ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ-ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

‘’Ενιαίο ή Προσαρμοσμένο Παιδαγωγικό Υλικό;’’ Μια Έρευνα Αξιολόγησης για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2

ΣΟΦΙΑ ΚΑΡΑΤΖΑ (Α.Μ. 396)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΜΠΕΛΛΑ

ΜΑΡΙΑ-ΖΩΗ ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑ, 2020

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας και πρωτίστως στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αθανάσιο Μιχάλη. Ιδιαίτερη αναφορά θα ήθελα να κάνω στη Βιβιάνα Τζοβάρα, για την έμπνευση που μου έδωσε το μάθημά της ως προς την επιλογή του θέματος, αλλά και για την παραχώρηση μέρους του εκπαιδευτικού υλικού που έχει κατασκευάσει. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, χωρίς τη συμβολή των οποίων δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η εργασία αυτή.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η κατασκευή ενός ενιαίου διδακτικού υλικού για την ελληνική ως Γ2 είναι εφικτό να εξυπηρετήσει τις ανάγκες περισσότερων της μίας τάξεων, καθώς επίσης τα χαρακτηριστικά και τις ενδεχόμενες τροποποιήσεις που είναι πιθανόν να ενσωματώσει. Βασικούς άξονες για την κατασκευή του παρόντος παιδαγωγικού υλικού, το οποίο προορίζεται για το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2, αποτέλεσαν η επικοινωνιακή προσέγγιση και, ειδικότερα, η δραστηριοκεντρική μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας (task-based learning). Για την αξιολόγησή του πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις πριν από τη χρήση του (pre-use evaluation) με επτά διδάσκουσες της ελληνικής ως Γ2 σε μαθητές διαφορετικού μαθησιακού προφίλ. Η έρευνα αναδεικνύει την αδυναμία εφαρμογής ενός ενιαίου διδακτικού υλικού σε κάθε μαθητικό κοινό, χωρίς τροποποιήσεις με γνώμονα τις μαθητικές ανάγκες. Οι προσαρμογές που προτείνονται αφορούν, μεταξύ άλλων, τον όγκο των παρεχόμενων γραμματικών φαινομένων, παρόλο που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την προσθήκη μηχανιστικών ασκήσεων και τη χρήση μέσων για την υποστήριξη μαθητών χαμηλότερου επιπέδου (π.χ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οπτικοακουστικά μέσα). Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα του υλικού φαίνεται ότι σχετίζεται με τη δυνατότητα ευελιξίας του, την ενσωμάτωση, δηλαδή, κάποιων βασικών χαρακτηριστικών που κρίνονται θετικά για μαθητές με ποικίλα μαθησιακά προφίλ. Ενδεικτικά, για το παρόν υλικό επισημαίνονται η ευέλικτη δομή, η εναλλαγή δραστηριοτήτων, η διδασκαλία της πραγματολογίας, η χρήση αυθεντικού υλικού (καταλληλότερο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και όχι ως ξένης), αλλά και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του. Επομένως, η ευελιξία κατά την κατασκευή του υλικού ανάγεται σε παράμετρο που μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση ενός σημαντικού διδακτικού εργαλείου, το οποίο οι διδάσκοντες θα είναι σε θέση να προσαρμόζουν στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών τους, να το αναδιαμορφώνουν και να το επεκτείνουν με άλλες δραστηριότητες ή συμπληρωματικό υλικό, καθιστώντας τη γλωσσική διδασκαλία αποτελεσματικότερη.

Λέξεις κλειδιά: κατασκευή παιδαγωγικού υλικού, ενιαίο υλικό, προσαρμογή, αξιολόγηση υλικού, ευελιξία, Επικοινωνιακή Προσέγγιση, Δραστηριοκεντρική Μέθοδος Γλωσσικής Διδασκαλίας, αυθεντικότητα

Abstract

The purpose of the current thesis is to investigate whether the development of a uniform course material for Greek as L2 is possible to serve the needs of more than one classes, as well as the features and possible modifications that are likely to be incorporated. The communicative approach and, in particular, the task-based learning teaching method was the main pillar for the development of the current pedagogical material, which addresses the needs of the A2 CEFR level. For its evaluation, interviews were conducted before its use ('pre-use evaluation') with seven teachers of Greek as L2 to students with different learning profiles. The research highlights that it is not possible to apply a uniform course teaching material, suitable for each student audience, without modifications based on student needs. The proposed adjustments include among other things the volume of grammatical phenomena provided by the Curriculum, the addition of mechanical exercises and the use of various means for supporting lower level students (e.g collaborative teaching, audiovisual media). At the same time, the effectiveness of the material seems to be related to its flexibility, and more specifically the integration of some basic characteristics that are positively evaluated for students with a variety of learning profiles. The interviewed teachers indicated the material's flexible structure, the variety of activities, the use of authentic material (more suitable for teaching Greek as a second and not as a foreign language), as well as its intercultural character. Therefore, flexible teaching materials may be considered as an important teaching tool, that can be adapted in order to accommodate student needs and expanded with other activities or supplementary material in order to make language teaching more effective.

Keywords: material development, culturally non-specific material, adaptation, material evaluation, flexibility, Communicative Approach, Task-Based Language Teaching, authenticity

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος 10

0.1 Ορισμοί βασικών εννοιών 10

0.2 Το ενδιαφέρον για την εν λόγω έρευνα 11

0.3 Ερευνητικά ερωτήματα και διάρθρωση της εργασίας 11

1. Θεωρητικό Πλαίσιο 13

1.1 Εισαγωγή 13

1.2 Η αποτελεσματική διδασκαλία και ο παράγοντας του παιδαγωγικού υλικού 13

1.3. Η αξιολόγηση των παιδαγωγικών υλικών 14

1.4 Η προσαρμογή του παιδαγωγικού υλικού 18

1.4.1 Η έννοια της προσαρμογής (adaptation) 19

1.4.2 Κριτήρια και αρχές προσαρμογής 20

1.4.3 Η διαδικασία της προσαρμογής 21

1.5 Το ενιαίο υλικό 23

1.6 Η έννοια της ευελιξίας (flexibility) 23

2. Η Έρευνα 25

2.1. Εισαγωγή 25

2.2 Κατασκευή παιδαγωγικού υλικού: βιβλιογραφική επισκόπηση & ερευνητικά ερωτήματα 26

2.3 Άξονες κατασκευής του παρόντος υλικού 30

2.3.1 Το θεωρητικό υπόβαθρο 31

2.3.1.1 Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση 31

2.3.1.2 Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (Task-based Learning) 32

2.3.1.3 Ευελιξία (flexibility) 33

2.3.2 Το περιεχόμενο 33

2.3.2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα 33

2.3.2.2 Το Α2 επίπεδο γλωσσομάθειας 34

2.3.2.3 Δεξιότητες όπως ορίζονται για το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 35

2.3.2.3.1 Κατανόηση Προφορικού Λόγου 35

2.3.2.3.2 Παραγωγή Προφορικού Λόγου 35

2.3.2.3.3 Κατανόηση Γραπτού Λόγου 36
2.3.2.3.4 Παραγωγή Γραπτού Λόγου 36
2.3.2.4 Το γλωσσικό εισαγόμενο 37
2.3.2.5 Οπτικοακουστικό υλικό 37
2.3.2.6 Γραμματική 38
2.3.2.7 Λεξιλόγιο 38
2.3.2.8 Πραγματολογία 39
2.3.2.9 Τύποι δραστηριοτήτων 40
2.3.3 Η δομή του υλικού **41**
2.3.3.1 Μικρο-δομή ενότητας 41
2.3.3.1.1 Η κατανομή των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων 41
2.3.3.1.2 Η ακολουθία των δραστηριοτήτων 43
2.3.3.2 Μακρο-δομή υλικού 44
2.3.4 Ρόλος υλικού **44**
2.3.5 Οργάνωση τάξης **45**
3. Μεθοδολογία 46
3.1. Εισαγωγή **46**
3.2 Περιγραφή και ανάλυση του υλικού **46**
3.2.1 1η ενότητα 46
3.2.2 2η ενότητα 50
3.2.3 3η ενότητα 52
3.2.4 4η ενότητα 54
3.2.5 5η ενότητα 56
3.2.6 6η Ενότητα 57
3.2.7 7η Ενότητα 59
3.3 Είδος έρευνας **61**
3.4. Προφίλ συμμετεχόντων **61**
3.5. Επιλογή του δείγματος **63**
3.6. Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων **64**
3.7. Περιγραφή του πρωτοκόλλου συνέντευξης **65**

3.8. Πιλοτική έρευνα 66
3.9. Θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου 66
3.10. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων 68
3.11. Ηθικά διλήμματα 68
3.12. Περιορισμοί της έρευνας 69
4. Αποτελέσματα 70
4.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα 70
4.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα 71
4.2.1 Περιεχόμενο 71
4.2.2 Δραστηριότητες 73
4.2.3 Δομή, οργάνωση και παρουσίαση 75
4.2.4 Γλώσσα 77
4.2.4.1 Χρήση Μεταγλώσσας 79
4.2.5 Προσαρμογή σε χαμηλότερο επίπεδο 80
4.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα 81
5. Συμπεράσματα-Συζήτηση 83
5.1 Εισαγωγή 83
5.2 Ενιαίο ή προσαρμοσμένο υλικό; 83
5.2.1 Προσαρμογή με βάση τις ανάγκες των μαθητών 84
5.2.2 Προσαρμογή βάσει επιπέδου γλωσσομάθειας 87
5.2.3 Πολιτισμικά προσδιορισμένο υλικό 89
5.3. Ευελιξία διδακτικού υλικού 90
5.4. Περιορισμοί της έρευνας & Συμβολή των ερευνητικών ερωτημάτων- προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 92
5.5 Γενικό συμπέρασμα της εργασίας 94
Βιβλιογραφία 95
Α. Ελληνόγλωσση 95
Β. Ξενόγλωσση 96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 101
1.Πρωτόκολλο συνέντευξης 101

2. Έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα _____ 101
Δραστηριότητες _____ 106

Πρόλογος

0.1 Ορισμοί βασικών εννοιών

Σε αυτό το σημείο παρέχονται ορισμοί ώστε να αποσαφηνιστούν έννοιες που διατρέχουν την παρούσα εργασία.

Ως *παιδαγωγικό υλικό* (*material,* Tomlinson 2011) ορίζεται οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές κατά τη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης. Η μορφή των υλικών ποικίλλει, καθώς μπορεί να πρόκειται για διδακτικό εγχειρίδιο (textbook, coursebook), βιβλίο εργασιών (workbook), οπτικοακουστικό υλικό (εικόνα, ήχος, βίντεο), μια εφημερίδα ή μία παράγραφο γραμμένη στον πίνακα της τάξης. Το κοινό στοιχείο όλων είναι η παρουσίαση ή η πληροφόρηση για τη γλώσσα-στόχο.

Όσον αφορά την *κατασκευή υλικού* (*material development*), σε αρκετές περιπτώσεις και για διαφόρους λόγους, ο εκπαιδευτής αποφασίζει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μόνος του το υλικό το οποίο θα αποτελέσει βάση της διδασκαλίας του ή συμπλήρωμα σε ένα επιλεγμένο ή άνωθεν επιβεβλημένο διδακτικό υλικό το οποίο δεν μπορεί να εναρμονιστεί με τις ανάγκες μίας συγκεκριμένης τάξης (βλ. και Canniveng & Martinez 2014:481)

Ειδικότερα, το *ενιαίο παιδαγωγικό υλικό* για την διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας δεν κατασκευάζεται με βάση τις ανάγκες συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, αλλά είναι γενικού χαρακτήρα και στοχεύει στην ευρύτερη εφαρμογή του από πολλές ομάδες-στόχους. Σύμφωνα, μάλιστα με τους Bell & Gower (2011:137) ο σχεδιασμός τους απαιτεί «συμβιβασμό».

Τέλος, κρίνεται αναγκαία η διάκριση μεταξύ δεύτερης (*second language*) και ξένης γλώσσας (*foreign language*). Ως *δεύτερη* ορίζεται οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει κάποιος εκτός της μητρικής του, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον εκμάθησης ή ο αριθμός άλλων μη μητρικών γλωσσών που ενδεχομένως κατέχει. Η διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας βασίζεται σε γεωγραφικά κριτήρια, καθώς δεύτερη θεωρείται μια γλώσσα η οποία κατακτάται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται

ως κύρια/ πρώτη γλώσσα, ενώ ξένη είναι μία γλώσσα που κατακτά κάποιος στο περιβάλλον της μητρικής του (Μπέλλα 2011:21).

0.2 Το ενδιαφέρον για την εν λόγω έρευνα

Η απόφαση για το θέμα της παρούσας εργασίας προέκυψε στο πλαίσιο της πρακτικής που πραγματοποίησα στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το έτος 2018-2019 ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ειδικότερα, τα μαθήματα της κυρίας Βιβιάνας Τζοβάρα και, συγκεκριμένα, η χρήση σε αυτά του παιδαγωγικού υλικού που έχει κατασκευάσει η ίδια, υπήρξε το κίνητρο για την επιλογή του θέματος. Το εν λόγω υλικό, αξιολογήθηκε από όλες τις φοιτήτριες ως ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη διεξαγωγή του εξαιρετικά αποτελεσματικού μαθήματος που παρακολουθήσαμε στα τμήματα των Κινέζων μαθητών όπου διδάσκει.

Η δήλωση της καθηγήτριας ότι εφαρμόζει το υλικό με μικρές προσαρμογές κινητοποίησε τον προβληματισμό μου για το κατά πόσον ένα ενιαίο διδακτικό υλικό θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε όλα τμήματα στα οποία πραγματοποιήσαμε την πρακτική μας, παρά την πολύ διαφορετική σύνθεση τους. Μάλιστα, αφού επικοινώνησα με την ίδια, μου παραχώρησε μέρος του υλικού της, γεγονός ιδιαίτερα βοηθητικό ώστε να καταλήξω στους άξονες κατασκευής του παρόντος υλικού. Παράλληλα, η έλλειψη ερευνών γύρω από ανάλογα θέματα για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ενέτεινε το ενδιαφέρον μου, δεδομένου ότι το παιδαγωγικό υλικό αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την αποτελεσματική διδασκαλία (McDonough et al 2013). Μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας αποφάσισα να βασιστώ σε έναν συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων για τη δημιουργία του υλικού, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια.

0.3 Ερευνητικά ερωτήματα και διάρθρωση της εργασίας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

1) Μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά το ενιαίο υλικό σε ευρύ φάσμα ομάδων-στόχων, παρόλο που δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους;

2) Ποιες τροποποιήσεις πρέπει να εφαρμοστούν ώστε να εξυπηρετηθεί η μαθησιακή διαδικασία για κάθε ομάδα-στόχο;

3) Ποια από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει το υλικό κρίνονται χρήσιμα για τη διδακτική διαδικασία και θα μπορούσαν εφαρμοστούν ανεξαρτήτως ομάδας-στόχου;

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων ακολουθείται η εξής πορεία: Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τα κριτήρια αξιολόγησης του παιδαγωγικού υλικού με βάση τη βιβλιογραφία, σε συνδυασμό με τις αρχές και τα κριτήρια προσαρμογής του, όταν αυτή ακολουθεί την αξιολόγηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις παραμέτρους κατασκευής του παιδαγωγικού υλικού, ενώ στη συνέχεια αναπτύσσονται οι άξονες στους οποίους βασίστηκε η κατασκευή του παρόντος υλικού. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται και αναλύονται οι ενότητες και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε αυτό, ενώ κατόπιν, παρέχονται λεπτομέρειες αναφορικά με όλες τις πτυχές της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε, όπως είναι το είδος του δείγματος, η συνέντευξη ως μέσο συλλογής των δεδομένων, θέματα εγκυρότητας και περιορισμοί της παρούσας εργασίας. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ακολουθεί στο τέταρτο κεφάλαιο, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται σύνοψη και σύνδεση των αποτελεσμάτων με το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας, η οποία ολοκληρώνεται με την αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και τα περιθώρια για περαιτέρω αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης του παιδαγωγικού υλικού με βάση τη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια συζητούμε τις αρχές και τα κριτήρια προσαρμογής ως ενδεδειγμένης πρακτικής μετά από την αξιολόγησή του υλικού, ενώ τέλος, γίνεται αναφορά στη δυνατότητα ύπαρξης ενιαίου υλικού, όπως υποστηρίζεται από μέρος της βιβλιογραφίας, καθώς επίσης στην ευελιξία ως βασική αρετή η οποία πρέπει να διέπει την κατασκευή του.

1.2 Η αποτελεσματική διδασκαλία και ο παράγοντας του παιδαγωγικού υλικού

Ο Zahorik (1986) παρουσιάζει έξι από τις θεωρήσεις της «καλής διδασκαλίας», δηλαδή αυτής που οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τις οποίες οργανώνει βάσει τριών πυλώνων και των αντίστοιχων διδακτικών δεξιοτήτων (teaching skills).

Ο πρώτος αφορά την *επιστήμη και την έρευνα* (*science-research conception*). Περιλαμβάνει την εφαρμογή των αποδεδειγμένα αποτελεσματικών πρακτικών που έχουν δοκιμαστεί προηγουμένως από άλλους εκπαιδευτές, την προσκόλληση σε ένα επίσης δοκιμασμένο και τυποποιημένο μοντέλο διδασκαλίας, ενώ θέτει σε λειτουργία τις μαθησιακές αρχές. Οι αντίστοιχες διδακτικές δεξιότητες αυτής της θεώρησης είναι η παρουσίαση (presenting), ο έλεγχος (checking) και οι ερωτήσεις (questioning).

Ο δεύτερος πυλώνας αναφέρεται στη *θεωρητική-φιλοσοφική θεώρηση* (*theory-philosophy conception*). Πρόκειται για εφαρμογή ευρύτερων θεωρητικών ή και φιλοσοφικών μοντέλων. Οι διδακτικές δεξιότητες που αντιστοιχούν σε αυτήν είναι η ερμηνεία (interpretation) και η συνεπής εφαρμογή των ενεργειών που εντάσσονται στο πλαίσιο που υπαγορεύει η θεωρία ή το ιδεολογικό υπόβαθρο της διδακτικής μεθοδολογίας (consistent application of the revealed acts).

Τέλος, ο τρίτος πυλώνας της *διαίσθησης και δημιουργικότητας* (*art and craft conception*) βασίζεται στη διερεύνηση των εξειδικευμένων αναγκών κάθε τάξης και την αντίστοιχη δημιουργική προσαρμογή σε αυτές. Οι διδακτικές δεξιότητες που εντάσσονται σε αυτήν τη θεώρηση είναι η παρατήρηση (observation), ο αναστοχασμός (reflection), η αναγνώριση (identification) των αναγκών και η αξιοποίηση κατάλληλων ενεργειών (use of appropriate acts). Πρόκειται για την πιο δημιουργική θεώρηση, η οποία επιτρέπει στον διδάσκοντα να κατασκευάσει το δικό του, αυθεντικό υλικό με βάση τις μακροπρόθεσμες ή βραχυπρόθεσμες ανάγκες που προκύπτουν. Απαιτεί, ωστόσο, εμπειρία, καθώς επίσης γνώση και κριτικό στοχασμό επί του σχολικού περιβάλλοντος.

Βέβαια, αν και πρόκειται για τρεις διακριτές προσεγγίσεις, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στεγανά μεταξύ τους. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός υλικού εντάσσεται στον τρίτο πυλώνα της διαίσθησης και της δημιουργικότητας του διδάσκοντα. Ωστόσο, ο διδάσκων ενδέχεται να αξιοποιήσει τόσο την επιστημονική έρευνα, όπως αναφέρεται στον πρώτο πυλώνα, όσο και τη φιλοσοφική/ θεωρητική στήριξη, αν επιθυμεί να εντάξει το υλικό του σε μία προσέγγιση, π.χ. την επικοινωνιακή.

Επομένως, σύμφωνα με τον Zahorik (1986), η κατασκευή παιδαγωγικού υλικού είναι μία δεξιότητα, τόσο απαιτητική που απαιτεί εμπειρία στο χώρο της διδασκαλίας, ενώ είναι εξίσου σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη του διδάσκοντα, βοηθώντας τον να κατανοεί βαθύτερα και να εφαρμόζει θεωρίες της γλωσσικής εκμάθησης (Canniveng & Martinez 2014:481).

1.3. Η αξιολόγηση των παιδαγωγικών υλικών

Η διδακτική αξιοποίηση οποιουδήποτε υλικού στην τάξη ως ενιαίου ή προσαρμοσμένου προϋποθέτει την αξιολόγησή του από τον εκπαιδευτή. Σύμφωνα με τους McDonough et al. (2013:51), η αξιολόγηση των υλικών, είτε αυτά επιλέγονται από τον ίδιο τον διδάσκοντα είτε παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς φορείς, είναι απαραίτητη ώστε να συνδεθούν ρεαλιστικά με τους στόχους της εκάστοτε ομάδας μαθητών. Εξάλλου, το τέλειο υλικό αποτελεί ουτοπία. Σκοπός της αξιολόγησης των διδακτικών υλικών της Γ2

είναι η κατανόηση του σχεδιασμού τους και κατ' επέκταση η αποτελεσματική εφαρμογή τους στην τάξη (McDonough et al. 2013:51).

Ο Cunningsworth (1984) διακρίνει την αξιολόγηση σε τρεις χρονικές περιόδους: *πριν τη χρήση (pre-use)*, η οποία τείνει να είναι πιο ιμπρεσιονιστική εφόσον ο εκπαιδευτής δεν το εφαρμόζει διερευνητικά στην τάξη ώστε να διαπιστώσει την απόδοσή του, *κατά τη χρήση (in-use)* και *μετά τη χρήση (post-use)*, κατά την οποία ο εκπαιδευτής έχει στη διάθεσή του απτά αποτελέσματα βάσει των οποίων θα αξιολογήσει το υλικό (Bao 2015).

Οι Breen & Candlin (1987: 13-28) διακρίνουν τα κριτήρια αξιολόγησης αφενός σε αρχικά ερωτήματα, δηλαδή αυτά που αναφέρονται στους στόχους, το περιεχόμενο, τις απαιτήσεις από τους μαθητές και τις προεκτάσεις τους όσον αφορά τη διδακτική εφαρμογή, αφετέρου σε αυτά που αφορούν τη σύνδεση του υλικού με τις ανάγκες των μαθητών και τις διδακτικές διαδικασίες που απευθύνονται σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Για τους σκοπούς της αξιολόγησης των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, ειδικότερα, ο Nunan (1989: 135-137, 2004:173-175) ταξινομεί τα κριτήρια αξιολόγησης που διατυπώνει βάσει στόχων και κατανομής δραστηριοτήτων, γλωσσικού εισαγομένου, καταλληλότητας και τύπου δραστηριοτήτων, ρόλων και σκηνικού, εφαρμογής, διαβάθμισης και ενσωμάτωσης τους. Καθώς πρόκειται για επικοινωνιακές δραστηριότητες, δίνεται έμφαση στον έλεγχο της αυθεντικότητας και της αντιστοιχίας με τον πραγματικό κόσμο.

Σύμφωνα με τους McDonough et al. (2013:53), η αξιολόγηση των υλικών πραγματοποιείται σε δύο στάδια:

Α) Την *εξωτερική αξιολόγηση* (*external evaluation*, McDonough et al. 2013:54-58): αφορά την εξωτερική εικόνα του υλικού και τον τρόπο με τον οποίο έχει οργανωθεί το περιεχόμενό του. Εξετάζονται το εξώφυλλο όπου συχνά διατυπώνονται ισχυρισμοί για τους στόχους του εγχειριδίου, την εισαγωγή και τον πίνακα περιεχομένων.

Ειδικότερα, τα κριτήρια έχουν ως ακολούθως:

1. Το κοινό-στόχος στο οποίο απευθύνεται το υλικό π.χ. παιδιά ή ενήλικες, ομάδες προσφύγων κλπ.

2. Η αντιστοιχία του υλικού με το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο αναφέρεται.

3. Ο σκοπός και το περιβάλλον χρήσης εντός του οποίου διδάσκεται: π.χ. διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 για γενικούς ή ειδικούς σκοπούς.

4. Η οργάνωση και η κατανομή του σε διδακτικές ενότητες.

5. Οι προσεγγίσεις του συγγραφέα για τη μεθοδολογία και τη σχέση μεταξύ γλώσσας, μαθησιακής διαδικασίας και μαθητή.

Συμπληρωματικά παρέχονται τα κριτήρια:

6. Κεντρικός ή συμπληρωματικός ρόλος του υλικού.

7. Διαθέσιμο εγχειρίδιο διδασκαλίας με κατευθυντήριες ή ο εκπαιδευτής θα πρέπει να τις συναγάγει.

8. Συμπερίληψη παραρτήματος λεξιλογίου, γραμματικών φαινομένων και επικοινωνιακών στρατηγικών.

9. Ο βαθμός ενσωμάτωσης και οργανικότητας του οπτικού υλικού που χρησιμοποιείται.

