της ελληνικής, που επιθυμούν να βελτιώσουν τη γλωσσική τους ικανότητα και χρήση.» Τα θέματα που περιλαμβάνονται σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, αλλά και με εξειδικευμένα θέματα, όπως είναι η γλώσσα, η πολιτική και η επιστήμη. Οι διδασκόμενοι έρχονται σε επαφή με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, ταξιδιωτικούς προορισμούς, αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και με λαογραφικά στοιχεία, ήθη και έθιμα της Ελλάδας.

Αποτελείται από δεκαπέντε ενότητες ορισμένες εκ των οποίων είναι οι εξής: *τι τύπος είσαι, ο χρόνος είναι...χρήμα, ταξιδεύοντας, όσο ζω, μαθαίνω, εν ώρα εργασίας, η πολιτική μας αφορά όλους, δημιουργώντας το μέλλον, λαογραφικά και άλλα.* Και στο τρίτο βιβλίο της σειράς, όπως και στα δύο προηγούμενα, το λεξιλόγιο παρουσιάζεται θεματικά μέσα από τις ενότητες και οργανωμένο σε λίστες. Ακολουθούν ασκήσεις εμπέδωσης και εμπάθυνσης, όπως αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους και συνώνυμων-αντώνυμων. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν προφορικά προσωπικές απόψεις και επιχειρήματα (μιλάω στην τάξη). Επίσης, προστίθενται σε αυτό το βιβλίο λογοτεχνικά αποσπάσματα (ώρα για λογοτεχνία) από Έλληνες ποιητές και λογοτέχνες όπως είναι ο Οδυσσεάς Ελύτης, ο Κωνσταντίνος Καβάφης και ο Νίκος Καζαντζάκης.

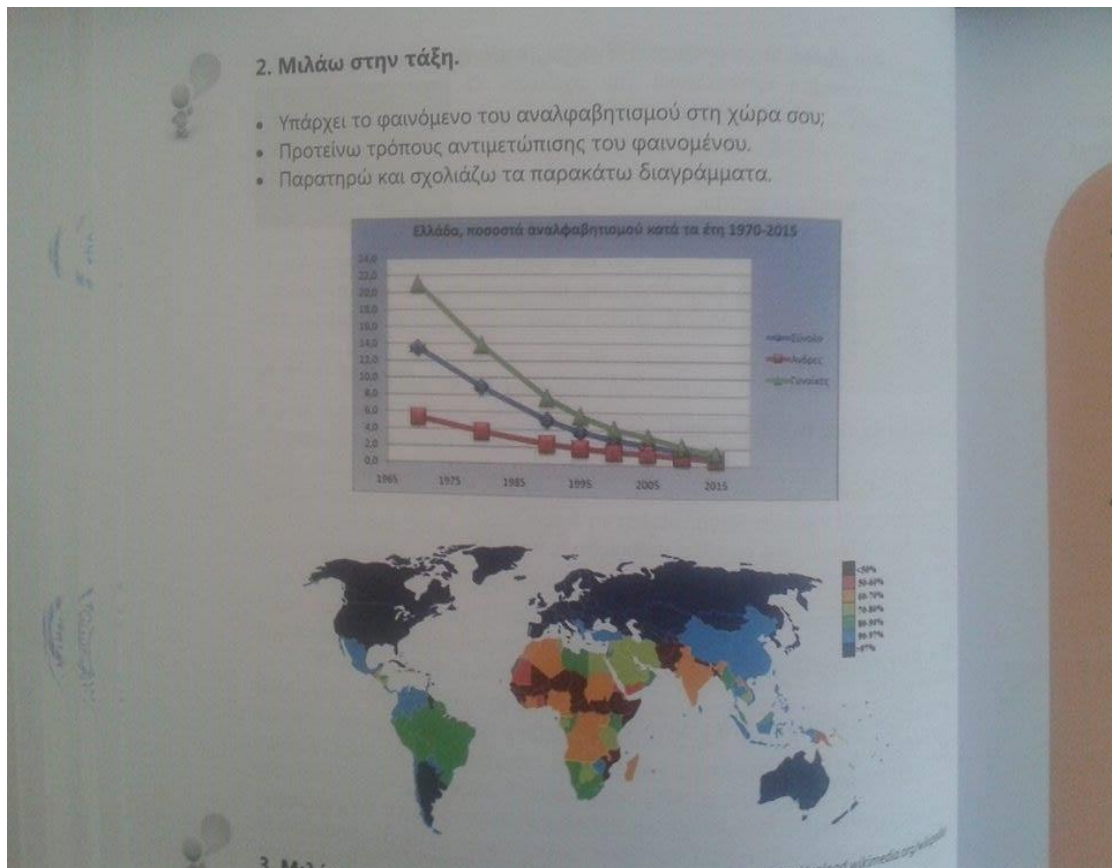
Ακολουθούν εικόνες από το εν λόγω εγχειρίδιο.



Εικόνα 26-λίστα




Εικόνα 27-λίστα




Εικόνα 28-διάγραμμα

3. Μιλώ στην τάξη.

Διαβάζω τα παρακάτω αποφθέγματα και συζητάω με τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές μου.



Εν οίδα ότι ουδέν οίδα. (Ένα ξέρω ότι τίποτα δεν ξέρω)
 Σωκράτης, 469-399 π.Χ., φιλόσοφος



Οι αναλφάβητοι του 21ου αιώνα δεν θα είναι εκείνοι που δεν ξέρουν γραφή και ανάγνωση, αλλά εκείνοι που δεν μπορούν να μάθουν, να ξεμάθουν και να ξαναμάθουν.
 Alvin Toffler, 1928-, συγγραφέας

*Άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο
 ελληνική παροιμία*

(http://upload.wikimedia.org/wikipedia)

(www.gnomikologiki.gr)



Εικόνα 29-αποφθέγματα

2. Ποιος μυθιστορηματικός ήρωας...
ομότιτλης ταινίας;
3. Γιατί ο συγκεκριμένος συγγραφέας έχει χαρακτηριστεί ως "πολίτης του κόσμου";

15. Μιλώ στην τάξη.

Σχολιάζω την παρακάτω φράση:

"Δεν φοβάμαι τίποτα. Δεν ελπίζω τίποτα. Είμαι ελεύθερος."
N. Καζαντζάκης



Εικόνα 30-μιλάω στην τάξη

Οι εικόνες 26 και 27 αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα για τον τρόπο παρουσίασης των προς διδασκαλία λεξιλογικών στοιχείων: θεματικά σε λίστες. Στην εικόνα 28 παρουσιάζεται για συζήτηση το θέμα του αναλφαβητισμού μέσω ενός διαγράμματος, διδακτικό υλικό το οποίο τροφοδοτεί τη σκέψη, καθώς τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Στις εικόνες 29 και 30 παρατίθενται ρητά και μία φράση αντίστοιχα τα οποία οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν, άσκηση η οποία πυροδοτεί την επιχειρηματολογία και τις προσωπικές απόψεις των μαθητών, απολύτως κατάλληλες επιλογές για το προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας (Γ1, Γ2).

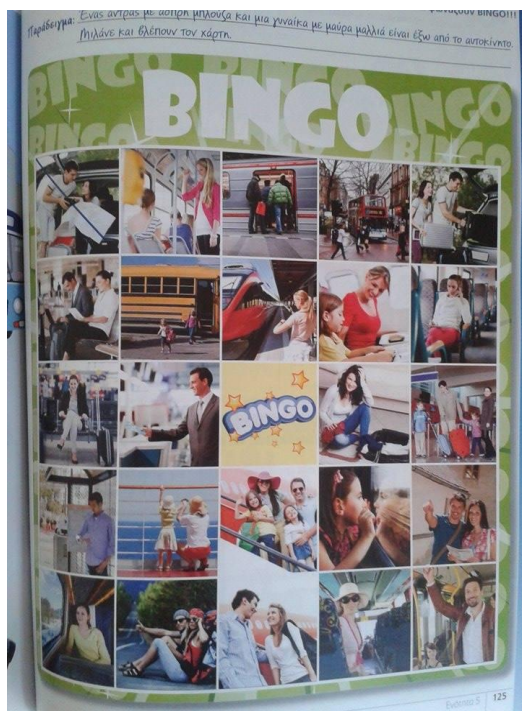
Συμπερασματικά, η σειρά *Ταξίδι* διαθέτει επικοινωνιακό προσανατολισμό, καθώς μέσω ασκήσεων οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να υιοθετήσουν έναν ρόλο ή να επιτύχουν έναν επικοινωνιακό σκοπό τον οποίο θα μπορούσαν να συναντήσουν και στην πραγματική ζωή (π.χ. έκφραση άποψης για ένα θέμα). Παρ' όλα αυτά, οι ασκήσεις όπου οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους δεν διαθέτουν στάδια, ώστε να προωθούν σταδιακά τη γλωσσική και επικοινωνιακή γνώση, αλλά τις περισσότερες φορές αποτελούν απλά ερωτήσεις οι οποίες ζητείται να απαντηθούν από ζευγάρια ή ομάδες μαθητών. Δραστηριότητες όπως οριοθετήθηκαν προηγουμένως απουσιάζουν, γεγονός ωστόσο που δεν μπορεί να αναιρέσει την προσπάθεια επικοινωνιακού προσανατολισμού του συγκεκριμένου εγχειριδίου.

3. 3. Κλικ στα ελληνικά

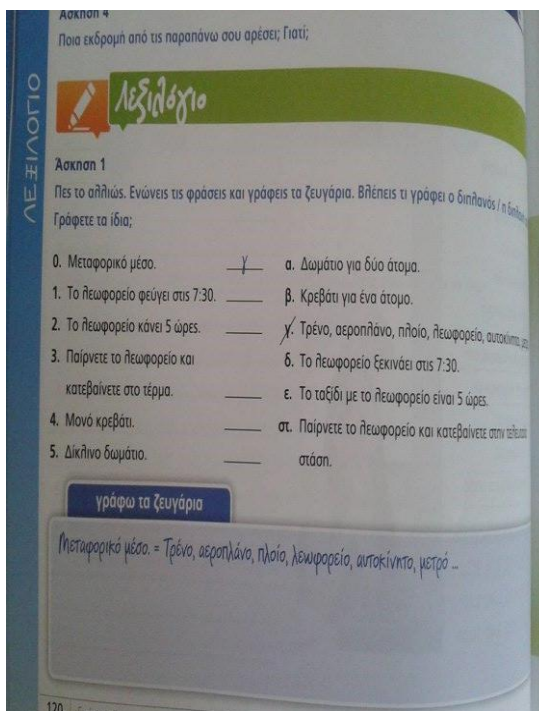
Από τα τελευταία και συνεπώς πιο σύγχρονα εγχειρίδια της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι και το *Κλικ στα ελληνικά*, για μαθητές αρχάριους A1 και A2 επιπέδου και μέσου επιπέδου B1. Ένας από τους στόχους του βιβλίου, όπως δηλώνεται προγραμματικά, αποτελεί «η ανάπτυξη της βασικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών».

Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, «από τη μια επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν έναν ικανοποιητικό αριθμό λέξεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά και είναι απαραίτητες για την καθημερινή επικοινωνία. Ο βασικός στόχος είναι οι μαθητές να τις ανακαλούν, όποτε χρειάζεται να κατανοήσουν ή να παραγάγουν λόγο. Από την άλλη, ο δεύτερος στόχος είναι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν επιτυχώς την επικοινωνία τους, ακόμη και όταν δεν γνωρίζουν όλες τις λέξεις που είναι απαραίτητες.» Αρχικά, παρουσιάζεται το λεξιλόγιο, στην συνέχεια ακολουθεί η πρακτική μέσω ασκήσεων και στο τέλος ζητούνται παραγωγές από του μαθητές (παρουσίαση-πρακτική-παραγωγή).

Ακολουθούν εικόνες από το εν λόγω εγχειρίδιο για το A1 επίπεδο.



Εικόνα 31-Bingo



Εικόνα 32-αντιστοίχιση

6. Η Κατερίνα θέλει να περπατήσει εκδρομή με τη φίλη της.
 ζ. στο βουνό ή στη θάλασσα.

Διακρίση 3
 Κάνεις τρεις (3) ερωτήσεις για το παραπάνω κείμενο στον διπλανό / στη διπλανή σου. Απαντάς κι εσύ στις ερωτήσεις του / της.

Λεξιλόγιο

Διακρίση 1
 Ενώνεις τις λέξεις με τις εικόνες. Βλέπεις τι γράφει ο συμμαθητής / η συμμαθητιά σου. Γράφετε τα ίδια;

α. 0
 β. 
 γ. 
 δ. 
 ε. 
 στ. 

Διακρίση 2
 Πες το αλήθεια. Ενώνεις τις φράσεις και γράφεις τα ζευγάρια. Βλέπεις τι γράφει ο διπλανός / η διπλανή σου. Γράφετε τα ίδια;

1. Βγάλω εισιτήριο. γ. Δουλεύω όλη τη μέρα.
 2. Δουλεύω από το πρωί μέχρι το βράδυ. δ. Φιλάκια.
 3. Αλλάνω ξενοδοχείο. ε. Αγοράζω εισιτήριο.
 4. Φιλά. στ. Να ρωτήσεις για τις τιμές.
 5. Βρίσκω δωμάτιο σε ξενοδοχείο. ζ. Βρίσκω δωμάτιο σε ξενοδοχείο.

γράφω τα ζευγάρια
 Βγάλω εισιτήριο = Αγοράζω εισιτήριο

Εύρημα 5 111

Εικόνα 33-λέξεις με εικόνες

Διακρίση 5
 Βάζεις σε κύκλο το σωστό λέξι. Βλέπεις τι γράφει ο διπλανός / η διπλανή σου. Γράφετε τα ίδια.

Εκδρομή

Θεσσαλονίκη
 Καβάλα
 Δράμα

Πρόγραμμα

πρώτη μέρα
 Θεσσαλονίκη-Καβάλα
 Φεύγουμε / Φτάνουμε / Πηγαίνουμε από τη Θεσσαλονίκη στις 7:30 το πρωί. Κάνουμε μια βόλτα / μια στάση / μια ερώτηση για καφέ.
 Ερχόμαστε / Φτάνουμε / Φεύγουμε στην Καβάλα στις 10:00. Πηγαίνουμε στο πλοίο / στο σπίτι / στο ξενοδοχείο. Το απόγευμα έχουμε ελεύθερο χρόνο για βόλτα στην αγορά.

δεύτερη μέρα
 Καβάλα
 Πρωινό / Μεσημεριανό / Βραδινό στις 8:00 το πρωί. Μια ή ώρα ξεκινάει η βόλτα μας στην πόλη. Μπορούμε να φάμε / να δούμε / να κάνουμε την παλιά πόλη, το τζαμί και το λιμάνι. Μεσημεριανό και βραδινό μπορούμε να φάμε στο πάρκο / στον δρόμο / στο ξενοδοχείο ή έξω. Το βράδυ έχουμε ελεύθερο χρόνο για βόλτα στην πόλη. Έχει πολύ ωραία μαγαζιά.

τρίτη μέρα
 Αλυσσράτη-Δράμα
 Ερχόμαστε / Πηγαίνουμε / Φεύγουμε στην Αλυσσράτη και βλέπουμε το σπήλαιο. Το μεσημέρι είμαστε στη Δράμα για καφέ ή φαγητό. Το απόγευμα γυρίζουμε στο ξενοδοχείο.

τέταρτη μέρα
 Γυρίζουμε στη Θεσσαλονίκη.

Μέρες: 4
 Τιμή: 200 ευρώ (εισιτήρια / φωτογραφική μηχανή / βαλίτσα, ξενοδοχείο με / όχι / να πρωινό, εισόδος στο σπήλαιο)
 Πληροφορίες: 2310 987675
 Email: taxidia@gmail.gr

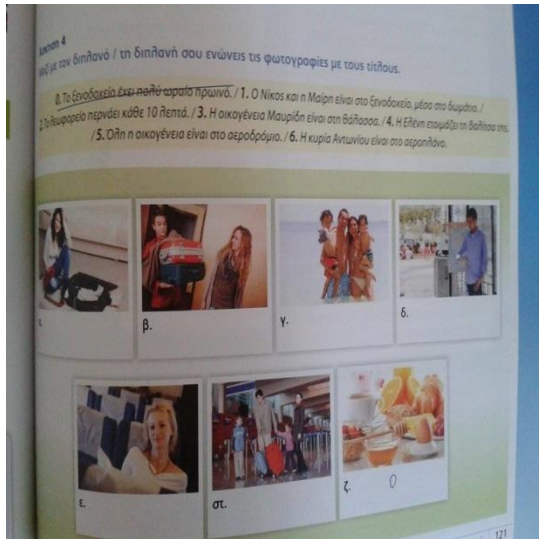
Διακρίση 6
 Συμπληρώνεις τα
 Η οικογένεια Μα...
 και ζητάει πληρό...
 θέλει να πάει με...
 Πηγαίνει στις δια...
 Αυτό το πλοίο σ...
 τα παιδιά. Οι γον...
 δωμάτια έχουν π...

Διακρίση 7
 Δουλεύεις σε τ...
 βλέπεις τις ση...
 μηχανιστή). Κ...

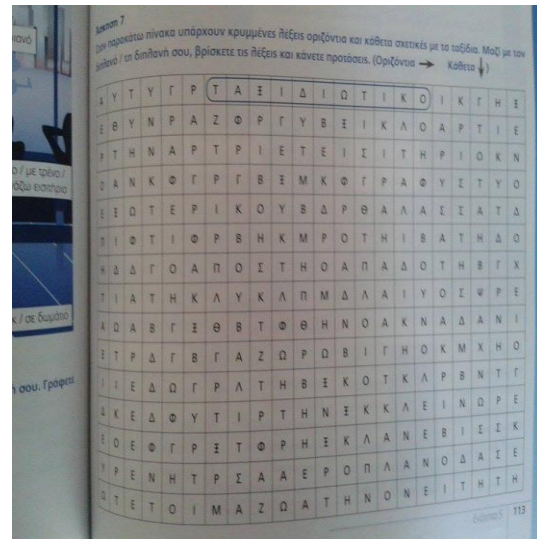
Πελάτες:
 Ιωάννα: 1000
 Λιάννης: 500
 Άρης: 750 €
 Μαρία: 550 €
 Κωστής: 650 €
 Βαγγέλης: 320

Μαθητής Α
 όνομα: Κ...
 ταξίδευει...
 μέρες: 5
 Σύνολο: ...
 όνομα: τ...
 ταξίδευει...
 μέρες: ...
 Σύνολο: ...
 όνομα: ...
 ταξίδευει...
 μέρες: 15
 Σύνολο: ...

Εικόνα 34-πρόγραμμα εκδρομής



Εικόνα 35-εικόνες με προτάσεις



Εικόνα 36-σταυρόλεξο

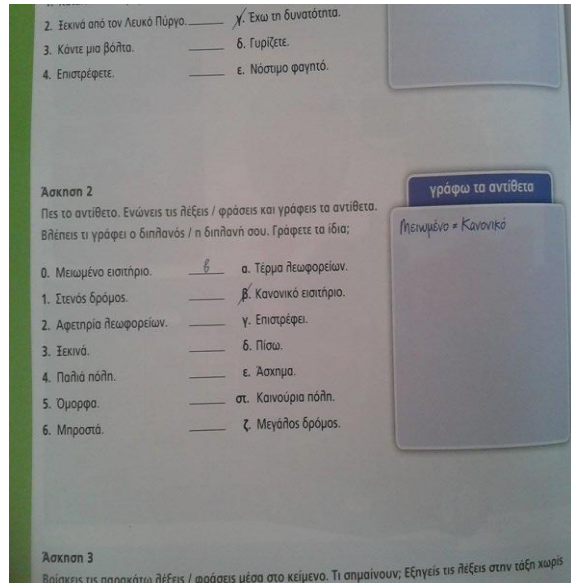
Στην εικόνα 31 παρουσιάζεται το λεγόμενο Bingo, κατά το οποίο οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν εικόνες. Στην εικόνα 32 παρουσιάζεται άσκηση αντιστοίχισης και στην εικόνα 33 άσκηση αντιστοίχισης λέξεων με εικόνες. Στην εικόνα 34 οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν τον σωστό τύπο στο πρόγραμμα της εκδρομής τους. Στην εικόνα 35 παρουσιάζεται πάλι άσκηση αντιστοίχισης με προτάσεις αυτήν την φορά και τέλος η εικόνα 36 περιλαμβάνει κρυμμένες λέξεις σε σταυρόλεξο.