10. Σαφήνεια διάταξης περιεχομένου και συμπερίληψη μόνο χρήσιμων πληροφοριών.

11. Πολιτισμική ουδετερότητα ή εξειδίκευση.

12. Πολιτική ορθότητα.

13. Κόστος συμπερίληψης ψηφιακού υλικού.

14. Χρησιμότητα συμπερίληψης διαγνωστικών τεστ, τεστ προόδου ή επιδόσεων.

Εξετάζεται, λοιπόν, η αντιστοιχία των διακηρύξεων των συγγραφέων και του επιπέδου των μαθητών, το περιβάλλον χρήσης της γλώσσας και η παρουσίαση των γλωσσικών στοιχείων (McDonough et al. 2013:58). Υπό την προϋπόθεση ότι το υλικό κρίνεται κατάλληλο βάσει των εξωτερικών κριτηρίων, ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει στην δεύτερη φάση, αυτή της εσωτερικής αξιολόγησης.

<u>Β) Εσωτερική αξιολόγηση</u> (*internal evaluation*, McDonough et al. 2013:59-60). Μελετάται σε βάθος από τον εκπαιδευτή η συνέπεια των διακηρύξεων και του περιεχομένου ως προς:

1. την τήρηση της αναλογίας ανάμεσα στις τέσσερις δεξιότητες κατά την ένταξή τους σε δραστηριότητες

2. τη διαβάθμιση (grading) και την ακολουθία (sequencing) του υλικού εντός αλλά και μεταξύ των ενοτήτων.

3. την κατανόηση εκτεταμένων κειμένων και όχι μεμονωμένων προτάσεων.

4. την κατανόηση αυθεντικών ή τεχνητών προφορικών κειμένων με αυθόρμητο λόγο.

5. την αντιστοιχία των δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου στα δεδομένα της αυθεντικής διεπίδρασης.

6. την καταλληλότητα υλικού για ποικίλα μαθησιακά στιλ.

7. την παροχή κινήτρου στους μαθητές.

Συνολικά, ενδιαφέρει η καταλληλότητα του περιεχομένου του υλικού για τους μαθητές βάσει των προαναφερθέντων κριτηρίων. Αφού ολοκληρωθούν τα παραπάνω στάδια, μπορούμε να προχωρήσουν σε συνολική αποτίμηση του υλικού βάσει των αξόνων που ακολουθούν (McDonough et al. 2013:60-62):

1. Αξιοποιησιμότητα (usability factor): Χρήση υλικών ως κεντρικά ή συμπληρωματικά;

2. Παράγοντας γενικευσιμότητας (generalizability factor): Υπάρχουν ορισμένα κεντρικά σημεία που μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις με ποικίλες ομάδες-στόχους;

3. Παράγοντας προσαρμοστικότητας (adaptability factor): Υπάρχει δυνατότητα αφαίρεσης, προσθήκης ή τροποποίησης του υπάρχοντος υλικού;

4. Παράγοντας ευελιξίας (flexibility factor): Η εσωτερική δομή των ενοτήτων όσο και η σύνδεσή μεταξύ τους είναι άκαμπτη ή παρέχει τη δυνατότητα μετάθεσης στοιχείων ή ολόκληρων ενοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης;

Ο Littlejohn (2011:181) διακρίνει μεταξύ ανάλυσης υλικού και ανάλυσής του στην πράξη (in-action analysis), καθώς η δεύτερη αφορά τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς του κατόπιν εφαρμογής στην τάξη. Βασίζεται σε παρεμφερή κριτήρια με τον McDonough (ό.π. 185-198), ταξινομώντας τα αντίστοιχα εξωτερικά ως αντικειμενική

περιγραφή (objective description), ενώ διακρίνει περαιτέρω αυτά που αντιστοιχούν σε εσωτερικά σε δύο κατηγορίες: τα υποκειμενικά (subjective description), αναφορικά με την οργάνωση και τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων σχετικά με τη δράση των μαθητών, και την υποκειμενική συναγωγή (subjective inference), η οποία αναφέρεται στους στόχους, τις αρχές επιλογής και τοποθέτησης των δραστηριοτήτων, τους ρόλους διδασκόντων και μαθητών και τέλος, τις απαιτούμενες γνωστικές διεργασίες, όπως αυτές ανιχνεύονται και γίνονται κατανοητές από τον εκάστοτε εκπαιδευτή.

1.4 Η προσαρμογή του παιδαγωγικού υλικού

Κατόπιν αξιολόγησης του υλικού ο εκπαιδευτής καλείται να λάβει αποφάσεις: αν το κρίνει ως κατάλληλο βάσει των κριτηρίων που προαναφέρθηκε, μπορεί να προβεί στην *υιοθέτησή* του (*adoption*) και την εφαρμογή του στην τάξη ως ενιαίου, δηλαδή χωρίς τροποποιήσεις. Αν, όμως, εντοπίσει ακατάλληλα σημεία, έχει τη δυνατότητα να επέμβει και να το *προσαρμόσει* (*adaptation*). Επεκτείνοντας, οι McDonough et al. (2013: 64) παρατηρούν ότι αφενός η υιοθέτηση αφορά τη χρήση του συνόλου του υλικού, ενώ η τροποποίηση μπορεί να εφαρμοστεί σε τμήματά του, μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι McDonough et al. (2013:64) κρίνουν απαραίτητη την τροποποίηση τμημάτων των υλικών σε συνάρτηση με το περικείμενο της διδασκαλίας με σκοπό τη ρεαλιστική εφαρμογή του, ακόμα και αν ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση έχουν διεξαχθεί με προσοχή.

Σημειώνουμε, ωστόσο, ότι η βιβλιογραφία επικεντρώνεται στα διδακτικά εγχειρίδια (courseboooks) και όχι στην προσαρμογή ενιαίου κατασκευασμένου υλικού από τον διδάσκοντα. Βέβαια, και τα πρώτα αποτελούν ενιαίο υλικό εφόσον σχεδιάζονται χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας ομάδας μαθητών ή το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επομένως, θεωρούμε ότι οι τεχνικές της προσαρμογής που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι κοινές και στις δύο περιπτώσεις.

1.4.1 Η έννοια της προσαρμογής (adaptation)

Η προσαρμογή του υλικού αποτελεί προσπάθεια σύνδεσης των εξωτερικών και των εσωτερικών στοιχείων του υλικού – εφόσον αυτή δεν έχει επιτευχθεί κατά την κατασκευή του- ώστε αυτά να βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους. Επιδιώκεται, λοιπόν η αντιστοίχιση ανάμεσα στη δήλωση των διδακτικών στόχων και στο περιεχόμενο, καθώς και την οργάνωσή του. Έπειτα, ελέγχεται η καταλληλότητά του για το κοινό-στόχο της διδασκαλίας, δηλαδή την εκάστοτε τάξη. Σύμφωνα με τους Madsen & Bowen (1978), ο ικανός διδάσκων προσπαθεί συνεχώς για τη σύζευξη των «μεταβλητών» της διδασκαλίας όπως το υλικό, η διδακτική μεθοδολογία, ανάγκες των μαθητών, στόχοι μαθημάτων, η γλώσσα- στόχος και το περιβάλλον χρήσης της, η προσωπικότητα του εκπαιδευτή και το διδακτικό του στιλ (McDonough et al. 2013:65). Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία τα διδακτικά ή μη υλικά υφίστανται αλλαγές, τροποποιήσεις και προσαρμογή με γνώμονα τις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα εκμάθησης (Ebrahimpourtaher & Hamidi, 2015).

Αναφορικά με τη μορφή του προσαρμοσμένου υλικού, δεν είναι απαραίτητο να είναι παγιωμένη, δηλαδή έντυπο ή ψηφιακό υλικό που δεν επιδέχεται αλλαγές, αλλά ενδέχεται να είναι μεταβατική καθώς σε αρκετές περιπτώσεις ο διδάσκων καλείται να λάβει αποφάσεις επί τόπου, την στιγμή της διδασκαλίας π.χ. αναδιατύπωση εκφώνησης που δεν κατανόησαν οι μαθητές, ώστε να καλύψει βραχυπρόθεσμες ανάγκες της τάξης (McDonough et al. 2013:66).

Οι Tomlinson & Masuhara (2004:12) συνοψίζουν ως εξής τις ασυμβατότητες τις οποίες ενδέχεται να ανιχνεύσουν οι εκπαιδευτές: από τη μία πλευρά τα περιβάλλοντα διδασκαλίας (εθνικές, τοπικές, ιδρυματικές, πολιτισμικές περιστάσεις), οι απαιτήσεις των μαθημάτων (στόχοι, αναλυτικό πρόγραμμα, μεθοδολογία, αξιολόγηση), οι μαθητές (π.χ. ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας, προηγούμενη εμπειρία εκμάθησης, μαθησιακό στιλ), οι ίδιοι οι διδάσκοντες (διδακτικό στιλ, άποψη για την μάθηση και τη διδασκαλία), και από την άλλη πλευρά τα διδακτικά εγχειρίδια (π.χ. κείμενα, δραστηριότητες, φιλοσοφία μάθησης και διδασκαλίας, μεθοδολογία). Σύμφωνα με τους McDonough et al. (2013:68),

τα σημεία επέμβασης αφορούν όψεις της χρήσης της γλώσσας, τις δεξιότητες, την οργάνωση τάξης και το συνοδευτικό υλικό (επαναληπτικές ενότητες, τεστ).

1.4.2 Κριτήρια και αρχές προσαρμογής

Η προσαρμογή αφορά το περιεχόμενο του υλικού, δηλαδή τη μορφή των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων, τα κείμενα, τις οδηγίες, τα τεστ κ.ά. *σε συνάρτηση* με τις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου διδακτικού περιβάλλοντος (McDonough et al. 2013:69). Ακόμα και αν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτή αποδειχθεί ότι το υλικό είναι περιοριστικό, ο εκπαιδευτής θα κληθεί να προσαρμόσει ώστε να είναι όσο το δυνατόν καταλληλότερο για τις ανάγκες των μαθητών εντός των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες εμπλέκονται στην καθημερινότητά τους (ό.π.:52).

Το διδακτικό περιβάλλον δημιουργεί την ανάγκη για προσαρμογή, βασισμένη στα ακόλουθα κριτήρια: η *προσαρμογή στις ανάγκες κάθε μαθητή (personalizing)*, είτε είναι ακαδημαϊκές είτε εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές, με αύξηση της αντιστοιχίας του υλικού προς αυτές, η *εξατομίκευση (individualizing)*, η οποία απευθύνεται στα μαθησιακά στιλ των μαθητών τόσο ατομικά όσο και με την ιδιότητά τους ως μέλη της ομάδας των μαθητών και η *τοπικοποίηση (localizing)*, η οποία αναφέρεται στην ενσωμάτωση του υλικού σε συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο όπου διδάσκεται η γλώσσα (ό.π.:2013:69). Επιπλέον, οι Madsen & Bowen (1978) περιλαμβάνουν και την κατηγορία του εκσυγχρονισμού (modernizing) του υλικού με στόχο οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές, τρέχουσες επικοινωνιακές περιστάσεις της γλώσσας-στόχου, ενώ οι Islam & Mares (2003) προσθέτουν την μέριμνα για όλα τα μαθησιακά στιλ ("Catering for all learning styles"), την αυτονομία του μαθητή ("Providing for learner autonomy") και το ενδιαφέρον του γλωσσικού εισαγομένου ("Making language input more engaging").

Οι Ebrahimpourtaher & Hamidi (2015) εξειδικεύουν τις προϋποθέσεις της προσαρμογής, καθώς αυτή θα πρέπει να διευκολύνει τη διδασκαλία, να ενθαρρύνει τη μάθηση μέσω αυθεντικών υλικών, να εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών και να διασφαλίζει την σύνδεση με αυτές, καθώς επίσης να υποστηρίζει την ευελιξία και να παρέχει κίνητρο στους μαθητές.

1.4.3 Η διαδικασία της προσαρμογής

Στην παρούσα παράγραφο παρουσιάζονται τεχνικές και σημεία επέμβασης:

1. *Προσθήκη* (*adding*, Islam & Mares 2003:91, McDonough et al. 2013:70-71): Λαμβάνοντας υπόψη την παράμετρο της διανομής του διδακτικού χρόνου, το υλικό μπορεί να επεκταθεί (extension) ποσοτικά, χωρίς να αλλάζει η μεθοδολογία του αρχικού υλικού- απλώς προστίθενται περισσότερα στοιχεία σχετικά με αυτό π.χ. προσθήκη περισσότερων ερωτημάτων σε μία ήδη υπάρχουσα δραστηριότητα. Αντιθέτως, η διεύρυνση (expansion) του αρχικού υλικού κινείται εκτός της μεθοδολογίας του κατασκευαστή και προσθέτει σε αυτήν νέα στοιχεία, συμπεριλαμβάνοντας μία διαφορετική δεξιότητα ή ένα επιπλέον γλωσσικό στοιχείο π.χ. με αφόρμηση μία μηχανιστική άσκηση γραμματικής, προστίθεται στο υλικό μία πραγματολογική δραστηριότητα που αφορά τη χρήση του εντός επικοινωνιακών συμφραζομένων. Η δεύτερη συνιστά τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική αλλαγή.

2. *Διαγραφή ή παράλειψη* (*deleting or omitting*, Islam & Mares 2003:91-92, McDonough et al. 2013:71-72): Η διαγραφή μικρών περιοχών του υλικού οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης δεν επιφέρει σημαντικές αλλαγές όπως στην περίπτωση εκτενέστερων αφαιρέσεων. Στη δεύτερη περίπτωση η έκταση του υλικού μειώνεται σημαντικά και ενδεχομένως δραστηριότητες με διαφορετική στόχευση δεν γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας, με επίπτωση στη συρρίκνωση της μεθοδολογίας. Σημειώνεται ότι η αφαίρεση ενός στοιχείου που κρίνεται ως ακατάλληλο είναι πιθανό να δράσει σε συνέργεια με την προσθήκη ενός άλλου που θεωρείται χρήσιμο (βλ. και αντικατάσταση υλικού, Islam & Mares 2003:92).

3. *Τροποποίηση* (*modification*, McDonough et al. 2013:73-74): Αν και ο όρος είναι γενικός, οι McDonough et al. περιορίζουν το εύρος της σημασίας του σε εσωτερική αλλαγή ή σε αλλαγή της εστίασης μιας άσκησης ή άλλου τμήματος του υλικού ως αλλαγή του τρόπου (modality). Διακρίνεται περαιτέρω σε δύο υποκατηγορίες, την

αναδιατύπωση (rewriting) π.χ. του γλωσσικού εισαγομένου ώστε να ανταποκρίνεται στα δεδομένα του αυθεντικού λόγου, και την αναδιάρθρωση (restructuring), η οποία αφορά τη διανομή των μαθητών σε ομάδες με σκοπό την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

4. *Απλοποίηση* (*simplifying*, Islam & Mares 2003:92, McDonough et al. 2013:74-75): Πρόκειται για την επαναγραφή π.χ. πολύπλοκων οδηγιών της δραστηριότητας με απλούστερη, κατανοητή γλώσσα κατάλληλη για το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και την προηγούμενη γνώση τους. Αν και στην πραγματικότητα εντάσσεται στην προαναφερθείσα τεχνική της επαναδιατύπωσης, μπορεί να θεωρηθεί αυτόνομη διαδικασία. Τα στοιχεία του υλικού που είναι δυνατόν να απλουστευθούν είναι η προτασιακή δομή, το λεξικό περιεχόμενο και οι γραμματικές δομές. Η απλοποίηση ωστόσο δεν αφορά αποκλειστικά τη μορφή, αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία. Είναι αναγκαία, ωστόσο, η τήρηση των αναλογιών, ώστε να μην δίνουμε λανθασμένες πληροφορίες στους μαθητές υπεραπλουστεύοντας.

5. *Επανατοποθέτηση* (*reordering*, Islam & Mares 2003:92, McDonough et al. 2013: 75-76): Ενδέχεται να αφορά την μετάθεση στοιχείων εντός μίας ενότητας ή την αλλαγή της ακολουθίας ολόκληρων ενοτήτων, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των μαθητών.

Οι Ebrahimpourtaher & Hamidi (2015): διακρίνουν μεταξύ προσαρμογής και απλοποίησης, καθώς θεωρούν ότι η δεύτερη αλλοιώνει την αυθεντικότητα του υλικού και, ως εκ τούτου, επιδρά αρνητικά στην ποιότητά του. Συμπληρώνουν ότι η παρούσα τεχνική δεν συνεπάγεται την κατανόηση του προσαρμοσμένου περιεχομένου από τους μαθητές. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενο μπορεί να τροποποιηθεί με τη χρήση μίας ή περισσότερων τεχνικών αλλά και μία τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί σε περισσότερες περιοχές του υλικού. Τέλος, η προσαρμογή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ποσοτικές (quantitative) αλλαγές, εφόσον μπορεί να οδηγήσει σε εμπλουτισμό ή μείωση της έκτασης του αρχικού υλικού ή/και ποιοτικές (qualitative) αλλαγές, οι οποίες αφορούν τη μεθοδολογία των δραστηριοτήτων. (McDonough et al. 2013:69)

1.5 Το ενιαίο υλικό

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας εστιάζει στην προσαρμογή, η οποία αναδεικνύεται ως η ενδεδειγμένη πρακτική για την αποτελεσματική διδασκαλία της Γ2. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη χρήση ενιαίου υλικού, του οποίου η γενικότητα επιτρέπει την εφαρμογή τους σε περισσότερες της μίας ομάδες-στόχους. Πρόκειται, σύμφωνα με τους Ebrahimpourtaher & Hamidi (2015) για αυθεντικό υλικό, πολιτισμικά ουδέτερο το οποίο θα πρέπει να αντικατοπτρίζει τη χρήση της Γ2 σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, με τις οποίες καλούνται να εξοικειωθούν οι μαθητές ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο περιβάλλον της γλώσσας-στόχου, στις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες και να αναπτύξουν τη γλωσσική τους επίγνωση. Οι ίδιοι, με το σκεπτικό ότι το ενιαίο παιδαγωγικό υλικό περιέχει πιο φυσικά και ρεαλιστικά παραδείγματα χρήσης της Γ2, το προκρίνουν έναντι του πολιτισμικά εξειδικευμένου (culturally-specific), το οποίο βασίζεται στην προϋπάρχουσα πολιτισμική επίγνωση των μαθητών και αποσκοπεί στη βιωματική σύνδεσή τους με ένα υλικό το οποίο έχει νόημα για τους ίδιους, διότι είναι στενά συνδεδεμένο με τις δικές τους εμπειρίες. Επεκτείνοντας, επισημαίνουν ότι η πολιτισμική εξειδίκευση με κριτήριο τη Γ1 των μαθητών έχει αποτύχει λόγω των περιορισμών που θέτει στην ποικιλία των κειμένων και των περιεχομένων με τα οποία έρχονται σε επαφή. Ειδικότερα, τα παγκόσμια υλικά, σύμφωνα με τους Bell &Gower (2011:137) απαιτούν ευελιξία από πολιτισμικής άποψης ώστε να μπορέσουν να εφαρμοστούν σε διεθνές επίπεδο.

1.6 Η έννοια της ευελιξίας (flexibility)

Ο O'Neill (1982) υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά-στοιχεία στόχοι και τα γλωσσικά συστατικά που παρουσιάζονται σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο θα πρέπει να είναι εφαρμόσιμα σε όσο το δυνατόν περισσότερα διδακτικά περιβάλλοντα και μαθητές, παρά την ευρύτητα ή τους περιορισμούς του υλικού (Bao 2015). Η ευελιξία του παιδαγωγικού υλικού γίνεται αντιληπτή ως ανταπόκριση στα χρονικά πλαίσια που προβλέπονται από τη διδασκαλία της Γ2 για συγκεκριμένους σκοπούς (specific purposes, Pilbeam 1987:121), ως διαφοροποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας και μαθησιακών στιλ (Cunningsworth 1995), ως μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για ποικίλες καταστάσεις και

περιβάλλοντα (Crawford 2002) και ως ποικιλία του περιεχομένου, η οποία παρέχει επιλογές σε διδάσκοντες και μαθητές ώστε να αποφασίσουν οι ίδιοι τι διδαχθούν (Howard & Major 2004).

Ο Bao (2015) συνοψίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία, ορίζει την *ευελιξία (flexibility)* ως «μια αρετή ενός διδακτικού εγχειριδίου που επιτρέπει στους διδάσκοντες να προσαρμόζουν τα παιδαγωγικά υλικά στο [εκάστοτε μαθησιακό] περιβάλλον (context) μέσω προσαρμογής (adaptation), αναδιάρθρωσης (rearranging), διαχείρισης χρόνου (managing time), αξιοποίησης στρατηγικών (utilising strategies), επιλογής (selecting), διαφοροποίησης (diversifying), μείξης (blending), επέκτασης (expanding), υποστήριξης (supporting), περικειμενοποίησης (contextualising) και εξατομίκευσης (individualising), ανάμεσα σε άλλες αποφάσεις που επιφέρουν το βέλτιστο διδακτικό και μαθητικό αποτέλεσμα. Με μία λέξη, φαίνεται ότι η ευελιξία είναι συνώνυμη με τις συνθήκες της προσαρμογής (adaptation), χωρίς την οποία θα ήταν πολύ δυσκολότερο για τους διδάσκοντες και τους μαθητές να καταστήσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση κατάλληλη [για τις ανάγκες τους]». Επεκτείνοντας, υποστηρίζεται ότι η ευελιξία δεν παρέχει τη δυνατότητα μόνο στον εκπαιδευτή να επιλέξει τι ταιριάζει στις ανάγκες του, αλλά και τον μαθητή (βλ. και Saraceni 2003), προωθώντας τη δημιουργικότητα και των δύο πλευρών.

Επιπροσθέτως, ο Bao (2015) παρέχει τις ακόλουθες προτάσεις για την κατασκευή ευέλικτου υλικού:

α) Παροχή δραστηριοτήτων με διαφορετικές επιλογές όσον αφορά την οργάνωση της τάξης, το περιβάλλον της διδασκαλίας και τους διαθέσιμους πόρους.

β) Παροχή διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές μεικτών επιπέδων να καταφέρουν να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους.

γ) Προσφορά άφθονων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με σκοπό τη ρητή και την ευκαιριακή μάθηση.

δ) Παροχή ποικιλίας γλωσσικού εισαγομένου που αναφέρεται σε πραγματικές αλλά και φανταστικές καταστάσεις.

ε) Προετοιμασία των μαθητών για τις πολλαπλές πραγματικότητες της γλώσσας-στόχου.

στ) Χρησιμότητα και σύνδεση του περιεχομένου με την πραγματικότητα των μαθητών σε οποιαδήποτε χώρα, μέσω της παροχής ποικίλων θεματικών από τις οποίες θα επιλέξουν βάσει των ενδιαφερόντων τους [για υλικό που αφορά τη διδασκαλία οποιαδήποτε γλώσσας ως ξένης].

ζ) Παροχή ποικίλων δυνατοτήτων απαντήσεων, ώστε οι μαθητές να αξιοποιήσουν τη βιωματική τους εμπειρία.

η) Σχεδιασμός με βάση ποικίλα μαθησιακά στιλ.

θ) Αποφυγή υποκειμενικής έκφρασης ή απόψεων που έρχονται σε σύγκρουση με αυτές των μαθητών.

2. Η Έρευνα

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στις αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό και την κατασκευή του παιδαγωγικού υλικού με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (2.2), ενώ στη συνέχεια αναπτύσσονται οι άξονες στους οποίους βασίστηκε η κατασκευή του παρόντος παιδαγωγικού υλικού. Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, γίνεται αναφορά στις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων, της πραγματολογίας, καθώς επίσης αναφέρονται λεπτομέρειες που αφορούν τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ΚΠΛ, ΠΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ) για το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 με

βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΚΕΓ 2013), το είδος των δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνονται και τη δομή του υλικού.

2.2 Κατασκευή παιδαγωγικού υλικού: βιβλιογραφική επισκόπηση & ερευνητικά ερωτήματα

Η βιβλιογραφία για τον σχεδιασμό και την κατασκευή παιδαγωγικού υλικού, αν και ελλειμματική κατά τους Canniveng &Martinez (2014:479-489), είναι στην συντριπτική πλειονότητά της ξενόγλωσση και αφορά τον σχεδιασμό υλικών για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

Οι Howard & Major (2004) αναφέρονται στους παράγοντες που οφείλουν να ληφθούν υπόψη πριν από τον σχεδιασμό, δηλαδή τους μαθητές, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιβάλλον (curriculum and context), τους διαθέσιμους πόρους και τις εγκαταστάσεις. Έπειτα, παρέχουν μεθοδολογικές αρχές για την κατασκευή αποτελεσματικών παιδαγωγικών υλικών για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, προτείνοντας συνολικά δέκα κατευθυντήριες αρχές. Πρώτη τίθεται η σύνδεση των υλικών με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις πραγματικότητες και τη μητρική γλώσσα των μαθητών, με θέματα που έχουν νόημα για αυτούς και χρησιμότητα για τη γλώσσα-στόχο. Δεύτερη ακολουθεί η παροχή κινήτρου για διεπίδραση και γλωσσική παραγωγή ως επικοινωνιακή στόχευση. Τρίτον, υποστηρίζουν την αναγκαιότητα παροχής υποστήριξης από τα υλικά στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών. Τέταρτον, τονίζεται η εστίαση στον τύπο (focus on form) αλλά και τη λειτουργία. Πέμπτον, το υλικό θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για ενοποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά τη γλωσσική χρήση. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το ζήτημα της αυθεντικότητας ως έκτης κατευθυντήριας και ακολουθεί η ανάγκη για συνοχή του υλικού βάσει της προοδευτικότητας των γλωσσικών δεξιοτήτων και του γλωσσικού περιεχομένου. Η όγδοη κατευθυντήρια αναφέρεται στην ελκυστικότητα του υλικού ως προϊόντος και η ένατη στην καταλληλότητα και τη σαφήνεια της διατύπωσης των εκφωνήσεων και των οδηγιών (instructions). Τέλος, η

δέκατη αναφέρεται στην ευελιξία ως ποικιλία διδακτικής μεθοδολογίας και περιεχομένου.

Ο Nunan (2004) είναι πιο συγκεκριμένος και πρακτικός όσον αφορά των σχεδιασμό των δραστηριοτήτων από άποψη περιεχομένου, τυπολογίας, οργάνωσης και διαβάθμισης του υλικού, όπως επίσης των ρόλων των συμμετεχόντων, εφόσον όμως πρόκειται για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων (tasks) στο πλαίσιο της Δραστηριοκεντρικής Μεθόδου Γλωσσικής Διδασκαλίας (Task-Based Language Teaching).

Ο Tomlinson (2011) διατυπώνει επίσης αρχές και διαδικασίες της ανάπτυξης παιδαγωγικού υλικού. Αρχικά, παραθέτει τη δική του λίστα αρχών και διαδικασιών ανάπτυξης υλικού (2011:7), με πρώτη την έκθεση των μαθητών σε πλούσιο, σημασιολογικά πλήρες και κατανοητό αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής κατάκτησης. Δεύτερον, οι μαθητές είναι ανάγκη να εμπλακούν συναισθηματικά (affectively) και γνωστικά (cognitively) στη γλωσσική εμπειρία, ώστε να εκτεθούν σε μεγάλες ποσότητες αυθεντικού γλωσσικού εισαγομένου. Τρίτον, οι μαθητές με θετική στάση απέναντι στην γλώσσα-στόχο είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν μαθησιακά αποτελέσματα. Τέταρτον, οι μαθητές της Γ2 μπορούν να επωφεληθούν αξιοποιώντας δεξιότητες που πρωτοτυπικά υποβοηθούν την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, όπως και τον εντοπισμό χαρακτηρισμένων στοιχείων του γλωσσικού εισαγομένου συνοδευόμενων από την ανακάλυψη της χρήσης τους, σύμφωνα με την πέμπτη αρχή. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η παροχή ευκαιριών στους μαθητές με σκοπό την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζει μία συνολική επισκόπηση των αρχών που προκύπτουν από την έρευνα (ό,π.:8-23). Καταρχάς, τα υλικά θα πρέπει να επιδρούν στους μαθητές, προσελκύοντας το ενδιαφέρον τους και την προσοχή τους, να τους κάνουν να αισθάνονται άνεση και να ενθαρρύνουν την αυτοπεποίθησή τους μέσω της επίτευξης μαθησιακών στόχων. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενο της διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές ως σχετικό με τις ανάγκες τους και χρήσιμο, να προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση και να σέβεται τη μαθησιακή ετοιμότητα των

μαθητών. Ακόμη, είναι ανάγκη να προωθεί την αυθεντική χρήση της γλώσσας, να προσελκύει την προσοχή των μαθητών σε γλωσσικά συστατικά του εισαγομένου και να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας-στόχου με σκοπό την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. Όσον αφορά τις παραμέτρους οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους σχεδιαστές των υλικών, αυτές είναι η καθυστέρηση της εμφάνισης θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και η διαφορά ανάμεσα στα μαθησιακά στιλ και τις συναισθηματικές στάσεις των μαθητών. Τέλος, τα υλικά θα πρέπει να επιτρέπουν μια σιωπηλή περίοδο ώστε να μην ωθούν τους μαθητές σε βεβιασμένη παραγωγή προφορικού λόγου, να ενθαρρύνουν την πνευματική, αισθητική και πνευματική εμπλοκή των μαθητών, να μην βασίζονται υπέρμετρα σε ελεγχόμενη παραγωγή και να παρέχουν ευκαιρίες για ανατροφοδότηση.

Αναφορικά με άλλες παραμέτρους που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, οι Jolly & Bolitho (2011: 128) προβάλλουν τη στενή σύνδεση του υλικού με τις ανάγκες των μαθητών ως πρωταρχικό παράγοντα αποτελεσματικότητας των παιδαγωγικών υλικών. Οι Bell & Gower (2011: 135-150), με αφορμή τα διεθνή διδακτικά εγχειρίδια, κάνουν λόγο για την έννοια του «συμβιβασμού» από άποψη πολιτισμικής ουδετερότητας και ευελιξίας. Οι αρχές τις οποίες εν συνεχεία παρουσιάζουν είναι οι πιο συναφείς για την ανάπτυξη ενιαίου παιδαγωγικού υλικού (ό.π.:142-146). Η πρώτη αρχή αφορά την ευελιξία (flexibility) με στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Ακολουθεί δεύτερη η μελέτη των γλωσσικών στοιχείων με αφόρμηση αυθεντικά κείμενα και τρίτη η ελκυστικότητα του περιεχομένου του γλωσσικού εισαγομένου, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Η τέταρτη επισημαίνει την ανάγκη το υλικό να αντανακλά τον αυθεντικό λόγο των φυσικών ομιλητών, χωρίς να υπεραπλουστεύει και να υπεραναλύει, η πέμπτη προκρίνει την αναλυτική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων, ειδικά για τους ενήλικες ενώ, η έκτη αρχή κάνει λόγο για ανακύκλωση φαινομένων που έχουν διδαχθεί προηγουμένως. Επιπλέον, η έβδομη προβάλλει την εξατομίκευση της εξάσκησης με βάση τα βιώματα των μαθητών, η όγδοη την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων εντός των δραστηριοτήτων, με την ένατη να υπενθυμίζει την ανάγκη για εξισορρόπηση των προσεγγίσεων. Τέλος, η δέκατη αρχή αφορά την ανάπτυξη μαθησιακών

στρατηγικών από τους ίδιους τους μαθητές και η ενδέκατη κάνει λόγο για τον επαγγελματικό χαρακτήρα και την αξιοπιστία του υλικού ως προϊόντος.

Στο εισαγωγικό τους κεφάλαιο, οι McDonough et al. (2013:3-16) παρουσιάζουν το πλαίσιο σχεδιασμού του παιδαγωγικού υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία, το οποίο αποτελείται αφενός από περιβαλλοντικούς παράγοντες (contextual factors), δηλαδή τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, τους μαθητές, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τις επιταγές του γλωσσικού προγράμματος, αφετέρου από τον τύπο του αναλυτικό προγράμματος (syllabus), το οποίο, βάσει του πλαισίου των Richards & Rodgers (2001) για τη σύγκριση των διδακτικών μεθόδων, μετουσιώνει τις μεθοδολογικές αρχές του σχεδιασμού σε απτές πλευρές των διδακτικών υλικών. Επισημαίνουν ότι, παρά την εξειδίκευση των υλικών ως προς συγκεκριμένες ομάδες-στόχους, υπάρχουν ορισμένες γενικεύσιμες διαστάσεις όπως τα χαρακτηριστικά των μαθητών, η διδακτική περίσταση και οι τύποι των αναλυτικών προγραμμάτων. Στη συνέχεια, αναφέρουν σε ξεχωριστά κεφάλαια την αξιολόγηση (evaluation) και την προσαρμογή (adaptation) του υλικού, καθιστώντας, βέβαια, σαφή τη μεταξύ τους σύνδεση. Επιπλέον, πραγματεύονται τις τέσσερις δεξιότητες ως περιεχόμενο της διδασκαλίας. Τέλος, οι Canniveng & Martinez (2014:479-489) συνδέουν την κατασκευή παιδαγωγικού υλικού με την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων.

Όσον αφορά τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας η βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη. Επομένως, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συμβάλει στη μεθοδολογία κατασκευής υλικού για την Ελληνική ως *Δεύτερη* Γλώσσα, διατυπώνοντας τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1) Μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά το ενιαίο υλικό σε ευρύ φάσμα ομάδων-στόχων, παρόλο που δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους;

2) Ποιες τροποποιήσεις πρέπει να εφαρμοστούν ώστε να εξυπηρετηθεί η μαθησιακή διαδικασία για κάθε ομάδα-στόχο;

3) Ποια από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει το υλικό κρίνονται χρήσιμα για τη διδακτική διαδικασία και θα μπορούσαν εφαρμοστούν ανεξαρτήτως ομάδας-στόχου;

2.3 Άξονες κατασκευής του παρόντος υλικού

Με όρους του Zahorik (1986), το παιδαγωγικό υλικό της παρούσας εργασίας σχεδιάστηκε με βάση τον τρίτο πυλώνα της διαίσθησης και της δημιουργικότητας της γράφουσας, καθώς το περιεχόμενο επιλέχθηκε και κατασκευάστηκε ενδοσκοπικά, ώστε να εξυπηρετήσει τις πιο συχνές, καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες που προκύπτουν κατά τη χρήση της Ελληνικής κατά κύριο λόγο ως δεύτερης γλώσσας, χωρίς να έχει προηγηθεί ανάλυση αναγκών μίας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών στην οποία απευθύνεται το υλικό.

Επιπροσθέτως, λαμβάνεται υπόψη και ο πρώτος πυλώνας, καθώς αφόρμηση της παρούσας εργασίας αποτελούν τα μαθήματα της κυρίας Τζοβάρα στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019. Η εν λόγω διδάσκουσα εφαρμόζει ενιαίο υλικό στα ομοιογενή τμήματα Κινέζων μαθητών της Ελληνικής κάνοντας ενίοτε, όπως ανέφερε, μικρές προσαρμογές. Το υλικό αυτό αποσκοπεί κυρίως στην εστίαση στον τύπο και αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό από όλες τις φοιτήτριες που παρακολούθησαν το μάθημά της. Επισημαίνουμε, επίσης, ότι δεν εντοπίστηκε προηγούμενη έρευνα για το ενιαίο υλικό και την εφαρμογή του στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Τέλος, όσον αφορά τον πυλώνα της θεωρητικής και φιλοσοφικής θεώρησης της γλωσσικής διδασκαλίας, το υλικό κατασκευάζεται με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται θεωρητικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις στις οποίες βασίστηκε η ανάπτυξη του παιδαγωγικού υλικού της παρούσας εργασίας.

2.3.1 Το θεωρητικό υπόβαθρο

2.3.1.1 Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Πρόκειται για τη δημοφιλέστερη διδακτική προσέγγιση, η οποία προωθεί την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή, καθώς περιλαμβάνει όχι μόνο τη γνώση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας, αλλά και την ικανότητα χρήσης της με σκοπό την μετάδοση των κατάλληλων μηνυμάτων εντός συγκεκριμένων επικοινωνιακών και κοινωνικών περιβαλλόντων (Harmer 2007: 84-86, Μπέλλα 2011:2017-208, Tomlinson 2011). Επιπλέον, βασίζεται στη λειτουργική πλευρά της γλώσσας, σύμφωνα με τον Halliday, καθώς μέσω των γλωσσικών πράξεων και των κειμένων, δηλαδή μέσω της χρήσης της γλώσσας, αναδεικνύονται οι λειτουργίες της και «όλα τα συστατικά της σημασίας» (Μπέλλα 2011:207).

Πυρήνας της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2 είναι η διεπίδραση μαθητών και διδάσκοντα, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθοδολογίας των Richards & Rodgers (2001), στόχος της γλωσσικής εκμάθησης είναι η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας σε *πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις*, με *αυθεντική χρήση της γλώσσας* που επικεντρώνεται στη *σημασία*, την καλλιέργεια της *ευχέρειας* και τον συνδυασμό των *γλωσσικών δεξιοτήτων*, καθώς και τη *δοκιμή*, η οποία προωθεί τη γλωσσική εκμάθηση (Μπέλλα 2011: 207). Όσον αφορά τις συμβατές με την επικοινωνιακή προσέγγιση δραστηριότητες, οι Richards & Rodgers υποστηρίζουν ότι δεν τίθεται περιορισμός, υπό την προϋπόθεση ότι ανταποκρίνονται στους στόχους του επικοινωνιακού αναλυτικού προγράμματος και ωθούν τους μαθητές σε επικοινωνιακές διεργασίες όπως την ανταλλαγή πληροφοριών, τη διαπραγμάτευση της σημασίας και την διεπίδραση (Μπέλλα 2011:209).

Το παιδαγωγικό υλικό που κατασκευάστηκε έχει σαφή επικοινωνιακή στόχευση, η οποία διατρέχει τόσο το γλωσσικό εισαγόμενο το οποίο αντιστοιχεί σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με τον φυσικό

λόγο στην Ελληνική, όσο και τις δραστηριότητες, οι οποίες καλούν τους μαθητές να παραγάγουν γλωσσικό εξαγόμενο με εστίαση στη σημασία και τις στρατηγικές που αξιοποιούν οι φυσικοί ομιλητές.

2.3.1.2 Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (Task-based Learning)

Πρόκειται για διδακτική μέθοδο η οποία σχετίζεται στενά με την Επικοινωνιακή Προσέγγιση και βασίζεται στις *διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (tasks)*[1], οι οποίες εστιάζουν στην έκφραση της σημασίας και εμπλέκουν τους μαθητές σε επικοινωνιακές διαδικασίες οι οποίες αντιστοιχούν σε αυτές της καθημερινότητάς τους εκτός τάξης. Οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες προωθούν είτε την παραγωγή σημασίας (*μη εστιασμένες*) είτε την εστίαση στον τύπο (βλ. 2.3.2.6) (*εστιασμένες*) σε προσληπτικό ή παραγωγικό επίπεδο, πάντοτε σε πλαίσιο επικοινωνιακής χρήσης (Μπέλλα 2011:222-227). Και τα δύο είδη χρειάζονται τρεις φάσεις για να ολοκληρωθούν: *πριν τη δραστηριότητα (pre-task)* παρέχεται το γλωσσικό εισαγόμενο με τις φόρμουλες και τις επικοινωνιακές στρατηγικές, το λεξιλόγιο και οι γραμματικές δομές αλλά και οι οδηγίες, όπου μπορούν να βασιστούν οι μαθητές για να οικοδομήσουν την παραγωγή τους. Ακολουθεί *η εκτέλεση* της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας *(task cycle)* σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες μαθητών, κατά την οποία κάνουν χρήση των προαναφερθέντων στοιχείων. Τέλος, η διεκπεραιωτική διαδικασία ολοκληρώνεται αφού ο διδάσκων και οι μαθητές παράσχουν ανατροφοδότηση και εντοπίζουν τα γλωσσικά στοιχεία στα οποία χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση (*language-focus*, Willis 1996: 38-56)

Στόχος των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τους Samuda & Bygate: (2008:7) είναι η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, εφόσον η έκφραση της σημασίας απαιτεί από τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις φωνολογικές, γραμματικές, λεξιλογικές και πραγματολογικές γνώσεις τους. Σαφώς έρχονται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δραστηριότητες, οι οποίες εμμένουν στην εξάσκηση της γραμματικής, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις διεργασίες κατάκτησης της Γ2 σε φυσικά περικείμενα (Μπέλλα

---

1 Η απόδοση του όρου task ως *διεκπεραιωτική δραστηριότητα* ανήκει στην Μπέλλα (2011:222) με σκοπό την διάκρισή του από την *δραστηριότητα* (activity).

2011:222). Σημειώνεται ότι οι δραστηριότητες του παρόντος παιδαγωγικού υλικού δεν είναι στο σύνολό τους διεκπεραιωτικές. Όσες πληρούν τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις, επισημαίνονται ρητά στο κεφάλαιο 2.3.1 της περιγραφής και ανάλυσης.

2.3.1.3 Ευελιξία (flexibility)

Το υλικό που κατασκευάστηκε είναι πολιτισμικά ουδέτερο, δεν σχεδιάζεται, δηλαδή, με γνώμονα την προέλευση συγκεκριμένης ομάδας μαθητών και την προϋπάρχουσα πολιτισμική τους εμπειρία, ώστε να υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής του σε ποικίλα τμήματα της Ελληνικής ως Γ2 π.χ. πρόσφυγες, φοιτητές Erasmus, μετανάστες, ομοιογενή τμήματα ως προς την Γ1. Επιπλέον, εστιάζει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις της Γ2, όπως διαπιστώνεται από την επιλογή των θεματικών ενοτήτων ως οργανωτικού άξονα του υλικού. Τέλος, οι δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιηθούν με περισσότερους τρόπους (π.χ. οργάνωση τάξης, χρονομέτρηση κλπ.), γι' αυτό η περιγραφή της εκτέλεσης είναι απλώς ενδεικτική (Bao 2015, Ebrahimpourtaher & Hamidi 2015).

2.3.2 Το περιεχόμενο

2.3.2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το παιδαγωγικό υλικό της παρούσας εργασίας βασίζεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς (ΚΕΠΑ 2001) και το αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα της Ελληνικής για επαγγελματικούς σκοπούς του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013). Το ΚΕΓ βασίζεται στο ΚΕΠΑ, το οποίο ακολουθεί λειτουργική προσέγγιση στη γλώσσα, περιγράφοντας τα αποτελέσματα της γλωσσικής εκμάθησης (Κάντζου & Σταμούλη 2014:18). Ειδικότερα, το *εννοιολογικό-λειτουργικό* αναλυτικό πρόγραμμα *(notional/functional syllabus)*, ανταποκρινόμενο στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση, παρουσιάζει ως περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας τις έννοιες (notions) π.χ. ποσότητα, μέγεθος, χρόνος και τις γλωσσικές λειτουργίες (functions), δηλαδή γλωσσικές πράξεις που προκύπτουν κατά τη γλωσσική χρήση,

καθορίζοντας τις διδακτέες δεξιότητες (Reilly 1988, Nunan 2004:30, Harmer 2007:297-298, Μπέλλα: 2011:207). Συνεπώς, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001) και τους Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδη (2013:10) «[ο] χρήστης […] πρέπει να μπορεί να κατανοεί τους συνομιλητές του, να ερμηνεύει ό, τι ακούει ή ό, τι διαβάζει, να χρησιμοποιεί κατάλληλα τη γλώσσα ανάλογα με την περίσταση και τις κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις, να ανταποκρίνεται σε καταστάσεις επικοινωνίας, όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα, να υποστηρίζει τις απόψεις του και γενικά να χρησιμοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά τη γλώσσα».

Επιπλέον, η οργάνωση του υλικού σε θεματικές ενότητες ανταποκρίνεται στο καταστασιακό αναλυτικό πρόγραμμα (situational syllabus), καθώς αυτές αντιστοιχούν σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις με τις οποίες ενδέχεται να έρθουν σε επαφή οι μαθητές στο περιβάλλον της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Reilly 1988). Το παρόν παιδαγωγικό υλικό κατασκευάστηκε συνδυάζοντας τους δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων, οργανώνοντας τις έννοιες και τις λειτουργίες υπό την αντίστοιχη θεματική ενότητα, όπως προβλέπεται και από τους Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδη (2013). Για την περιγραφή και ανάλυση κάθε θεματικής ενότητας βλέπε το 3.2 στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

2.3.2.2 Το Α2 επίπεδο γλωσσομάθειας

Το υλικό κατασκευάζεται για το επίπεδο Α2 ελληνομάθειας, όπως ορίζεται από το ΚΕΠΑ (2001) και το ΚΕΓ (2013). Σύμφωνα με την περιγραφή του ΚΕΠΑ για το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2, πρόκειται για το επίπεδο του βασικού χρήστη της γλώσσας, όπου ο μαθητής έχει αποκτήσει μια στοιχειώδη ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα στόχο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις αξιοποιώντας ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, αλλά με πολύ απλό τρόπο και υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλά αργά και καθαρά, όντας διατεθειμένος να τον βοηθήσει (Ιακώβου 2015).

2.3.2.3 Δεξιότητες όπως ορίζονται για το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2[2]

Όπως προαναφέρθηκε, το ΚΕΠΑ, μέσω της λειτουργικής προσέγγισής του στη γλωσσική διδασκαλία, προτείνει τη διαβάθμιση των δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής λόγου για κάθε επίπεδο. Ακολουθεί η περιγραφή κάθε δεξιότητας για το επίπεδο Α2.

2.3.2.3.1 Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Ο μαθητής του επιπέδου Α2 είναι σε θέση να κατανοεί σύντομα κείμενα, να συλλαμβάνει το κύριο νόημα εκτενέστερων κειμένων και να συνάγει βασικά συμπεράσματα εξ αυτών. Τα χαρακτηριστικά των κειμένων που ενδείκνυνται για κατανόηση προφορικού λόγου είναι η αργή αλλά φυσική ροή λόγου, οι παύσεις, οι επαναδιατυπώσεις και οι επαναλήψεις, η σύντομη έκταση και το βασικό λεξιλόγιο (ΚΕΠΑ 2001, Παντελόγλου 2014). Όσον αφορά το υλικό, στο πρώτο μέρος της ενότητας οι μαθητές παρακολουθούν σε μορφή βίντεο τους διαλόγους, τους οποίους θα επεξεργαστούν αργότερα ως γραπτό γλωσσικό εισαγόμενο. Επισημαίνουμε ότι τα κείμενα των δραστηριοτήτων πρόσληψης προφορικού λόγου στα οποία καλούνται οι μαθητές να εξασκηθούν είναι κατασκευασμένα, βασίζονται αυστηρά στο γλωσσικό εισαγόμενο και είναι μικρότερης έκτασης από αυτό, σύμφωνα με τις επιταγές του ΚΕΠΑ (2001) και του ΚΕΓ (2013) για προβλεψιμότητα και διαχειρισιμότητα του προφορικού γλωσσικού εισαγομένου (Παντελόγλου 2014:53-54).

2.3.2.3.2 Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Στο επίπεδο Α2, ο μαθητής είναι σε θέση να επικοινωνήσει σε απλές, καθημερινές περιστάσεις που απαιτούν απλή και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών για οικεία θέματα. Μπορεί να παραγάγει σύντομα προφορικά κείμενα με απλές δομές και λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας, καθώς να επιτελέσει γλωσσικές πράξεις με επικοινωνιακές στρατηγικές που βασίζονται σε απλές γραμματικές δομές, γι' αυτό επιλέγονται να παρουσιαστούν στο υλικό (Κάντζου & Σταμούλη 2014). Για το αρχάριο επίπεδο προβλέπεται, επομένως, η διδασκαλία των συναλλαγών μέσω παιχνιδιών ρόλων (role play) και των επιτελέσεων, αφού προηγουμένως έχουν παρουσιαστεί ως γλωσσικό εισαγόμενο (ό.π., 81-82).

---

[2] Στο εξής ΚΠΛ, ΠΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ αντίστοιχα

2.3.2.3.3 Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Το χαμηλότερο επίπεδο της δεξιότητας αναφέρεται στην αναγνώριση λέξεων, τη συντακτική επεξεργασία μέσω αξιοποίησης γραμματικών πληροφοριών και τη σημασιολογική κωδικοποίηση του νοήματος σε επίπεδο πρότασης (Αντωνίου & Λιβιέρη 2014). Σύμφωνα με την περιγραφή του ΚΕΠΑ (2001, βλ. και Αντωνίου & Λιβιέρη 2014), ο μαθητής στο επίπεδο Α2 είναι σε θέση να κατανοεί το γενικό νόημα του κειμένου, να εντοπίζει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες, να πραγματοποιεί συναγωγές με βάση πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο και να συμπεραίνει το πιθανό νόημα των λέξεων βάσει των συμφραζομένων. Τα κειμενικά είδη τα οποία ενδείκνυνται για το παρόν επίπεδο είναι η προσωπική αλληλογραφία, πληροφοριακά κείμενα π.χ. αφίσες, διαφημίσεις, τιμοκατάλογοι κλπ., αφηγηματικά κείμενα, περιγραφές προσώπων και αντικειμένων, καθώς και οδηγίες χρήσης. Τα χαρακτηριστικά των κειμένων είναι η σύντομη έκταση, οι απλές γραμματικές και συντακτικές δομές και το απλό λεξιλόγιο. Οι αυθεντικοί διάλογοι του υλικού παρέχουν γλωσσικές λειτουργίες, χρήσιμες για τις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών.