Καθίσταται εμφανές ότι τα λεξιλογικά στοιχεία του εγχειριδίου υφίστανται επεξεργασία ως επί το πλείστον με ασκήσεις αντιστοίχισης. Ακόμα, οι μαθητές καλούνται να συνομιλήσουν στο *Bingo* και να λύσουν σταυρόλεξο, ασκήσεις οι οποίες δεν υπάγονται σε παραδοσιακού τύπου ασκήσεις. Παρ' όλα αυτά η αλληλεπίδραση των μαθητών επιχειρείται και ενισχύεται μέσω του εν λόγω διδακτικού υλικού σε μικρό βαθμό. Όσον αφορά δραστηριότητες που παραπέμπουν στην πραγματική ζωή ένα παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα της εκδρομής στην εικόνα 34, όπου οι μαθητές το επεξεργάζονται με άσκηση επιλογής του σωστού τύπου. Δραστηριότητες επικοινωνιακά προσανατολισμένες όπως οριοθετήθηκαν παραπάνω για τη διδασκαλία του λεξιλογίου παρατηρούνται σε μικρό βαθμό.

Στη συνέχεια παρατίθενται εικόνες από το εγχειρίδιο για το Α2 επίπεδο.



Εικόνα 37-λέξεις με εικόνες



Εικόνα 38-τα αντίθετα



Εικόνα 39-επιτραπέζιο παιχνίδι

Μαθητής Α: Εκλείπει δωμάτιο;
 Μαθητής Β: Ναι.
 Μαθητής Α: Τι δωμάτιο;
 Μαθητής Β: Ένα δίκλινο.
 Μαθητής Α: Πόσο κάνει;
 Μαθητής Β: 80 ευρώ με πρωινό.
 Μαθητής Α: Για πόσες μέρες;
 Μαθητής Β: Για 5.
 Μαθητής Α: Σε ποιο ξενοδοχείο;

Μαθητής Β: Στο ξενοδοχείο Άλφα.
 Μαθητής Α: Πού είναι αυτό;
 Μαθητής Β: Είναι πολύ κεντρικό, κοντά στο Σύνταγμα.
 Μαθητής Α: Τι έχει στο ξενοδοχείο;
 Μαθητής Β: Έχει αρκετές ανέσεις. Το δωμάτιο έχει τηλεόραση και ψυγείο. Το ξενοδοχείο έχει διαδίκτυο, εστιατόριο, μπαρ και είναι πολύ κοντά σε στάση του μετρό.

Μαθητής Α

Ξενοδοχείο / δωμάτιο Είδος: <u>Δίκλινο</u> Τιμή: <u>80 ευρώ με πρωινό</u> Μέρες: <u>5 (από 1 μέχρι 5 Αυγούστου)</u> Τοποθεσία: <u>Κεντρικό</u> Ανέσεις: <u>Τηλεόραση, ψυγείο, διαδίκτυο, εστιατόριο, μπαρ, κοντά στο μετρό</u>	Αεροπορικό εισιτήριο Είδος: <u>απλό / με επιστροφή</u> Τιμή: <u>250 ευρώ / άτομο</u> Διάρκεια πτήσης: <u>2 ώρες</u> Καθυστερήση: <u>Όχι</u>	Ενοικίαση αυτοκινήτου Αριθμός ημερών: _____ Μέρες: _____ Μάρκα: _____ Τιμή: _____ Διαδικασία: _____	Φαγητό Είδος καταστημάτων: <u>Ταβέρνες / εστιατόρια</u> Τιμή: <u>15-25 ευρώ / άτομο</u> Τοποθεσία: <u>κοντά στο ξενοδοχείο</u>
---	---	--	---

Μαθητής Β

Ξενοδοχείο / δωμάτιο Είδος: <u>Δίκλινο</u> Τιμή: <u>80 ευρώ με πρωινό</u> Μέρες: <u>5 (από 1 μέχρι 5 Αυγούστου)</u> Τοποθεσία: <u>Κεντρικό</u> Ανέσεις: <u>τηλεόραση, ψυγείο, διαδίκτυο, εστιατόριο, μπαρ, κοντά στο μετρό</u>	Αεροπορικό εισιτήριο Είδος: _____ Τιμή: _____ Διάρκεια πτήσης: _____ Καθυστερήση: _____	Ενοικίαση αυτοκινήτου Αριθμός ημερών: <u>2</u> Μέρες: <u>Τρίτη και Τετάρτη</u> Μάρκα: <u>Citroen</u> Τιμή: <u>50 ευρώ τη μέρα</u> Διαδικασία: <u>διαβατήριο, αίτηση</u>	Φαγητό Είδος καταστημάτων: _____ Τιμή: _____ Τοποθεσία: _____
---	---	--	--

Ενότητα 3 69

Εικόνα 40-άσκηση πληροφοριακού κενού

Άσκηση 9
Είστε ομάδες των 4 ατόμων. Διαβλέγετε έναν από τους παρακάτω ρόλους και κάνετε τους διαλόγους.

Μαθητής Α

Ένα ζευγάρι ηλικιωμένων ανθρώπων θέλουν να κάνουν ένα ταξίδι στην Κωνσταντινούπολη. Σας ζητούν να πάτε μαζί τους, για να τους βοηθήσετε. Δεν μπορούν να περπατήσουν πολύ ευκολά. Θέλετε να κλείσετε ένα φθινό ξενοδοχείο, επειδή δεν έχετε πολλά χρήματα. Θέλετε ένα μονόκλινο δωμάτιο για σας κι ένα δίκλινο για τους ηλικιωμένους φίλους σας. Αυτοί προτιμούν να τρώνε στο ξενοδοχείο το βράδυ. Σας δίνουν τα τηλέφωνα από δύο ξενοδοχεία και τηλεφωνείτε, για να ζητήσετε πληροφορίες. Ποιο ξενοδοχείο επιλέγετε;



Μαθητής Γ

Υπάλληλος Ξενοδοχείου Α:
Δωμάτια και τιμές:
Στον 1ο, 2ο, και 3ο όροφο, 75 ευρώ το μονόκλινο και 100 ευρώ το δίκλινο (με πρωινό). Σε αυτούς τους ορόφους υπάρχουν μόνο μονόκλινα δωμάτια αυτή τη στιγμή.
Στον 4ο όροφο, 60 ευρώ το μονόκλινο και 85 ευρώ το δίκλινο (με πρωινό). Σε αυτόν τον όροφο υπάρχουν μόνο δίκλινα δωμάτια αυτή τη στιγμή.

Γεύματα:
Πρωινό: 7:00-11:00 π.μ.
Μεσημεριανό: 12:30-14:30 μ.μ.
Βραδινό: 19:00-21:30 μ.μ.

Τοποθεσία: 5 χιλμ. από το κέντρο της Κωνσταντινούπολης.
Ήσυχο μέρος, δίπλα σε χαράμ.
Κοντά σε στάση λεωφορείου και σε πιάτσα ταξί.



Μαθητής Β

Εσείς και ο φίλος σας θέλετε να κάνετε ένα ταξίδι στην Κωνσταντινούπολη. Θέλετε να γινώσκете νυχτερινή ζωή της πόλης, να κάνετε κομπάρζες. Δεν θέλετε να ξυπνάτε πολύ νωρίς για πρωινό. Θέλετε ένα φθινό ξενοδοχείο, γιατί δεν έχετε πολλά χρήματα. Θα χρειαστείτε δύο μονόκλινα δωμάτια. Έχετε τα τηλέφωνα από δύο ξενοδοχεία και τηλεφωνείτε, για να ζητήσετε πληροφορίες. Ποιο ξενοδοχείο επιλέγετε;

Μαθητής Δ

Υπάλληλος Ξενοδοχείου Β:
Δωμάτια και τιμές: 50 ευρώ το μονόκλινο με πρωινό (μόνο 1 μονόκλινο υπάρχει αυτή τη στιγμή), 75 ευρώ το δίκλινο (με πρωινό) (μόνο δύο δίκλινα δωμάτια υπάρχουν στο ισόγειο).

Γεύματα:
Πρωινό: 7:00-8:30 π.μ.
Μεσημεριανό: 12:00-14:00 μ.μ.
Βραδινό: 19:00-21:00 μ.μ.

Τοποθεσία: Πολύ κεντρικό. Δίπλα σε μπουφάρ και εστιατόρια, κοντά σε στάση του μετρό και σε πιάτσα ταξί.



Εικόνα 41-ρόλοι

Η εικόνα 37 περιλαμβάνει άσκηση αντιστοίχισης με εικόνες για τη διδασκαλία των καιρικών φαινομένων. Η εικόνα 38 αποτελεί άσκηση αντιστοίχισης των αντιθέτων. Στην εικόνα 39 παρουσιάζεται επιτραπέζιο παιχνίδι κατά το οποίο οι διδασκόμενοι καλούνται να ακολουθήσουν ποικίλες οδηγίες. Η εικόνα 40 αποτελεί άσκηση

πληροφοριακού κενού κατά την οποία οι μαθητές μέσω της συνομιλίας τους ανταλλάσσουν πληροφορίες συμπληρώνοντας αυτές που τους λείπουν από τον συμμαθητή τους και λέγοντάς του αυτές που λείπουν από αυτόν. Τέλος, στην εικόνα 41 οι μαθητές καλούνται να διαδραματίσουν έναν ρόλο σχετικά με την θεματική των ταξιδιών και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Όπως καθίσταται εμφανές, παρατηρούνται ασκήσεις παραδοσιακού τύπου, όπως οι ασκήσεις αντιστοίχισης (βλ. εικόνες 37 και 38), δραστηριότητες που σχετίζονται με την πραγματική ζωή όπως είναι η οργάνωση του ταξιδιού (βλ. εικόνα 41), δραστηριότητες μεταφοράς πληροφοριών, κατά τις οποίες οι διδασκόμενοι συνομιλούν μεταξύ τους ώστε να συμπληρώσουν τα στοιχεία που τους λείπουν (βλ. εικόνα 40) και τέλος παρατίθεται επιτραπέζιο παιχνίδι όπου οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν οδηγίες και να συνεργαστούν μεταξύ τους (βλ. εικόνα 39). Συνεπώς, οι διδασκόμενοι επεξεργάζονται ποικιλοτρόπως το προς διδασκαλία λεξιλόγιο.

Ακολουθούν πληροφορίες και εικόνες από το εγχειρίδιο για το B1 επίπεδο.

Χαρακτηριστικά για το B1 επίπεδο αναφέρεται: *«Πιστεύουμε ότι η επιλογή δραστηριοτήτων από ποικίλες και διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας κάνει το παρόν υλικό ιδιαίτερα ενδιαφέρον και κατάλληλο για διαφορετικούς τύπους μαθητών, παρέχοντας το ανάλογο περιθώριο ευελιξίας στον δάσκαλο να επιλέξει και να εφαρμόσει τις κατάλληλες ασκήσεις για την τάξη του.»*

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στους τύπους των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων για το B1 επίπεδο όπως αναφέρονται προλογικά στο εγχειρίδιο. Παρατηρούνται, λοιπόν, τα εξής: (1) αντιστοίχιση συνωνύμων ή ορισμών, (2) αντιστοίχιση αντιθέτων, (3) αντιστοίχιση φράσεων, (4) κρυπτόλεξο, δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν απλούς ορισμούς με λέξεις που ανακαλύπτουν μέσα από ένα κρυπτόλεξο, (5) σωστό-λάθος, (6) οικογένειες λέξεων, (7) συμπλήρωση κενών, (8) πολύσημες λέξεις, (9) σταυρόλεξα, δραστηριότητα με επικοινωνιακό πλαίσιο κατά την οποία οι μαθητές γίνονται ζευγάρια και καθένας επιλέγει το ένα από τα δύο σταυρόλεξα, κρύβει το σταυρόλεξο του συμμαθητή/ της συμμαθήτριάς του και του/ της κάνει ερωτήσεις, για να μπορέσει να συμπληρώσει τα κενά που έχει το σταυρόλεξό του, προσπαθώντας να εξηγήσει τις λέξεις που χρειάζεται ο συμμαθητής τους και να κατανοήσει τις λέξεις που περιγράφει ο συμμαθητής τους, (10) λέξεις, φράσεις και εκφράσεις, μια

αντιπροσωπευτική λέξη σχετική με τη θεματική της ενότητας παρουσιάζεται μέσα από έναν πίνακα με προτάσεις και οι μαθητές πρέπει να αντιστοιχίσουν τις διαφορετικές σημασίες της περιγραφόμενης λέξης με τα παραδείγματα που περιγράφουν την καθεμιά από αυτές, (11) *BINGO*, δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές αξιοποιούν το λεξιλόγιο που διδάχτηκαν για να περιγράψουν εικόνες αναπτύσσοντας παράλληλα τον προφορικό τους λόγο, (12) *πόσο κλικ κάνεις*, δραστηριότητα στο τέλος της κατανόησης του γραπτού λόγου κατά την οποία οι μαθητές κάνουν ένα τεστ για να ανακαλύψουν πτυχές του χαρακτήρα τους σχετικά με κάποιο ζήτημα που έχει σχέση με τη θεματική της ενότητας, (13) *στην Ελλάδα*, μετά το τέλος της κατανόησης προφορικού λόγου υπάρχει πάντα μια στήλη πολιτισμού, μέσα από την οποία οι μαθητές και οι δάσκαλοι έρχονται σε επαφή με την Ελλάδα, τους ανθρώπους και τα τοπία της και γνωρίζουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας στην οποία χρησιμοποιείται η γλώσσα που μαθαίνουν ή διδάσκουν, (14) *ακροστιχίδα*, δραστηριότητα που συνοδεύει πάντα την παραγωγή γραπτού λόγου και στοχεύει στην ανάκληση του λεξιλογίου της ενότητας και στην ταξινόμηση των λέξεων με βάση την ορθογραφία τους, καθώς τις λέξεις που θα σημειώσουν στην ακροστιχίδα θα τις χρησιμοποιήσουν στο κείμενο που πρέπει να γράψουν στη συνέχεια.

Άσκηση 3
Γίνετε ζευγάρια, διαβάστε τους παρακάτω ορισμούς και συμπληρώστε τα κενά στις προτάσεις με τις λέξεις του κρυπτόλεξου.


- Αυτός που ζει στον τόπο όπου γεννήθηκε και από όπου κατάγεται. Ντόπιος
- Αυτός που χρειάζεται οπωσδήποτε. _____
- Το πρωινό και ένα κύριο γεύμα που παρέχεται σε ξενοδοχείο. _____
- Βάζω ωραία πράγματα σε έναν χώρο για να τον κάνω πιο όμορφο. _____
- Μέρος που συγκεντρώνει πολλούς ντόπιους και ξένους τουρίστες με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. _____
- Είναι αναγκαίος και απαραίτητος για ένα άθλημα ή χόμπι. _____
- Όταν περνά κάποιος τη νύχτα σε ένα ξενοδοχείο, κάνει μια _____.
- Χώρος που είναι κατάλληλος για την προσωρινή διαμονή κάποιου. _____
- Μακρινά μέρη που έχουν πολύ διαφορετικό πολιτισμό από τον δικό. _____

0	A	Δ	Κ	Υ	N	Τ	Ο	Π	Ι	Ο	Σ	Θ	Π	Η	Τ
1	Τ	Η	Ε	Λ	Α	Ρ	Α	Ρ	Α	Ι	Τ	Η	Τ	Ο	Σ
2	Σ	Η	Μ	Ι	Δ	Ι	Α	Τ	Ρ	Ο	Φ	Η	Α	Τ	Α
3	Ψ	Φ	Α	Δ	Ι	Α	Κ	Ο	Σ	Μ	Ω	Κ	Κ	Π	Η
4	Ω	Ξ	Κ	Ο	Σ	Μ	Ο	Π	Ο	Λ	Ι	Τ	Ι	Κ	Ο
5	Β	Δ	Ι	Ε	Ξ	Ο	Π	Λ	Ι	Σ	Μ	Ο	Σ	Ι	Μ
6	Δ	Ι	Α	Ν	Υ	Κ	Τ	Ε	Ρ	Ε	Υ	Σ	Η	Ρ	Λ
7	Ν	Ο	Κ	Α	Τ	Α	Λ	Υ	Μ	Α	Ψ	Η	Κ	Κ	Ι
8	Κ	Α	Δ	Φ	Υ	Η	Ε	Ξ	Ω	Τ	Ι	Κ	Α	Ρ	Τ

Εικόνα 42- σημασίες λέξεων-κρυπτόλεξο

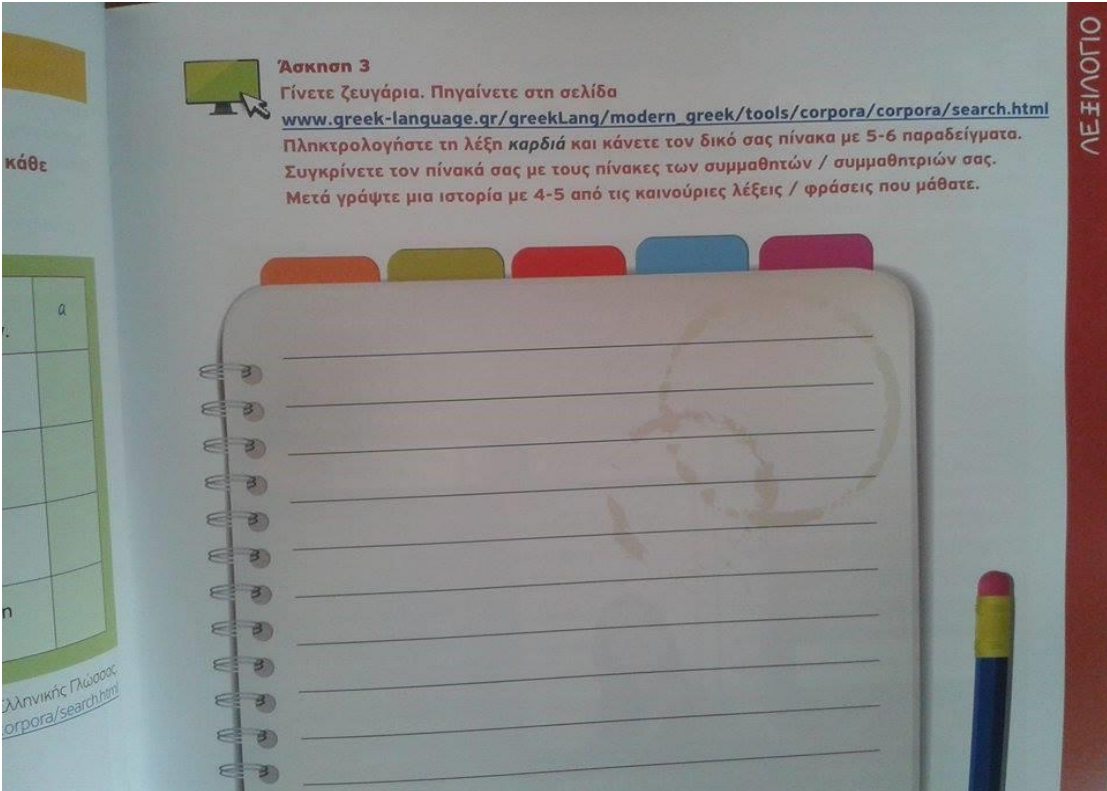
Άσκηση 2
 Γίνετε ζευγάρια, ενώστε τις λέξεις με αντίθετη σημασία και κάνετε προτάσεις με αυτές.

0. αισιόδοξος	<input checked="" type="checkbox"/>	α. αντιπαθητικός
1. χαρούμενος	<input type="checkbox"/>	β. ξινός
2. συμπαθητικός	<input type="checkbox"/>	γ. απαισιόδοξος
3. γλυκός	<input type="checkbox"/>	δ. θερμός / ζεστός
4. ανεύθυνος	<input type="checkbox"/>	ε. εκθρικός
5. πρόθυμος	<input type="checkbox"/>	στ. εργατικός
6. ψυχρός	<input type="checkbox"/>	ζ. λυπημένος
7. φιλικός	<input type="checkbox"/>	η. πανικός
8. ψυχραιμία	<input type="checkbox"/>	θ. υπεύθυνος
9. τεμπέλης	<input type="checkbox"/>	ι. απρόθυμος

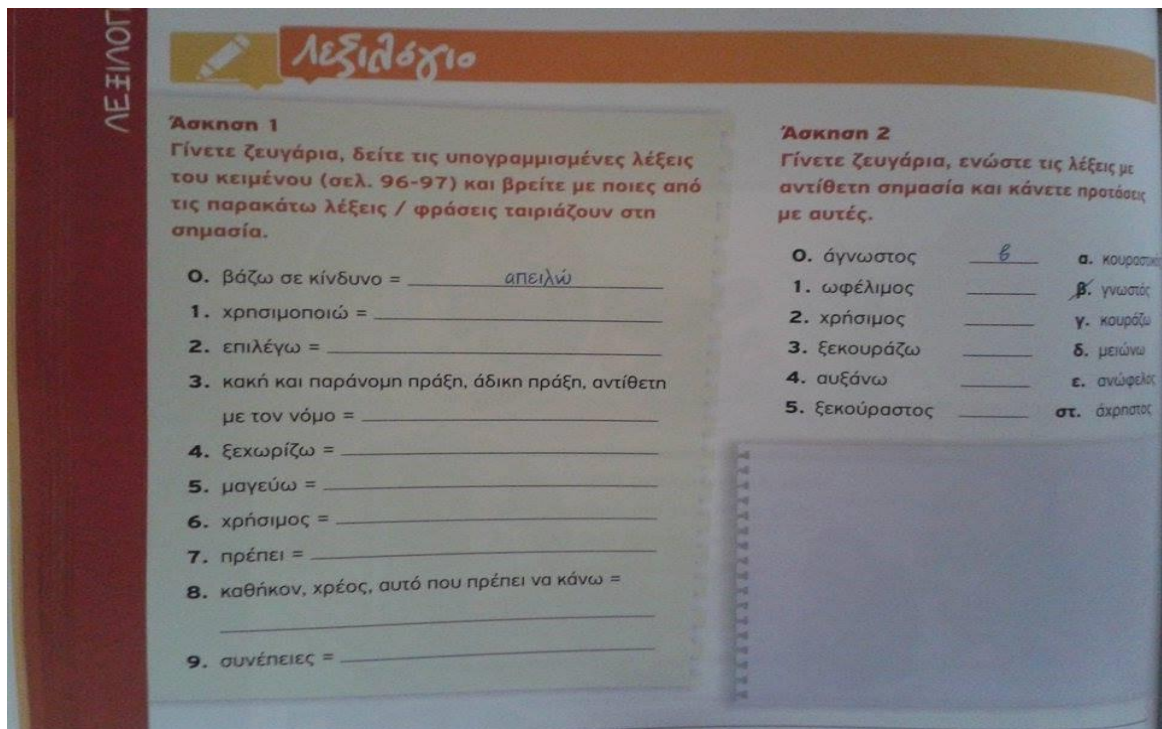


Εικόνα 43- αντιστοίχιση με τα αντίθετα

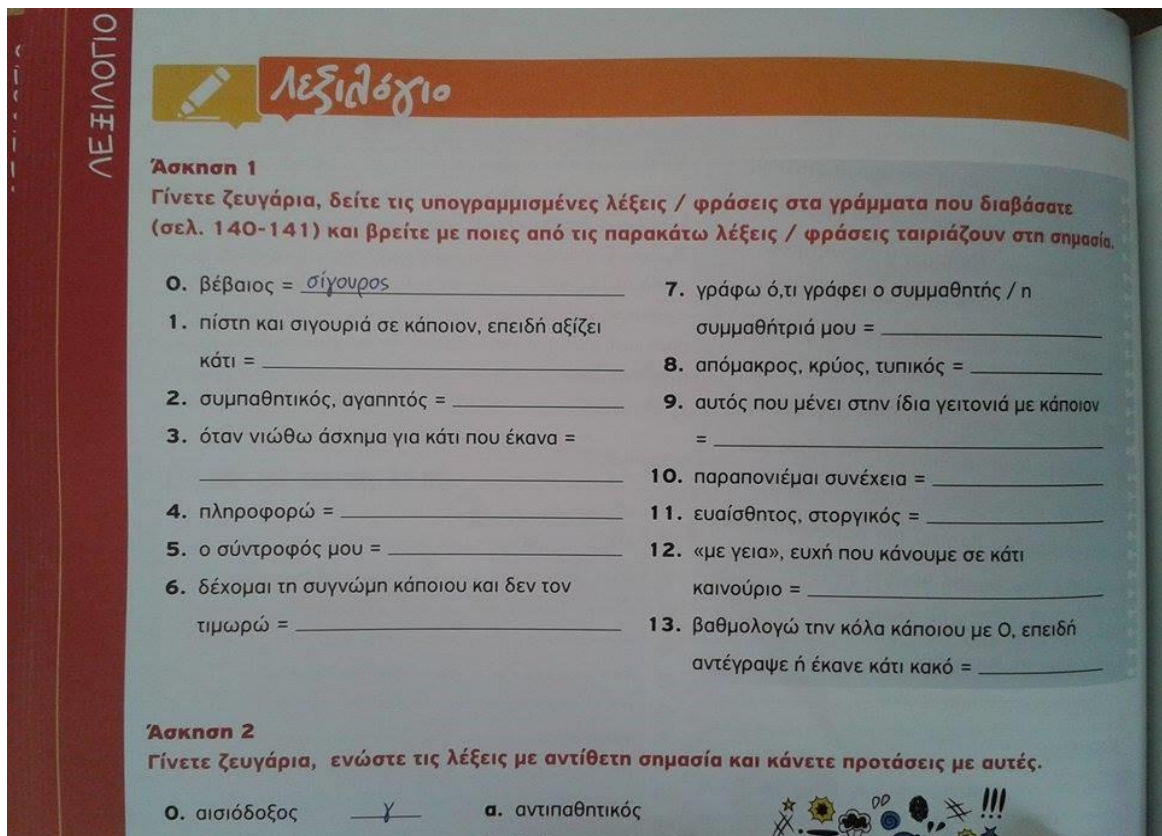
Άσκηση 3
 Γίνετε ζευγάρια. Πηγαίνετε στη σελίδα www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/corpora/search.html
 Πληκτρολογήστε τη λέξη *καρδιά* και κάνετε τον δικό σας πίνακα με 5-6 παραδείγματα.
 Συγκρίνετε τον πίνακά σας με τους πίνακες των συμμαθητών / συμμαητριών σας.
 Μετά γράψτε μια ιστορία με 4-5 από τις καινούριες λέξεις / φράσεις που μάθατε.



Εικόνα 44- αναζήτηση λέξης



Εικόνα 45-συνώνυμες λέξεις



Εικόνα 46-συνώνυμες λέξεις


Λεξιλόγιο
Άσκηση 1

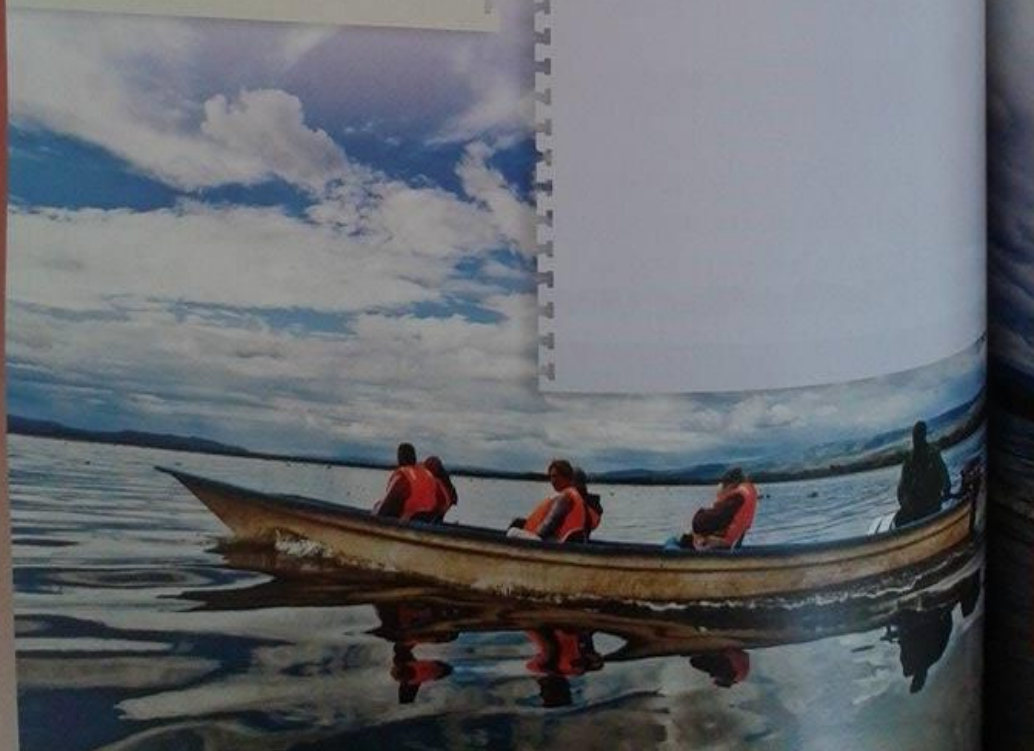
Γίνετε ζευγάρια, δείτε τις υπογραμμισμένες λέξεις / φράσεις του κειμένου (σελ. 176-177) και βρείτε με ποιες από τις παρακάτω λέξεις / φράσεις ταιριάζουν στη σημασία.

0. η θέση που βρίσκεται κάποιος τόπος, ένα ξενοδοχείο, ένα σπίτι = τοποθεσία
1. ευχαριστίεμαι = _____
2. βόλτα με τη βάρκα = _____
3. βόλτα ή άθλημα που κάνουμε με το άλογο = _____
4. μερικά = _____
5. χωρίς χρήματα, τζάμπα = _____
6. δραπετεύω, ξεφεύγω = _____
7. είμαι γνωστός για κάτι = _____

Άσκηση 2

Γίνετε ζευγάρια, ενώστε τις λέξεις με αντίθετη σημασία και κάνετε προτάσεις με αυτές.

- | | | |
|----------------|----------|--------------|
| 0. χωρίς | <u>ε</u> | α. βαρύ |
| 1. δημόσιος | _____ | β. κόνια |
| 2. ντόπιος | _____ | γ. σύγχρονος |
| 3. μειώνω | _____ | δ. μακριά |
| 4. κερδίζω | _____ | ε. αργά |
| 5. αναχώρηση | _____ | στ. ξένος |
| 6. παραδοσιακό | _____ | ζ. αφήνω |
| 7. ελαφρύ | _____ | η. ιδιωτικός |
| 8. κοντινή | _____ | θ. αεύθουν |



Εικόνα 47-συνώνυμες – αντώνυμες λέξεις

Άσκηση 6

Γίνετε ζευγάρια, δείτε τις παρακάτω λέξεις και συμπληρώστε τα κενά κάθε σειράς του πίνακα με λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

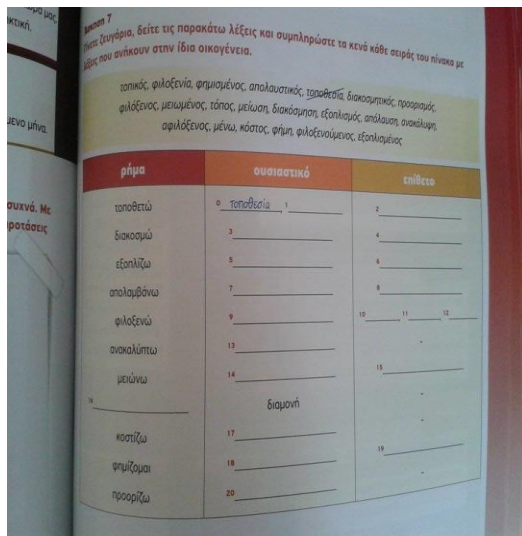
διάβασμα, λέξη, φέρομαι, κλέφτης, απογοήτευση, βρισιά, προσβλητικός, αντίδραση, απομόνωση, πείραγμα, τρομοκρατικός, τρομοκρατημένος, εκφοβισμός, πρόκληση, κοροϊδία, απειλητικός, σπράξιμο, ταραγμένος, εκφοβισμός, προσβολή, τρομοκρατημένος, εκβιασμός, πρόκληση, κοροϊδία, απειλητικός, σπράξιμο

ρήμα	ουσιαστικό	επίθετο
διαβάζω	0 <u>διάβασμα</u>	-
φέρομαι	1 _____	-
απογοιτεύω	2 _____	απογοιτευτικός, απογοιτευμένος
βρίζω	3 _____	-
προκαλώ	4 _____	προκλητικός
αντιδρώ	5 _____	αντιδραστικός
ταράζομαι	ταραχή	6 _____
τρομοκρατούμαι / τρομοκρατώ	τρομοκρατία	7 _____
εκφοβίζω	8 _____, εκφοβιστής	εκφοβιστικός
χτυπώ	9 _____	-
σπρώχνω	10 _____	-
πειράζω	11 _____	-
εκβιάζω	12 _____, εκβιαστής	εκβιαστικός
λέω	λόγος, 13 _____	λεκτικός
κοροϊδεύω	14 _____	κοροϊδευτικός
προσβάλλω	15 _____	16 _____
απειλώ	απειλή	17 _____
κλέβω	κλοπή, 18 _____	-
απομονώνω	19 _____	απομονωμένος

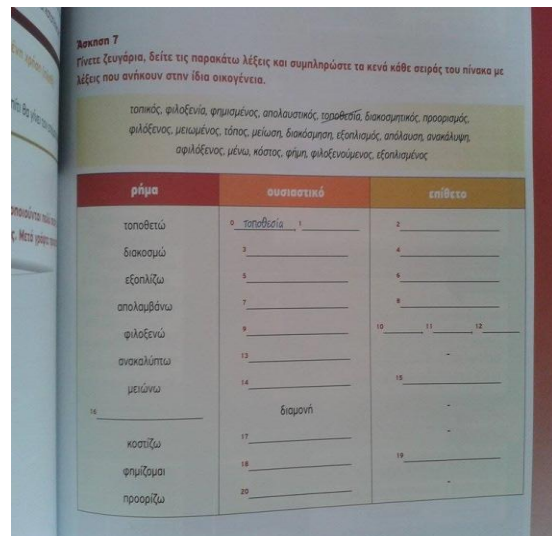
Άσκηση 7

Διάβασε ξανά τις λέξεις από τον πίνακα της άσκησης 6 και γράψε μια μικρή παράγραφο που να περιέχει τουλάχιστον πέντε από τις λέξεις αυτές.

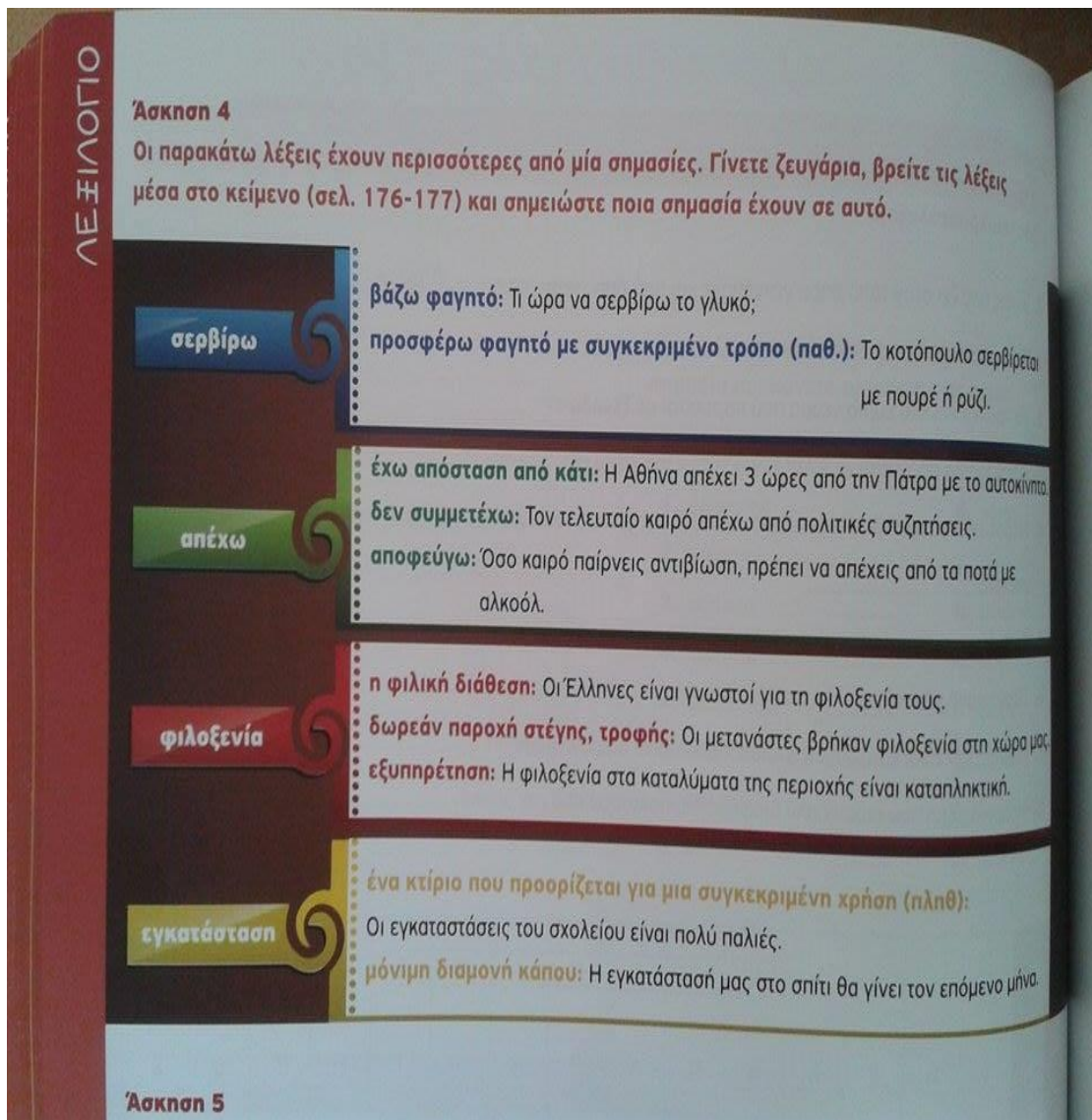
Εικόνα 48-οικογένειες λέξεων



Εικόνα 49-οικογένειες λέξεων



Εικόνα 50-οικογένειες λέξεων



Εικόνα 51-σημασίες λέξεων

Άσκηση 8

Γίνετε ζευγάρια και συμπληρώστε τα κενά, όπως στο παράδειγμα.

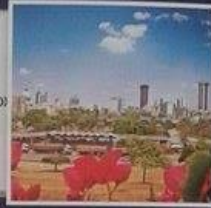
ΚΕΝΥΑ

Αναλυτικό πρόγραμμα

1η ημέρα

Αναχώρηση από Αθήνα

ο Αναχώρηση (αναχωρώ) από το αεροδρόμιο της Αθήνας «Ελευθέριος Βενιζέλος» με ¹ _____ (προορίζω) το Ναϊρόμπι και ενδιάμεσο σταθμό τη Ντόκα.



5η ημέρα

Πρωινό. Μετάβαση στο αεροδρόμιο της Ζανζιβάρης για την πτήση της επιστροφής.

Κάντε κράτηση ναυτιλίας να πετύχετε σημαντική ⁷ _____

(μειώνω) στην τιμή μέχρι και 40%. Το ⁸ _____

(κοστίζει) της εκδρομής είναι μεταξύ 2.000 και 2.500 ευρώ για κάθε άτομο. Η ⁹ _____

(μένω) σας στο καταλύματα της περιοχής θα σας μείνει πραγματικά αξέχαστη. Αν είστε τυχεροί, θα δείτε ¹⁰ _____

άγρια ζώα, όπως ελέφαντες, λιοντάρια, ρινόκερους. Οι πληροφορίες που ¹¹ _____

2η ημέρα

Άφιξη στο Ναϊρόμπι
Λίμνη Naivasha

Άφιξη στο αεροδρόμιο. Αφού περάσετε από το τελωνείο, οι αντιπρόσωποι των γραφείων μας θα σας μεταφέρουν στο ξενοδοχείο και μετά σε ένα ωραίο εστιατόριο, για να ² _____ (απόλαυση) το μεσημεριανό σας γεύμα. Στη συνέχεια, θα δείτε τη λίμνη της περιοχής και θα κάνετε ³ _____ (βάρκα).



3η ημέρα

Πρωινό ξύπνημα για σαφάρι.

Θα έχετε την πρώτη σας επαφή με μοναδικές ⁴ _____ (τοποθετώ). Απολαύστε τη διαδρομή και ⁵ _____ (ανακάλυψη) τα μυστικά της άγριας φύσης της Κένυας.



4η ημέρα

Χωριό των Μασάι

Ξενάγηση στο αυθεντικό χωριό των Μασάι και στη συνέχεια απογευματινό σαφάρι. Δείπνο και ⁶ _____ (διανυκτερεύω).



Εικόνα 52-συμπλήρωση κενών ανά ζευγάρια

Στην εικόνα 42 παρουσιάζεται άσκηση συμπλήρωσης των ορισμών των λέξεων που έχουν βρει οι διδασκόμενοι στο κρυπτόλεξο. Στην εικόνα 43 υπάρχει άσκηση αντιστοίχισης με τα αντίθετα. Στην εικόνα 44 οι διδασκόμενοι καλούνται να αναζητήσουν τη σημασία μιας λέξης, στην προκειμένη περίπτωση της λέξης

«καρδιά», σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα, να γράψουν παραδείγματα, να διασταυρώσουν ο, τι βρήκαν με τους συμμαθητές τους και τέλος να γράψουν μία ιστορία με ορισμένες από τις καινούριες λέξεις που μάθανε.

Στις εικόνες 45, 46 και 47 οι διδασκόμενοι εξασκούνται με συνώνυμες λέξεις. Στην εικόνα 47 υπάρχει, επίσης, και άσκηση αντώνυμων λέξεων. Εν συνεχεία, στις εικόνες 48, 49 και 50 παρατίθενται παραδείγματα με οικογένειες λέξεων οργανωμένες σε πίνακες και σε λίστες (σε ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα). Στην εικόνα 51 παρουσιάζονται οι διαφορετικές σημασίες ορισμένων λέξεων σε προτάσεις. Τέλος, η εικόνα 52 περιλαμβάνει άσκηση συμπλήρωσης κενών ανά ζευγάρια ενός προγράμματος ταξιδιού στην Κένυα.