2.3.2.3.4 Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Ένα επιτυχημένο και αποτελεσματικό κείμενο απαρτίζεται από ένα σύνολο φράσεων με ολοκληρωμένο νόημα και κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα (Αστάρα & Βασιλάκη 2014). Η παραγωγή γραπτού λόγου για το επίπεδο Α2 προβλέπει κειμενικά είδη όπως συμπλήρωση προσωπικών στοιχείων σε απλά έντυπα και γραπτά μηνύματα σε σχέση με τις άμεσες ανάγκες του μαθητή και παραγωγή μικρής έκτασης αφηγηματικών κειμένων. Όσον αφορά τα αναμενόμενα χαρακτηριστικά της γραπτής παραγωγής είναι η περιορισμένη έκταση, οι απλές προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά και ενίοτε υποτακτικά, το βασικό λεξιλόγιο, η γραμμική παράθεση των γεγονότων και η χρήση δεικτών κειμενικής δομής που αφορούν τον χρόνο και την αντίθεση. Ο στόχος του υλικού είναι να συνδέσει την παραγωγή γραπτού λόγου με τις επικοινωνιακές περιστάσεις κάθε θεματικής ενότητας π.χ. λίστα για ψώνια, συμπλήρωση αιτήσεων και δηλώσεων για τις δημόσιες υπηρεσίες.

2.3.2.4 Το γλωσσικό εισαγόμενο[3]

Η κατάκτηση και η εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας βασίζεται στο γλωσσικό εισαγόμενο, και ειδικότερα το αυθεντικό, δηλαδή αυτό που ανταποκρίνεται στη φυσική χρήση της γλώσσας-στόχου σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Ebrahimpourtaher & Hamidi 2015). Το εισαγόμενο είναι απαραίτητο να περιέχει τις δομές, το λεξιλόγιο και τις επικοινωνιακές στρατηγικές που καλούνται να κατακτήσουν οι μαθητές, καθώς επίσης να είναι κατανοητό (comprehensible), δηλαδή κατάλληλο για το επίπεδο των μαθητών (Ellis 2005, Nation 2007).

Το γλωσσικό εισαγόμενο του παρόντος παιδαγωγικού υλικού, το οποίο παρέχεται βιντεοσκοπημένο και έντυπο, οργανώνεται με τη μορφή διαλόγων οι οποίοι ανταποκρίνονται σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις της χρήσης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στοχεύοντας στη διευκόλυνση των καθημερινών συναλλαγών των μαθητών. Περιέχει το λεξιλόγιο, τις γραμματικές δομές και τις επικοινωνιακές στρατηγικές που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές. Οι διάλογοι έχουν προκύψει από παρατήρηση σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας (Isihara & Cohen 2010:44-47) και εντάσσονται στις θεματικές ενότητες (π.χ. αγορά ρούχων). Επισημαίνουμε ότι έχουν εξοβελιστεί μόνο στοιχεία όπως παύσεις, διορθώσεις και επαναλήψεις, ώστε να μην αλλοιωθεί η φυσικότητα του υλικού, ενώ έχουν προστεθεί ονόματα τυχαίων ομιλητών από Ασία, Αφρική και Ευρώπη, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ταυτιστούν με αυτούς. Η επαφή των μαθητών με αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο προβλέπεται για όλα τα επίπεδα (Tomlinson 2011:13-14) και έρχεται σε αντιπαραβολή με τους διαλόγους που περιέχονται στα διδακτικά εγχειρίδια, οι οποίοι έχουν συνήθως εξομαλυνθεί, εξοβελίζοντας στοιχεία του φυσικού λόγου (Carter, Hughes & McCarthy 2011:79-80).

2.3.2.5 Οπτικοακουστικό υλικό

Το γλωσσικό εισαγόμενο παρέχεται ως βίντεο με υπότιτλους και έντυπο γραπτό κείμενο για περαιτέρω επεξεργασία, εξασκώντας συνδυασμένες τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου (σημειώνεται ότι τα βίντεο δεν ήταν δυνατόν να

[3] Στο εξής 'ΓΕΙΣ'

δημιουργηθούν και να παρασχεθούν λόγω των στενών χρονικών περιθωρίων). Οι διάλογοι δραματοποιούνται από φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές προχωρημένου επιπέδου γλωσσομάθειας με καθαρή άρθρωση. Το γλωσσικό εισαγόμενο συνδυάζεται με το οπτικό, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το σκηνικό (settings) της εκάστοτε αλληλεπίδρασης, αλλά και να εξοικειωθούν με τα εξωγλωσσικά στοιχεία, τα οποία διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών. Επιπλέον, το βίντεο αποσκοπεί στην αύξηση του κινήτρου και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της πολυτροπικής παρουσίασης της γλωσσικής χρήσης (Harmer 2007:282, 285-286, Tomlinson 2011:371).

2.3.2.6 Γραμματική

Η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο με το οποίο διευκολύνεται η εκμάθηση υπό την προϋπόθεση ότι λαμβάνεται υπόψη το εσωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών (Ιακώβου & Μαγγανά 2014, Ellis 2005). Στο παρόν υλικό η γραμματική διδάσκεται άμεσα (Ιακώβου & Μαγγανά 2014), μέσω της παρουσίασης της μορφολογίας, κανόνων και ασκήσεων που εξασκούν την αποπερικειμενοποιημένη χρήση γλωσσικών τύπων και γραμματικών φαινομένων (εστίαση στους τύπους, Focus on FormS, Μπέλλα 2011:219-221). Ωστόσο, αφότου παρουσιαστεί το γραμματικό φαινόμενο, οι μαθητές καλούνται να το εντοπίσουν εντός των συμφραζομένων του γλωσσικού εισαγόμενου που παρέχεται ανά επικοινωνιακή περίσταση (εστίαση στον τύπο, Focus on Form, ό.π., 219-221). Επιπροσθέτως, χρησιμοποιείται απλουστευμένη μεταγλώσσα, προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι γραμματικές έννοιες και η λειτουργία τους (Ιακώβου & Μαγγανά: 2014:200).

2.3.2.7 Λεξιλόγιο

Η λεξική γνώση (word knowledge) ορίζεται, κατά τον Nation (1990) ως συνισταμένη της γνώσης της σημασίας, της γραπτής και ακουστικής μορφής της λέξης, των γραμματικών χαρακτηριστικών της, των συμφράσεων στον σχηματισμό των οποίων συμμετέχει, των υφολογικών περιορισμών, καθώς και της συχνότητας χρήσης της (Schmitt 2008, Schmitt 2010). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι κάθε πλευρά της λεξικής γνώσης, ειδικότερα η μορφή, η

σημασία και η χρήση μιας λέξης είναι δυνατόν να συμβάλλει στην αύξηση ή την ελάττωση του *μαθησιακού φορτίου* (learning burden), δηλαδή της προσπάθειας την οποία καλείται να καταβάλει ο μαθητής κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου (Ιακώβου 2011).

Οι λέξεις που επιλέγονται, συνεπώς, για το επίπεδο Α2 αποτελούνται από οικείους συνδυασμούς ήχων, ενώ η γραπτή μορφή τους δεν απέχει από την ακουστική. Από άποψη σημασιολογίας είναι διαφανείς, καθώς η σημασία τους αντιστοιχεί άμεσα στη μορφή τους. Τέλος, όσον αφορά το περιβάλλον χρήσης τους, είναι υφολογικά ουδέτερες και έχουν σταθερή σημασία ανεξαρτήτως συντακτικού περιβάλλοντος στο οποίο απαντούν. Επιπροσθέτως, πρόκειται για βασικό λεξιλόγιο, δηλαδή απλουστευμένο, και υψηλής συχνότητας, απαραίτητο για την επίτευξη καθημερινών επικοινωνιακών στόχων, σημασιολογικά διαφανές, καθώς και υφολογικά και πολιτισμικά ουδέτερο (Αντωνίου & Κατσαλήρου 2014).

Το λεξιλόγιο παρουσιάζεται αρχικά έμμεσα εντός των συμφραζομένων του γλωσσικού εισαγομένου. Ευκαιριακά ο εκπαιδευτής μπορεί να παράσχει λεξιλόγιο με βάση τις ανάγκες των μαθητών π.χ. ερμηνεία άγνωστων λέξεων. Ακολουθεί η ρητή παρουσίασή του, η οποία βασίζεται στη διασημειωτική προσέγγιση με εικόνες οικείες στους μαθητές (Schmitt 2010, Αντωνίου & Κατσαλήρου 2014:167). Πέραν των λεξιλογικών πινάκων που δημιουργούν οι ίδιοι μαθητές αντιστοιχίζοντας τις λέξεις με την κατάλληλη οπτική επεξήγηση, δεν περιλαμβάνονται δραστηριότητες στοχευμένης εξάσκησης για το λεξιλόγιο, καθώς επιδιώκεται η εξάσκηση σε αυτό μέσω της χρήσης του στις παραγωγές των μαθητών στο πλαίσιο επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Το λεξιλόγιο οργανώνεται με βάση το θεματικό περιεχόμενο κάθε ενότητας (Αντωνίου & Κατσαλήρου 2014:164-165), ωστόσο, σημειώνουμε ότι δεν παρέχεται ρητά στην ενότητα 5, καθώς αυτή οικοδομείται πάνω σε γραμματικά φαινόμενα.

2.3.2.8 Πραγματολογία

Ο γλωσσολογικός κλάδος της Πραγματολογίας μελετά τη χρήση της γλώσσας εντός συμφραζομένων κατά την επικοινωνία και την αντιμετωπίζει ως δράση (Μπέλλα 2015:21-22). Η πραγματολογική διδασκαλία στη Γ2 στοχεύει στην καλλιέργεια της

πραγματολογικής ικανότητας (pragmatic competence) η οποία, σύμφωνα με τις Martínez-Flor & Usó-Juan (2008), ορίζεται ως «η ικανότητα χρήσης των γλωσσικών στοιχείων με τρόπο κατάλληλο για το κοινωνικό και πολιτισμικό περικείμενο της επικοινωνιακής περίστασης» (Μπέλλα 2015:217). Η πραγματολογική ικανότητα απαρτίζεται από την *πραγματογλωσσική ικανότητα (pragmalinguistic competence),* τη γνώση, δηλαδή, των ιδιαίτερων γλωσσικών στοιχείων που παρέχει κάθε συγκεκριμένη γλώσσα για την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων, και την *κοινωνιοπραγματολογική ικανότητα (sociopragamtic competence)*, τη γνώση των περικειμενικών και κοινωνικών παραμέτρων της εκάστοτε επικοινωνιακής περίστασης, οι οποίες καθορίζουν την καταλληλότητα μιας πραγματογλωσσικής επιλογής (Thomas 1983, Μπέλλα 2015: 176).

Η πραγματολογική διδασκαλία μέσω του παιδαγωγικού υλικού της εργασίας επικεντρώνεται στις γλωσσικές πράξεις (Μπέλλα 2015: 91). Αρχικά παρέχονται έμμεσα μέσω του εισαγομένου και στη συνέχεια παρουσιάζονται ρητά οι επικοινωνιακές στρατηγικές. Τις παραγωγές των μαθητών ακολουθεί ανατροφοδότηση με στόχο την ευαισθητοποίησή τους και την καλλιέργεια της μεταπραγματολογικής τους επίγνωσης, δηλαδή των συνειδητών επιλογών στο πραγματογλωσσικό επίπεδο με γνώμονα το κοινωνιοπραγματολογικό ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (Bacelar da Silva 2003, Isihara & Cohen 2010:103, Μπέλλα 2015:212-215).

2.3.2.9 Τύποι δραστηριοτήτων

Το υλικό περιέχει δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν στη μορφή και την σημασία, στις περισσότερες περιπτώσεις συνδυαστικά, ενώ καλλιεργούν παράλληλα μεμονωμένες ή από κοινού τις προσληπτικές και τις παραγωγικές δεξιότητες. Ειδικότερα, οι μηχανιστικές ασκήσεις στοχεύουν στην εξάσκηση της γραμματικής. Συμπληρωματικά, οι παιδαγωγικές και διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, εστιάζοντας στη σημασία, ωθούν τους μαθητές σε ολιστική χρήση της γλώσσας καθώς απαιτούν φωνολογική, μορφολογική, συντακτική, σημασιολογική αλλά και πραγματολογική επεξεργασίας της. Άλλοι τύποι δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται είναι δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής, απάντησης σε βιωματικές ερωτήσεις, ελεγχόμενης παραγωγής περιορισμένης έκτασης, και πιο ελεύθερη δομημένη παραγωγή π.χ.

επικοινωνιακή δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου με τη μορφή παιχνιδιού ρόλων (Ellis 2005).

2.3.3 Η δομή του υλικού

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην οργάνωση τόσο του περιεχομένου των ενοτήτων όσο και του συνόλου του υλικού ώστε οι δραστηριότητες και σε δεύτερο επίπεδο οι ενότητες να διαδέχονται η μία την άλλη ομαλά και να ανταποκρίνονται στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών (Nunan 2004:114, Ellis 2005).

2.3.3.1 Μικρο-δομή ενότητας

2.3.3.1.1 Η κατανομή των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων

Η επιλογή του τύπου δραστηριοτήτων και η αναλογία τους εντός της ενότητας βασίζεται στα τέσσερα «πλοκάμια» (Four strands) της γλωσσικής διδασκαλίας κατά τον Nation (2007, Nation & Yamamoto 2012). Το πρώτο από αυτά αφορά την προσληπτική χρήση της γλώσσας (*meaning-focused input*) μέσα από την ανάγνωση και την ακρόαση γλωσσικού εισαγομένου. Για το παρόν «πλοκάμι» απαιτείται μεγάλη ποσότητα γλωσσικού εισαγομένου με πρωταρχική εστίαση στη σημασία, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του προφορικού ή γραπτού κειμένου. Προϋποτίθεται ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο, το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον τους, ενώ ένα μικρό ποσοστό (2-5%) των γλωσσικών στοιχείων, όπως το λεξιλόγιο και οι γραμματικές δομές είναι άγνωστα σε αυτούς (Nation 2007). Τα γραπτά και προφορικά κείμενα που επιλέγονται για την παρούσα εργασία αντλούνται από τις καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις της ελληνικής καθημερινότητας, με τις οποίες έχουν έρθει σε άμεση επαφή οι μαθητές. Επιπλέον, έχουν χρηστική αξία γι' αυτούς, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της χρήσης της γλώσσας-στόχου.

Το δεύτερο πλοκάμι, υπό την επίδραση της υπόθεσης του γλωσσικού εξαγομένου της Swain (1998), αφορά την παροχή ευκαιριών για μάθηση μέσω της παραγωγής γλωσσικού εξαγομένου. Κατ' αναλογία προς το προηγούμενο, προϋποθέτει εστίαση στη σημασία, καθώς ο σκοπός των μαθητών είναι να μεταφέρουν το μήνυμά τους στον

συνομιλητή τους (*meaning-focused output*). Οι δραστηριότητες προφορικής και γραπτής παραγωγής του παρόντος υλικού αφορούν ζητήματα με τα οποία είναι εξοικειωμένοι, καθώς επίσης δομές και λεξιλόγιο τα οποία τους είναι γνωστά σε μεγάλο βαθμό, ενώ μπορούν να παρακάμψουν τα κενά που εντοπίζουν κατά την παραγωγή τους με τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών, γλωσσικού εισαγομένου που έχει παρασχεθεί προηγουμένως, ακόμα και με χρήση λεξικού (Nation 2007).

Το τρίτο πλοκάμι σχετίζεται με την *εστιασμένη γλωσσική εκμάθηση* (*language-focused learning*) και αφορά τη συνειδητή εκμάθηση προφοράς, λεξιλογίου, γραμματικής και λόγου μέσω της εστίασης της προσοχής των μαθητών σε αυτά και την επεξεργασία τους σε βάθος. Τα στοιχεία αυτά συναντώνται επανειλημμένα, ενώ είναι δυνατόν να συμπεριλαμβάνονται σε δραστηριότητες που αντιστοιχούν στα υπόλοιπα «πλοκάμια» (Nation 2007). Οι πίνακες που παρουσιάζουν γραμματικά φαινόμενα (π.χ. το κλιτικό παράδειγμα του συνοπτικού παρελθοντικού) και η εξάσκησή τους μέσω μηχανιστικών ασκήσεων εντάσσονται εδώ. Σημειώνεται ότι έχει προηγηθεί η επαφή των μαθητών με τα γλωσσικά στοιχεία που διδάσκονται ρητά εντός εισαγομένου (εστίαση στον τύπο, Focus on Form) και στη συνέχεια παρέχονται οι υπόλοιπο τύποι (εστίαση στους τύπους, Focus on FormS).

Το τελευταίο πλοκάμι αναφέρεται στην *ανάπτυξη ευχέρειας* (*fluency development*, Nation 2007: 6-7) και αφορά και τις τέσσερις δεξιότητες. Το κεντρικό στοιχείο αυτού του «πλοκαμιού» είναι η πίεση για επιτέλεση η οποία επιβάλλεται από χρονικό περιορισμό, όπως αυτός προκύπτει από την εκφώνηση της δραστηριότητας. Ο Nation (2007) διακρίνει μεταξύ δύο τύπων δραστηριοτήτων ευχέρειας, σε αυτές που επαναλαμβάνουν το ίδιο περιεχόμενο με τον χρονικό περιορισμό να επιβάλλει κλιμακούμενη πίεση και τις μη επαναληπτικές π.χ. ταχεία ανάγνωση και εντοπισμός πληροφοριών. Στις δραστηριότητες που κατασκευάστηκαν, η ευχέρεια αφορά κυρίως τις παραγωγικές δεξιότητες των μαθητών, και όχι τις προσληπτικές. Το σκεπτικό στο οποίο βασίζεται αυτή η επιλογή είναι ότι οι μαθητές χρειάζεαι σε πρώτη φάση να αφιερώσουν χρόνο ώστε να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο από άποψη σημασίας, γλωσσικών στοιχείων και επικοινωνιακών στρατηγικών και σε δεύτερη φάση να αξιοποιήσουν όσα

κατέκτησαν ώστε να αποδώσουν σε πραγματικές συνθήκες, όπου η γλωσσική επιτέλεση απαιτεί ταχύτητα (π.χ. στις δημόσιες υπηρεσίες, όπου οι μαθητές χρειάζεται να διατυπώσουν με ταχύτητα και σαφήνεια το αίτημά τους, λαμβάνοντας υπόψη το φόρτο εργασίας του υπαλλήλου και όσους αναμένουν να εξυπηρετηθούν στην ουρά). Ωστόσο, ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να θέσει χρονικό περιορισμό και στις προσληπτικές δραστηριότητες ώστε να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την ευχέρειά τους σε αυτές τις δεξιότητες.

Σκοπός της κατανομής είναι η εξισορρόπηση ανάμεσα στα παραπάνω όσον αφορά τον διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται στο κάθε ένα πλοκάμι (υπολογίζεται περίπου στο 25% του διδακτικού χρόνου που αντιστοιχεί σε μία ενότητα, αν και στην πράξη δεν τηρείται πάντοτε η αναλογία), ώστε οι μαθητές να εστιάζουν στη σημασία αλλά και στη μορφή (Ellis 2005, Laufer 2006, Nation 2007). Αρκετές δραστηριότητες, μάλιστα, προσφέρουν τη δυνατότητα ενοποίησης των «πλοκαμιών», π.χ. η παρακολούθηση βίντεο με υπότιτλους στην αρχή της ενότητας συνδυάζει την δεξιότητα κατανόησης προφορικού λόγου με αυτή του γραπτού.

2.3.3.1.2 Η ακολουθία των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες του υλικού διαδέχονται η μία την άλλη βάσει της ψυχογλωσσικής αλληλουχίας, καθώς οι προσληπτικές δραστηριότητες ακολουθούνται σταδιακά από πιο απαιτητικές παραγωγικές δραστηριότητες, φτάνοντας σε αυτές που ωθούν σε αυθεντική επικοινωνιακή διεπίδραση. Η μετάβαση από το γλωσσικό εισαγόμενο στο γλωσσικό εξαγόμενο, γίνεται προσπάθεια να είναι ομαλή μέσω της παρουσίασης της γραμματικής και των επικοινωνιακών στρατηγικών (Howard & Major 2004, Nunan 2004: 125-126, Tomlinson 2011:22).

2.3.3.2 Μακρο-δομή υλικού

Η αλληλουχία των θεματικών ενοτήτων βασίζεται ως ένα βαθμό στη μεταξύ τους συνάφεια (π.χ. η αγορά των ειδών διατροφής ακολουθείται από την αγορά των ειδών ένδυσης). Το κεντρικότερο κριτήριο της διαδοχής είναι η ακολουθία κατάκτησης γραμματικών φαινομένων (Harmer 2007:296), στις οποίες βασίζονται οι γλωσσικές λειτουργίες. Η κατάκτηση του συνοπτικού μέλλοντα, λόγου χάρη, προηγείται του απλού παρελθοντικού βάσει μορφικής πολυπλοκότητας (Ιακώβου & Μαγγανά 2014:205) αλλά και σύμφωνα με το εσωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών (Ellis 2005). Επιπλέον, υπάρχει μέριμνα για ανακύκλωση γραμματικών φαινομένων (π.χ. μέλλοντας, αόριστος) και γλωσσικών λειτουργιών (αιτήματα σε διαφορετικά περικείμενα), καθώς δεν αναμένεται από τους μαθητές να τα κατακτήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας μόνο ενότητας (Tomlinson 2011: 16-17, Nunan 2004:30). Σημειώνουμε, ωστόσο, ότι τόσο η μικρο-δομή, όσο και η μακρο-δομή δεν είναι δεσμευτικές για τον εκπαιδευτή, καθώς ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του έχει τη δυνατότητα να μεταθέσει τόσο δραστηριότητες όσο και ολόκληρη ενότητα (Nunan 2004: 131-133). Το ίδιο ισχύει και για την ταχύτητα της διδασκαλίας. Δεν συμπεριλαμβάνονται επαναληπτικές ενότητες ή τεστ διότι εστιάζουμε στην παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων και των γλωσσικών στοιχείων.

2.3.4 Ρόλος υλικού

Το παρόν παιδαγωγικό υλικό κατασκευάζεται με σκοπό την αξιοποίησή του ως κύριου για τη διδασκαλία, δηλαδή χωρίς να αποτελεί συμπλήρωμα διδακτικού εγχειριδίου ή άλλου είδους υλικού. Η επιλογή για τη μη χρήση διδακτικού εγχειριδίου βασίζεται στην άποψη ότι τα εγχειρίδια συχνά ακολουθούν περιοριστική προσέγγιση ως προς τη γλωσσική διδασκαλία (Harmer 2007:304-305), η οποία δεν ενθαρρύνει πάντα την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας παρά τις αρχικές δηλώσεις τους. Επιπλέον, αν δεν ενημερώνονται συνεχώς με νέες εκδόσεις καθίστανται παρωχημένα. Ωστόσο, δεν αποκλείεται η χρήση του υλικού ως συμπληρωματικού ή η δυνατότητα να συμπληρωθεί

το ίδιο ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης για τις οποίες αξιοποιείται (Canniveng & Martinez 2014:481).

2.3.5 Οργάνωση τάξης

Οι δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου οργανώνονται σε ζεύγη, ομάδες τριών ατόμων ή περισσότερων, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, ώστε οι μαθητές να επιτύχουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους διαπραγματευόμενοι από κοινού τη σημασία και τροποποιώντας αντίστοιχα το γλωσσικό τους εξαγόμενο. Επιπροσθέτως, συχνά παρέχουν ο ένας στον άλλον ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη, είτε μέσω διευκρινιστικών ερωτήσεων είτε μέσω διαπραγμάτευσης της σημασίας (Μπέλλα 2011: 210).

Ακόμη, υπάρχουν ερωτήσεις οι οποίες απευθύνονται στο σύνολο της τάξης, ώστε να προκύψει συζήτηση, η οποία εστιάζει στο μήνυμα (π.χ. δυνατότητες εξυπηρέτησης ανά δημόσια υπηρεσία) είτε στην ακρίβεια (π.χ. βιωματικές ερωτήσεις για το τι έκαναν την προηγούμενη μέρα οι μαθητές, ώστε να εξασκηθούν στη χρήση του συνοπτικού παρελθοντικού). Στόχος των ερωτήσεων είναι η παραγωγή γλωσσικού εξαγομένου από τους μαθητές, το οποίο λειτουργεί ταυτόχρονα ως αυτο-εισαγόμενο για τον ίδιο τον μαθητή και εισαγόμενο για την υπόλοιπη τάξη (Ellis 2005).

Οι υπόλοιπες δραστηριότητες που απαιτούν ακρίβεια προβλέπουν ατομική εργασία από τον μαθητή, ώστε να διαπιστώσει τις δυνατότητές του είτε αναφορικά με την επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου, είτε τη γλωσσική εκμάθηση, είτε την παραγωγή γραπτού λόγου. Ωστόσο, υπάρχει δυνατότητα ο διδάσκων και οι μαθητές να συζητήσουν τις απαντήσεις τους στην τάξη με στόχο την παροχή ανατροφοδότησης.