Όπως παρατηρείται, οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν ποικιλοτρόπως το προς διδασκαλία λεξιλόγιο το οποίο εμφανίζεται οργανωμένο σε λίστες συνώνυμων ή αντώνυμων (βλ. εικόνες 43, 45, 46, 47) σε λίστες με οικογένειες λέξεων (βλ. 48, 49, 50) εικόνες , σε ασκήσεις συμπλήρωσης κενών (βλ. 52) εικόνες και τέλος σε ασκήσεις αναζήτησης της σημασίας των λέξεων (βλ. εικόνες 42, 44, 51). Παρ' όλα αυτά η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία των διδασκόμενων θα μπορούσε να παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό, ειδικά για το συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας οργανωμένες σε στάδια που παραπέμπουν σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής με συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό οι οποίες προϋποθέτουν την επίλυση προβλήματος από τους διδασκόμενους απουσιάζουν. Αυτό, βέβαια, δεν αναιρεί την λεξιλογική επεξεργασία η οποία επιτυγχάνεται από την πληθώρα ασκήσεων που προαναφέρθηκαν, αλλά αποδεικνύει ότι η δραστηριοκεντρική προσέγγιση απουσιάζει από τα έως τώρα πιο πρόσφατα διδακτικά εγχειρίδια για την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

4. Δημιουργία δραστηριοτήτων

Σε αυτήν την ενότητα θα δημιουργηθούν δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί διδακτικό υλικό βάσει της δραστηριοκεντρικής διδασκαλίας του λεξιλογίου για τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας: αρχάριο, βασικό και προχωρημένο. Η θεματική θα είναι η ίδια για όλα τα επίπεδα και θα είναι « Ταξίδια ». Όλες οι επιλογές θα πραγματοποιηθούν βάσει των κριτηρίων που έχουν προαναφερθεί στο πρώτο

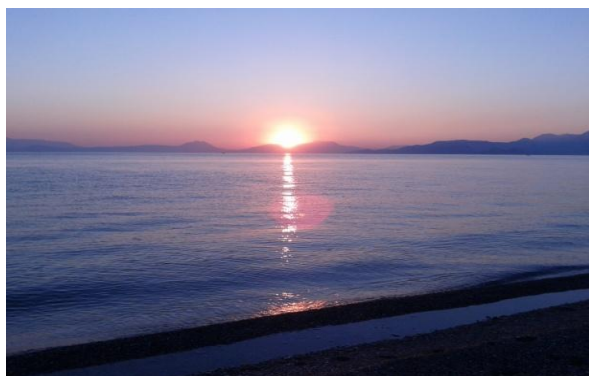
μέρος και θα συνάδουν με την έρευνα για τη διδακτική των γλωσσών καθώς και τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας του λεξιλογίου.

4. 1. Επίπεδο Α'

Α: 1^ο στάδιο

Η αφόρμηση θα πραγματοποιηθεί μέσω της συζήτησης που θα προκύψει από ορισμένες εικόνες που θα δοθούν στους μαθητές, σχετικές με το θέμα. Οι μαθητές θα κληθούν να απαντήσουν ποιο πιστεύουν ότι θα είναι το θέμα του μαθήματος ή γενικότερα τις σκέψεις τους γύρω από τις δοθείσες εικόνες

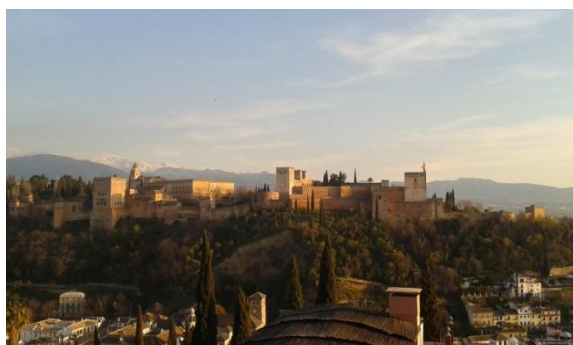
1. Δείτε τις παρακάτω εικόνες³⁹ και γράψτε όσες περισσότερες σχετικές λέξεις μπορείτε. (σε ομάδες)



Εικόνα 1



Εικόνα 2

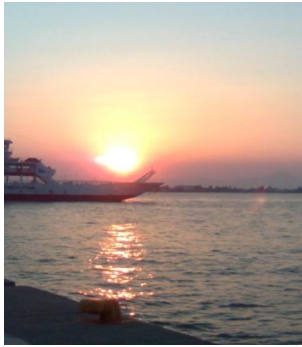


Εικόνα 3



Εικόνα 4

³⁹ Οι εικόνες της συγκεκριμένης άσκησης, καθώς και της αντίστοιχης του αρχάριου επιπέδου που παρατίθενται στο παράρτημα, προέρχονται από προσωπική συλλογή της γραφούσας.



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11

Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται το pre-task στάδιο της διδασκαλίας, όπου ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των διδασκομένων και προκαλείται το ενδιαφέρον τους (Willis, 2006; Gatbounon, 1994; Estaire & Zanon, 1994). Συνεργατικά μεταξύ των μαθητών θα προκύψουν λεξιλογικά στοιχεία ήδη δεδιδασμένα ή γνωστά τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια σε επόμενη δραστηριότητα, δομώντας με αυτόν τον τρόπο αλυσίδα δραστηριοτήτων (task chains) αρχίζοντας με γλωσσικά στοιχεία ήδη γνωστά (Nunan, 2005).

Β: 2^ο στάδιο

2. Αντιστοιχίστε τις εικόνες⁴⁰ με τις λέξεις.

α)



β)



γ)



δ)

1. το νησί

2. το σκι

3. το αξιοθέατο

4. το τρένο

⁴⁰ Οι εικόνες της συγκεκριμένης άσκησης, καθώς και της αντίστοιχης του αρχάριου επιπέδου που παρατίθεται στο παράρτημα, προέρχονται από το διαδίκτυο.



ε)



ζ)



η)



θ)

5. το μουσείο

6. η παραλία

7. το βουνό

8. το ξενοδοχείο



ι)



κ)



λ)



μ)

9. το αυτοκίνητο

10. το αεροπλάνο

11. το εμπορικό κατάστημα

12. το πλοίο



ν)



ξ)



ο)



π)

13. ο παραδοσιακός ξενώνας

14. το κάμπινγκ

15. τα ενοικιαζόμενα δωμάτια

16. η πεζοπορία



ρ)



17. η θάλασσα

Χαρακτηριστική άσκηση αρχάριου επιπέδου αποτελεί η ανωτέρω. Οι μαθητές καλούνται να βρουν ποια εικόνα ταιριάζει με το προς εκμάθηση λεξιλογικό στοιχείο.

3. Συμπληρώστε τις προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις στον σωστό τύπο:

(εμπορικό κατάστημα, σκι, παραλία, κάμπινγκ, αξιοθέατο, ξενοδοχείο, αυτοκίνητο, βουνό, μουσείο, ενοικιαζόμενος, πλοίο, αεροπλάνο, ξενώνα, νησί, πεζοπορία, τρένο

1. Η Ελλάδα έχει πολλά όμορφα
2. Μου αρέσει πολύ το να περπατάω σε και να κάνω.....
3. Με,..... ή..... σου αρέσει περισσότερο να ταξιδεύεις;
4. Τα έχουν πάντα πολύ κόσμο.
5. Το καλοκαίρι κάνει πολλά μπάνια στη.....
6. Ταξιδεύει συχνά στο εξωτερικό για να κάνει

7. Πολλοί τουρίστες έρχονται στην Αθήνα για να δουν τα της, όπως τον Παρθενώνα και για να πάνε σε
8. Δεν της αρέσει καθόλου να κάνει Στις διακοπές της μένει σε κάποιο ακριβό....., σε δωμάτια ή σε κάποιον παραδοσιακό.....
9. Τα νησιά της Ελλάδας έχουν πολύ όμορφες

Με την ανωτέρω άσκηση της ένταξης των λεξιλογικών στοιχείων της προηγούμενης άσκησης στο περικείμενο καλλιεργείται η στρατηγική αναζήτησης πηγών από το περικείμενό τους (Γούτσος, Σηφianού, Γεωργακοπούλου, 2005: 52). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δύνανται να αφομοιώσουν συγκεκριμένα λεξιλογικά στοιχεία μέσω της επεξεργασίας τους σε συγκεκριμένο περικείμενο.

4. Οργάνωση ταξιδιού. Κανονίζετε με τους φίλους σας να πάτε διακοπές. Οργανώστε το ταξίδι σας, κρατήστε σημειώσεις για τις επιλογές σας (σε ομάδες)

A: Πού θα πάτε; (π.χ. νησί, βουνό, εσωτερικό ή εξωτερικό...)

B: Πώς θα πάτε; (π.χ. με πλοίο, αεροπλάνο, τρένο, αυτοκίνητο...)

Γ: Πόσες μέρες θα μείνετε και πού; (π.χ. σε κάμπινγκ, ξενοδοχείο, ενοικιαζόμενα δωμάτια, παραδοσιακό ξενώνα...)

Δ: Τι θα κάνετε εκεί που θα πάτε; (μπάνια στη θάλασσα, σκι, πεζοπορία, ψώνια σε εμπορικά καταστήματα, αξιοθέατα και μουσεία, διασκέδαση και βραδινή ζωή,...)

Απαντώντας τις ανωτέρω ερωτήσεις οι διδασκόμενοι καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε ομάδες και να αποφασίσουν τι θα κάνουν στο ταξίδι το οποίο οργανώνουν. Με αυτόν τον τρόπο εξασκούνται στην παραγωγή του προφορικού λόγου επιχειρηματολογώντας μεταξύ τους και προσπαθώντας να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις διεκπεραιώνοντας μία δραστηριότητα την οποία θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν και στην καθημερινή τους ζωή.

Θεωρείται ευνόητο ότι κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων ο διδάσκων είναι παρών για τυχόν λεξιλογικές επεξηγήσεις και απορίες που πιθανόν εμφανίζονται.

Γ: 3^ο στάδιο

5. Παρουσίαση των ταξιδιών από τους μαθητές.

Αφού οι μαθητές έχουν συζητήσει μεταξύ τους και έχουν αποφασίσει πως θα οργανώσουν το ταξίδι τους, το παρουσιάζουν στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται το ενδιαφέρον όλης της τάξης για τις διαφορετικές επιλογές που έχουν κάνει οι ομάδες, καθώς παράλληλα εξασκούνται οι δεξιότητες της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου.

Οι παραπάνω δραστηριότητες απευθύνονται σε προχωρημένο επίπεδο Α' ελληνομάθειας. Σε ένα αρχάριο επίπεδο, οι εικόνες αφόρμησης θα ήταν λιγότερες, τα λεξιλογικά στοιχεία προς διδασκαλία θα ήταν λιγότερα και η οργάνωση του ταξιδιού από τους μαθητές θα γινόταν μέσω απλούστερων ερωτήσεων⁴¹.

4. 2. Επίπεδο Β'

A: 1^ο στάδιο

1. Διαβάστε τα ακόλουθα ρητά για τα ταξίδια. Διαλέξτε με τις ομάδες σας ένα και πείτε γιατί το διαλέξατε. Συμφωνείτε; Διαφωνείτε; Σας αρέσει ή όχι και γιατί; (1^ο στάδιο)

A. Ένα ταξίδι χιλίων χιλιομέτρων αρχίζει με ένα βήμα.

(Λάο Τσε, 6ος αιώνας π.Χ., Κινέζος φιλόσοφος)

B. Κάθε τέλειος ταξιδευτής πάντα δημιουργεί τη χώρα στην οποία ταξιδεύει.

(Νίκος Καζαντζάκης)

Γ. Κάποιος που ζει βλέπει πολλά, κάποιος που ταξιδεύει βλέπει περισσότερα.

(Αραβική παροιμία)

⁴¹ Βλ. αναλυτικά το παράρτημα για όλες τις δραστηριότητες προχωρημένου ή μη επιπέδου Α', αλλά και Β' και Γ', που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια.

Δ. Ο καλός ταξιδευτής δεν έχει σταθερά σχέδια και δεν έχει καμιά πρόθεση να φτάσει κάπου.

(Λάο Τσε, 6ος αιώνας π.Χ., Κινέζος φιλόσοφος)

Ε. Μια φορά το χρόνο, πήγαινε κάπου που δεν έχεις ζαναπάει ποτέ σου.

(Dalai Lama)

Ζ. Το ταξίδι και η αλλαγή περιβάλλοντος προσδίδουν καινούριο σθένος στο μυαλό.

(Seneca, 4 π.Χ.- 65 μ.Χ.)

Αφορμή για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, αλλά και του ενδιαφέροντος των διδασκομένων στο Β' επίπεδο γλωσσομάθειας στο pre-task στάδιο (Willis, 2006; Gatbounton, 1994; Estaire & Zanon, 1994) είναι τα ανωτέρω ρητά. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, ώστε να διαλέξουν ποιο ρητό τους αρέσει περισσότερο και έπειτα να αιτιολογήσουν την επιλογή τους στην τάξη, διαδικασία η οποία βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς πέρα από την αρχική αναζήτηση μιας λέξης, η ομαδική εργασία μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για την εκμάθηση και εξάσκηση του λεξιλογίου (Nation, 1977). Επίσης, η συνομιλιακή διεπίδραση μεταξύ των μαθητών κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μαθητές καλούνται να γίνουν κατανοητοί τροποποιώντας το γλωσσικό τους εξαγόμενο και «διαπραγματευόμενοι» τις σημασίες των λέξεων, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική κατάκτηση (Long, 1985).

Ακολουθούν ασκήσεις οι οποίες προετοιμάζουν τις παραγωγές των μαθητών που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια.

B: 2^ο στάδιο

2. Συμπληρώστε την παρακάτω άσκηση με τον σωστό τύπο. (σε ομάδες)

1. Του αρέσει να ταξιδεύει σε **ευρωπαϊκές** (**πρωτεύουσα**) και να επισκέπτεται τους **αρχαιολογικούς**(**χώρος**).

2. Κάθε καλοκαίρι έρχονται (τουρίστας) στα ελληνικά(νησί) για να κάνουν μπάνια στη(θάλασσα), να χαρούν τον(ήλιος) και να ξεκουραστούν.
3. Πολύς κόσμος δεν μπαίνει στα (αεροπλάνο) γιατί τα φοβάται.
4. Τα περισσότερα (ξενοδοχείο) στη Σαντορίνη είναι ακριβά.
5. Αξίζει να πας σε έναν τόπο και να μην δοκιμάσεις την τοπική(κουζίνα) του;
6. Οι λάτρεις της (φύση) συνήθως προτιμούν να κάνουν κάμπινγκ.
7. Η Ακρόπολη είναι ένα από τα σημαντικότερα (αξιοθέατο) της Αθήνας.
8. Πολλές φορές τα (ταξίδι) συνδυάζονται με δραστηριότητες, όπως είναι το κολύμπι, η πεζοπορία ή το σκι.
9. Οι μεγάλες (πόλη) τις περισσότερες φορές έχουν πολλές επιλογές για νυχτερινή(ζωή).
10. Κάθε (προορισμός) διακοπών, κοντινός η μακρινός αποτελεί μία μοναδική (εμπειρία).

Επελέγησαν οι ανωτέρω λέξεις με έντονη γραφή ως λεξιλογικά στοιχεία-στόχοι του συγκεκριμένου επιπέδου και της εν λόγω θεματικής. Με την άσκηση της ένταξης των λεξιλογικών στοιχείων στο περικείμενο καλλιεργείται η στρατηγική αναζήτησης πηγών από το περικείμενό τους (Γούτσος, Σηφianού, Γεωργακοπούλου, 2005: 52). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές καλούνται να αφομοιώσουν συγκεκριμένα λεξιλογικά στοιχεία μέσω της επεξεργασίας αυτών.

3. Διαβάστε τον παρακάτω ταξιδιωτικό οδηγό και απαντήστε με τις ομάδες σας στα ακόλουθα ερωτήματα.

- Δίνει επαρκείς/πολλές πληροφορίες;
- Τι άλλο θα θέλατε να μάθετε;
- Πιστεύετε ότι λέει την αλήθεια; Θα μπορούσε να μην τη λέει;
- Θα πηγαίνατε στην Μήλο;

Μήλος Τουριστικός Οδηγός

Η Μήλος είναι ιδανικός προορισμός για τις διακοπές σας. Τα έχει όλα. Πρώτα από όλα διαθέτει μερικές από τις ομορφότερες παραλίες στο Αιγαίο και αυτό χάρη στο ηφαιστειακό γεωλογικό της περιβάλλον. Η Μήλος έχει πολλές παραλίες, διαφορετικές μεταξύ τους και πανέμορφες. Στη Μήλο οι παραλίες είναι από μόνες τους αξιοθέατα. Το Σαρακίνικο, η Φυριπλάκα το Κλέφτικο, το Παλιοχώρι, το Τσιγκράδο, ο Φυροπόταμος, ο Παπαφράγκας και η Αγία Κυριακή είναι μόνο μερικές από αυτές που πρέπει να δείτε! Μπορείτε επίσης να κάνετε τον γύρο του νησιού με караβάκια και να επισκεφτείτε πανέμορφες παραλίες που δεν μπορείτε να τις δείτε με άλλο τρόπο.

Στην Μήλο εκτός από τις υπέροχες παραλίες της, θα έχετε την ευκαιρία να επισκεφτείτε πολύ σημαντικούς αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, όπως είναι το κάστρο στην Πλάκα, το αρχαιολογικό μουσείο που διαθέτει αντίγραφο της Αφροδίτης της Μήλου που βρέθηκε στο νησί και που σήμερα κοσμεί το μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι, το μεταλλευτικό μουσείο, το Εκκλησιαστικό Μουσείο, το Λαογραφικό μουσείο και τέλος το Ναυτικό Μουσείο

Επίσης, δεν θα σας λείψει και η νυχτερινή διασκέδαση, αλλά και η τοπική κουζίνα της Μήλου θα σας μείνουν αξέχαστα.

Η Μήλος είναι μεγάλο νησί με πολλούς οικισμούς και έχει πολλές επιλογές διαμονής. Για την διαμονή σας στη Μήλο θα βρείτε πολυτελή ξενοδοχεία, παραδοσιακούς ξενώνες, ενοικιαζόμενα δωμάτια αλλά και κάμπινγκ.

Δρομολόγια για να φτάσετε στη Μήλο υπάρχουν με πλοίο από τον Πειραιά ή από νησιά των Κυκλάδων και αεροπορικά από την Αθήνα. Καλές διακοπές στην όμορφη Μήλο!

4. Διαλέξτε ένα μέρος με τις ομάδες σας και διαφημίστε το στην τάξη! (καλύτερη περίοδος ταξιδιού, τρόπος μεταφοράς, αξιοθέατα και μνημεία, προτάσεις διαμονής, φαγητού και διασκέδασης, κόστος, πιθανές δραστηριότητες κτλ.)

Για ένα αρχάριο επίπεδο Β' τα ρητά της αφόρμησης θα ήταν λιγότερα, οι προτάσεις συμπλήρωσης κενών λιγότερες, ο ταξιδιωτικός οδηγός της Μήλου πιο απλοποιημένος και οι διαφημίσεις των διδασκομένων θα δημιουργούνταν μέσω κατευθυντήριων ερωτήσεων⁴².

Γ: 3^ο στάδιο

5. Παρουσίαση των διαφημιζόμενων περιοχών στην τάξη από τους μαθητές.

4. 3. Επίπεδο Γ'

Α: 1^ο στάδιο

1. Διαβάστε το ακόλουθο κείμενο. Γράψτε σε δύο με τρεις προτάσεις τις βασικές του πληροφορίες και στη συνέχεια διαβάστε τις στους συμμαθητές σας. (σε ομάδες)

Μυριβήλης

Τι είναι αλήθεια ένα ταξίδι;

Νομίζω πως δεν είναι τίποτ' άλλο παρά ένας ακόμα τρόπος για να **εξερευνούμε** και να **διαπιστώνουμε** τις δυνάμεις που **κατέχει** η ψυχή και ο νους μας στο να **ανταποκρίνεται** συνθετικά στα φαινόμενα που **αντικρίξει**. Τα εξωτικά νησιά, τα μαγικά τοπία είναι μονάχα μια **πρόφαση** για το ταξίδι. Μέσα μας είναι όλα αυτά τα θαύματα και παίρνουμε το καράβι για να πάμε να τ' **ανακαλύψουμε**. Μία νέα **αυλαία** ανοίγεται μπροστά στις διψασμένες μας αισθήσεις. Όμως μέσα μας είναι η σκηνή, μέσα μας είναι η μαγεία του νέου έργου. Μέσα μας ησυχάζει ένα όργανο **πολύχρονο**, ευαίσθητο, έτοιμο να ηχήσει αρμονικά, χαρούμενα ή λυπητερά με το πιο **ανάλαφρο** φύσημα της **αύρας**. Όμως ο τρόπος που θα τραγουδήσουμε το τραγούδι της ζωής, είναι από πριν αυστηρά **καθορισμένος**. Μέσα μας είναι όλα τα ταξίδια που δεν κάναμε. Μέσα μας είναι όλα τα δράματα που δεν είδαμε, τα τραγούδια που δεν τραγουδήσαμε. Μέσα μας τα χρώματα και οι ήχοι, τα τοπία, οι χαρές και οι λύπες, που ακόμα δεν αντικρίσαμε. Μόνο που περιμένουν τον **αντίστοιχον** ερεθισμό που θα

⁴² Βλ. Παράρτημα.

τα ξυπνήσει και θα τα κάνει να μιλήσουν, να τραγουδήσουν, να γελάσουν ή να **μορφάσουν** από οδύνη.

Θέλω να πω με όλ' αυτά πως οι ταξιδιωτικές **εντυπώσεις**, όσες φορές είναι ειλικρινείς, δεν περιγράφουν **αντικειμενικά** τα πράγματα που είδαμε. Περιγράφουν μονάχα τον εαυτό μας, και τη **στάση** του αντίκρυ στα πράγματα που είδαμε.

Οι ταξιδιωτικές εντυπώσεις ενός συγγραφέα δε γίνεται να 'ναι μια σειρά φωτογραφίες. Δεν είναι τίποτ' άλλο, παρά «ο συγγραφέας μέσα στο ταξίδι του».

ΑΠ' ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ | ΣΤΡΑΤΗΣ ΜΥΡΙΒΗΛΗΣ (Ταξίδι)

Κάθε ομάδα θα γράψει με δικά της λόγια περιληπτικά το νόημα του κειμένου. Αφού γραφθούν οι προτάσεις από τους μαθητές, θα διαβαστούν όλες οι προτάσεις στην τάξη. Με αυτή την άσκηση οι μαθητές επικοινωνούν για να λύσουν ένα πρόβλημα, για να γράψουν προτάσεις οι οποίες πρέπει να αντιπροσωπεύουν το κείμενο. Πρόκειται, δηλαδή, για μία μεταγλωσσική λειτουργία, μία μεταγλωσσική χρήση της γλώσσας. Αυτές οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό τη συνομιλία μεταξύ των μαθητών και αυτή η συνομιλία μπορεί να ενισχύσει σε σημαντικό βαθμό τη γλωσσική εκμάθηση (Swain & Lapkin, 1998). Συνεπώς, οι μαθητές συνεργάζονται λειτουργώντας μεταγλωσσικά για να παράγουν ένα γραπτό τμήμα λόγου (Simcock, 1993).

Επιπρόσθετα, η ευκαιριακή εκμάθηση του λεξιλογίου (incidental learning) μέσω του περικειμένου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τρόπους εκμάθησης του λεξιλογίου τόσο για την Γ1, όσο για και για την Γ2 (Nation, 2001) αν και αυτό_δεν αναιρεί το ρόλο της εμπρόθετης εκμάθησης του λεξιλογίου (intentional learning), καθώς τουλάχιστον το 95% των λέξεων σε ένα κείμενο πρέπει να είναι ήδη γνωστό, ώστε να μπορούν οι διδασκόμενοι να καταλάβουν από το περικείμενο το υπόλοιπο 5% των λέξεων (Liu & Nation, 1985). Εκτός αυτού πολλοί ερευνητές δεν αντιμετωπίζουν καν την τυχαία και εμπρόθετη εκμάθηση ως δύο διαφορετικές διαδικασίες, αλλά ως πόλους ενός συνεχούς (Sok, 2014).

Όσον αφορά την επιλογή του κειμένου, αξίζει να αναφερθεί ότι η διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου εντάσσεται στην ευρύτερη διαδικασία απόκτησης γραμματισμού στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, από αυστηρά γλωσσική άποψη μπορεί να γίνει λόγος για αξιοποίηση λογοτεχνικού υλικού γενικά προς εμπλουτισμό του λεξιλογίου και ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης (Αγάθος κ.ά., 2012) «Η ύπαρξη ενός σώματος αυθεντικού υλικού υψηλής ποιότητας αποτελεί

παράγοντα εμπλουτισμού της διδακτικής διαδικασίας, εφόσον καλλιεργεί τις γλωσσικές δεξιότητες, οξύνει την ικανότητα ερμηνείας και εκτίμησης των κειμένων της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, αναπτύσσει τη φαντασία και το συναίσθημα (Rosenblatt, 1995:38,184) και γενικά επεκτείνει τα όρια της ανθρωπιστικής παιδείας (Αγάθος κ.ά., 2012). Η «λογοτεχνία μοιάζει με οποιοδήποτε άλλο γλωσσικό διδακτικό υλικό και στοχεύει στην επέκταση της γλωσσικής ικανότητας των αλλόγλωσσων σπουδαστών, εφόσον καλλιεργεί τις δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου» (Αγάθος κ.ά., 2012).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η κατανόηση του γραπτού λόγου συνιστά μία δεξιότητα η οποία μπορεί να καλλιεργείται επίσης εκτός του περιβάλλοντος της τάξης και χωρίς την καθοδήγηση από διδάσκοντα. Συνεπώς, το να εξασκούνται οι διδασκόμενοι στα πλαίσια της τάξης πώς μπορούν να διαβάσουν καλύτερα και να κατανοήσουν ένα κείμενο καθίσταται σημαντικό και για την εκτός τάξης καλλιέργεια της συγκεκριμένης δεξιότητας (Kyritsi, 2005: 218).

B: 2^ο στάδιο

2. Να εντοπίσετε με τις ομάδες σας τις λέξεις με έντονη γραφή του κειμένου και αφού τις βρείτε στο λεξικό, να δώσετε τη σημασία τους στα Ελληνικά (με φράση, δίνοντας τα συστατικά τους στοιχεία, με μία συνώνυμη ή αντώνυμη ή με ένα σύντομο παράδειγμα). Στη συνέχεια, να συμπληρώσετε τη λίστα των λέξεων⁴³. (2^ο στάδιο)

Ομάδα Α: εξερευνούμε, διαπιστώνουμε, κατέχει

Ομάδα Β: ανταποκρίνεται, αντικρίζει, πρόφαση

Ομάδα Γ: ανακαλύψουμε, αυλαία, πολύχρονο

Ομάδα Δ: ανάλαφρο, αύρα, καθορισμένος, αντίστοιχον

Ομάδα Ε: μορφάσουν, εντυπώσεις, αντικειμενικά, στάση

Επελέγησαν οι ανωτέρω λέξεις ως λεξιλογικά στοιχεία-στόχοι, καθώς πρόκειται για λεξιλογικά στοιχεία επιπέδου Γ1⁴⁴. Με την εν λόγω άσκηση καλλιεργείται η στρατηγική αναζήτησης πηγών, από τις ίδιες τις λέξεις (Γούτσος, Σηφιανού,

⁴³ Βλ. παράρτημα για τη λίστα των λέξεων στο ολοκληρωμένο σενάριο διδασκαλίας.

⁴⁴ Βλ. αναλυτικότερα Κοντός & Ιακώβου & Μπέλλα & Μόζερ & Χειλά-Μαρκοπούλου, (2002) καθώς και Ιακώβου & Μπέλλα, (2004).

Γεωργακοπούλου, 2005: 52). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές επεξεργάζονται γλωσσικά συγκεκριμένες λέξεις με απώτερο στόχο την αφομοίωσή τους.

Οι μαθητές θα καταχωρήσουν τις λέξεις σε ένα φυλλάδιο το οποίο θα περιλαμβάνει όλες τις λέξεις όλων των ομάδων. Αφού η κάθε ομάδα βρει και καταχωρήσει τις λέξεις της, θα διαβαστούν από τους μαθητές στη συνέχεια όλες οι σημασίες όλων των λέξεων, ώστε να συμπληρωθεί η λίστα από όλους τους μαθητές συνεργατικά.

Η χρήση λεξικού υπάγεται στις στρατηγικές αναζήτησης πηγών και συνίσταται όχι μόνο για την αναζήτηση της σημασίας μιας λέξης, αλλά και για την αναζήτηση αντώνυμων, υπερώνυμων, παράγωγων λέξεων, χαρακτηριστικών παραδειγμάτων και άλλων πληροφοριών για τη λέξη, ώστε να μελετάται παράλληλα η χρήση και η γλωσσική ποικιλία των λέξεων, έρευνα που μπορεί να γίνει και στη βάση μιας ομαδικής εργασίας (Γούτσος, Σηφianού, Γεωργακοπούλου, 2005: 52).

Οι μαθητές οι οποίοι βρίσκουν στο λεξικό τις άγνωστες λέξεις, όταν διαβάζουν ένα κείμενο, τις θυμούνται καλύτερα από τους μαθητές οι οποίοι διαβάζουν το κείμενο χωρίς να χρησιμοποιούν λεξικό (Lupescu & Day, 1993 και Knight, 1994). Επιπρόσθετα, η αναζήτηση καινούργιων λέξεων στο λεξικό κατά την ανάγνωση ενός κειμένου έχει αποδειχθεί πιο αποτελεσματική από το να παρατίθενται οι λέξεις και να υπάρχει το λεγόμενο glossing (Hulstijn et al, 1996 και Laufer, 2000). Σκόπιμα, επίσης, οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους στην αναζήτηση των λέξεων και δεν τις ψάχνουν μόνοι τους, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι όποτε οι μαθητές επικεντρώνονται σε άγνωστε λέξεις ρωτώντας για επεξηγήσεις και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να τις συγκρατήσουν απ' ότι αν δεν τις επεξεργάζονταν με αυτόν τον τρόπο (Ellis et al, 1994, Ellis & He, 1999, De la Fuente, 2002).

Όπως αναφέρεται σχετικά, στην αντιληπτική γνώση μιας λέξης συμπεριλαμβάνεται το να μπορεί κανείς να την αναγνωρίσει όταν την ακούσει ή όταν την βλέπει και παράλληλα να την διαχωρίζει από λέξεις παρόμοιες (Nation I. S. P., 1987). Με αυτήν την άσκηση η κάθε ομάδα θα διαβάζει τις λέξεις που έχει βρει και οι υπόλοιπες θα συμπληρώνουν τη λίστα. Και για τις γνωστές λέξεις και για τις άγνωστες τέτοια άσκηση ενισχύει τη γνώση των λέξεων των μαθητών, καθώς καλούνται να γράψουν τις δικές τους και στη συνέχεια να ακούσουν και να συμπληρώσουν τις υπόλοιπες. Συνεπώς, η επεξεργασία των λέξεων θα είναι σε επίπεδο φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό, αν γράψουν και

παραδείγματα. Αυτή η διαδικασία θα συμβάλλει στο να κατακτηθούν οι λέξεις ευκολότερα, καθώς ο βαθμός εμπλοκής με αυτήν την δραστηριότητα είναι αρκετά υψηλός (Laufer, 2012). Επιπρόσθετα, η συνειδητή εκμάθηση αποτελεί πιο γρήγορο και πιο αποτελεσματικό τρόπο εκμάθησης καινούργιων λέξεων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Schmitt, 2008).

Όσον αφορά τη λίστα των λέξεων, σκόπιμα θα δοθεί και θα συμπληρωθεί από τους μαθητές, καθώς θεωρείται αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης πολλών λέξεων σε μικρό χρονικό διάστημα (Nation, 1982). Παρά τα όποια αρνητικά τις χαρακτηρίζουν, όπως το ότι μαθαίνονται εκτός περικειμένου ή το ότι μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως γνωστές λέξεις όταν βρίσκονται εκτός της λίστας, όπως αναφέρεται σχετικά, οι λίστες λέξεων λειτουργούν ως εξαιρετικοί κατάλογοι αναφοράς που ορίζουν ποιες λέξεις οι μαθητές δεν ξέρουν ακόμα (Mondria, 2007). Επιπρόσθετα, πολλές λέξεις μπορούν να κατακτηθούν αποτελεσματικά χωρίς δεδομένο περικείμενο. Η εκμάθηση μίας λέξης σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή στο να αναγνωρίζει τη λέξη μόνο στο συγκεκριμένο περικείμενο ή ακόμα χειρότερα να μην την αναγνωρίζει εκτός του περικειμένου της (Mondria, 2007). Γι' αυτούς τους λόγους σκόπιμα οι μαθητές θα συμπληρώσουν τη λίστα με τις σημασίες των λέξεων συνεργατικά και θα παράγουν στη συνέχεια και προτάσεις με αυτές τις λέξεις, δηλαδή, θα δημιουργήσουν και νέο περικείμενο για τις συγκεκριμένες λέξεις.

3. Να γράψετε με τις ομάδες σας δύο προτάσεις από τη λίστα των λέξεων.

Αφού οι μαθητές θα έχουν βρει τις δικές τους λέξεις και αφού θα συμπληρωθεί η λίστα από όλους τους μαθητές με τις λέξεις και τις σημασίες τους, οι μαθητές διαλέγουν δύο λέξεις από τη λίστα για να δημιουργήσουν δύο προτάσεις. Σκόπιμα καλούνται να διαλέξουν ελεύθερα από τη λίστα, καθώς στόχος είναι να συνεργαστούν μεταξύ τους για να δημιουργήσουν προτάσεις και όχι να ασχοληθούν όλοι οι μαθητές με τα ίδια λεξιλογικά στοιχεία.

Με τη δραστηριότητα 2 και 3 οι μαθητές καλούνται να ενεργήσουν συνεργατικά και ωθούνται να ψάξουν τη σημασία των λέξεων και στη συνέχεια να αξιολογήσουν αυτό που βρήκαν, καθώς πρέπει να γράψουν και προτάσεις από τις δοθείσες λέξεις. Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τη θεωρητική κατασκευή των Laufer & Hulstijn (2001) και τη σχετική task-induced involvement με τις κινητήριες και γνωστικές διαστάσεις της ανάγκης, της αναζήτησης και της αξιολόγησης (need-search-evaluation). Όπως αναφέρεται

σχετικά, νοητικές δραστηριότητες που απαιτούν αναλυτική σκέψη και επεξεργασία για μία λέξη, βοηθούν στην εκμάθηση αυτής της λέξης (Schmitt & Schmitt, 1995). Η εμπρόθετη εκμάθηση του λεξιλογίου μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη γνώση που διατηρείται και εφαρμόζεται από τους μαθητές (Nation, 2001). Συνεπώς, οι διδασκόμενοι δεν δίνουν έμφαση μόνο στη σημασία και στη μορφή, αλλά ανακαλύπτουν πόσο καλά μπορούν να χρησιμοποιήσουν μία λέξη στον γραπτό και προφορικό λόγο, κάτι που οφείλουν να επιδιώκουν οι διδάσκοντες κατά τη διδασκαλία τους (Zhong, 2012).

4. Ταξίδι με γκρουπ: Ταξιδιωτικοί πράκτορες-Τουρίστες

Χωρισμός σε δύο ομάδες. Η Α' ομάδα αποτελείται από τρεις υποομάδες από ταξιδιωτικούς πράκτορες, οι οποίοι θα παρουσιάσουν τις προτάσεις τους στους ενδιαφερόμενους προσπαθώντας να τους πείσουν. Η Β' ομάδα θα ακούσει τις προτάσεις και θα αποφασίσει αν θα καταλήξει σε κάποια προσφορά ή όχι.

Προετοιμασία ομάδων (εκτιμώμενος χρόνος προετοιμασίας 20 λεπτά)

Ομάδα Α (τι θα περιλαμβάνει κάθε πρόταση)

-μέρη, εισιτήρια, διανυκτέρευση, πρωινό, αρχαιολογικοί χώροι, διασκέδαση, ψυχαγωγία, οργάνωση δραστηριοτήτων...

Ομάδα Β (τι κριτήρια θέτετε για να θεωρήσετε κάποια πρόταση ενδιαφέρουσα)

-μέρη, τιμή, χρόνος ταξιδιού, ελεύθερος χρόνος...

Οι διδασκόμενοι μαθαίνουν με μεγαλύτερη επιτυχία όταν τους δίνονται άφθονες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση σε συζητήσεις (Fillmore, 1982). Εδώ αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ρόλων που υιοθετούν. Ο «ρόλος»⁴⁵ αφορά τα σημεία της διδασκαλίας όπου διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναμένεται να υιοθετήσουν έναν ρόλο εκτελώντας δραστηριότητες μέσω των κοινωνικών και διαπροσωπικών μεταξύ τους σχέσεων (Nunan, 1989).

Όταν ο διδάσκων έχει τον ρόλο του παντογνώστη (knower) και οι διδασκόμενοι τον ρόλο του αποδέκτη πληροφοριών (information seeker) (Corder, 1977), τότε καθίσταται αμφίβολο το αποτέλεσμα της συνομιλίας στην τάξη που προϋποθέτει

⁴⁵ Βλ. αναλυτικότερα για τον ρόλο του διδάσκοντος και του διδασκόμενου Nunan, David (1989), σ. 79-95.

ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας. Αυτό εδώ αποφεύγεται. Αν ο διδάσκων δεν είναι παντογνώστης (knower), μπορεί να έχει είτε τον ρόλο του παρατηρητή (onlooker), είτε τον ρόλο του συνεργάτη (partner) (Ellis, 1988). Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει τον ρόλο του συνεργάτη κατά την προετοιμασία των μαθητών και αυτόν του παρατηρητή κατά τις παρουσιάσεις τους στο επόμενο στάδιο.

Κρίνεται, επομένως, ιδιαίτερα σημαντικό να εξασκούνται σ' αυτό οι διδασκόμενοι, κυρίως στα προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας, να εκφράζουν σκέψεις, συλλογισμούς και επιχειρήματα στη γλώσσα-στόχο, καθώς «ζωντανή γλώσσα είναι αυτή στην οποία μπορούμε να σκεφτούμε⁴⁶» (Conrad, 1978). Κάτι τέτοιο προϋποθέτει όχι μόνο τη γνώση γραμματικών κανόνων, αλλά και λεξιλόγιο και κυρίως την παραγωγική αξιοποίησή του (Conrad, 1978).

Γ: 3^ο στάδιο

5. Προφορική παραγωγή των μαθητών. Συζήτηση με επιχειρήματα. (3^ο στάδιο)

4. 4. Αιτιολόγηση γενικότερων επιλογών

Και στα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας ακολουθήθηκαν τρία βασικά στάδια: ως πρώτο η αφόρμηση, ως δεύτερο ασκήσεις των οποίων η επεξεργασία πραγματοποιείται συνεργατικά μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών και οι οποίες διευκολύνουν και προετοιμάζουν το τρίτο στάδιο το οποίο αποτελεί και τις παραγωγές των μαθητών.

Όσον αφορά το πρώτο στάδιο (αφόρμηση) για το Α' επίπεδο αφόρμηση αποτελούν οι εικόνες. Για το Α' αρχάριο επίπεδο⁴⁷ οι εικόνες που παρουσιάζονται είναι λιγότερες. Για το δεύτερο στάδιο (ασκήσεων) παρατίθεται πίνακας αντιστοίχισης εικόνων με λέξεις, άσκηση συμπλήρωσης κενών και δραστηριότητα οργάνωσης ταξιδιού. Στο αντίστοιχο Α' αρχάριο επίπεδο οι εικόνες είναι λιγότερες, οι προτάσεις για τη συμπλήρωση λέξεων λιγότερες και η οργάνωση του ταξιδιού επιτυγχάνεται μέσω κατευθυντήριων και απλών ερωτήσεων. Στο τρίτο και τελευταίο

⁴⁶ "A living language is a language in which we can think", σ. 34.

⁴⁷ Βλ. παράρτημα για ολοκληρωμένη παρουσίαση όλων των δραστηριοτήτων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, αλλά και τον διαχωρισμό τους σε αρχάριο και προχωρημένο επίπεδο.

στάδιο (παραγωγή) οι διδασκόμενοι παρουσιάζουν τα ταξίδια που έχουν ήδη προετοιμάσει.

Για το Β' επίπεδο γλωσσομάθειας στο πρώτο στάδιο (αφόρμηση) παρουσιάζονται στους μαθητές ρητά προς συζήτηση. Ακολουθούν στο δεύτερο στάδιο (ασκήσεις) άσκηση συμπλήρωσης κενών, παρουσίαση και επεξεργασία ενός ταξιδιωτικού οδηγού και τέλος δημιουργία ενός ταξιδιωτικού οδηγού ή μιας διαφήμισης για έναν τόπο από τους ίδιους τους μαθητές. Για το Β' αρχάριο επίπεδο τα ρητά είναι λιγότερα, οι προτάσεις συμπλήρωσης κενών λιγότερες, το κείμενο του ταξιδιωτικού οδηγού απλοποιημένο και η προετοιμασία για τον ταξιδιωτικό οδηγό των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω απλών και κατευθυντήριων ερωτήσεων και χωρίς απαιτητικά λεξιλογικά στοιχεία τα οποία υπάρχουν στο Β' προχωρημένο επίπεδο. Στο τρίτο στάδιο (παραγωγή) παρουσιάζονται οι διαφημιζόμενες περιοχές από τους μαθητές.