3. Μεθοδολογία

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές και τα διαδικαστικά ζητήματα που σχετίζονται με την κατασκευή του ενιαίου παιδαγωγικού υλικού και την αξιολόγησή του στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Καταρχάς, στο (3.2) γίνεται αναλυτική περιγραφή όλων των ενοτήτων του παιδαγωγικού υλικού σε συσχέτιση με τους θεωρητικούς άξονες στους οποίους στηρίχθηκε η κατασκευή του. Στο (3.3) συζητούμε το περιεχόμενο της έρευνας αξιολόγησης. Ακολουθεί στο (3.4) η περιγραφή του προφίλ των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις. Στο (3.5) παρέχονται λεπτομέρειες αναφορικά με το είδος τους δείγματος, στο (3.6) γίνεται αναφορά στη συνέντευξη ως μέσου συλλογής δεδομένων, ενώ στο (3.7) περιγράφεται το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της διεξαγωγής της πιλοτικής και της κύριας έρευνας (3.8 & 3.10), θεμάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας (3.9), καθώς επίσης ηθικών διλημμάτων (3.11) και περιορισμών της παρούσας εργασίας (3.12).

3.2 Περιγραφή και ανάλυση του υλικού

3.2.1 1η ενότητα

Οι δραστηριότητες της πρώτης ενότητας αναπτύσσονται με βάση τη θεματική των αγορών ειδών διατροφής και ευρείας κατανάλωσης, με τα οποία οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι σε μεγάλο βαθμό. Ο γενικότερος στόχος της ενότητας είναι η παρουσίαση σχετικού με τη θεματική λεξιλογίου, της γραμματικής κατηγορίας των αριθμών των ουσιαστικών (Holton, Mackridge & Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:50-75) και της έννοιας της μετρησιμότητας, καθώς και η ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών για την πραγματοποίηση αγορών.

Δραστηριότητα 1 : Οι μαθητές παρακολουθούν βιντεοσκοπημένο και έπειτα διαβάζουν έντυπο τον διάλογο μεταξύ φίλων ([-ισχύς] [-απόσταση], Μπέλλα 2015:152)

συνδυάζοντας τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου (Nation 2007). Στο ερώτημα (β) τίθεται ερώτηση κλειστού τύπου που απαιτεί την μεταφορά πληροφοριών από το κείμενο στην αναπαράσταση της λίστας που δημιουργούν (Nunan 2004:59). Στο ερώτημα (γ) ζητείται ο εντοπισμός και η αντιστοίχιση των λεξικών τεμαχίων του γλωσσικού εισαγομένου του ερωτήματος (β) με την οπτική αναπαράστασή τους (Nunan 2004: 58). Τέλος, στο ερώτημα (δ) ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει τις εικόνες με λέξεις σχετικές με το θεματικό περιεχόμενο της ενότητας (Nunan 2004:58). Η οπτική αναπαράσταση επιλέγεται αντί λεκτικής επεξήγησης, λ.χ. μέσω συνωνύμων ή περίφρασης, επειδή αρμόζει στο αρχάριο επίπεδο (Schmitt 2010). Στόχος της δραστηριότητας είναι η επεξεργασία του εισαγομένου ως προς τη σημασία, καθώς και η σύνδεση της σημασίας οικείων στους μαθητές λέξεων με την προφορική και γραπτή μορφή τους (π.χ. *το ψωμί*). Επιπλέον, σε περίπτωση που το λεξιλόγιο έχει παρουσιαστεί στο προηγούμενο επίπεδο (π.χ. στην παρουσίαση του αλφαβήτου), επιδιώκεται η ανακύκλωσή του, οργανωμένου υπό τη θεματική των αγορών ειδών διατροφής και ευρείας κατανάλωσης.

Δραστηριότητα 2: Παρέχεται λεξιλόγιο σχετικά με τα καταστήματα και για την απόδοση της σημασίας χρησιμοποιείται η οπτική αναπαράσταση (Schmitt 2010). Στόχος της δραστηριότητας, η οποία εστιάζει στη γλωσσική εκμάθηση (Nation 2007), είναι η αξιοποίηση και η ταξινόμηση του λεξιλογίου (Nunan 2004:59) καθώς και η σύνδεση με την ελληνική καθημερινότητα. Προτείνεται η συζήτηση στην τάξη, με τον εκπαιδευτή να απευθύνει ερωτήσεις όπως «*Τι ψωνίζεις από το σουπερμάρκετ;*» και να σημειώνει τις απαντήσεις στον πίνακα με μορφή διαγράμματος-αράχνης, παροτρύνοντας τους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις (Nunan 2004: 60).

Δραστηριότητα 3: Παρέχεται γλωσσικό εισαγόμενο (βίντεο και έντυποι διάλογοι) ενσωματώνοντας τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Οι μαθητές καλούνται: 1) να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο ως προς τη σημασία ώστε να εντοπίσουν πληροφορίες εντός του κειμένου (Nunan 2004: 59-60), 2) να εντοπίσουν τις επικοινωνιακές στρατηγικές του αιτήματος (Bella 2012a, 2012b), 3) να αξιοποιήσουν κειμενικούς δείκτες για να συναγάγουν (Nunan 2004:59) τη σχέση μεταξύ υπαλλήλου/

καταστηματάρχη και πελάτη ([+/- ισχύς] [+/- απόσταση], Μπέλλα 2015:162-164). Τέλος, απευθύνεται βιωματική ερώτηση προς τους μαθητές με στόχο τον αναστοχασμό.

Δραστηριότητα 4: Παρουσιάζονται μέσω άμεσης διδασκαλίας η γραμματική κατηγορία του αριθμού των ουσιαστικών, δηλαδή του ενικού-πληθυντικού (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998: 50-75) καθώς και η έννοια της μετρησιμότητας. Η μεταγλώσσα αποφεύγεται λόγω της πολυπλοκότητας της (Ιακώβου & Μαγγανά 2014) και αντικαθίσταται από αριθμούς και μονάδες μέτρησης οικείες προς τους μαθητές (*κιλό, λίτρο*), καθώς και τους περιέκτες (π.χ. *πακέτο*). Προηγείται η παρουσίαση των μορφών του ενικού και του πληθυντικού μέσω χρωμάτων με σκοπό την υποβοήθηση της νοητικής αναπαράστασής του γραμματικού φαινομένου. Ακολουθούν μηχανιστικές ασκήσεις για την κατασκευή αποπερικειμενοποιημένων τύπων πληθυντικού και ενικού, καθώς και την ταξινόμηση τύπων ανάλογα με τη μετρησιμότητα ή μη. Η δραστηριότητα εστιάζει στη γλωσσική εκμάθηση (Nation 2007) και στους γλωσσικούς τύπους (Focus on FormS, Laufer 2006, Μπέλλα 2011:219-221). Στόχος του αποπερικειμενοποιημένου μορφολογικού χειρισμού είναι να αναγνωρίζουν τους τύπους εντός γλωσσικού εισαγομένου, αλλά και να τους χρησιμοποιούν εντός των συμφραζομένων των προφορικών και γραπτών παραγωγών τους.

Δραστηριότητα 5: Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής με βάση το φυλλάδιο των προσφορών σούπερ μάρκετ παρουσιάζοντας ρητά στην υπόλοιπη τάξη τη στρατηγική που ακολούθησαν. Η δραστηριότητα εστιάζει στη γλωσσική εκμάθηση λεξιλογίου (Nation 2007), ειδικότερα της έννοιας της έκπτωσης, και την εξοικείωση των μαθητών με το κειμενικό είδος του φυλλαδίου προσφορών σούπερ μάρκετ (Αντωνίου & Λιβιέρη 2014). Ως προς το δεύτερο σκέλος της, επομένως, πρόκειται για διεκπεραιωτική δραστηριότητα (task, Μπέλλα 2011:222-227). Επιπροσθέτως, εξυπηρετείται η ανακύκλωση των αριθμών.

Δραστηριότητα 6: Παρέχεται αυθεντικό γραπτό γλωσσικό εισαγόμενο με τη μορφή αποδείξεων από αγορές και οι μαθητές εξασκούνται στο λεξιλόγιο που παρουσιάστηκε στην ενότητα. Θεωρείται χρήσιμη η ενθάρρυνση προς τους μαθητές να σημειώσουν τις πληροφορίες που εντοπίζουν (κύκλος, υπογράμμιση κλπ.).

Δραστηριότητα 7: Παρέχεται οπτικό εισαγόμενο και λεκτική επεξήγηση σχετικά με τη λαϊκή αγορά, η οποία αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο τη ελληνικής αγοράς, διότι δεν θεωρείται δεδομένη η βιωματική επαφή των μαθητών με αυτή (Schmitt 2010). Ακολουθεί βιωματικού τύπου ερώτηση και έπειτα, οι μαθητές παρακολουθούν και διαβάζουν τον διάλογο. Δεν ακολουθούν δραστηριότητες, αλλά προτείνεται η πραγματολογική επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου. Η δραστηριότητα στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της επικοινωνιακής περίστασης της λαϊκής, με έμφαση στις γλωσσικές στρατηγικές ως φόρμουλες που αξιοποιούνται και στην αντιπαραβολή τους με τα υπόλοιπα καταστήματα (π.χ. ο τρόπος πώλησης μέσω της άμεσης διαφήμισης του προϊόντος, οι κλητικές προσφωνήσεις προς τον πελάτη, τα καλοπιάσματα κλπ. που αποτελούν δείκτες θετικής ευγένειας, βλ. Μπέλλα 2015:162-164).

Δραστηριότητα 8: Πρόκειται για δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου (Nation 2007). Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τις εικόνες με το προφορικό εισαγόμενο που παρέχεται (Nunan 2004:60). Οι διάλογοι βασίζονται στις περιστάσεις επικοινωνίας οι οποίες έχουν παρουσιαστεί προηγουμένως στην ενότητα και, επομένως, είναι προβλέψιμοι όπως υποδεικνύεται για το επίπεδο Α2 (ΚΕΠΑ 2001, βλ. και Παντελόγλου 2014). Στόχος της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση με την προφορική επικοινωνιακή περίσταση, το λεξιλόγιο και τις στρατηγικές επικοινωνίας σε κάθε περίσταση.

Δραστηριότητα 9: Πρόκειται για δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου με τη μορφή παιχνιδιού ρόλων (Nunan 2004:60). Προτείνεται η παροχή φωτογραφιών των προϊόντων με στόχο την παιγνιώδη εκμαίευση λεξιλογίου και στη συνέχεια συζήτηση και ανατροφοδότηση από συμμαθητές και εκπαιδευτή. Στόχος της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας (Μπέλλα 2011:222-227) είναι να συνθέσουν κατάλληλα επικοινωνιακές περιστάσεις και στρατηγικές, λεξιλόγιο και γραμματική που παρουσιάστηκαν ώστε να πραγματώσουν επιτυχημένα τον ρόλο τους (Κάντζου & Σταμούλη 2014).

Δραστηριότητα 10: Αποτελεί διεκπεραιωτική δραστηριότητα (task) που απαιτεί την παραγωγή γραπτού λόγου. Στόχος είναι η αξιοποίηση του θεματικού λεξιλογίου και η βιωματική σύνδεση των μαθητών με το γραπτό εξαγόμενό τους (Nation 2007).

3.2.2 2η ενότητα

Η ενότητα αφορά την επικοινωνιακή περίσταση αγοράς ειδών ρουχισμού. Συνδέεται με την προηγούμενη και ολοκληρώνει τη θεματική των αγορών για το επίπεδο Α2. Και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές ενδέχεται να είναι εξοικειωμένοι με την επικοινωνιακή περίσταση, όμως παρέχονται στρατηγικές επικοινωνίας μέσω γλωσσικού εισαγομένου με τη διάκριση μεταξύ φιλικού και επίσημου επιπέδου ([+/-ισχύς] [+/-απόσταση]). Επιπλέον, παρουσιάζεται ή ανακυκλώνεται λεξιλόγιο σχετικό με τα είδη ένδυσης και υπόδησης. Όσον αφορά τη γραμματική, παρουσιάζονται τα επίθετα (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998: 76-79) και η συμφωνία τους σε γένος, αριθμό και πτώση (ονομαστική, αιτιατική) με τον όρο που προσδιορίζουν, καθώς και οι δεικτικές αντωνυμίες *αυτός, εκείνος* οι οποίες διακρίνονται με κριτήριο την απόσταση μεταξύ ομιλητή και αντικειμένου (Μπέλλα 2015: 54-56). Η ενότητα ολοκληρώνεται με δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Δραστηριότητα 1: Οι μαθητές εξασκούνται στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (Nation 2007) παρακολουθώντας βιντεοσκοπημένους και στη συνέχεια διαβάζοντας έντυπους διαλόγους που αντιστοιχούν στην επικοινωνιακή περίσταση της παροχής φιλικής γνώμης κατά τη δοκιμή ρούχων, καθώς και την διατύπωση γνώμης από την υπάλληλο κατά την αγορά του αντικειμένου (Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013). Οι ερωτήσεις κατανόησης που ακολουθούν στοχεύουν στην ανίχνευση των στρατηγικών πραγμάτωσης των αιτημάτων και της διατύπωσης γνώμης σε φιλικό και μη φιλικό επίπεδο, αλλά και στην εξοικείωση των μαθητών με τη φορμουλαϊκή ευχή «Με γεια». Στο ερώτημα (β), το οποίο εντάσσεται στο «πλοκάμι» της εστιασμένης γλωσσικής εκμάθησης του Nation (2007), οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν λέξεις με την κατάλληλη εικόνα (Nunan 2004:58, Schmitt 2010). Στοχεύει στην παρουσίαση ή την ανακύκλωση και συμπλήρωση του θεματικού λεξιλογίου των μαθητών.

Δραστηριότητα 2: Παρουσιάζεται μέσω ρητής διδασκαλίας και εστίασης στους τύπους (Focus on FormS) ο μορφολογικός σχηματισμός του επιθέτου (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998: 76-79) σε συμφωνία με το ουσιαστικό που προσδιορίζει. Επιπλέον, παρέχονται επίθετα ως θεματικό λεξιλόγιο. Ακολουθεί μηχανιστική άσκηση

που αποτελεί δραστηριότητα εστιασμένης γλωσσικής εκμάθησης. Στόχο αποτελεί ο μορφολογικός χειρισμός και η εξάσκηση στη συμφωνία επιθέτων-ουσιαστικών ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν κατάλληλα εντός των παραγωγών τους αλλά και να τα αναγνωρίσουν εντός συμφραζομένων (Focus on Form, Laufer 2006, Μπέλλα 2011:219-221).

Δραστηριότητα 3: Διδάσκεται άμεσα η τοπική δείξη μέσω αντωνυμιών *αυτός-ή-ό* και *εκείνος-η-ο*. Ως κριτήριο διάκρισης μεταξύ τους ορίζεται η απόσταση μεταξύ ομιλητή και αντικειμένου δείξης (Μπέλλα 2015:54-56). Η σειρά των όρων παρουσιάζεται ρητά με διαφορετικά χρώματα ώστε να υποβοηθήσει την νοητική αναπαράσταση των εννοιών. Ακολουθεί άσκηση συμπλήρωσης κενών, η οποία εντάσσεται στο «πλοκάμι» της εστιασμένης γλωσσικής εκμάθησης.

Δραστηριότητα 4: Πρόκειται για σύντομη παραγωγή προφορικού λόγου, παιδαγωγικό task (Μπέλλα 2011: 222-227). Αναμένεται εστίαση στη σημασία αλλά και τη μορφή (συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού).

Δραστηριότητα 5: Πρόκειται για δραστηριότητα εστιασμένης γλωσσικής εκμάθησης (Nation 2007), καθώς αποτελεί ρητή πραγματολογική διδασκαλία (Bacelar da Silva 2003, Μπέλλα 2015). Οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν τις φόρμουλες διατύπωσης γνώμης για αγορά ρούχων και ευχής για νέα αγορά ή κόμμωση με τις αντίστοιχες επικοινωνιακές περιστάσεις (Nunan 2004:58). Το δεύτερο σκέλος ωθεί τους μαθητές σε εντοπισμό επικοινωνιακών στρατηγικών με βάση τις παραμέτρους της ισχύος και της απόστασης που χαρακτηρίζουν μία περίσταση επικοινωνίας.

Δραστηριότητα 6: Πρόκειται για δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου που περιέχει προβλέψιμο γλωσσικό εισαγόμενο, με βάση το παρόν επίπεδο γλωσσομάθειας. Στόχος της είναι η εστίαση στη σημασία και τη μορφή.

Δραστηριότητα 7: Η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου εντάσσεται και στο «πλοκάμι» της ευχέρειας (Nation 2007) λόγω του χρονικού περιορισμού που τίθεται. Στοχεύει στην αξιοποίηση των στρατηγικών που παρουσιάστηκαν για την παραγωγή αιτημάτων (Bella 2012a, 2012b) στο πλαίσιο της αγοράς, τη διατύπωση γνώμης και την ολοκλήρωση της αγοράς. Σε επίπεδο γραμματικής, προβλέπεται η αξιοποίηση των

αντωνυμιών και η συμφωνία επιθέτων και ουσιαστικών, ενώ στο τέλος, παρέχεται ανατροφοδότηση.

Δραστηριότητα 8: Η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου έχει παιγνιώδη χαρακτήρα, ενώ οι μαθητές μπορούν εναλλακτικά να περιγράψουν και φωτογραφίες της επιλογής τους. Στόχος της είναι τόσο η αξιοποίηση του λεξιλογίου που παρουσιάστηκε, όσο η εξάσκηση στην συμφωνία επιθέτου και ουσιαστικού εντός συμφραζομένων με αφόρμηση την εικόνα (Schmitt 2010).

3.2.3 3η ενότητα

Η ενότητα οικοδομείται με θεμέλιο τη μορφολογική κατηγορία του συνοπτικού μέλλοντα (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warbuton 1998:123-161), εντεταγμένη στις γλωσσικές λειτουργίες/ γλωσσικές πράξεις του αιτήματος στο πλαίσιο της παραγγελίας σε χώρο εστίασης (Bella 2012a, 2012b) και της πρότασης/πρόσκλησης (Bella 2011). Παράλληλα, παρέχεται λεξιλόγιο σχετικά με το καφέ, το εστιατόριο και το μπαρ. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται και το πολιτισμικό στοιχείο του κεράσματος.

Δραστηριότητα 1: Παρέχεται βιντεοσκοπημένο προφορικό και έντυπο γραπτό γλωσσικό εισαγόμενο σχετικά με την επικοινωνιακές περιστάσεις της παραγγελίας σε εστιατόριο και καφέ, στο οποίο περιέχονται οι γλωσσικές πράξεις των αιτημάτων (Bella 2012a, 2012b) και της πρότασης/πρόσκλησης ως γειτνιαστικό ζεύγος με την αποδοχή ή την άρνησή της (Bella 2011). Οι ερωτήσεις κατανόησης τύπου σωστού-λάθους καλούν τους μαθητές να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο ως προς τις σχέσεις μεταξύ των ομιλητών αλλά και ως προς τη σημασία (Nunan 2004:60). Τέλος, ζητείται η αντιστοίχιση λεξικών τεμαχίων με εικόνες.

Δραστηριότητα 2: Πρόκειται για δραστηριότητα εστίασης στους τύπους (Focus on FormS), καθώς παρουσιάζεται άμεσα ο μορφολογικός σχηματισμός του συνοπτικού μέλλοντα (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:123-161). Τα θέματα που υποκαθίστανται δηλώνονται ως θέματα που αλλάζουν μορφή ώστε η μεταγλώσσα που χρησιμοποιείται να είναι προσιτή στους μαθητές, χωρίς να τους προκαλεί σύγχυση. Στο ερώτημα 2Α οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν το γραπτό γλωσσικό εισαγόμενο της προηγούμενης δραστηριότητας ως προς τη μορφή (εστίαση στον τύπο, Focus on

Form, Μπέλλα 2011:219-221). Ακολουθεί μηχανιστική άσκηση, ενώ στο 2Γ καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν βιωματικά εξασκούμενοι στην κατασκευή ρηματικών τύπων του συνοπτικού μέλλοντα.

Δραστηριότητα 3: Η παρούσα δραστηριότητα εστιάζει στη γλωσσική εκμάθηση μέσω της ρητής πραγματολογικής διδασκαλίας. Στο πρώτο τμήμα παρουσιάζεται η γλωσσική λειτουργία της παραγγελίας, στο πλαίσιο της οποίας επιτελείται η γλωσσική πράξη του αιτήματος. Αφού παρέχονται ρητά οι στρατηγικές, οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε παιχνίδι ρόλων. Το τμήμα Β αφορά την παρουσίαση της γλωσσικής πράξης της πρότασης με το γειτνιαστικό ζεύγος της αποδοχής και της απόρριψης. Παρέχονται στρατηγικές, κατάλληλες για το επίπεδο των μαθητών, καθώς και η κοινωνιοπραγματολογική πληροφορία για την επιμονή των φυσικών ομιλητών της Ελληνικής στην πρόσκλησή τους και την επανάληψή της (Bella 2011). Το τμήμα Γ πληροφορεί τους μαθητές για το κέρασμα, το οποίο αποτελεί την πολιτισμικά χαρακτηρισμένη γλωσσική πράξη των Ελλήνων, ως μέρος του σεναρίου της εξόδου για καφέ, φαγητό ή ποτό. Ακολουθεί ένα δεύτερο παιχνίδι ρόλων (Nunan 2004:60) με στόχο την προφορική επιτέλεση των γλωσσικών πράξεων των προτάσεων, το οποίο ολοκληρώνεται με την παροχή ανατροφοδότησης στην τάξη.

Δραστηριότητα 4: Η δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου απαιτεί από τους μαθητές να τοποθετήσουν τα εκφωνήματα σε σωστή σειρά (Nunan 2004:58) με βάση το προφορικό γλωσσικό εισαγόμενο, ώστε να προκύψουν γλωσσικές πράξεις παραγγελίας και πρόσκλησης. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το είδος της γλωσσικής πράξης (παραγγελία, πρόσκληση).

Δραστηριότητα 5: Η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου μοιάζει με γραπτό παιχνίδι ρόλων στο οποίο οι μαθητές ανταλλάσσουν μηνύματα μέσω εφαρμογής ηλεκτρονικών μηνυμάτων (π.χ. Messenger), λόγω της εξοικείωσής τους με αυτήν και με στόχο την αύξηση του κινήτρου τους (Tomlinson 2011:389). Εξασκείται η ευχέρεια των μαθητών, καθώς υπάρχει χρονικός περιορισμός, ενώ ακολουθεί ο αναστοχασμός πάνω στην πραγμάτωση των γλωσσικών πράξεων.

3.2.4 4η ενότητα

Η ενότητα αναπτύσσεται με βάση τη θεματική του σεναρίου του σχεδιασμού ταξιδιών στο εσωτερικό της Ελλάδας και το εξωτερικό. Παρέχεται σχετικό λεξιλόγιο και επικοινωνιακές στρατηγικές για τις γλωσσικές πράξεις του αιτήματος για κράτηση εισιτηρίων και καταλύματος. Όσον αφορά τη γραμματική, παρουσιάζεται ο συνοπτικός εξαρτημένος (Holton, Mackridge, & Φιλιππάκη Warburton 1998: 123-161) εντός βουλητικών και δεοντικών δομών. Η διδασκαλία της γραμματικής οικοδομείται επί της προηγούμενης γνώσης των μαθητών για τον μέλλοντα, εφόσον έχει διδαχθεί στην προηγούμενη ενότητα.

Δραστηριότητα 1: Οι μαθητές διαβάζουν επιλέγουν προορισμό με βάση διαφημιστικές αφίσες ταξιδιωτικών πακέτων (Αντωνοπούλου, Βογιατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013). Στο (1β) επεξεργάζονται αυθεντικό γραπτό γλωσσικό εισαγόμενο. Στο 1(γ) οι μαθητές παρακολουθούν και έπειτα διαβάζουν τους διαλόγους που αφορούν την πραγμάτωση της γλωσσικής πράξης της πρότασης με την αντίστοιχη αποδοχή ή απόρριψη (Bella 2011). Ακολουθούν, η κράτηση εισιτηρίων και δωματίου, αντίστοιχα. Η δραστηριότητα συνδυάζει τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ ανακυκλώνει, εντός νέου περικειμένου, τη γλωσσική πράξη που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Στο ερώτημα 1(δ) οι μαθητές τοποθετούν τα βήματα του σεναρίου του σχεδιασμού ταξιδιού στη σωστή σειρά, μετά από επεξεργασία του εισαγομένου στο 1(γ) (Nunan 2004:58). Το 1(ε) αποτελεί παιδαγωγική δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών, με μεταφορά πληροφοριών από τους διαλόγους του γλωσσικού εισαγομένου στην περίληψη του κειμένου. Τέλος, οι μαθητές αντιστοιχίζουν τις εικόνες με την κατάλληλη λέξη (Nunan 2004:58, Schmitt 2010).