Για το Γ' επίπεδο γλωσσομάθειας στο πρώτο στάδιο (αφόρμηση) οι μαθητές διαβάζουν ένα λογοτεχνικό απόσπασμα του Στρατή Μυριβήλη. Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο (ασκήσεις) επεξεργάζονται συνεργατικά μια λίστα λεξιλογίου, παράγουν προτάσεις και προετοιμάζουν ρόλους ταξιδιωτικών πρακτόρων ή τουριστών. Στο αντίστοιχο Γ' αρχάριο επίπεδο το λογοτεχνικό απόσπασμα έχει υποστεί τροποποιήσεις και απλουστεύσεις και η λίστα λέξεων περιλαμβάνει λιγότερα λεξιλογικά στοιχεία. Τέλος, ακολουθούν οι παρουσιάσεις των μαθητών στο τρίτο στάδιο (παραγωγή).

Όσον αφορά το γλωσσικό εισαγόμενο για μία δραστηριότητα, αυτό μπορεί να προέρχεται από ένα αρκετά μεγάλο εύρος πηγών. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα: αποσπάσματα από εφημερίδα, άδεια οδήγησης, φωτογραφίες, γενεαλογικά δένδρα, σκίτσα, τιμολόγια, διαφημιστικά φυλλάδια, χάρτες, συνταγές μαγειρικής, δρομολόγια λεωφορείων, βιογραφικά σημειώματα, οικονομικά γραφήματα⁴⁸ (Hover, 1986).

Επίσης, για ένα θεμιτό επικοινωνιακό γλωσσικό μάθημα (good communicative language lesson) παρέχεται γλωσσικό εισαγόμενο από αυθεντικό γλωσσικό υλικό, που εμπλέκει τους διδασκόμενους σε δραστηριότητες αναζήτησης λύσης προβλήματος (problem-solving activities) κατά τις οποίες καλούνται να διαπραγματευτούν σημασίες. Παράλληλα, ενσωματώνει δραστηριότητες οι οποίες

⁴⁸ Βλ. αναλυτικότερα τη λίστα του Hover, όπως και των Morris και Stewart-Dore, όπως παρατίθεται από τον Nunan, David (1989), σ. 53.

σχετίζονται με τις επικοινωνιακές ανάγκες των διδασκομένων στην πραγματική ζωή, αφήνει τους διδασκομένους να επιλέξουν τι, πώς και πότε θα διδαχθούν κάτι, προετοιμάζει τους διδασκομένους στην τάξη για δραστηριότητες στον πραγματικό κόσμο (real-world language tasks), προϋποθέτει διδάσκοντες και διδασκόμενοι να υιοθετούν ποικίλους ρόλους και να χρησιμοποιούν ανάλογα και κατάλληλα τη γλώσσα σύμφωνα με αυτούς μέσα και έξω από την τάξη, εκθέτει τους διδασκομένους στη γλώσσα ως σύστημα και δομή, τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν δεξιότητες για το πως να μαθαίνουν, εντάσσει τις τέσσερις δεξιότητες (μακροδεξιότητες, macroskills), παρέχει ελεγχόμενα ασκήσεις για την καλλιέργεια και άλλων δεξιοτήτων (μικροδεξιότητες, microskills) και τέλος εμπλέκει τους διδασκομένους στην δημιουργική χρήση της γλώσσας (Nunan, 1989: 132⁴⁹), καθώς ίσως ο καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς μια γλώσσα είναι η χρήση της ίδιας της γλώσσας που αποβλέπει στην επίτευξη ορισμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος (Μήτσης, 2007).

Επίσης, σύμφωνα με το μοντέλο της Gass, τα στάδια της μετατροπής του γλωσσικού εισαγομένου σε εξαγόμενο είναι τα ακόλουθα πέντε: η πρόσληψη (apprehended input), η κατανόηση (comprehended input), η αφομοίωση (intake), η ενσωμάτωση (integration) και το γλωσσικό εξαγόμενο (output), (Gass, 1988). Οι παραπάνω ασκήσεις, αλλά και όλη η διδακτική ενότητα σχεδιάστηκαν βάσει αυτού του μοντέλου και στοχεύουν στην αφομοίωση (intake) των λέξεων, δηλαδή στο τι αφομοιώνεται και όχι στο τι είναι διαθέσιμο να αφομοιωθεί (Corder, 1967).

Εν κατακλείδι, όλες οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνονται τα εξής τρία βασικά στάδια στη διδασκαλία: 1) η πρόσληψη μέσω της παρουσίασης ορισμένων λέξεων με έντονη γραφή στις παραγράφους, 2) η επεξεργασία ορισμένων λεξιλογικών στοιχείων μέσω ασκήσεων για την επίτευξη της αφομοίωσης αυτών των στοιχείων και η εμβάθυνση μέσω της εύρεσης των σημασιών, αλλά και προαιρετικά και άλλων πληροφοριών όπως συνώνυμες ή αντώνυμες λέξεις ή παραδείγματα και 3) η παραγωγή, γραπτή και προφορική, κατά την οποία η ανάκληση και η χρήση της λέξης ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία (Αντωνίου-Ιωαννίδη, 2003). Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί επεξεργασία στοιχείων που αφορούν και τα τρία στοιχεία της λεξικής γνώσης, δηλαδή και της μορφής και της σημασίας και της χρήσης των λέξεων, το λεγόμενο τρίπτυχο της λεξικής γνώσης (μορφή - σημασία - χρήση). Γενικότερα, το να κάνει

⁴⁹ Βλ. και σ. 138-145 για χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη δημιουργία επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

κάτι ο μαθητής με μία λέξη είναι πιο αποτελεσματικό από το να την συναντήσει απλώς μπροστά του πολλές φορές (Laufer, 2010). Αυτό που επηρεάζει την εκμάθηση δεν είναι το αν η εκμάθηση είναι τυχαία ή εμπρόθετη, αλλά το τι κάνουν οι μαθητές με την λέξη, πώς ασχολούνται με αυτήν ή πόσο λεπτομερώς την επεξεργάζονται (Hulstijn, 2001).

Επιπλέον, επειδή βασική εξισορροπητική αρχή όσον αφορά το μαθησιακό φορτίο των λέξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας είναι να δίνεται έμφαση σε έναν παράγοντα κάθε φορά, ώστε να μην επιβαρύνονται μαθησιακά οι μαθητές στον τρόπο που προσεγγίζουν το λεξιλόγιο της Γ2 (Ιακώβου, 2011), οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην επεξεργαστούν όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό όλες τις λέξεις, καθώς κάτι τέτοιο θα τους επιβάρυνε μαθησιακά και θα ήταν διδακτικώς αναποτελεσματικό. Σκόπιμα η επεξεργασία των λέξεων έγινε με ποικίλους τρόπους και σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών, καθώς στο τι συμπεριλαμβάνεται στην εκμάθηση μιας νέας λέξης συγκαταλέγονται τα φωνολογικά της χαρακτηριστικά, όπως η προφορά και το μήκος της λέξης, τα γραμματικά της χαρακτηριστικά, όπως το μέρος του λόγου που αποτελεί ή ορισμένα μορφολογικά της χαρακτηριστικά, η σημασία της, οι περιορισμοί στη χρήση της καθώς και ο διαχωρισμός της από πολύσημες ή ομώνυμες λέξεις (Laufer, 1990).

Δεν θα έπρεπε να παραλειφθεί ότι με τις ανωτέρω δραστηριότητες οι μαθητές έρχονται σε επαφή και εξοικειώνονται με βασικές στρατηγικές εκμάθησης, όπως είναι οι γνωστικές, κοινωνικές και οι μνημονικές, οι οποίες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές κατά την εκμάθηση⁵⁰. Ορισμένες στρατηγικές στις οποίες εξασκούνται οι μαθητές με τις ανωτέρω δραστηριότητες είναι η χρήση λεξικού, η αναζήτηση της σημασίας μέσω της ομαδικής συνεργασίας, η μελέτη και χρήση της λέξης σε ομαδική δραστηριότητα, η μελέτη της ορθογραφίας και του ήχου της λέξης, η καταγραφή σημειώσεων για τις νέες λέξεις και η ύπαρξη λίστας λέξεων (Oxford, 1990).⁵¹

⁵⁰ Ως στρατηγική ορίζεται η διαδικασία της εκμάθησης κατά την οποία οι πληροφορίες αποκτώνται, αποθηκεύονται, επανακτώνται και χρησιμοποιούνται (Rubin, 1987).

⁵¹ Αναλυτικότερα για τις ποικίλες κατηγοριοποιήσεις των στρατηγικών βλ. Schmitt, *Vocabulary learning strategies*, 1997.

5. Γενικά συμπεράσματα

Η διδασκαλία του λεξιλογίου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην εκμάθηση μιας Γ2, όπως και η γραμματική και οι δεξιότητες τις οποίες οι διδασκόμενοι καλούνται να καλλιεργήσουν. Μέσω των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν επιχειρήθηκε να συνδυαστεί η διδασκαλία του λεξιλογίου με προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, διαδικασία η οποία σχεδιάστηκε με στόχο οι μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να αλληλεπιδράσουν ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική τους εκμάθηση στη γλώσσα-στόχο. Καθίσταται σημαντικό να καταλάβουν οι διδασκόμενοι ότι η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι μία αργή διαδικασία και πως δεν θα πρέπει να απογοητεύονται αν δεν παρατηρούν άμεση βελτίωση (Zhong, 2012).

Συνεχίζοντας, να αναφερθεί πως η μεγαλύτερη δυσκολία τεχνικής φύσης στην έρευνα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το ότι έχει να διαχειριστεί πολλές μεταβλητές και παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης, όπως είναι για παράδειγμα η έφεση, η στάση και τα κίνητρα, η ηλικία του διδασκόμενου, το μέγεθος της τάξης, η προϋπάρχουσα γνώση άλλων ξένων γλωσσών και πολλοί άλλοι (Conrad, 1978). Η αποτελεσματικότητα της εκμάθησης μιας Γ2 εξαρτάται από τους ανωτέρω παράγοντες όπως και από είναι το γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών, το μαθησιακό στυλ των μαθητών και την κοινωνική τους ταυτότητα. Είναι ευνόητο ότι ο διδάσκων δεν είναι σε θέση να ελέγξει όλους αυτούς τους παράγοντες. Είναι σε θέση, όμως, να διαμορφώνει τη διδασκαλία του ανάλογα με το μαθητικό κοινό στο οποίο κάθε φορά απευθύνεται και πάντα με βάση τη διδακτική μιας Γ2 και την έρευνα, κάτι που επιχειρήθηκε στις ανωτέρω δραστηριότητες. Ας μην ξεχνάμε πως η εξέλιξη του διδάσκοντος αρχίζει με την εκπαίδευσή του⁵² (Cozopac, 2004).

Όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση, για το αν οι διδασκόμενοι επωφελούνται περισσότερο ή λιγότερο από τον δομοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας (formal instruction), ρόλο διαδραματίζουν ορισμένοι παράμετροι, όπως για παράδειγμα το αν ο διδασκόμενος είναι σε αρχάριο ή προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας, από τον τύπο του μαθητή, από το αν εκτίθεται στη γλώσσα-στόχο και εκτός της γλωσσικής τάξης⁵³ (Ellis, 1988). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η δραστηριοκεντρική διδασκαλία δεν χαρακτηρίζεται από μονολιθικότητα και δογματισμό, καθώς δεν συνιστά μία και

⁵² Όπως αναφέρεται σχετικά: “Teacher development starts with teacher education”, σ. 294.

⁵³ Βλ. Αναλυτικότερα: *Classroom second language development: a study of classroom interaction and language acquisition*, σ. 144.

μοναδική μεθοδολογία. Πρόκειται για μία πολυεπίπεδη προσέγγιση, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί δημιουργικά σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών και για διαφορετικούς σκοπούς (Willis, 2004).

Η εν λόγω προσέγγιση προσφέρει, επίσης, ευελιξία στην επιλογή του διδακτικού υλικού, παράγοντας που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς ο τρόπος επιλογής αλλά και χρήσης του υλικού της διδασκαλίας⁵⁴ προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό, όχι μόνο τη μορφή της, αλλά και την τελική επίτευξη των στόχων της κάθε επιμέρους διδακτικής ενότητας (Μήτσης, 2007).

Γενικότερα, στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν να συνδυαστεί ένα σημαντικό επικοινωνιακά γλωσσικό εισαγόμενο (meaning-focused input), ένα σημαντικό επικοινωνιακά εξαγόμενο (meaning-focused output), να υπάρξει εστίαση σε ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου (language-focused learning) και να αναπτυχθεί η γλωσσική ευχέρεια των μαθητών (fluency development). Όπως αναφέρεται σχετικά, αυτά μπορούν να συσχετιστούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Nation, 2007). «Η πρόοδος της διδακτικής θεωρίας φαίνεται να χαρακτηρίζεται από τάσεις συμφιλίωσης πολλαπλών απόψεων σχετικά με το πώς κατακτώνται οι δεύτερες γλώσσες και από ανοιχτούς ορίζοντες όσον αφορά το φάσμα διδακτικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν» (Μπέλλα, 2011). Αυτός είναι και ο στόχος που επιχειρήθηκε να επιτευχθεί στις ανωτέρω δραστηριότητες με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς «χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να γίνουν. Χωρίς λεξιλόγιο, τίποτα» (Wilkins, 1972: 111).

«Η γλώσσα δεν “μαθαίνεται” αλλά κατακτάται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή σε γλωσσική δραστηριότητα» (Μήτσης, 2004: 160). Αυτό ακριβώς επιχειρήθηκε να επιτευχθεί με τον σχεδιασμό των ανωτέρω δραστηριοτήτων. Επίσης, «η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι μια τυπική, γραφειοκρατική και ομοιόμορφα επαναλαμβανόμενη διαδικασία, αλλά μια ανθρώπινη επαφή και σχέση που ξεφεύγει μερικές φορές από τον σχεδιασμό ή τις προβλέψεις μας» (Μήτσης, 2004: 214). Ο διδάσκων κάθε φορά οφείλει να προσαρμόζει το υλικό του στις εκάστοτε ανάγκες και δυνατότητες των μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνεται, να αλληλεπιδρά δημιουργικά και εποικοδομητικά με τους διδασκόμενους και μαζί τους να συνδιαμορφώνει το μάθημά του.

⁵⁴ Αναλυτικότερα για την ανεύρεση, χρήση και κατασκευή υλικού διδασκαλίας, αυθεντικού ή τεχνητού, βλ. Μήτσης, 2007.

Η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και οφείλει να διαμορφώνεται με συγκεκριμένη μεθοδολογία βάσει της διδακτικής των γλωσσών. «Σήμερα, η διδασκαλία της γλώσσας δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται ως “τέχνη”, ούτε να πραγματοποιείται πλέον με εμπειρικό τρόπο, αλλά είναι ανάγκη να αποκτήσει επιστημονικό χαρακτήρα, γιατί μόνο με τον τρόπο αυτόν είναι δυνατόν να επιτευχθεί το μέγιστο αποτέλεσμα» (Μήτσης, 2004: 248, 249).

Ακόμα και σήμερα παρά την πρόοδο που συνεχώς σημειώνει η έρευνα της διδακτικής των γλωσσών, δεν είναι λίγες οι φορές όπου «χρησιμοποιείται η γλώσσα για τη γλώσσα και όχι για την επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος, πράγμα που συνιστά έναν μη φυσιολογικό τρόπο χειρισμού της. Στόχος μας θα είναι πάντοτε η βαθμιαία κατάκτηση της γλώσσας μέσα από φυσιολογικές διαδικασίες, που δε θα νοθεύουν τη φυσικότητα του λόγου και κατά συνέπεια δεν θα μετατρέπουν τη γλωσσική διδασκαλία σε μια άψυχη γνωστική διαδικασία (Μήτσης, 2004: 158). Παράλληλα, «το σημαντικότερο πρόβλημα σε κάθε τάξη είναι το πώς μπορεί ο διδάσκων να κινήσει και να κρατήσει εν συνεχεία το ενδιαφέρον των διδασκομένων⁵⁵» (de Sauzé, 1929). Ο Sauzé θεωρεί ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που ενισχύουν τη γλωσσική εκμάθηση, παραθέτοντας και τα λεγόμενα του Anatole France ο οποίος αναφέρει σχετικά πώς «η τέχνη της διδασκαλίας είναι απλά η τέχνη της πρόκλησης του ενδιαφέροντος και της αφύπνισης της περιέργειας και η περιέργεια είναι ενεργή μόνο σε χαρούμενα μυαλά⁵⁶» (de Sauzé, 1929). Αν και αρκετά χρόνια πριν, το ζήτημα της πρόκλησης του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των μαθητών αποτελεί σε συνδυασμό με ό, τι αναφέρθηκε προηγουμένως καθοριστικό παράγοντα στη διδασκαλία, καθώς την πυροδοτεί και την ενισχύει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Πρόκληση για κάθε δάσκαλο αποτελεί να κάνει μάθημα ενεργοποιώντας το δυναμικό και την περιέργεια των μαθητών με ενδιαφέροντες επιλογές. Να κάνει μάθημα ξεπερνώντας το δόγμα «η γλώσσα για τη γλώσσα» και επιχειρώντας να διδάξει «τη γλώσσα για τη ζωή» (Μήτσης, 2004).

⁵⁵ “The most vital problem in any classroom is how to stimulate and retain the interest of the pupils”, σ. 8.

⁵⁶ “The art of teaching is only the art of interesting, of arousing curiosity, and curiosity is active only in happy minds”, σ. 8.

6. Βιβλιογραφία

Αγάθος Θανάσης, Βασιλική Γιαννακού, Βαρβάρα Δημοπούλου, Μάχη Μοντζολή, Νικόλαος Ρουμπής, Αλίκη Τσοτσορού (2012). Το λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας: προβληματισμοί και προτάσεις. Στο Zoe Gavriilidou, Angeliki Efthymiou, Evangelia Thomadaki, Penelope Kambakis Vougiouklis (eds), *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*. Democritus University of Thrace, σ. 623-630.

Αντωνίου-Ιωαννίδη Μαρία (2003). Μια πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο. *Στα Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Αθήνα 25-26 Σεπτεμβρίου 2000). Αθήνα: ΕΚΠΑ, 133-153.

Anderson, John (1995). *Learning and Memory*. New York: Freeman.

Bachman, Lyle F. & Adrian S. Palmer (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.

Beglar, David & Alan Hunt (2002) Implementing task-based language teaching. In: Richards, Jack C. & Renandya, Willy A. (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York, Rinehart and Winston.

Breen Michael P. (1987) Learner contributions to task design. In: Candlin, Christopher & Murphy, Dianna (Eds.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall International.

Brindley Geoff (1987). Factors affecting task difficulty. Στο Nunan *Guidelines for the Development of Curriculum Resources*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Brown H. Douglas (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, N. J. : Prentice Hall Regents.

Brown Gillian, George Yule (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Γκαρέλη Έφη, Έφη Καπούλα, Στέλα Νεστοράτου, Ευαγγελία Πρίτση, Νίκος Ρουμπής, Γεωργία Συκαρά. (2015). *Ταξίδι στην Ελλάδα 1. Ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Επίπεδα A1 & A2*. Γ' Έκδοση (Α' Έκδοση: 2012, Β' Έκδοση: 2014). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη Έφη, Έφη Καπούλα, Έφη Κοντοκόστα, Μάχη Μοντζολή, Στέλα Νεστοράτου, Ευαγγελία Πρίτση, Νίκος Ρουμπής, Γεωργία Συκαρά. (2016). *Ταξίδι στην Ελλάδα 2. Ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Επίπεδα B1 & B2*. Γ' Έκδοση Αναθεωρημένη (Α' Έκδοση: 2013, Β' Έκδοση: 2014). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη Έφη, Έφη Καπούλα, Μάχη Μοντζολή, Στέλα Νεστοράτου, Ευαγγελία Πρίτση, Νίκος Ρουμπής, Γεωργία Συκαρά. (2016). *Ταξίδι στην Ελλάδα 3. Ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Επίπεδα Γ1 & Γ2*. Β' Έκδοση (Α' Έκδοση: 2014). Αλίκη Τσοτσορού (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γούτσος Διονύσης, Μαρία Σηφιανού, Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου (2005). *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.

Candlin Christopher (1987). Towards task-based learning. Στο C. Candlin & D. Murphy (Eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Candlin Christopher N. & David Nunan (1987). *Revised Syllabus Specifications for the Omani School English Language Curriculum*. Muscat: Ministry of Education and Youth.

Carless, David (2002) Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389-396.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Chomsky, Noam (1978). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Conrad Diller, Karl (1978). *The language teaching controversy*. Rowley: Newbury House.

Corder, Stephen Pit (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-70.

Cozonac Kathryn, (2004) *It 's all in the team: approaches to teacher development in a content-based, task-based EFL program*. Στο Leaver Betty Lou and Jane R. Willis (eds.) *Task-based instruction in foreign language education: practices and programs* Washington, D.C.: Georgetown university press.

De la Fuente M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 81-112.

Ellis, Rod (1988). *Classroom second language development: a study of classroom interaction and language acquisition*. London New York: Prentice Hall.

Ellis, Rod (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis R., Tanaka Y., & Yamazaki A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.

Ellis R., & He X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.

Estaire, Sheila & Zanón, Javier (1994) *Planning class work: A task-based approach*. Oxford: Heinemann.

Fillmore, Wong Lily (1982). *Instructional language as linguistic input: second-language learning in classroom*. In Wilkinson, L. (ed.), *Communicating in the Classroom*. Academic Press.

Gass M. Susan (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.

Gatbonton, Elizabeth & Guijing, Gu (1994) Preparing and implementing a task-based ESL curriculum in an EFL setting: implications for theory and practice. *TESL Canada Journal*, 11(2), 9-12.

Hover, David (1986). *Think twice: communication activities for beginner to intermediate students*. Cambridge: Cambridge University Press.

Howatt Anthony Philip Reid (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Howatt A. P. R. & Richard C. Smith (ed.) (2000). *Foundations of foreign language teaching: nineteenth-century innovators*. London: Routledge.

Hulstijn J. H., M. Hollander & T. Greidanus. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, 80. 327- 339.

Hulstijn Jan (2001). *Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. Στο Robinson, P. (επιμ.) *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 258-286.

Hymes, Dell (1972). On communicative competence. Στο John Bernard Pride & Janet Holmes (επιμ.) 1972, *Directions in Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.

Ιακώβου Μαρία (2011). «Το μαθησιακό φορτίο στην εκμάθηση και τη διδασκαλία των λέξεων της Ελληνικής ως Γ2». Στο Δελβερούδη, P., M-X. Ανασταδιάδη, M. Παπαδάκη & M. Πατέλη (επιμ.) *Διασταυρώσεις*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 158-170. *Αφιερωματικός τόμος Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας*.

Ιακώβου Μαρία, Σπυριδούλα Μπέλλα (2004). Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Izadpanah Siros (2010) A study on Task-based Language Teaching: From theory to practice, *US-China Foreign Language*, Volume 8, No.3, Serial No.78.

Johnson Keith & Helen Johnson (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Καρακύργιου, Μαρία & Βικτωρία Παναγιωτίδου. (2014). *Κλικ στα Ελληνικά. Επίπεδο Α1 για εφήβους και ενηλίκους: βασικός χρήστης. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καρακύργιου, Μαρία & Βικτωρία Παναγιωτίδου, (2014). *Κλικ στα Ελληνικά. Επίπεδο Α2: βασικός χρήστης. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καρακύργιου, Μαρία & Βικτωρία Παναγιωτίδου, (2014). *Κλικ στα Ελληνικά. Επίπεδο Β1: Ανεξάρτητος χρήστης. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κοντός Παναγιώτης, Μαρία Ιακώβου, Σπυριδούλα Μπέλλα, Αμαλία Μόζερ, Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kelly, Louis G. (1976). *25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology 500 B.C.-1969*. Rowley: Newbury House.

Knight S. M. (1994). Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *Modern Language Journal*, 78, 285-299.

Krashen, Stephen & Tracy, Terrell (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Kris Van den Branden, Martin Bygate, John M. Norris edited (2009). *Task-based language teaching: a reader*. John Benjamins.

Kyritsi, Anna (2005). *Leseverstehen im Unterricht Griechisch als Fremdsprache*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Larsen-Freeman, Diane (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.

Laufer Batia (1990). Why are some words more difficult than others? *IRAL*, 28:4, 293-308.

Laufer Batia (2000). Electronic dictionaries and incidental vocabulary acquisition: does technology make a difference? In Heid U, Evert S, Lehmann E, Rohrer C (eds), *EURALEX*. Stuttgart University, 849-854.

Laufer Batia (2010). Form focused instruction in second language vocabulary learning. *Submitted to ELIA (Spain) 24.09.07*.

Laufer Batia (2012). Involvement load hypothesis. In P. Robinson (Ed.). *Routledge Encyclopedia of second Language Acquisition*. London/New York: Routledge.

Laufer Batia & Jan Hulstijn (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement, *Applied Linguistics*, 22/1: 1-26.

Lewis, Michael (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lewis, Michael (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lightbown, Patsy M. & Nina, Spada (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, William (2004) The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.

Liu, Na & Nation, I. S. Paul (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33-42.

Long, Michael H. (1985). A role for instruction in Second Language Acquisition: Task-based language teaching. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M.. (Eds.). *Modeling and assessing second language development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-99.

Long, Michael H. (1985). Input and second language acquisition theory. Στο S. Gass & C. Madden (επιμ.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 377-393.

Long, Michael H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Στο K. de Bot et al. (ed), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

Long, Michael H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. Στο W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (επιμ.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press, 413-468.

Luppesku S. and Day R. R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning* 43, 263-287.

Μήτσης, Ναπολέον Σπ. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ναπολέον Σπ. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπέλλα, Σπυριδούλα (2011) *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

McLaughlin, Barry (1990). Restructuring. *Applied Linguistics* 11.2, 113-128.

McLaughlin, Barry & Roberto Herredia (1996). *Information processing approaches to research on Second Language Acquisition and use*. Στο R. Ritchie & T. Bhatia (επιμ.), *A Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 213-228.

McLaughlin, Barry & T. Rossman & B. McLeod (1983). Second-language learning: an information processing perspective. *Language Learning* 33, 135-158.

Mondria Jan-Arjen (2007). Myths about vocabulary. *Babylonia* 2, 63-68.

Moulton, William G. (1961). *Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960*. In Mohrmann et al.

Murphy, Jacky (2003). Task-based learning: The interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57(4), 352-360.

Nation I. S. Paul (1977). The combining arrangement: Some techniques. *The Modern Language Journal* 61, 3: 89-94. Reprinted in *English Teaching Forum* 17, 1 (1979) 12-16, 20.

Nation I. S. Paul (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal* 13, 1: 14-36.

Nation I. S. Paul (1987). What is involved in learning a word. *Teaching and Learning Vocabulary* 18, 29-50.

Nation, I. S. Paul (2001). *Learning vocabulary in another language* Cambridge: Cambridge University Press.

Nation Paul (2007). The four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 1-12.

Nattinger, James R., & Jeanette S. DeCarrico (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (2005). Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, 7(3).

Oxford Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Newbury House.

Παθιάκη, Ειρήνη, Σιμόπουλος, Γιώργος & Τουρλής, Γιώργος (2012). *Ελληνικά Β'. Μέθοδος Εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Μοσχονάς, Σπύρος (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.

Pearson P. David, Dale D. Johnson (1972). *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Prabhu N. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, Jack C. (1986). Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers (eds). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers Wilga M. (1981). *Teaching Foreign-language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Rivers, Wilga M. (1983). Communicating naturally in a second language: theory and practice in language teaching. Cambridge New York: Cambridge University Press.

Rosenblatt, Louise. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Rubin Joan (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.

Σιμόπουλος, Γιώργος, Ειρήνη Παθιάκη, Ρίτα Κανελλοπούλου & Αγλαΐα Παυλοπούλου. (2010). *Ελληνικά Α': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Σπανός Ι. Γεώργιος, Αθανάσιος Ν. Μιχάλης (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

de Sauzé, Emile B. (1929). *The Cleveland Plan for the Teaching of Modern Languages with Special Reference to French*. Philadelphia: Winston.

Schmitt Norbert & Diane Schmitt (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49, 133-143.

Schmitt Norbert (1997). Vocabulary learning strategies. Στο Schmitt, N. & M. McCarthy (επιμ.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-227.

Schmitt Norbert (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329-363.

Shiffrin, Richard M. & Walter Schneider (1977). Controlled and automatic human information processing: detection, search and attention. *Psychological Review* 84, 1-66.

Simcock Moina (1993) Developing productive vocabulary using the ‘Ask and answer’ technique. *Guidelines* 15, 1-7.

Sinclair, John (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, Peter (1996) Second Language Acquisition research and task-based instruction. In: Willis, Jane & Willis, Dave (Ed.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.

Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, Peter 1998a. Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.

Skinner, Burrhus Frederic (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton – Century – Crofts.

Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129-158.

Sok Sarah (2014). Deconstructing the concept of ‘incidental’ L2 vocabulary learning, *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 14:2, 21-37.

Swain Merrill (1995). Three functions of output in second language learning. Στο Guy W. D. Cook, & Barbara Seidlhofer (επιμ.), *Principle and Practice in Applied*

Linguistics (Studies in honour of Henry G. Widdowson). Oxford: Oxford university Press, 125-144.

Swain Merrill (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Swain Merrill and Sharon Lapkin (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal* 82, 320-337.

Sweet, Henry (1964). *The practical study of languages: a guide for teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, Elaine E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning* 32, 69-82.

Tarone Elaine E. (1983). On the variability of interlanguage system. *Applied Linguistics* 4, 143-163.

Thorndike, Edward (1932). *The Fundamentals of Learning*. New York: Columbia Teachers College.

Van Ek, Jan Ate (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. Groningen: Longman.

VanPatten, Bill (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, Bill & Teresa Cadierno (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 225-243.

VanPatten, Bill & Cristina Sanz (1995). From input to output: processing instruction and communicative tasks. Στο Fred R. Eckman, Diane Highland, Peter W. Lee, Jean Milcham, and Rita Rutkowski Weber (επιμ.), *Second Language Acquisition and Pedagogy*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zhong Hua (2012). Multidimensional Vocabulary Knowledge: Development from Receptive to Productive Use στο *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research*, David Hirsch (ed.) Bern New York: Peter Lang.

Zimmerman Cheryl Boyd (1996). Historical trends in second language acquisition. Στο: James Coady, Thomas Huckin (eds). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (σ. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, Henry George (1978). *Teaching language as communication*. New York: Oxford University Press.

Wilkins David Arthur (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Wilkins David Arthur (1974). *Second language learning and teaching*. Port Melbourne: Edward Arnold.

Willis, Jane 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman.

Willis R. Jane, (2004). *Perspectives on task-based instruction: Understanding our practices, acknowledging different practitioners*. Στο Leaver Betty Lou and Jane R. Willis (eds.) *Task-based instruction in foreign language education: practices and programs* Washington, D.C.: Georgetown university press.

Willis Dave, Jane Willis (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Διαδικτυακές πηγές:

<http://www.milosislandinfo.gr/milostouristikosodigos/index.html>

Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 29/12/2016

<http://logotexnika.blogspot.gr/2012/03/blog-post.html>

Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 29/12/2016

<http://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=3110>

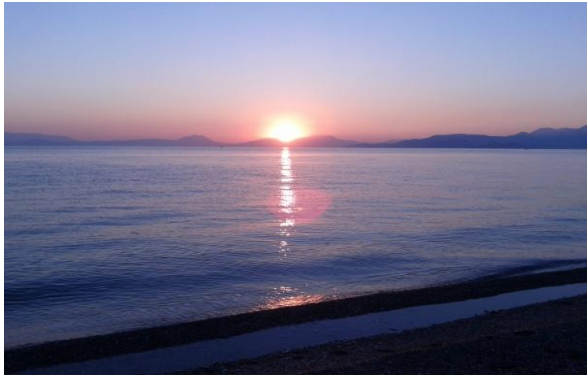
Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 29/12/2016

<https://www.google.gr/imghp?hl=el&tab=wi&ei=JaFPVaOsLIPdUYr3gZgG&ved=0CA8Qqi4oAg>

7. Παράρτημα

Επίπεδο Α' (αρχάριο)

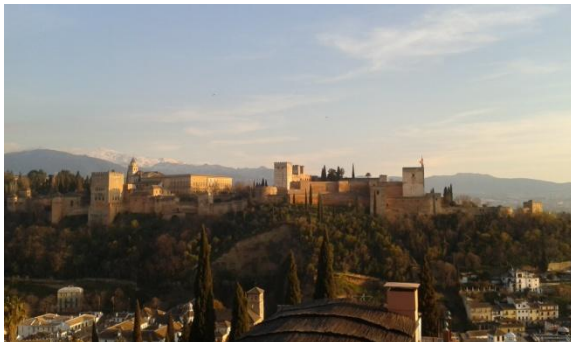
1. Δείτε τις παρακάτω εικόνες και γράψτε όσες περισσότερες σχετικές λέξεις μπορείτε. (σε ομάδες)



Εικόνα 1



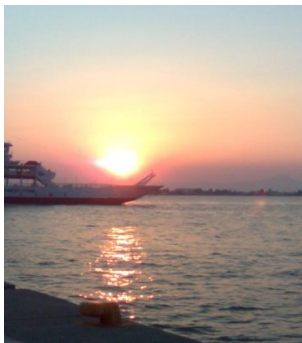
Εικόνα 2



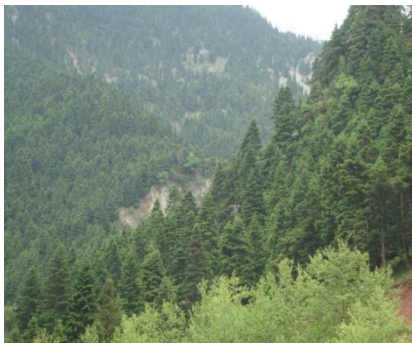
Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7

2. Αντιστοιχίστε τις εικόνες με τις λέξεις.

α)



β)



γ)



δ)



ε)

1. το νησί

2. το αξιοθέατο

3. το τρένο

4. το μουσείο

5. η παραλία



ζ)

6. το βουνό



η)

7. το ξενοδοχείο



θ)

8. το αυτοκίνητο



ι)

9. το αεροπλάνο



κ)



λ)



μ)



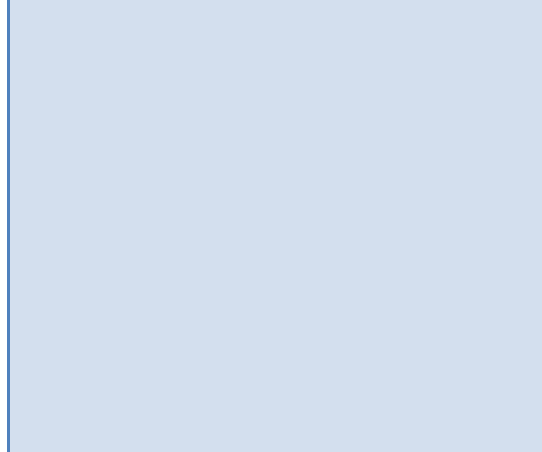
ν)

10. το πλοίο

11. το κάμπινγκ

12. τα ενοικιαζόμενα δωμάτια

13. η θάλασσα



3. Συμπληρώστε τις προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις στον σωστό τύπο:
(κάμπινγκ, αξιοθέατο, παραλία, ξενοδοχείο, αυτοκίνητο, βουνό, μουσείο, ενοικιαζόμενος, πλοίο, αεροπλάνο, ξενώνα, νησί, τρένο)

1. Η Ελλάδα πολλά όμορφα
2. Μου αρέσει πολύ το να περπατάω σε
3. Με
ή..... σου αρέσει περισσότερο να ταξιδεύεις;
4. Το καλοκαίρι κάνει πολλά μπάνια στη.....
5. Πολλοί τουρίστες έρχονται στην Αθήνα για να δουν τα της,
όπως τον Παρθενώνα και για να πάνε σε
6. Δεν της αρέσει καθόλου να κάνει Στις διακοπές της μένει
σε κάποιο ακριβό..... ή σε δωμάτια
7. Τα νησιά της Ελλάδας έχουν πολύ όμορφες

4. Οργάνωση ταξιδιού. Κανονίζετε με τους φίλους σας να πάτε διακοπές. Οργανώστε το ταξίδι σας, κρατήστε σημειώσεις για τις επιλογές σας (σε ομάδες)

A: Πού θα πάτε; (σε νησί ή βουνό)

B: Πώς θα πάτε; (με πλοίο, αεροπλάνο, τρένο ή αυτοκίνητο)

Γ: Πόσες μέρες θα μείνετε και πού; (π.χ. σε κάμπινγκ, ξενοδοχείο ή ενοικιαζόμενα δωμάτια)

Δ: Τι θα κάνετε εκεί που θα πάτε; (μπάνια στη θάλασσα, αξιοθέατα και μουσεία, κάμπινγκ...)

5. Παρουσίαση των ταξιδιών από τους μαθητές.

Επίπεδο Β' (αρχάριο)

1. Διαβάστε τα ακόλουθα ρητά για τα ταξίδια. Διαλέξτε με τις ομάδες σας ένα και πείτε γιατί το διαλέξατε. Συμφωνείτε; Διαφωνείτε; Σας αρέσει ή όχι και γιατί; (1^ο στάδιο)

A. Ένα ταξίδι χιλίων χιλιομέτρων αρχίζει με ένα βήμα.

(Λάο Τσε, 6ος αιώνας π.Χ., Κινέζος φιλόσοφος)

B. Κάποιος που ζει βλέπει πολλά, κάποιος που ταξιδεύει βλέπει περισσότερα.

(Αραβική παροιμία)

Γ. Μια φορά το χρόνο, πήγαινε κάπου που δεν έχεις ζαναπάει ποτέ σου.

(Dalai Lama)

2. Συμπληρώστε την παρακάτω άσκηση με τον σωστό τύπο. (σε ομάδες)

1. Κάθε καλοκαίρι έρχονται (τουρίστας) στα ελληνικά(νησί) για να κάνουν μπάνια στη(θάλασσα), να χαρούν τον(ήλιος) και να ξεκουραστούν.

2. Πολύς κόσμος δεν μπαίνει στα (αεροπλάνο) γιατί τα φοβάται.

3. Τα περισσότερα (ξενοδοχείο) στη Σαντορίνη είναι ακριβά.

4. Η Ακρόπολη είναι ένα από τα σημαντικότερα (αξιοθέατο) της Αθήνας.

5. Πολλές φορές τα (ταξίδι) συνδυάζονται με δραστηριότητες, όπως είναι το κολύμπι, η πεζοπορία ή το σκι.

6. Οι μεγάλες (πόλη) τις περισσότερες φορές έχουν πολλές επιλογές για νυχτερινή(ζωή).

3. Διαβάστε τον παρακάτω ταξιδιωτικό οδηγό και απαντήστε με τις ομάδες σας στα ακόλουθα ερωτήματα.

- Δίνει επαρκείς/πολλές πληροφορίες;
- Τι άλλο θα θέλατε να μαθαίνατε;
- Πιστεύετε ότι λέει την αλήθεια; Θα μπορούσε να μην τη λέει;
- Θα πηγαίνατε στην Μήλο;

Μήλος Τουριστικός Οδηγός

Η Μήλος είναι ο καλύτερος προορισμός για τις διακοπές σας. Τα έχει όλα. Πρώτα από όλα έχει τις ομορφότερες παραλίες. Η Μήλος έχει πολλές παραλίες, διαφορετικές μεταξύ τους και πανέμορφες. Το Σαρακίνικο, η Φυριπλάκα το Κλέφτικο, το Παλιοχώρι, το Τσιγκράδο, ο Φυροπόταμος, ο Παπαφράγκας και η Αγία Κυριακή είναι μόνο μερικές από αυτές που πρέπει να δείτε! Μπορείτε επίσης να κάνετε τον γύρο του νησιού με караβάκια και να πάτε σε πανέμορφες παραλίες που δεν μπορείτε να τις δείτε με άλλο τρόπο.

Στην Μήλο εκτός από τις υπέροχες παραλίες της, θα έχετε την ευκαιρία να επισκεφτείτε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, όπως είναι το κάστρο στην Πλάκα, το αρχαιολογικό μουσείο που διαθέτει αντίγραφο της Αφροδίτης της Μήλου που βρέθηκε στο νησί και που σήμερα είναι στο μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι, το μεταλλευτικό μουσείο, το Εκκλησιαστικό Μουσείο, το Λαογραφικό μουσείο και τέλος το Ναυτικό Μουσείο

Επίσης, δεν θα σας λείψει και η νυχτερινή διασκέδαση, αλλά και η τοπική κουζίνα της Μήλου θα σας μείνουν αξέχαστα.

Για την διαμονή σας στην Μήλο θα βρείτε πολυτελή ξενοδοχεία, παραδοσιακούς ξενώνες, ενοικιαζόμενα δωμάτια αλλά και κάμπινγκ. Δρομολόγια για να φτάσετε στη Μήλο υπάρχουν με πλοίο από τον Πειραιά ή από νησιά των Κυκλάδων και αεροπορικά από την Αθήνα. Καλές διακοπές στην όμορφη Μήλο!

4. Διαλέξτε ένα μέρος με τις ομάδες σας και διαφημίστε το στην τάξη! (πότε να πάει κάποιος, πώς να πάει, τι θα δει, τι θα κάνει κτλ.)

5. Παρουσίαση των διαφημιζόμενων περιοχών στην τάξη από τους μαθητές.