Δραστηριότητα 2: Διδάσκεται άμεσα μέσω εστίασης στους διαφορετικούς μορφολογικούς τύπους (Focus on FormS) ο συνοπτικός εξαρτημένος (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998: 123-161) εντός να-προτάσεων με τα ρήματα *θέλω, μπορώ* και του απρόσωπου *πρέπει* (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998: 427-431). Αν και πρόκειται για σύνθετη δομή σε συνάρτηση με το επίπεδο Α2, παρέχεται έπειτα από τη διδαχθείσα δομή του συνοπτικού μέλλοντα, ενώ είναι χρήσιμη λόγω της χρήσης της εντός των γλωσσικών πράξεων των προσκλήσεων, καθώς και της υψηλής

συχνότητας εμφάνισής της στον λόγο των φυσικών ομιλητών. Επισημαίνεται ότι αποφεύγεται η μεταγλώσσα, η οποία υποκαθίσταται από διαφορετικά χρώματα, ώστε να δηλωθούν το ρήμα εξάρτησης και η να-πρόταση με τον συνοπτικό εξαρτημένο. Ακολουθούν άσκηση εντοπισμού (2^A) με εστίαση στον τύπο (Focus on Form), μηχανιστική άσκηση (2Β) στον συνοπτικό εξαρτημένο με εστίαση στους τύπους (Focus on FormS) και προφορική χρήση των δομών με το *θέλω* και το *πρέπει* εντός απαντήσεων βιωματικού περιεχομένου (2Γ).

Δραστηριότητα 3: Η δραστηριότητα αφορά την πραγματολογική διδασκαλία. Στο 3Α, επιδιώκεται τόσο η ανακύκλωση της γλωσσικής πράξης της πρότασης σε προσληπτικό επίπεδο, όσο ο εντοπισμός της εντός διαφορετικών συμφραζομένων. Το ερώτημα 3Β παρουσιάζει το σενάριο του σχεδιασμού ταξιδιών. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η γλωσσική πράξη της πρότασης και της αποδοχής ή της άρνησης με αιτιολόγηση ως γειτνιαστικά ζεύγη, η γλωσσική πράξη του αιτήματος με κύρια στρατηγική τις δομές με το *θέλω*, καθώς παρουσιάστηκε στο τμήμα της γραμματικής της ενότητας, ενώ παρέχονται στρατηγικές για την κράτηση δωματίου.

Δραστηριότητα 4: Πρόκειται για δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου με μορφή απαντήσεων πολλαπλής επιλογής (Nunan 2004:59). Οι διάλογοι που ακούνε οι μαθητές βασίζονται στο γλωσσικό εισαγόμενο της δραστηριότητας 1 όσον αφορά τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Παντελόγλου 2014).

Δραστηριότητα 5: Πρόκειται για δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου σε μορφή παιχνιδιού ρόλων (role play) και ταυτόχρονα για διεκπεραιωτική δραστηριότητα (task). Περιλαμβάνει τη φάση πριν από την εκτέλεση (pre-task) και κατά την εκτέλεση (task-cycle). Έπειτα οι ρόλοι αντιστρέφονται ώστε όλοι οι μαθητές να επιτελέσουν τα γειτνιαστικά ζεύγη των γλωσσικών πράξεων, δηλαδή των προτάσεων/προσκλήσεων και των αιτημάτων, καθώς και των απαντήσεων σε αυτά.

Δραστηριότητα 6: Πρόκειται για δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε φιλικό επίπεδο ([-ισχύς] [-απόσταση]) η οποία απαιτεί την γραπτή παραγωγή της γλωσσικής πράξης της πρότασης με αφόρμηση την υποτιθέμενη επίσκεψη φίλου ή φίλης του μαθητή στην Ελλάδα.

3.2.5 5η ενότητα

Η ενότητα αφορά την παρουσίαση της γραμματικής δομής του αορίστου σε συνάρτηση με τη γλωσσική πράξη της απολογίας (Bella 2014), για την επιτέλεση της οποίας παρέχονται επικοινωνιακές στρατηγικές. Το λεξιλόγιο παρέχεται σε σύνδεση με τη γραμματική κατηγορία του χρόνου και ειδικότερα του συνοπτικού παρελθοντικού (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:123-161), αλλά και τις λειτουργικές κατηγορίες των χρονικών επιρρημάτων (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:347).

Δραστηριότητα 1: Το γλωσσικό εισαγόμενο περιέχει τη γλωσσική πράξη της απολογίας, τη δομή του συνοπτικού παρελθοντικού, καθώς και χρονικούς προσδιορισμούς που δηλώνουν το παρελθόν. Οι μαθητές εξασκούνται στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Στο ερώτημα (β) οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο ως προς τη σημασία με στόχο να τοποθετήσουν στην σειρά τις εικόνες, ώστε να ανταποκρίνονται στην εξέλιξή της αφήγησης (Nunan 2004:58).

Δραστηριότητα 2: Η παρουσίαση του συνοπτικού παρελθοντικού (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:123-161) εντάσσεται στο «πλοκάμι» της εστιασμένης γλωσσικής εκμάθησης (Nation 2007). Η μεταγλώσσα όπως *παρελθόν* αντικαθίσταται από τη φράση «*κάτι που έγινε παλιά*» και ο νόμος της τρισυλλαβίας εξηγείται ως έλλειψη τρίτης συλλαβής ορισμένων ρηματικών θεμάτων στον συνοπτικό παρελθοντικό, η οποία επανορθώνεται μέσω της προσθήκης της αύξησης. Το ερώτημα 2(α) ζητά από τους μαθητές να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο της δραστηριότητας 1 ως προς τη μορφή και τη σημασία. Τα ερωτήματα 2(β) και 2(γ) αποτελούν ασκήσεις μηχανιστικού τύπου με εστίαση στους τύπους. Το ερώτημα 2(δ) απαιτεί παραγωγή ρηματικών τύπων του αορίστου εντός βιωματικού περιεχομένου και, επομένως, εστίαση στον τύπο αλλά και τη σημασία.

Δραστηριότητα 3: Πρόκειται για ρητή πραγματολογική διδασκαλία της απολογίας στην Ελληνική (Bella 2014). Στη συνέχεια ακολουθεί παιχνίδι παραγωγής προφορικού λόγου με στόχο τη γλωσσική πράξη των απολογιών.

Δραστηριότητα 4: Πρόκειται για δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου με τη μορφή συμπλήρωσης κενών. Το δεύτερο σκέλος σχετίζεται με τη γλωσσική πράξη της απολογίας.

Δραστηριότητα 5: Πρόκειται για παραγωγή γραπτού λόγου με παιγνιώδη προέκταση. Εντάσσεται στο «πλοκάμι» του γλωσσικού εξαγομένου, αλλά και σε αυτό της ευχέρειας, καθώς οι μαθητές οφείλουν να τηρήσουν το χρονικό πλαίσιο των πέντε λεπτών.

3.2.6 6η Ενότητα

Η ενότητα αφορά τη θεματική της υγείας, για την οποία παρέχεται λεξιλόγιο σχετικό με τις επικοινωνιακές περιστάσεις της επίσκεψης σε γιατρό και στο φαρμακείο, καθώς και της κλήσης σε ασθενοφόρο. Παρέχεται η γλωσσική πράξη της συμβουλής σε φιλικό επίπεδο (Martinez-Flor & Fukuya 2005, Μπέλλα 2015:80-81), στην οποία αντιστοιχούν οι περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς και οι γραμματικές δομές της προστακτικής και της απαγόρευσης (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:123-161).

Δραστηριότητα 1: Το 1(α) αποτελεί δραστηριότητα κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Στο 1(β) που ακολουθεί, οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τον διάλογο με την επικοινωνιακή περίσταση. Το ερώτημα 1(γ) αποτελεί ερώτηση ελέγχου κατανόησης του κειμένου. Το ερώτημα 1(δ) στοχεύει στη βιωματική σύνδεση των μαθητών με την επικοινωνιακή περίσταση της επίσκεψης στο ιατρείο και το φαρμακείο, μέσω της παραγωγή προφορικού λόγου. Το ερώτημα 1(ε) καλεί τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις εικόνες με τις λέξεις που εντάσσονται στη θεματική ενότητα (Nunan 2004:58, Schmitt 2010). Η παντομίμα (ερώτημα 1στ) αποτελεί μορφή παιγνιώδους, εστιασμένης γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν τις χειρονομίες και τις κινήσεις με το αντίστοιχο λεξιλόγιο (Nunan 2004:58).

Δραστηριότητα 2: Με αφορμή τις ιατρικές συμβουλές οι οποίες συχνά διατυπώνονται σε προστακτική (βλ. ΓΕΙΣ δραστηριότητας 1), παρουσιάζεται η συνοπτική προστακτική (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:123-161). Αντί μεταγλώσσας, παρέχεται η παραδοσιακή ονομασία της έγκλισης σε συνάρτηση με τη λειτουργία της. Ακολουθεί η παρουσίαση της απαγόρευσης με το μόριο *μην* σε συνδυασμό με τον

ενεστώτα λόγω της συχνότητας αλλά και της ευχρηστίας της δομής για το παρόν επίπεδο γλωσσομάθειας. Πρόκειται για εστιασμένη γλωσσική εκμάθηση και μάλιστα μέσω εστίασης στους τύπους, διότι παρέχονται πίνακες με τύπους ρημάτων ενεργητικής και παθητικής φωνής ώστε να καλυφθούν περιπτώσεις που αλλάζει μόνο το ληκτικό σύμφωνο του θέματος ή ολόκληρο το θέμα. Το ερώτημα Α εστιάζει στον τύπο ωθώντας τους μαθητές να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο της δραστηριότητας 1 ως προς τη μορφή και τη σημασία, ενώ το ερώτημα Β εστιάζει κυρίως στη μορφή και τους τύπους.

Δραστηριότητα 3: Παρουσιάζεται μέσω ρητής πραγματολογικής διδασκαλίας η γλωσσική πράξη της συμβουλής. Παρέχονται δομές με συνοπτικό εξαρτημένο, η οποία παρουσιάστηκε στην 4η ενότητα, και προστακτική, η οποία παρουσιάζεται στην παρούσα ενότητα, ενώ προτείνεται σειρά στρατηγικών (απαγόρευση, δεοντολογική δομή με το *πρέπει* + να-πρόταση κλπ.). Το ερώτημα (α) ζητά από τους μαθητές να επεξεργαστούν στο γλωσσικό εισαγόμενο της δραστηριότητας 1 ως προς τη μορφή και τη σημασία. Το ερώτημα (Β) αποτελεί δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν στοχεύουν στην καλλιέργεια της πραγματολογικής επίγνωσης των μαθητών για επικοινωνιακές περιστάσεις που αφορούν επείγοντα περιστατικά. Τα ερωτήματα τους καθοδηγούν ώστε να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για άμεση επιτέλεση, χωρίς λεκτική αποζημίωση (Μπέλλα 2015: 155), όπως επιβάλλει η περίσταση, χωρίς αυτό να θεωρείται αγένεια, καθώς η εξοικονόμηση χρόνου είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της κατάστασης του ασθενούς.

Δραστηριότητα 4: Πρόκειται για πραγματολογική δραστηριότητα η οποία εντάσσεται στο πλοκάμι της γλωσσικής εκμάθησης, καθώς στοχεύει στον εντοπισμό των κατάλληλων δεικτών ευγένειας (Μπέλλα 2015:162-164) με βάση τη σχέση των συνομιλητών η οποία κινείται είτε σε επίπεδο οικειότητας μεταξύ ζευγαριού ([-ισχύς] [-απόσταση]) είτε σε τυπικό επίπεδο μεταξύ γιατρού και ασθενούς ([+ισχύς] [+απόσταση)]. Το δεύτερο σκέλος αποτελεί δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου.

Δραστηριότητα 5: Αποτελεί δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, και συγκεκριμένα, παιχνίδι ρόλων ανά ζεύγη, με στόχο την αξιοποίηση του θεματικού λεξιλογίου, των στρατηγικών και γραμματικών δομών που έχουν διδαχθεί.

Δραστηριότητα 6: Πρόκειται για παραγωγή γραπτού λόγου με αφόρμηση την κατάσταση υγείας φιλικού προσώπου. Οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν γραπτώς τη γλωσσική πράξη της συμβουλής με αξιοποίηση των στρατηγικών και των γραμματικών δομών που παρουσιάστηκαν στην ενότητα. Πρόκειται για παιδαγωγική δραστηριότητα, καθώς δεν θα επιλέγαμε να συμβουλεύσουμε γραπτώς τον φίλο μας, αλλά προφορικά. Ο χρονικός περιορισμός εντάσσει την δραστηριότητα στο «πλοκάμι» της ευχέρειας.

3.2.7 7η Ενότητα

Η ενότητα αφορά την επικοινωνιακή περίσταση των συναλλαγών στις δημόσιες υπηρεσίες (πληρωμή λογαριασμών κοινής ωφελείας, συναλλαγές στην τράπεζα, το ταχυδρομείο, την αστυνομία). Σε πρώτο επίπεδο, στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με το κειμενικό είδος των λογαριασμών και τις σημαντικές πληροφορίες οι οποίες αναγράφονται. Έπειτα, ακολουθούν διάλογοι υπαλλήλων και ιδιωτών στο ταχυδρομείο, στη ΔΕΗ, την τράπεζα αλλά και την αστυνομία. Επιπλέον, παρουσιάζεται σχετικό με τη θεματική λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις ολικής αγνοίας με ερωτηματικές αντωνυμίες (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:102-103**).** Όσον αφορά τις γλωσσικές πράξεις που περιλαμβάνονται, είναι τα αιτήματα σε τυπικό επίπεδο (Bella 2012a, 2012b), καθώς απευθύνονται σε δημοσίους υπαλλήλους.

Δραστηριότητα 1: Στο ερώτημα 1(α) οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα λογαριασμών κοινής ωφελείας (Αντωνίου & Λιβιέρη 2014) και εντοπίζουν τις σημαντικότερες πληροφορίες. Στο 1(β), οι μαθητές παρακολουθούν διάφορους διαλόγους. Ο τέταρτος, μεταξύ αστυνομικού και πολίτη, παρουσιάζει το σενάριο αναφοράς περιστατικού κλοπής στις Αρχές, το οποίο διαρθρώνεται σε δύο φάσεις: τις διευκρινιστικές ερωτήσεις και τη δήλωση απωλείας. Στο ερώτημα 1(γ) το οπτικοακουστικό υλικό διευκολύνει τη διαδικασία της αναγνώρισης της επικοινωνιακής περίστασης και της αντιστοίχισης (Nunan 2004:58). Το ερώτημα 1(δ) ανιχνεύει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με τις συναλλαγές στις δημόσιες υπηρεσίες. Ο εκπαιδευτής μπορεί να οργανώσει τις ιδέες τους με διαγράμματα-αράχνη για κάθε δημόσια υπηρεσία. Το ερώτημα 1(ε) έχει στόχο την εστιασμένη γλωσσική εκμάθηση μέσω της αντιστοίχισης του λεξιλογίου με την οπτικοποιημένη σημασία του.

Δραστηριότητα 2: Πρόκειται για εστιασμένη γλωσσική εκμάθηση γραμματικής. Παρουσιάζονται οι ευθείες ερωτήσεις ολικής αγνοίας οι οποίες εισάγονται με ερωτηματικές αντωνυμίες (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1998:102-103). Ορίζονται βάσει της λειτουργίας τους (αίτημα για πληροφορίες). Στο ερώτημα 2(α) οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο ως προς τη μορφή και τη σημασία, ενώ το ερώτημα 2(β) αποτελεί μηχανιστική άσκηση. Στο ερώτημα 2(γ) οι μαθητές εμπλέκονται στην παραγωγή ερωτήσεων με παιγνιώδη τρόπο.

Δραστηριότητα 3: Η δραστηριότητα αφορά τη ρητή πραγματολογική διδασκαλία των αιτημάτων σε τυπικό επίπεδο. Ωθεί τους μαθητές να εντοπίσουν τα αιτήματα των ιδιωτών με τη χρήση της δομής *θέλω να* και την απάντηση σε αυτά από τους υπαλλήλους ως γειτνιαστικά ζεύγη. Έπειτα, οι μαθητές με την καθοδήγηση του διδάσκοντα μπορούν να σχολιάσουν την απάντηση βάσει του τυπικού επιπέδου της συναλλαγής, την οποία θα συναγάγουν από τη χρήση β' πληθυντικού ρηματικού προσώπου ως δείκτη απόστασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Μπέλλα 2015:156-158).

Δραστηριότητα 4: Πρόκειται για δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου (Nation 2007), στην οποία καλούνται να εντοπίσουν στον διάλογο τις ζητούμενες πληροφορίες (Nunan 2004:60).

Δραστηριότητα 5: Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, ενώ τους διανέμονται αυθεντικά αντικείμενα (λογαριασμοί κοινής ωφελείας, υπεύθυνες δηλώσεις). Στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται ώστε όλοι οι μαθητές να εξασκηθούν στην παραγωγή αιτημάτων και των αντίστοιχων γειτνιαστικών ζευγών τους.

Δραστηριότητα 6: Διανέμονται στην τάξη αυθεντικά αντικείμενα σχετικά με τη θεματική ενότητα. Πρόκειται για διεκπεραιωτική δραστηριότητα η οποία εξασκεί και την ευχέρεια των μαθητών στη συμπλήρωση των στοιχείων τους, ώστε να είναι αποτελεσματικοί σε αντίστοιχη πραγματική συναλλαγή τους, λόγω του χρονικού περιορισμού που επιβάλλει η αναμονή των πολιτών στις δημόσιες υπηρεσίες (Nunan 2004:47).

3.3 Είδος έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην αξιολόγηση ενιαίου διδακτικού υλικού, προορισμένου για διαφορετικές ομάδες μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αποτελεί, δηλαδή, έρευνα αξιολόγησης, μια μορφή εφαρμοσμένης έρευνας που μελετά τα αποτελέσματα κοινωνικών κυρίως παρεμβάσεων (Babbie 2018). Στην προκειμένη περίπτωση, η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα πριν τη χρήση (pre-use) του υλικού και, σύμφωνα με τον Cunningsworth (1984), τείνει να είναι πιο ιμπρεσιονιστική, εφόσον ο εκπαιδευτής δεν εφαρμόζει το διδακτικό υλικό διερευνητικά στην τάξη, ώστε να διαπιστώσει την απόδοσή του (Dat 2015), αλλά το αξιολογεί εκ των προτέρων (βλ. κεφάλαιο 1.3).

Για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά διατυπώθηκαν στο 2.2, επιλέχθηκε ποιοτική μεθοδολογία (ten Have 2007), καθώς η ανάλυση δεν εστιάζει στην ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων μέσω αριθμητικής εξέτασης και ερμηνείας τους.

3.4. Προφίλ συμμετεχόντων

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πρόκειται για επτά (7) διδάσκουσες της ελληνικής ως δεύτερης ή/ και ξένης γλώσσας, με διαφορετική εμπειρία στον χώρο της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση ψευδώνυμου για λόγους εξασφάλισης και διατήρησης της ιδιωτικότητας, η ομάδα των συμμετεχουσών συνίσταται από τις εκπαιδεύτριες που παρουσιάζονται αριθμημένα στον παρακάτω πίνακα, με τις αντίστοιχες σχετικές πληροφορίες.

Εκπαιδεύτριες	**Εμπειρία**	**Φορέας δράσης**	**Προφίλ μαθητικού κοινού**	**Επίπεδο γλωσσομάθειας**
1. Κατερίνα	3 έτη	Ανεπίσημη δομή	• Οικονομικοί μετανάστες • 20 – 30 ετών • Καταγωγή: Πακιστάν, Μπαγκλαντέ	A0 – B1 +

			ς	
2. Μίνα	12 έτη	Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες	• 19 – 53 ετών • Καταγωγή: Αφγανιστάν, Συρία, Κουρδιστάν, Καμερούν, Κονγκό, Ιράν	Α0 – Α1
3. Βιολέτα	15 έτη	ΜΚΟ	• Παιδιά πρόσφυγες – μετανάστες • έως 15 ετών • Καταγωγή: κυρίως Αφρική	Β2, Γ1
4. Αλίκη	< 2 έτη	Δημόσιο ελληνικό σχολείο (τμήματα ΖΕΠ)	• 15 – 18 ετών • Καταγωγή: Ινδία	Α0 – Α2
5. Ελένα	10 έτη	Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας	• 20 – 75 ετών • Ισπανόφωνοι	Α1 – Γ1
6. Κέιτ	< 1 χρόνο	Ελληνική Κοινότητα Καταλονίας	• 25 – 55 ετών • Καταγωγή: κυρίως Ισπανοί	≈ Α2
7. Βάλια	2 έτη	Δημόσιο ελληνικό	• 16 – 18 ετών • Καταγωγή:	Α0 – Α2

		σχολείο (τμήματα ΖΕΠ)	Αφγανιστάν	

Πίνακας 3.4 - Προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, οι διδάσκουσες παρουσιάζουν διαφορές - ενίοτε αισθητές, τόσο ως προς την εμπειρία τους και τον φορέα ή τη δομή στο πλαίσιο της οποίας διδάσκουν, όσο και ως προς το κοινό στο οποίο απευθύνονται και το επίπεδο ελληνομάθειάς του. Αξίζει να σημειωθεί πως ο φορέας δράσης και το προφίλ των μαθητών που συνοψίζονται στον πίνακα αφορούν την τωρινή ενασχόληση της κάθε εκπαιδεύτριας, με βάση την οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν το υλικό, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις πολυετούς εμπειρίας, με διαφορετικό κάθε φορά κοινό, επίπεδο ή/ και φορέα δραστηριοποίησης, που θα δυσχέραιναν κατά πολύ τα ερευνητικά αποτελέσματα, αλλά και την κρίση των ίδιων των διδασκουσών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Σημειωτέον ακόμη, πως, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχουσών στην έρευνα διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, η διδακτική εμπειρία της Κατερίνας και της Ελένας αφορά την ελληνική ως ξένη, καθώς και οι δύο δραστηριοποιούνται σε ισπανόφωνο έδαφος. Φυσικά, η πληροφορία αυτή δεν αναιρεί την πρότερη εμπειρία και άλλων εκπαιδευτριών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη Μίνα, η οποία παλαιότερα είχε διδάξει την ελληνική γλώσσα στην Κορέα. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το υλικό σχεδιάστηκε αρχικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (βλ. και 2.3). Ωστόσο, λόγω της μειωμένης ανταπόκρισης για συμμετοχή στις συνεντεύξεις, κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν στο δείγμα οι εν λόγω εκπαιδεύτριες που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα ως προς το αν η αρχική στόχευση του υλικού ήταν ορθή.

3.5. Επιλογή του δείγματος

Αν και η τυχαία δειγματοληψία προσφέρεται για τη γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στην έρευνα, όπως και στην παρούσα,

κατά τις οποίες, για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, δεν ακολουθείται η τυχαιότητα. Στη μη τυχαία δειγματοληψία δεν είναι δυνατόν να υπολογιστεί η πιθανότητα με την οποία τα μέλη του δείγματος εντάχθηκαν σε αυτό, αφού η μέθοδος επιλογής των μονάδων του δείγματος δεν διέπεται από τους νόμους της πιθανότητας, αλλά βασίζεται σε κριτήρια προσωπικά, ιδεολογικά ή, γενικότερα, αυθαίρετα. Το παρόν, λοιπόν, είναι δείγμα μη πιθανοτήτων, καθώς δεν υπάρχει καμία διαβεβαίωση ότι το κάθε μέλος του έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί έναντι κάποιου άλλου. Ένα από τα βασικότερα είδη δειγματοληψίας που ανήκουν στην προαναφερθείσα κατηγορία είναι η ευκαιριακή δειγματοληψία (convenience sample), η οποία στηρίζεται σε άτομα που είναι διαθέσιμα και μπορούν εύκολα να συμμετάσχουν σε μια έρευνα, και αποτελεί το είδος που εφαρμόστηκε στην παρούσα. Το ευκαιριακό δείγμα επιλέχθηκε λόγω των στενών χρονικών περιθωρίων για τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και λόγω της ελλιπούς ανταπόκρισης εκπαιδευτών από διαφορετικούς φορείς στους οποίους απευθύνθηκε η ερευνήτρια.

Βέβαια, η χρήση μη τυχαίας δειγματοληψίας δεν αποτελεί από μόνη της αιτία απαξίωσης οποιασδήποτε ερευνητικής προσπάθειας που τη χρησιμοποιεί. Ένα καλά τεκμηριωμένο μη τυχαίο δείγμα είναι εξίσου χρήσιμο και μπορεί να φωτίσει πλευρές μη προσεγγίσιμες από ένα τυχαίο δείγμα. Το συγκεκριμένο είδος δείγματος, παρόλο που δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού (Robson 2010), εξυπηρετεί τις ερευνητικές ανάγκες του ερευνητή, οι οποίες στην εν λόγω περίπτωση σχετίζονται με την αξιολόγηση ενιαίου διδακτικού υλικού, κατασκευασμένου από την ερευνήτρια.

3.6. Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη λόγω του ότι μέσω αυτής επιτρέπεται η εις βάθος μελέτη των προσωπικών απόψεων, καθώς παρέχονται ευκαιρίες για ουσιαστική εμβάθυνση και διευκρινίσεις επί των απαντήσεων. Όπως υποστηρίζει ο Robson (2010), οι μη λεκτικές ενδείξεις είναι δυνατόν να παρέχουν πρόσθετα μηνύματα για τη βαθύτερη κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων, έναντι ενός γραπτού ερωτηματολογίου, για παράδειγμα, ενώ η αξία της συνέντευξης έγκειται πρωτίστως στη δυνατότητα που παρέχει στους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν όσον αφορά τις

εμπειρίες, τις απόψεις και τις πρακτικές τους. Ειδικότερα, στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης, η οποία διαθέτει μεν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά επιτρέπει την τροποποίηση είτε στη διάταξη είτε στη διατύπωσή τους στο πλαίσιο της συζήτησης, ανάλογα με την κρίση του συνεντευξιαστή (Cohen et al. 2007). Η χρήση της στα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια είναι αρκετά συνήθης, λόγω του ότι παρέχει περιθώρια ευελιξίας αλλά και αυξημένη συγκρισιμότητα των απαντήσεων, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στην ίδια ατζέντα ερωτήσεων (ό.π.).

3.7. Περιγραφή του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας, το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα, είναι απόλυτα συνυφασμένο με τα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. 2.2). Δημιουργήθηκε με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρονται από τους McDonough et al. (2013) στο κεφάλαιο 1.3, για να διερευνήσει την καταλληλότητα του ενιαίου παιδαγωγικού υλικού που κατασκεύασε η ερευνήτρια για τις ανάγκες περισσότερων της μίας τάξεων, καθώς επίσης τα χαρακτηριστικά και τις ενδεχόμενες τροποποιήσεις που αυτό είναι πιθανόν να ενσωματώσει.

Ειδικότερα, οι ενότητες που περιλαμβάνει το πρωτόκολλο είναι οι εξής:

Α. *Προσωπικές πληροφορίες*, με στόχο τη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτριών και του μαθητικού κοινού τους.

Β. *Το περιεχόμενο* του διδακτικού υλικού, όπου περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικές με την καταλληλότητα του εν λόγω διδακτικού υλικού αναφορικά με τα αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το εκάστοτε κοινό των μαθητών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τη δυνατότητα αξιοποίησής του ως βασικού ή συμπληρωματικού, καθώς και την πολιτισμική του διάσταση.

Γ. *Οι δραστηριότητες* του διδακτικού υλικού, με ερωτήσεις σχετικές με τη φύση τους, τον αριθμό τους, τις εκφωνήσεις τους, την επαρκή ή μη κάλυψη των τεσσάρων δεξιοτήτων (ΚΠΛ, ΚΓΛ, ΠΠΛ, ΠΓΛ), την προώθηση της συνεργασίας και την αυτενέργειας των μαθητών, τις παρεχόμενες ευκαιρίες για καλλιέργεια της γλωσσικής ευχέρειας, καθώς και τις ενδεχόμενες προσαρμογές σε περίπτωση χαμηλότερου επιπέδου μαθητών

Δ. *Δομή, οργάνωση και αισθητική αρτιότητα*, συμπεριλαμβανομένων σχετικών ερωτήσεων, ώστε να διαπιστωθεί αν μέσω του υλικού προωθείται η κατάκτηση του προς διδασκαλία γλωσσικού φαινομένου.

3.8. Πιλοτική έρευνα

Πριν από τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, με σκοπό τον εντοπισμό και τη διόρθωση ενδεχόμενων ασαφειών των ερωτημάτων ή/ και άλλων πιθανών αδυναμιών του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Το πρωτόκολλο δόθηκε σε δύο φιλολόγους μέσης εκπαίδευσης, προερχόμενες από το οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας, οι οποίες κλήθηκαν να το αξιολογήσουν. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εν λόγω καθηγήτριες ήταν ενήμερες για τα ερευνητικά ερωτήματα και είχαν πρόσβαση και στο παιδαγωγικό υλικό προς αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τις καθηγήτριες, το πρωτόκολλο κάλυπτε επαρκώς και με σαφήνεια τις διάφορες θεματικές ενότητες. Ύστερα από δική τους πρόταση και εκ νέου επεξεργασία των ερωτημάτων από την ερευνήτρια, έγιναν ορισμένες μικρές τροποποιήσεις που αφορούσαν τη δομή των ενοτήτων του πρωτοκόλλου και, πιο συγκεκριμένα, κυρίως τη σειρά εμφάνισης κάποιων ερωτημάτων και κάποιες μεμονωμένες επαναλήψεις και επικαλύψεις σε αυτά. Εφόσον, λοιπόν, διαπιστώθηκε πως ύστερα και από αυτές τις μικρές παρεμβάσεις, οι συζητήσεις που θα προέκυπταν μέσω του πρωτοκόλλου θα μπορούσαν να αποβούν καρποφόρες με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, διαμορφώθηκε η τελική δομή και διατύπωση των ερωτήσεων του πρωτοκόλλου.

3.9. Θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου

Ο έλεγχος της εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων, του βαθμού δηλαδή στον οποίο εξετάζουν όντως αυτό που επιδιώκουν να εξετάσουν, και της αξιοπιστίας, δηλαδή της συνέπειας με την οποία το εξετάζουν, αποτελεί έντονο πρόβλημα στην περίπτωση των ποιοτικών δεδομένων (Cohen κ.ά. 2007). Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, η διαπροσωπική

φύση της επικοινωνίας, η αναπόφευκτη επίδραση του συνεντευξιαστή στους συμμετέχοντες και η υποκειμενικότητα που διέπει τις απόψεις και τη συμπεριφορά των δεύτερων οδηγούν στην ύπαρξη μεροληψίας εκατέρωθεν. Η προσεκτική εξέταση του περιεχομένου των ερωτήσεων και των χαρακτηριστικών της συνέντευξης εν γένει εκ μέρους του συνεντευξιαστή καθιστά δυνατό τον περιορισμό των διαφόρων πηγών προκατάληψης και μεροληψίας σε μεγάλο βαθμό (ό.π.). Ειδικότερα, στην προκειμένη έρευνα, η προσπάθεια για εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου έγινε, καταρχάς, μέσα από την πιλοτική έρευνα, η οποία επέτρεψε τον έλεγχο του πρωτοκόλλου συνέντευξης από εκπαιδευτικούς. Έτσι, αφενός έγιναν μικρές αλλαγές στη διάταξη των ερωτήσεων, αφετέρου, διαπιστώθηκαν τρόποι βελτίωσης του επικοινωνιακού ύφους και της παραγωγικής διαχείρισης της συνέντευξης, αποφεύγοντας τις καθοδηγητικές ερωτήσεις.

Η ηχογράφηση των δεδομένων αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα αύξησης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, καθώς συμβάλλει στην αύξηση της ποσότητας και τη βελτίωση της ποιότητας των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία είναι δυνατόν να επανελεγχθούν από τον ερευνητή αλλά και από άλλα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Κατά την ημιδομημένη μορφή των συνεντεύξεων από την άλλη, όπως ήδη αναφέρθηκε (βλ. 3.5), ο ερευνητής χρησιμοποιεί μεν κάποιες βασικές ερωτήσεις ως πρωτόκολλο, όπως στην προκειμένη περίπτωση, αλλά επιτρέπει ταυτόχρονα και στον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει ελεύθερα απόψεις για το σχετικό θέμα, όπως άλλωστε φάνηκε να συμβαίνει σε ορισμένες συνεντεύξεις, κατά τη διάρκεια των οποίων προέκυπταν και ετίθεντο ερωτήσεις που παρέκκλιναν από το βασικό πρωτόκολλο. Έτσι, ενώ υποβλήθηκε η ίδια ατζέντα θεμάτων, επετράπη και η καταγραφή διαφορετικών αντιδράσεων και επερχόμενων συνειρμών εκ μέρους των συμμετεχουσών. Παράλληλα, η λήψη και η αποκωδικοποίηση των δεδομένων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια, με αποτέλεσμα την κατά το δυνατόν μικρότερη απόκλιση στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τέλος, είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι λόγω διαδικαστικών προβλημάτων δεν κατέστη δυνατή η τριγωνοποίηση, η χρήση, δηλαδή, περισσότερων μεθόδων συλλογής των δεδομένων, η οποία θα οδηγούσε σε σημαντική αύξηση του

βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας των συνεντεύξεων που λήφθηκαν στο ερευνητικό πλαίσιο (Robson 2010).

3.10. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι συνεντεύξεις που διεξάχθηκαν για τους σκοπούς της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια του δεύτερου δεκαήμερου του Δεκεμβρίου 2019. Λόγω γεωγραφικών και επαγγελματικών κωλυμάτων, όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω τηλεφωνικής κλήσης ή -σε μία μόνο περίπτωση- μέσω skype. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε στα 30΄ - 45΄, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η δυνατότητα εγγραφής της φωνητικής κλήσης που παρείχε το κινητό τηλέφωνο, και το μαγνητόφωνο στην περίπτωση του skype.

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους από την ερευνήτρια. Όταν ολοκληρώθηκε και αυτή η διαδικασία, ξεκίνησε η ανάλυση της κάθε συνέντευξης ξεχωριστά, προκειμένου να συγκεντρωθούν από την κάθε μια εκείνα τα στοιχεία που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση των αντίστοιχων απαντήσεων για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των επτά συμμετεχουσών, που οδήγησε στα τελικά αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 4. Υπενθυμίζεται ότι λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις των συμμετεχουσών που αφορούν τμήματα με τα οποία ασχολούνται στην παρούσα φάση της επαγγελματικής πορείας τους και όχι ολόκληρης της εμπειρίας τους στο χώρο (βλ. και 3.4.).

3.11. Ηθικά διλήμματα

Τα ηθικά διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζει ο ερευνητής κατά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής έρευνας, ειδικά σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, καθιστούν απαραίτητη την ύπαρξη κανόνων δεοντολογίας με σκοπό την προστασία τους (Cohen κ.ά. 2007). Ως εκ τούτου, στην παρούσα περίπτωση, όλες οι εκπαιδεύτριες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια με σαφήνεια για τον ακαδημαϊκό σκοπό και τη

διαδικασία της έρευνας, καθώς επίσης για τον ανώνυμο χαρακτήρα της συνέντευξης αλλά και την αναγκαιότητα μαγνητοφώνησής της, ενώ υπέγραψαν γραπτό έντυπο συγκατάθεσης και τους δόθηκε δικαίωμα μη συμμετοχής ή αποχώρησης μετά την έναρξή της έρευνας. Επιπροσθέτως, τους δόθηκε η ευκαιρία να διατυπώσουν τυχόν απορίες για οποιοδήποτε θέμα, τόσο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσο και μετά το πέρας της.

3.12. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζονται καταρχάς με την επιλογή της συνέντευξης ως μέσου συλλογής των δεδομένων. Σύμφωνα με τον Robson (2010), παρά την ευκαιρία που παρέχει για εμβάθυνση στην κοινωνική πραγματικότητα των συμμετεχόντων, η ερμηνεία των δεδομένων της συνέντευξης είναι δυνατόν να διέπεται από τον «υποκειμενισμό» του ερευνητή. Επίσης, οι ερωτώμενοι είναι πιθανό να μην απαντούν πάντα με ειλικρίνεια, παρέχοντας απαντήσεις που θεωρούν κατάλληλες, προκειμένου να ικανοποιήσουν τον συνεντευξιαστή. Τέλος, άλλος ένας περιορισμός προκύπτει από την έλλειψη τριγωνοποίησης (βλ. 3.8.), αλλά και τη μέθοδο δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε (βλ. 3.4.). Το ευκαιριακό δείγμα που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι σε θέση να συνεισφέρει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, όπως αυτή ορίζεται από το θετικιστικό μοντέλο της ποσοτικής έρευνας, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος δείγματος δεν είναι αντιπροσωπευτικός του ευρύτερου πληθυσμού (Cohen κ.ά., 2007). Παρ' όλα αυτά, η συνέντευξη παραμένει ένα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση διδακτικού υλικού, του οποίου, μάλιστα, ιδανικός στόχος είναι να μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα ευρέος φάσματος κοινό, που διδάσκεται την ελληνική ως Γ2. Μέσω της συνέντευξης, παρέχεται η δυνατότητα να συζητηθούν και να αναλυθούν οι δυσκολίες και η πολυπλοκότητα που μπορεί να προκύπτουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο.

Αφού εξετάστηκαν, λοιπόν, τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καθώς επίσης η διαδικασία οργάνωσης και διεξαγωγής της, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

4. Αποτελέσματα

4.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα

Το πρώτο και βασικότερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην αποτελεσματική εφαρμογή ενός ενιαίου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο δεν έχει δημιουργηθεί με βάση τις ανάγκες ενός ορισμένου κοινού, σε ευρύ φάσμα ομάδων-στόχων. Το παρόν υλικό κατασκευάστηκε κατ' αυτόν τον τρόπο, προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα προσαρμογής του με κριτήριο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τμήματος, τη στιγμή που τα περισσότερα εγχειρίδια, ως ενιαίο υλικό που απευθύνεται σε ομάδες-στόχους με ευρύτερα κοινά χαρακτηριστικά, στερούνται ευελιξίας (Canniveng & Martinez 2014).

Οι συμμετέχουσες, το προφίλ των οποίων παρουσιάστηκε στο 3.4, σε σχετική ερώτηση που αφορούσε στη συμβατότητα του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού με το κοινό τους, απάντησαν όλες ανεξαιρέτως ότι θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν κατά τη διδακτική διαδικασία. Από αυτές οι τρεις θεωρούν ότι το υλικό θα μπορούσε να εφαρμοστεί δίχως τροποποιήσεις, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις προβαίνουν σε κάποιες βασικές προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες αυτό θα μπορούσε να προσαρμοστεί καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός του υλικού προς έναν δυτικό τρόπο ζωής και το γεγονός ότι οι θεματικές του καλύπτουν ένα φάσμα καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών, αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αυτούσια διδασκαλία του, χωρίς καμία προσαρμογή. Όπως δηλώνεται μάλιστα από τις δύο διδάσκουσες σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, το υλικό θεωρείται κατάλληλο τόσο για ενηλίκους όσο και για εφήβους 15-18 ετών, καθώς βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ εφηβείας και ενηλικίωσης και οι επικοινωνιακές τους ανάγκες είναι παρόμοιες με αυτές των ενηλίκων.

*<u>Αλίκη</u>: (*Το υλικό) *καλύπτει ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας, της καθημερινότητάς τους. Μπορεί δηλαδή να τους βοηθήσει πολύ στο να ζήσουν και να συμπεριφερθούν μέσα σε μια κοινωνία σε βασικό επίπεδο […] Για τα μικρότερα παιδιά καλύπτει τις ανάγκες που έχουν να κάνουν με την καθημερινότητα, με το σπίτι, με τη διασκέδαση. Και για τα*

μεγαλύτερα, όταν κινούνται περισσότερο ανεξάρτητα και βγαίνουν έξω, βοηθάει να μπορούν να συνεννοηθούν, να παραγγείλουν, να αγοράσουν κάποια πράγματα.

Από την άλλη πλευρά, τέσσερις συμμετέχουσες επεσήμαναν κάποιες απλοποιήσεις σε λεξιλογικό επίπεδο και τροποποιήσεις δραστηριοτήτων ή θεματικών, διατηρώντας, ωστόσο τη δομή και το περιεχόμενο του υλικού ως επί το πλείστον ακέραιο.

4.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα

Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, το δεύτερο αφορά ακριβώς σε αυτές τις αλλαγές που προτείνονται από τις διδάσκουσες, ώστε να εξυπηρετηθεί η μαθησιακή διαδικασία για την εκάστοτε ομάδα-στόχο. Όπως προαναφέρθηκε, οι προσαρμογές, που κρίνεται καλό να γίνουν, σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη δομή, τη γλώσσα και τις δραστηριότητες των ενοτήτων, με κριτήριο τόσο το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, το οποίο υπενθυμίζεται ότι για το παρόν υλικό έχει οριστεί στο Α2, όσο και το προφίλ τους. Αυτές οι προτάσεις προσαρμογής παρουσιάζονται διεξοδικότερα παρακάτω ανά κατηγορία.

4.2.1 Περιεχόμενο

Από τις συμμετέχουσες, οι οποίες έθιξαν το θέμα της προσαρμογής (4/7), οι τρεις διδάσκουν σε προσφυγικό-μεταναστευτικό κοινό από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Ως προς τις θεματικές, οι συγκεκριμένες διδάσκουσες θεώρησαν ότι κάποιες ενότητες θα έπρεπε να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Ενότητες	**Κατερίνα**	**Μίνα**	**Βιολέτα**
1η: Η λίστα με τα ψώνια	Κατάλληλη	Κατάλληλη	Κατάλληλη
2η: Με γεια!	Αφαίρεση δραστηριοτήτων	Σκέψη για αφαίρεση δραστηριοτήτων	Επιλεγμένα αποσπάσματα
3η: Πάμε βόλτα;	Ενδιαφέρουσα, αλλά γρήγορο πέρασμα στα φαγητά	Κατάλληλη με ένταξη εικόνων και από τον δικό τους πολιτισμό	Ακατάλληλη
4η: Καλό ταξίδι!	Για το δικό της κοινό που αγαπά τα ταξίδια,	Προσαρμογή, αλλά όχι αποφυγή	Ακατάλληλη

	κατάλληλη		
5η: Τι έκανες χθες;	Κατάλληλη	Κατάλληλη	Κατάλληλη
6η: Περαστικά!	Κατάλληλη	Κατάλληλη	Κατάλληλη
7η: Στην ουρά!	Κατάλληλη	Κατάλληλη	Ακατάλληλη

Πίνακας 4.2.1.1: Συμβατότητα διδακτικών ενοτήτων με ομάδες-στόχους συμμετεχουσών.

Ο παραπάνω πίνακας (4.2.1.1) παρουσιάζει τις ενότητες που μπορούν να διδαχθούν αυτούσιες στις συγκεκριμένες ομάδες, αλλά και τις τροποποιήσεις που θα έκανε η εκάστοτε διδάσκουσα, ώστε να αξιοποιηθούν όλες οι ενότητες. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Βιολέτας, η οποία θεωρεί ότι η 3η, 4η και 7η ενότητα είναι ακατάλληλες ως θεματικές για το κοινό στο οποίο διδάσκει λόγω του ευρωπαϊκού προσανατολισμού τους, αλλά και ότι το υλικό γενικότερα προϋποθέτει γραμματισμό σε ξένες γλώσσες.

Στη ΜΚΟ έχω Α1 και Α2. Δεν κάνει το υλικό αλλά πρόσεξε, ούτε στις γυναίκες ούτε στους πρόσφυγες που έχω δεν κάνει. Εκεί δεν κάνει όχι λόγω της αύξησης στο λεξιλόγιο και τη γραμματική αλλά λόγω προσανατολισμού. Οι ενότητες ''ταξίδια-πληρωμές σε υπηρεσίες-βόλτες'' είναι απαγορευτικές. Η υγεία ok, που είναι και βασική. Εκεί θα μπορούσα να πάρω πράγματα , ίσως λίγο και στις αγορές. Οι γυναίκες αυτές πάνε στη λαϊκή, στα μπαζάρ. Αλλά πάλι , είναι προσανατολισμένο (το υλικό)*, όπως και τα περισσότερα εγχειρίδια, σε Ευρωπαίους με background καλού γραμματισμού, που έχει ήδη γνώση μιας ξένης γλώσσας.*

Ωστόσο, δεν εκφράστηκε ανάλογη άποψη από τις υπόλοιπες συμμετέχουσες που διδάσκουν σε πρόσφυγες, καθώς θεωρήθηκε ότι το υλικό εξυπηρετεί επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών στο περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Μίνα: […] αφορά απλές καθημερινές ανάγκες και διαλόγους που έχουν ανάγκη να χρησιμοποιούν. Είναι πράγματα χρήσιμα για ανθρώπους που ζουν στη χώρα, με τα οποία θα μπορούν να λειτουργήσουν.

Σύμφωνα μάλιστα με την ίδια συμμετέχουσα, της οποίας το μαθητικό κοινό αποτελείται επίσης από γυναίκες πρόσφυγες, η αναφορά σε θεματικές ενότητες που αφορούν πτυχές της ζωής των γυναικών στον δυτικό κόσμο, όπως είναι για παράδειγμα η ενδυμασία ή η εργασία, αποτελεί κομμάτι της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Ως προς την καταλληλότητα των ενοτήτων αναφέρει σχετικά:

Αν ζουν στη χώρα οι γυναίκες, ναι, βέβαια (θα τις δίδασκε). *Εδώ οι γυναίκες ζουν όπως οι άντρες και όσο και αν συγκρούεται αυτό με την κουλτούρα τους, είναι κομμάτι της ένταξης στην κοινωνία.*

Η ίδια αναφέρει, επίσης, ως προς τη διδασκαλία της 3ης θεματικής ενότητας (ταξίδια), ότι θα μπορούσε να διδαχθεί σε προσφυγικό κοινό, αλλά με μία προσαρμογή του περιεχομένου ώστε έχει πιο πρακτική διάσταση για τους μαθητές και να εξυπηρετεί επικοινωνιακές ανάγκες που είναι πιθανό να τους προκύψουν, όπως είναι η έκδοση διαβατηρίου για να ταξιδέψουν στην Ευρώπη. Στο σημείο αυτό εκφράζει τον προβληματισμό της η Βάλια, η οποία διδάσκει σε Αφγανούς μαθητές λυκείου.

Μίνα: Αυτό που θα άλλαζα είναι η ενότητα με τα ταξίδια, θα την τροποποιούσα. Θα έβαζα κάτι του στυλ ''θες να πας στη Γερμανία να δεις τον ξάδερφό σου'' που μπορεί όντως να γίνει, όταν βγάλουν διαβατήριο, μιας και έχουν άσυλο. Ναι μεν δεν αποφεύγεις το θέμα, γιατί είναι στη ζωή, αλλά να μην είναι τόσο εξωτικό.

Βάλια: Αυτοί έχουν πάει μόνο μέσα στην Ελλάδα και όχι για τουρισμό, αλλά για να δουν φίλους τους που ήρθαν τώρα πρόσφατα από το Αφγανιστάν οπότε μάλλον δεν τους χρειάζεται να κλείσουν εισιτήρια σε ξενοδοχεία ή να διαλέξουν κατάλυμα, τουλάχιστον, όχι τόσο πολύ. Δεν ξέρω πόσοι από αυτούς θα καταφέρουν να ζήσουν με αυτόν τον τρόπο αλλά νομίζω ότι τους ενδιαφέρει αυτό το κομμάτι και ότι θα δίδασκα κανονικά την ενότητα.

Τέλος, ως προς τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης της εν λόγω ενότητας η Κατερίνα, η οποία επίσης διδάσκει σε πρόσφυγες, αναφέρει σχετικά:

Το Καλό Ταξίδι θα το έκανα όπως είναι. Τα συγκεκριμένα άτομα που έχω στο μυαλό μου ταξιδεύουν, ενδιαφέρονται γι' αυτά. Ακόμα και την πισίνα που βλέπω στη φωτογραφία στα συγκεκριμένα άτομα θα τη δίδασκα ως λέξη γιατί γνωρίζουν και πιο κοσμοπολίτικα μέρη.

4.2.2 Δραστηριότητες

Όπως φάνηκε και στον πίνακα 4.2.1.1, στη 2η ενότητα κάποιες διδάσκουσες πρότειναν την αφαίρεση δραστηριοτήτων ή εξέφρασαν αμφιβολίες για την πιθανότητα χρήσης τους. Ο λόγος γίνεται για την άσκηση 8 της ενότητας, μια δραστηριότητα ΠΠΛ η οποία καλεί τους μαθητές να λάβουν τον ρόλο κάποιου/κάποιας fashion blogger, προκειμένου να κάνουν μια περιγραφή εικόνας εν είδει άρθρου. Η δραστηριότητα κρίνεται ακατάλληλη, τουλάχιστον με τη συγκεκριμένη εκφώνηση, καθώς δίνει έναν πιο ευρωπαϊκό χαρακτήρα στο υλικό, καθιστώντας ενδεχομένως την ενότητα αυτή πιο ταιριαστή σε ένα αντίστοιχο κοινό από φοιτητές Erasmus ή απλώς Ευρωπαίους και Αμερικανούς πολίτες, οι οποίοι έχουν εμβαπτιστεί στα πρότυπα του δυτικού τρόπου ζωής. Η Μίνα, ωστόσο, αξιολογεί διαφορετικά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα:

[…] Δεν ξέρω, και αυτοί δεν είναι εκτός πραγματικότητας. Υπάρχουν ας πούμε γυναίκες μοντέλα με μαντίλα.