Επίπεδο Γ' (αρχάριο)

1. Διαβάστε το ακόλουθο κείμενο. Γράψτε σε δύο με τρεις προτάσεις τις βασικές του πληροφορίες και στη συνέχεια διαβάστε τις στους συμμαθητές σας. (σε ομάδες)

Μυριβήλης

Τι είναι αλήθεια ένα ταξίδι;

Νομίζω πως δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας ακόμα τρόπος για να **εξερευνούμε** τις δυνάμεις που έχει η ψυχή και ο νους μας στο να **ανταποκρίνεται** στα φαινόμενα που βλέπει. Τα εξωτικά νησιά, τα μαγικά τοπία είναι μονάχα μια **πρόφαση** για το ταξίδι. Μέσα μας είναι όλα αυτά τα θαύματα και παίρνουμε το καράβι για να πάμε να τ' **ανακαλύψουμε**. Μία νέα **αυλαία** ανοίγεται μπροστά μας. Μέσα μας είναι όλα τα ταξίδια που δεν κάναμε. Μέσα μας είναι όλα τα δράματα που δεν είδαμε, τα τραγούδια που δεν τραγουδήσαμε. Μέσα μας τα χρώματα και οι ήχοι, τα τοπία, οι χαρές και οι λύπες, που ακόμα δεν αντικρίσαμε. Μόνο που περιμένουν τον **αντίστοιχον** λόγο που θα τα ξυπνήσει και θα τα κάνει να μιλήσουν, να τραγουδήσουν, να γελάσουν ή να **μορφάσουν**.

Θέλω να πω με όλα αυτά πως οι ταξιδιωτικές **εντυπώσεις**, όσες φορές είναι ειλικρινείς, δεν περιγράφουν **αντικειμενικά** τα πράγματα που είδαμε. Περιγράφουν μόνο τον εαυτό μας, και τη **στάση** του στα πράγματα που είδαμε.

Οι ταξιδιωτικές εντυπώσεις ενός συγγραφέα δε γίνεται να είναι μια σειρά φωτογραφίες. Δεν είναι τίποτα άλλο, παρά «ο συγγραφέας μέσα στο ταξίδι του».

ΑΠ' ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ | ΣΤΡΑΤΗΣ ΜΥΡΙΒΗΛΗΣ (Ταξίδι)

2. Να εντοπίσετε με τις ομάδες σας τις λέξεις με έντονη γραφή του κειμένου και αφού τις βρείτε στο λεξικό, να δώσετε τη σημασία τους στα Ελληνικά (με φράση, δίνοντας τα συστατικά τους στοιχεία, με μία συνώνυμη ή αντώνυμη ή με ένα σύντομο παράδειγμα). Στη συνέχεια, να συμπληρώσετε τη λίστα των λέξεων.

Ομάδες - Λέξεις

**Σημασία, συνώνυμα, αντώνυμα,
συνθετικά μέρη, παραδείγματα**

Α' ομάδα:

1.εξερευνούμε:

2.ανταποκρίνεται:

3.πρόφαση:

B' ομάδα:

4.ανακαλύψουμε:

5.αυλαία:

6.αντίστοιχο:

Γ' ομάδα:

7.μορφάσουν:

8.αντικειμενικά:

9.στάση:

3. Να γράψετε με τις ομάδες σας δύο προτάσεις από τη λίστα των λέξεων.

4. Ταξίδι με γκρουπ: Ταξιδιωτικοί πράκτορες-Τουρίστες

Χωρισμός σε δύο ομάδες. Η Α' ομάδα αποτελείται από τρεις υποομάδες από ταξιδιωτικούς πράκτορες οι οποίοι θα παρουσιάσουν τις προτάσεις τους στους ενδιαφερόμενους προσπαθώντας να τους πείσουν. Η Β' ομάδα θα ακούσει τις προτάσεις και θα αποφασίσει αν θα καταλήξει σε κάποια προσφορά ή όχι.

Ομάδα Α

-μέρη, εισιτήρια, αρχαιολογικοί χώροι, διασκέδαση, ψυχαγωγία, δραστηριότητες...

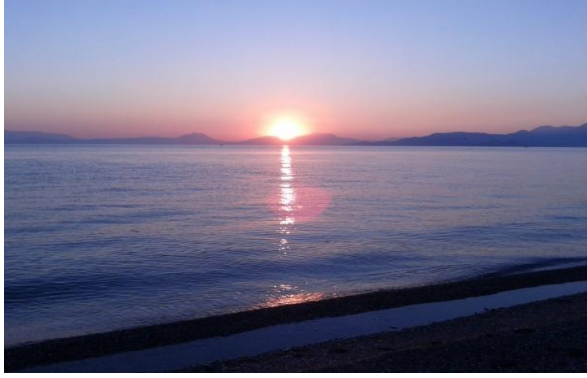
Ομάδα Β

-μέρη, τιμή, χρόνος ταξιδιού, ελεύθερος χρόνος...

5. Προφορική παραγωγή των μαθητών. Συζήτηση με επιχειρήματα. (3^ο στάδιο)

Επίπεδο Α' (προχωρημένο)

1.Δείτε τις παρακάτω εικόνες και γράψτε όσες περισσότερες σχετικές λέξεις μπορείτε. (σε ομάδες)



Εικόνα 1



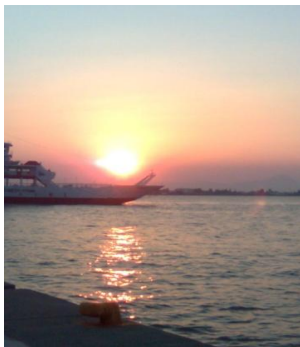
Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



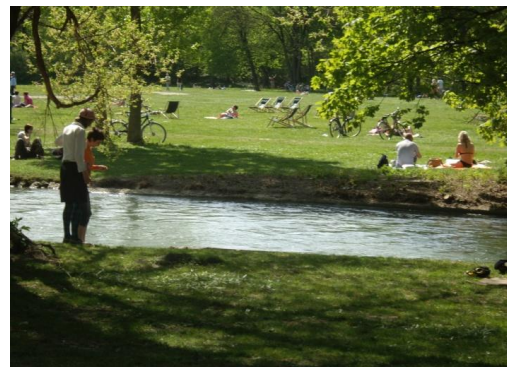
Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11

2. Αντιστοιχίστε τις εικόνες με τις λέξεις.

α)



β)



γ)

1. το νησί

2. το σκι



δ)



ε)



ζ)



η)

3. το αξιοθέατο

4. το τρένο

5. το μουσείο

6. η παραλία

7. το βουνό



θ)



ι)



κ)



λ)

8. το ξενοδοχείο

9. το αυτοκίνητο

10. το αεροπλάνο

11. το εμπορικό κατάστημα



μ)



ν)



ξ)



ο)

12. το πλοίο

13. ο παραδοσιακός ξενώνας

14. το κάμπινγκ

15. τα ενοικιαζόμενα δωμάτια



π)



ρ)



16. η πεζοπορία

17. η θάλασσα

3. Συμπληρώστε τις προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις στον σωστό τύπο:
(εμπορικό κατάστημα, σκι, παραλία, κάμπινγκ, αξιοθέατο, ξενοδοχείο, αυτοκίνητο, βουνό, μουσείο, ενοικιαζόμενος, πλοίο, αεροπλάνο, ξενώνα, νησί, πεζοπορία, τρένο)

1. Η Ελλάδα έχει πολλά όμορφα

2. Μου αρέσει πολύ το να περπατάω σε και να
κάνω.....

3. Με
ή..... σου αρέσει περισσότερο να ταξιδεύεις;
4. Τα έχουν πάντα πολύ κόσμο.
5. Το καλοκαίρι κάνει πολλά μπάνια στη.....
6. Ταξιδεύει συχνά στο εξωτερικό για να κάνει
7. Πολλοί τουρίστες έρχονται στην Αθήνα για να δουν τα της,
όπως τον Παρθενώνα και για να πάνε σε
8. Δεν της αρέσει καθόλου να κάνει Στις διακοπές της μένει
σε κάποιο ακριβό....., σε δωμάτια ή σε
κάποιον παραδοσιακό.....
9. Τα νησιά της Ελλάδας έχουν πολύ όμορφες

4. Οργάνωση ταξιδιού. Κανονίζετε με τους φίλους σας να πάτε διακοπές. Οργανώστε το ταξίδι σας, κρατήστε σημειώσεις για τις επιλογές σας (σε ομάδες)

A: Πού θα πάτε; (π.χ. νησί, βουνό, εσωτερικό ή εξωτερικό...)

B: Πώς θα πάτε; (π.χ. με πλοίο, αεροπλάνο, τρένο, αυτοκίνητο...)

Γ: Πόσες μέρες θα μείνετε και που; (π.χ. σε κάμπινγκ, ξενοδοχείο, ενοικιαζόμενα δωμάτια, παραδοσιακό ξενώνα...)

Δ: Τι θα κάνετε εκεί που θα πάτε; (μπάνια στη θάλασσα, σκι, πεζοπορία, ψώνια σε εμπορικά καταστήματα, αξιοθέατα και μουσεία, διασκέδαση και βραδινή ζωή...)

5. Παρουσίαση των ταξιδιών από τους μαθητές.

Επίπεδο Β' (προχωρημένο)

1. Διαβάστε τα ακόλουθα ρητά για τα ταξίδια. Διαλέξτε με τις ομάδες σας ένα και πείτε γιατί το διαλέξατε. Συμφωνείτε; Διαφωνείτε; Σας αρέσει ή όχι και γιατί; (1^ο στάδιο)

A. Ένα ταξίδι χιλίων χιλιομέτρων αρχίζει με ένα βήμα.

(Λάο Τσε, 6ος αιώνας π.Χ., Κινέζος φιλόσοφος)

B. Κάθε τέλειος ταξιδευτής πάντα δημιουργεί τη χώρα στην οποία ταξιδεύει.

(Νίκος Καζαντζάκης)

Γ. Κάποιος που ζει βλέπει πολλά, κάποιος που ταξιδεύει βλέπει περισσότερα.

(Αραβική παροιμία)

Δ. Ο καλός ταξιδευτής δεν έχει σταθερά σχέδια και δεν έχει καμιά πρόθεση να φτάσει κάπου.

(Λάο Τσε, 6ος αιώνας π.Χ., Κινέζος φιλόσοφος)

Ε. Μια φορά το χρόνο, πήγαινε κάπου που δεν έχεις ξαναπάει ποτέ σου.

(Dalai Lama)

Ζ. Το ταξίδι και η αλλαγή περιβάλλοντος προσδίδουν καινούριο σθένος στο μυαλό.

(Seneca) 4 π.Χ.- 65 μ.Χ.

2. Συμπληρώστε την παρακάτω άσκηση με τον σωστό τύπο. (σε ομάδες)

1. Του αρέσει να ταξιδεύει σε **ευρωπαϊκές** (**πρωτεύουσα**) και να επισκέπτεται τους **αρχαιολογικούς**(**χώρος**).
2. Κάθε καλοκαίρι έρχονται (**τουρίστας**) στα **ελληνικά**(**νησί**) για να κάνουν μπάνια στη(**θάλασσα**), να χαρούν τον(**ήλιος**) και να ξεκουραστούν.
3. Πολύς κόσμος δεν μπαίνει στα (**αεροπλάνο**) γιατί τα φοβάται.
4. Τα περισσότερα (**ξενοδοχείο**) στη Σαντορίνη είναι ακριβά.
5. Αξίζει να πας σε έναν τόπο και να μην δοκιμάσεις την **τοπική**(**κουζίνα**) του;
6. Οι λάτρεις της (**φύση**) συνήθως προτιμούν να κάνουν κάμπινγκ.
7. Η Ακρόπολη είναι ένα από τα σημαντικότερα (**αξιοθέατο**) της Αθήνας.
8. Πολλές φορές τα (**ταξίδι**) συνδυάζονται με δραστηριότητες, όπως είναι το κολύμπι, η πεζοπορία ή το σκι.
9. Οι μεγάλες (**πόλη**) τις περισσότερες φορές έχουν πολλές επιλογές για **νοχτερινή**(**ζωή**).

10. Κάθε (προορισμός) διακοπών, κοντινός η μακρινός αποτελεί μία μοναδική (εμπειρία).

3. Διαβάστε τον παρακάτω ταξιδιωτικό οδηγό και απαντήστε με τις ομάδες σας στα ακόλουθα ερωτήματα.

-Δίνει επαρκείς/πολλές πληροφορίες;

-Τι άλλο θα θέλατε να μαθαίνατε;

-Πιστεύετε ότι λέει την αλήθεια; Θα μπορούσε να μην τη λέει;

-Θα πηγαίνατε στην Μήλο;

Μήλος Τουριστικός Οδηγός

Η Μήλος είναι ιδανικός προορισμός για τις διακοπές σας. Τα έχει όλα. Πρώτα από όλα διαθέτει μερικές από τις ομορφότερες παραλίες στο Αιγαίο και αυτό χάρη στο ηφαιστειακό γεωλογικό της περιβάλλον. Η Μήλος έχει πολλές παραλίες, διαφορετικές μεταξύ τους και πανέμορφες. Στη Μήλο οι παραλίες είναι από μόνες τους αξιοθέατα. Το Σαρακίνικο, η Φυριπλάκα το Κλέφτικο, το Παλιοχώρι, το Τσιγκράδο, ο Φυροπόταμος, ο Παπαφράγκας και η Αγία Κυριακή είναι μόνο μερικές από αυτές που πρέπει να δείτε! Μπορείτε επίσης να κάνετε τον γύρο του νησιού με караβάκια και να επισκεφτείτε πανέμορφες παραλίες που δεν μπορείτε να τις δείτε με άλλο τρόπο.

Στην Μήλο εκτός από τις υπέροχες παραλίες της, θα έχετε την ευκαιρία να επισκεφτείτε πολύ σημαντικούς αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, όπως είναι το κάστρο στην Πλάκα, το αρχαιολογικό μουσείο που διαθέτει αντίγραφο της Αφροδίτης της Μήλου που βρέθηκε στο νησί και που σήμερα κοσμεί το μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι, το μεταλλευτικό μουσείο, το Εκκλησιαστικό Μουσείο, το Λαογραφικό μουσείο και τέλος το Ναυτικό Μουσείο

Επίσης, δεν θα σας λείψει και η νυχτερινή διασκέδαση, αλλά και η τοπική κουζίνα της Μήλου θα σας μείνουν αξέχαστα.

Η Μήλος είναι μεγάλο νησί με πολλούς οικισμούς και έχει πολλές επιλογές διαμονής. Για την διαμονή σας στη Μήλο θα βρείτε πολυτελή ξενοδοχεία, παραδοσιακούς ξενώνες, ενοικιαζόμενα δωμάτια αλλά και κάμπινγκ.

Δρομολόγια για να φτάσετε στη Μήλο υπάρχουν με πλοίο από τον Πειραιά ή από νησιά των Κυκλάδων και αεροπορικά από την Αθήνα. Καλές διακοπές στην όμορφη Μήλο!

4. Διαλέξτε ένα μέρος με τις ομάδες σας και διαφημίστε το στην τάξη! (καλύτερη περίοδος ταξιδιού, τρόπος μεταφοράς, αξιοθέατα και μνημεία, προτάσεις διαμονής, φαγητού και διασκέδασης, κόστος, πιθανές δραστηριότητες κτλ.)

Για ένα αρχάριο επίπεδο Β τα ρητά της αφόρμησης θα ήταν λιγότερα, οι προτάσεις συμπλήρωσης κενών λιγότερες, ο ταξιδιωτικός οδηγός της Μήλου πιο απλοποιημένος και οι διαφημίσεις των διδασκομένων θα δημιουργώντας μέσω κατευθυντήριων ερωτήσεων.

5. Παρουσίαση των διαφημιζόμενων περιοχών στην τάξη από τους μαθητές.

Επίπεδο Γ' (προχωρημένο)

1. Διαβάστε το ακόλουθο κείμενο. Γράψτε σε δύο με τρεις προτάσεις τις βασικές του πληροφορίες και στη συνέχεια διαβάστε τις στους συμμαθητές σας. (σε ομάδες)

Μυριβήλης

Τι είναι αλήθεια ένα ταξίδι;

Νομίζω πως δεν είναι τίποτ' άλλο παρά ένας ακόμα τρόπος για να **εξερευνούμε** και να **διαπιστώνουμε** τις δυνάμεις που **κατέχει** η ψυχή και ο νους μας στο να **ανταποκρίνεται** συνθετικά στα φαινόμενα που **αντικρίζει**. Τα εξωτικά νησιά, τα μαγικά τοπία είναι μονάχα μια **πρόφαση** για το ταξίδι. Μέσα μας είναι όλα αυτά τα θαύματα και παίρνουμε το καράβι για να πάμε να τ' **ανακαλύψουμε**. Μία νέα **αυλαία** ανοίγεται μπροστά στις διψασμένες μας αισθήσεις. Όμως μέσα μας είναι η σκηνή, μέσα μας είναι η μαγεία του νέου έργου. Μέσα μας ησυχάζει ένα όργανο **πολύχρονο**, ευαίσθητο, έτοιμο να ηχήσει αρμονικά, χαρούμενα ή λυπητερά με το πιο **ανάλαφρο** φύσημα της **αύρας**. Όμως ο τρόπος που θα τραγουδήσουμε το τραγούδι της ζωής, είναι από πριν αυστηρά **καθορισμένος**. Μέσα μας είναι όλα τα ταξίδια που δεν κάναμε. Μέσα μας είναι όλα τα δράματα που δεν είδαμε, τα τραγούδια που δεν τραγουδήσαμε. Μέσα μας τα χρώματα και οι ήχοι, τα τοπία, οι χαρές και οι λύπες,

που ακόμα δεν αντικρίσαμε. Μόνο που περιμένουν τον **αντίστοιχον** ερεθισμό που θα τα ξυπνήσει και θα τα κάνει να μιλήσουν, να τραγουδήσουν, να γελάσουν ή να **μορφάσουν** από οδύνη.

Θέλω να πω με όλ' αυτά πως οι ταξιδιωτικές **εντυπώσεις**, όσες φορές είναι ειλικρινείς, δεν περιγράφουν **αντικειμενικά** τα πράγματα που είδαμε. Περιγράφουν μονάχα τον εαυτό μας, και τη **στάση** του αντίκρυ στα πράγματα που είδαμε.

Οι ταξιδιωτικές εντυπώσεις ενός συγγραφέα δε γίνεται να 'ναι μια σειρά φωτογραφίες. Δεν είναι τίποτ' άλλο, παρά «ο συγγραφέας μέσα στο ταξίδι του».

ΑΠ' ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ | ΣΤΡΑΤΗΣ ΜΥΡΙΒΗΛΗΣ (Ταξίδι)

2. Να εντοπίσετε με τις ομάδες σας τις λέξεις με έντονη γραφή του κειμένου και αφού τις βρείτε στο λεξικό, να δώσετε τη σημασία τους στα Ελληνικά (με φράση, δίνοντας τα συστατικά τους στοιχεία, με μία συνώνυμη ή αντώνυμη ή με ένα σύντομο παράδειγμα). Στη συνέχεια, να συμπληρώσετε τη λίστα των λέξεων.

Ομάδες – Λέξεις	Σημασία, συνώνυμα, αντώνυμα, συνθετικά μέρη, παραδείγματα
<u>A' ομάδα:</u>	
1.εξερευνούμε	
2.διαπιστώνουμε	
3.κατέχει	
<u>B' ομάδα</u>	
4.ανταποκρίνεται	
5.αντικρίζει	
6.πρόφαση	
<u>Γ' ομάδα</u>	
7.ανακαλύψουμε	
8.αυλαία	
9.πολύχρονο	
<u>Δ' ομάδα</u>	
10.ανάλαφρο	

11.αύρα

12.καθορισμένος

13.αντίστοιχον

Ε' ομάδα

14.μορφάσουν

15.εντυπώσεις

16.αντικειμενικά

17.στάση

3. Να γράψετε με τις ομάδες σας δύο προτάσεις από τη λίστα των λέξεων.

4. Ταξίδι με γκρουπ: Ταξιδιωτικοί πράκτορες-Τουρίστες

Χωρισμός σε δύο ομάδες. Η Α ομάδα αποτελείται από τρεις υποομάδες από ταξιδιωτικούς πράκτορες οι οποίοι θα παρουσιάσουν τις προτάσεις τους στους ενδιαφερόμενους προσπαθώντας να τους πείσουν. Η Β ομάδα θα ακούσει τις προτάσεις και θα αποφασίσει αν θα καταλήξει σε κάποια προσφορά ή όχι.

Ομάδα Α (τι θα περιλαμβάνει κάθε πρόταση)

-μέρη, εισιτήρια, διανυκτέρευση, πρωινό, αρχαιολογικοί χώροι, διασκέδαση, ψυχαγωγία, οργάνωση δραστηριοτήτων...

Ομάδα Β (τι κριτήρια θέτετε για να θεωρήσετε κάποια πρόταση ενδιαφέρουσα)

-μέρη, τιμή, χρόνος ταξιδιού, ελεύθερος χρόνος...

5. Προφορική παραγωγή των μαθητών. Συζήτηση με επιχειρήματα.