Όσον αφορά το κομμάτι της γραμματικής, εδώ και πάλι οι τρεις από τις συμμετέχουσες έθιξαν το ζήτημα της προσθήκης μηχανιστικών ασκήσεων για εξάσκηση στις διδαχθείσες δομές και στα νέα γραμματικά φαινόμενα. Η ένταξη των ασκήσεων αυτών προτείνεται ανεξαρτήτως ομάδας-στόχου, αφού την κατέδειξαν τόσο οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με προσφυγικό-μεταναστευτικό κοινό από ασιατικές και αφρικανικές χώρες, όσο και εκείνες που διδάσκουν την ελληνική ως ξένη σε ευρωπαϊκό ή αμερικάνικο μαθητικό κοινό.

Μίνα : Χρειάζονται επιπλέον μηχανιστικές ασκήσεις , ειδικά οι ενήλικες επειδή δεν διαβάζουν κατά πλειοψηφία σπίτι τους. Η μελέτη είναι καλό να συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα.

*Ελένα: Είναι δύσκολο ένα φαινόμενο τόσο δύσκολο (*Αόριστος*) να το μάθουν με μία μόνο μηχανιστική άσκηση. Θέλουν τουλάχιστον δέκα ασκήσεις τέτοιες. Κι αυτό λείπει στα περισσότερα εγχειρίδια. Πάντα βάζουμε έξτρα υλικό. Σε καμία τάξη δεν μπορεί να δουλέψει μία μόνο άσκηση.*

Ταυτόχρονα, αν και ομόφωνα όλες οι συμμετέχουσες συμφώνησαν ότι μέσω του υλικού καλλιεργούνται οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, οι τρεις εξ αυτών υποδεικνύουν τη χρησιμότητα της ένταξης περισσότερων δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου. Με άλλα λόγια, υπάρχει έλλειψη σε αμιγώς ακουστικές ασκήσεις, οι οποίες θα ενισχύσουν το ΓΕΙΣ των μαθητών και θα καλλιεργήσουν την αντίστοιχη δεξιότητα. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η αντικατάσταση κάποιων κειμένων από ηχητικά αρχεία ή βίντεο.

Στο ίδιο πλαίσιο θα μπορούσε να ενταχθεί και η καλλιέργεια της ευχέρειας. Εδώ οι απόψεις διίστανται περισσότερο. Οι πέντε εκ των εκπαιδευτριών θεωρούν ότι οι μαθητές εξασκούνται στην ευχέρεια με το υλικό αυτό, και δη μέσα από τα παιχνίδια ρόλων (role play), ερμηνεύοντας το συγκεκριμένο πλοκάμι της διδασκαλίας με όρους παραγωγής γραπτού και κυρίως προφορικού λόγου. Μετά από διευκρίνιση σε σχέση με το περιεχόμενο του όρου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Nation 2007) οι υπόλοιπες δύο επισημαίνουν ότι θα μπορούσαν ενδεχομένως να ενταχθούν περισσότερες δραστηριότητες, με σκοπό να εξασκήσουν τους μαθητές ως προς την ταχύτητα χρήσης

των ήδη διδαχθέντων αντικειμένων. Η Ελένα, χωρίς να υποβαθμίζει τη σημασία της ευχέρειας, θεωρεί ότι στο συγκεκριμένο επίπεδο έχει μεγαλύτερη σημασία η ακρίβεια.

Η ευχέρεια νομίζω ότι ορίζεται διαφορετικά από τον κάθε διδάσκοντα. Για μένα πιο σημαντική από την ευχέρεια στο επίπεδο αυτό είναι η ακρίβεια. Σε ένα παιχνίδι ρόλων, ένας άνθρωπος που μαθαίνει για να φτάσει στο Α2, θεωρώ πιο σημαντικό να μου πει μια φράση σωστά απ' το να μου την πει γρήγορα, αν ευχέρεια σημαίνει ταχύτητα. […] Οτιδήποτε προωθεί τη βελτίωση είναι καλό αλλά πρέπει να ιεραρχείται και σωστά κατά τη γνώμη μου. Έχουν τόσο πολλά να μάθουν.

Οι παραπάνω προτάσεις, βρίσκονται, συνεπώς, σε άμεση συνάρτηση με την έννοια που αποδίδει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στον όρο της ευχέρειας, καθώς και με τις δυσκολίες εξάσκησής της σε ένα τόσο χαμηλό επίπεδο.

4.2.3 Δομή, οργάνωση και παρουσίαση

Οι προτάσεις των συμμετεχουσών ως προς τη δομή, την οργάνωση και την παρουσίαση του υλικού κινούνται σε τρεις άξονες: τη χρήση των εικόνων, την παρουσίαση του νέου διδακτικού φαινομένου και της γραμματικής. Ξεκινώντας από τις εικόνες, κατά γενική ομολογία αυτές αφενός διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία λόγω επιπέδου και αφετέρου διεγείρουν την προσοχή του διδασκόμενου και προκαλούν το ενδιαφέρον του. Ωστόσο, αν και είναι τοποθετημένες σε καίρια σημεία των ενοτήτων, επισημαίνεται ότι περιλαμβάνουν στοιχεία μόνο από τον ελληνικό πολιτισμό. Το γεγονός αυτό συμβάλλει μεν στην ένταξη του μαθητικού κοινού στο περιβάλλον της Γ2, ωστόσο, τέσσερις εκ των συμμετεχουσών θεωρούν ότι κάποιες από τις εικόνες θα έπρεπε να σχετίζονται με πολιτισμικά στοιχεία της ομάδας-στόχου, στην προκειμένη περίπτωση, δηλαδή, κυρίως με στοιχεία από τον πολιτισμό μουσουλμανικών λαών. Συγκεκριμένα, στην ενότητα που αφορά τις αγορές (2^{η} ενότητα) προτείνεται η ένταξη εικόνων με γυναίκες που φορούν μαντίλα, στην 3^{η} ενότητα η παρουσίαση και παραδοσιακών ανατολίτικων πιάτων, στην ενότητα «Καλό ταξίδι!» (4^{η} ενότητα) η παρουσίαση αρχαιολογικών χώρων και μη σε μουσουλμανικές χώρες ενώ, γενικότερα, θεωρείται ότι υπάρχει περιθώριο για την προβολή έγχρωμων ανθρώπων. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα ενισχυόταν ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του υλικού.

Μίνα: Επίσης, δε θα είχα μόνο λευκούς ανθρώπους στις εικόνες, θα είχα Αφρικανούς, μουσουλμάνους, μαντίλες και στα κρέατα μπορεί να είχα κάτι για το χοιρινό που δεν τρώνε. Είναι πολύ σημαντικό, δεν το κάνουν όλοι αλλά είναι πολύ μεγάλο ποσοστό των προσφύγων που δεν τρώνε χοιρινό, θεωρείται αμαρτία. Και μαντίλες, εγώ έχω μαθήτριες με μαντίλα, δε μπορώ να έχω μόνο λευκές Αμερικανίδες.

Φυσικά αυτόν τον στόχο συνδράμουν και τα ξένης προέλευσης ονόματα των προσώπων στα κείμενα και τις δραστηριότητες του υλικού, τα οποία επισημαίνονται ως θετικό στοιχείο από τις παραπάνω διδάσκουσες.

Βιολέτα: Το εγχειρίδιο μοιάζει με ευρωπαϊκό, έχει βέβαια κάποια ονόματα , μπαίνεις στη διαδικασία, καλό είναι αυτό. Στη λαϊκή ας πούμε βάζεις αραβικά ονόματα, το κάνεις πιο ρεαλιστικό για αυτούς.

Από την άλλη πλευρά, η Αλίκη θεωρεί ότι τα ονόματα αρκούν, ενώ οι εικόνες από τον πολιτισμό των Ινδών μαθητών θα τους έβαζαν ενδεχομένως σε μια διαδικασία σύγκρισης, η οποία πιθανόν να μη βοηθούσε ιδιαίτερα τη μαθησιακή διαδικασία.

Πιστεύω ότι σίγουρα θα τους ξενίσει αν αντιπαραβάλλουν τις δυο χώρες, σίγουρα θα υπάρχουν μεγάλες διαφορές. Τώρα ζουν εδώ, έχουν εγκλιματιστεί λιγάκι οπότε δε νομίζω ότι το χρειάζονται τόσο.

Όσον αφορά τις δύο διδάσκουσες της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ευρωπαϊκό κοινό, η μία από τις δύο θεωρεί ότι οι εικόνες που προβάλλουν στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας αρέσουν στους μαθητές, τους εμβαπτίζουν στο νέο περιβάλλον και ενίοτε τις αναζητούν κατά τη διδακτική διαδικασία. Η δεύτερη εκπαιδεύτρια συμφωνεί μεν ότι τα ονόματα εντείνουν το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας, αλλά εκφράζει την παρατήρηση ότι το χαρακτηριστικό αυτό, καθιστά το υλικό καταλληλότερο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Όταν κάποιος εκπαιδευτικός καλείται να το χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, οφείλει να εξηγήσει στους μαθητές για ποιο λόγο δε χρησιμοποιούνται μόνο ευρωπαϊκά ονόματα ή για ποιον λόγο εμφανίζονται ονόματα από ανατολικές χώρες.

Κέιτ : Επειδή οι άνθρωποι αυτοί δεν ζουν στην Ελλάδα οτιδήποτε είναι πολύ ελληνικό τους αρέσει […] Βοηθάνε και οι εικόνες που προβάλλουν κομμάτια του πολιτισμού και σίγουρα είναι βασικές, τις θέλουν πολύ στο μάθημα και τους διευκολύνουν πολύ, ειδικά σε Α2.

Ελένα: Γενικά είναι πολύ θετικό αυτό το στοιχείο σ' ένα εγχειρίδιο, ειδικά όταν διδάσκεται στην Ελλάδα. Οι μαθητές όταν διδάσκουμε στην Ισπανία πάντα μας ρωτάνε ''Γιατί τέτοια

ονόματα;''. Δηλαδή σε ένα περιβάλλον ξένης γλώσσας, όταν θα πρέπει να διαβάσουν Μελέκ ή Φου τους φαίνεται ξένο στην αρχή, τους κάνει λίγο εντύπωση.

Ως προς τα άλλα δύο σκέλη, αυτά της εισαγωγής ενός νέου φαινομένου και της οργάνωσης της γραμματικής, δύο διδάσκουσες θεωρούν αρχικά ότι τα γραμματικά φαινόμενα που διδάσκονται είναι αρκετά. Ως πιθανή βελτίωση προτείνεται να οργανωθεί καλύτερα η παρουσίαση των χρόνων με την ταξινόμηση των ρημάτων σε κατηγορίες, κυρίως για τον Αόριστο, την προσθήση ΓΕΙΣ για τον Μέλλοντα και ενδεχομένως μείωση των προς διδασκαλία γραμματικών φαινομένων. Αναφορικά με την παρουσίασή τους, οι πίνακες συμπλήρωσης κενών θα βοηθούσαν τους μαθητές να οδηγηθούν στον κανόνα πίσω από το φαινόμενο, ενώ τόσο για τη γραμματική όσο για το λεξιλόγιο θα βοηθούσε η υπογράμμιση του νέου στοιχείου, όπως επισημαίνεται από μία εκ των συμμετεχουσών. Οι εν λόγω προτάσεις αφορούν τόσο τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης όσο και ως ξένης.

<u>Ελένα</u>: Μόλις κάνεις τον αόριστο πρέπει να τον κατηγοριοποιήσεις. Το πιο βασικό στον αόριστο είναι οι ομάδες γιατί είναι πολύ δύσκολος από μόνος του […]Θα αφαιρούσα γραμματικά φαινόμενα. Αν έπρεπε οπωσδήποτε να τα διδάξω θα τα απλοποιούσα πολύ, δε θα τα παρουσίαζα όλα. Αν θέλεις σ' αυτή την ενότητα να βάλεις τον μέλλοντα θα πρέπει να βάλεις περισσότερο υλικό με μέλλοντα, για παράδειγμα ''Τι θα πάρετε;''. Πρέπει το κείμενο να έχει περισσότερο μέλλοντα. Πρέπει να δούνε το εισαγόμενο.

<u>Μίνα</u>: Όταν παρουσιάζεται ένα νέο γραμματικό φαινόμενο, είναι σημαντικό να τους δίνεις κάπως την ευκαιρία να βρουν μόνοι τους τον κανόνα, π.χ. να είναι σε bold, από κάτω πινακάκια που να τους καθοδηγούν να το ανακαλύψουν, να μην είναι έτοιμο , να το βρουν πριν φτάσεις να το πεις εσύ.

4.2.4 Γλώσσα

Όσον αφορά τις γλωσσικές δομές και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται για πρακτικούς και λειτουργικούς λόγους στο υλικό, οι συμμετέχουσες υποστήριξαν κατά πλειονότητα (4/7) ότι είναι κατανοητές, αλλά στις εκφωνήσεις των ασκήσεων θα έδιναν και μια δική τους απλούστερη εξήγηση, όπως συνηθίζουν άλλωστε. Από την άλλη οι τρεις κρίνουν απαραίτητες τις απλουστεύσεις σε εκφωνήσεις και κείμενα ώστε να μειωθεί το μαθησιακό φορτίο, παρόλο που επισημαίνεται ως θετικό στοιχείο ο φυσικός λόγος και ο αυθεντικός χαρακτήρας του ΓΕΙΣ.

Κατερίνα: Οι μονολεκτικές εκφωνήσεις που υπάρχουν φυσικά είναι μια χαρά, κατανοητές. Απλά σε κάποιες εκφωνήσεις βλέπω ότι υπάρχουν 4-5 προτάσεις. Αυτές ίσως θα έπρεπε να χωριστούν σε α' και β' υποερώτημα γιατί περιέχουν και περισσότερες οδηγίες, δεν είναι απλά περισσότερες προτάσεις.

Μίνα: Είναι (το υλικό) *συμβατό με το Α2 αλλά οι γραμματικές δομές όπως η υποτακτική διδάσκονται πολύ μετά από την εμφάνιση στο κείμενο.*

Η παρατήρηση σε σχέση με τη δυσκολία των γραμματικών δομών στα κείμενα φαίνεται πως σχετίζεται με το εάν η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Από τις συμμετέχουσες που τη διδάσκουν ως ξένη, επισημάνθηκε εντονότερα η ανάγκη για απλοποιήσεις λόγω της έλλειψης ΓΕΙΣ, στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές εκτός μαθήματος. Στην περίπτωση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η ανάγκη αυτή υπάρχει σε μικρότερο βαθμό και, επομένως, θα μπορούσαν να εμφανιστούν στο κείμενο και κάποιες πιο σύνθετες δομές, οι οποίες δεν έχουν διδαχθεί ακόμη, αρκεί φυσικά αυτό να μην επεκτείνεται σε όλο το κείμενο. Όπως αναφέρει η Βάλια καθοριστικό ρόλο στο σημείο αυτό παίζει και η ανομοιογένεια στην τάξη:

Υπάρχουν μαθητές που δεν χρησιμοποιούν σωστά όλες τις κατηγορίες ρημάτων στον Ενεστώτα, αλλά είναι εξοικειωμένοι με την Υποτακτική και φράσεις του τύπου ''μπορώ να πάρω;'' ή ''θέλω να διαβάσω''. Το πρόβλημα για μένα είναι η ανομοιογένεια στην τάξη, γιατί εκεί που έχω μαθητές περίπου Α2, που ζουν δύο χρόνια εδώ, έρχονται μαθητές Α0 ή Α1. Εκεί είναι πρόβλημα αυτές οι δομές.

Οι προτάσεις στις οποίες προβαίνουν οι συμμετέχουσες είναι αφενός η πιθανή αντικατάσταση συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών σε κείμενα και ασκήσεις (Πίνακας 4.2.4) και αφετέρου η προσθήκη εικονιδίων δίπλα σε κάθε άσκηση, τα οποία θα παραπέμπουν στο είδος της δραστηριότητας. Έτσι, ακόμα κι αν μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολία με την εκφώνηση, θα δύναται να αντιληφθεί εάν πρόκειται για ΠΓΛ (πχ. μολύβι), ΠΠΛ (πχ. πρόσωπα που μιλούν) ή ΚΠΛ (πχ. ακουστικά). Στον παρακάτω πίνακα (4.2.4.1) ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες από τις προτάσεις προσαρμογής του υλικού ως προς τη χρήση της γλώσσας και των γλωσσικών δομών.

Έχεις πάει ποτέ...; → *Πηγαίνεις* ποτέ...;
Γίνομαι ντετέκτιβ → *Είμαι* ντετέκτιβ
Τι *σκέφτηκα* για να το βρω; → Τι *σκέφτομαι/ λέω*...;
Χρειαζόμαστε → *Θέλουμε*
Γελώντας → *Γελάει*
Θέλετε να έρθετε...; → *Γιατί δεν έρχεστε*...;

Παρακολουθώ → *Ακούω/ Βλέπω* και Διαβάζω

Πίνακας 4.2.4: Προσαρμογή λεξιλογικών και γλωσσικών επιλογών-δομών.

4.2.4.1 Χρήση Μεταγλώσσας

Ενδιαφέρον υπάρχει και στην άποψη των συμμετεχουσών για τη χρήση μεταγλώσσας τόσο εντός του υλικού όσο και κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι περισσότερες από τις διδάσκουσες ανέφεραν ότι τουλάχιστον ένας μαθητής, συχνά ο πιο επιμελής, ή Ευρωπαίοι μαθητές σε τμήματα Erasmus (στα οποία ορισμένες είχαν κάνει την πρακτική τους στο παρελθόν) ζητούν τη μεταγλώσσα κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι πέντε εκ των επτά εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι δεν είναι κατά της χρήσης όρων για γραμματικά, κυρίως, και συντακτικά φαινόμενα, αρκεί να μη δοθεί έμφαση εκεί. Εκ των πραγμάτων κάποια στοιχεία δίνονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο λόγω της φύσης και της σπουδαιότητάς τους, όπως για παράδειγμα οι χρόνοι. Κάποια άλλα πάλι οι διδάσκουσες επιλέγουν να τα αφήσουν στην κρίση του μαθητή, σχετικά με το εάν θα παρουσιαστούν με τη χρήση μεταγλώσσας ή χωρίς.

Μίνα: Με τον αόριστο μπορείς να βάλεις ''τώρα-χθες''. Αλλά όταν έρθει ο Παρατατικός είναι πιο περίπλοκο. Καλό είναι να υπάρχει, κάποιοι θα στη ζητήσουν. Από εκεί και πέρα δεν είναι ανάγκη να δώσεις έμφαση εκεί.

Αλίκη: Εγώ αναφέρω στην τάξη κάποια πράγματα , αυτά που θεωρώ πιο σημαντικά, και εφόσον είναι Ινδοί και ξέρουν αγγλικά, καμιά φορά δοκιμάζω και έτσι, μήπως τους είναι πιο εύκολο. Δύο κοριτσάκια πάντως είναι δεκτικά πολύ (στη μεταγλώσσα).

Από την άλλη πλευρά, δύο συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι δεν παρέχουν πληροφορίες που σχετίζονται με τη μεταγλώσσα, τουλάχιστον όχι σε χαμηλά επίπεδα, όπως το Α2, χωρίς να αποκλείουν το ενδεχόμενο να δοθούν τα στοιχεία αυτά αργότερα ή κατόπιν αιτήματος των μαθητών. Η στάση αυτή σχετίζεται με την πεποίθηση ότι είναι νωρίς για να έρθει και αυτή η γνώση, τη στιγμή που ο μαθητής έχει να διαχειριστεί έναν τεράστιο όγκο βασικότερων πληροφοριών.

Βιολέτα: Για παράδειγμα στους Εράσμους δεν πειράζει γιατί συχνά την ξέρουν και τη ζητάνε (τη μεταγλώσσα)*, βέβαια δεν είναι πάντα καλό γιατί κάνουν συσχετίσεις. Εντάξει, μπορείς να πεις ''Ενεστώτας-Παρατατικός'', αλλά όχι αντωνυμίες. Εγώ είμαι κατά. Πέρασέ το λίγο πιο επικοινωνιακά. Έχουν ήδη πολλά να μάθουν.*

4.2.5 Προσαρμογή σε χαμηλότερο επίπεδο

Με δεδομένο ότι το διδακτικό υλικό απευθύνεται σε τμήμα επιπέδου Α2, οι συμμετέχουσες προέβησαν στην απαρίθμηση κάποιων μετατροπών, σύμφωνα με τις οποίες αυτό θα διαβαθμιστεί ώστε να απευθύνεται είτε σε χαμηλότερο επίπεδο είτε σε μαθητές χαμηλότερων ταχυτήτων. Εδώ ακριβώς έγκειται η διαφορά με τις προηγούμενες προτάσεις, που αναφέρθηκαν στις παραπάνω ενότητες. Ο πίνακας 4.2.5 παρουσιάζει τις προτάσεις αυτές και το ποσοστό εμφάνισής τους στο δείγμα.

Προτάσεις Προσαρμογής	**Αναλογία Δείγματος**
Χρήση εικόνων για διδασκαλία λεξιλογίου και για κατανόηση νοήματος στην ΚΠΛ	2/7
Οπτικοποίηση εκφώνησης δραστηριότητας	1/7
Περιορισμός ΓΛ, αύξηση βίντεο και ακουστικών	1/7
Απλούστερο λεξιλόγιο και σύνταξη	3/7
Λεξιλογικές ασκήσεις με μορφή πολλαπλής επιλογής και μηχανιστικές ασκήσεις	3/7
Αφαίρεση γραμματικών φαινομένων	4/7
Περισσότερο ΓΕΙΣ και περισσότερες ενότητες για διδασκαλία Μέλλοντα, Αορίστου, Προστακτικής (κατηγοριοποίηση ρημάτων)	3/7
Αύξηση των παιχνιδιών ρόλων	1/7
Σηματοδότηση πληθυντικού αριθμού με άρθρο (τα) αντί επίθετο πολύς (πολλά)	1/7
Όχι ταυτόχρονη διδασκαλία δεικτικών αντωνυμιών (αυτός-εκείνος)	1/7

Πίνακας 4.2.5: Προτάσεις προσαρμογής υλικού σε χαμηλότερα επίπεδα και αναλογία εμφάνισής τους στο δείγμα.

Σε υψηλό ποσοστό, λοιπόν, εμφανίζεται οτιδήποτε σχετίζεται με απλουστεύσεις σε λεξιλογικό, συντακτικό και γραμματικό επίπεδο. Αρχικά, προτείνεται η αφαίρεση κάποιου γραμματικού φαινομένου, καθώς το υλικό πραγματεύεται αρκετά, και έπειτα η

παροχή ΓΕΙΣ, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τον κανόνα, και μια ευκολότερη γι' αυτούς δόμηση της θεωρίας. Υψηλό ποσοστό εμφανίζει και η χρήση περισσότερων μηχανιστικών ασκήσεων, ιδιαίτερα πολλαπλής επιλογής, στις οποίες μπορούν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικότερα οι αρχάριοι. Ακολουθεί η αξιοποίηση εικόνων τόσο για τη διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και κατά την ΚΠΛ, ώστε να διασφαλιστεί η ορθή κατανόηση του νοήματος του κειμένου από τους μαθητές, ενώ παράλληλα προτείνεται η οπτικοποίηση των εκφωνήσεων των δραστηριοτήτων μέσω εικονιδίων. Τέλος, προτάσεις, όπως η αντικατάσταση των κειμένων από περισσότερα βίντεο, η αύξηση των παιχνιδιών ρόλων, η αντικατάσταση του επιθέτου *πολλά* από το άρθρο *τα* για τον πληθυντικό και ο διαχωρισμός κατά τη διδασκαλία των δεικτικών αντωνυμιών *αυτός* κι *εκείνος*, θεωρείται ότι θα εξυπηρετούσαν τη διδασκαλία σε ένα τμήμα χαμηλότερου επιπέδου ή περισσότερων ταχυτήτων.

4.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά την ερευνητική διαδικασία κατέδειξαν την ανάγκη ύπαρξης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, τα οποία κρίνονται χρήσιμα και διευκολύνουν τόσο τη διδακτική όσο και τη μαθησιακή διαδικασία. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, λοιπόν, διερευνά ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτά που στο παρόν υλικό φαίνονται βοηθητικά για μαθητές και διδάσκοντες.

Χαρακτηριστικά	**Αναλογία Δείγματος**
Εικόνες	7/7
Παιχνίδια, role plays και εναλλαγή δραστηριοτήτων	4/7
Αυθεντικό υλικό, realia	6/7
Λογική σειρά σε δομή κι οργάνωση, με περιθώριο για ελεύθερη δράση εκπαιδευτικού	7/7
Καλλιέργεια τεσσάρων δεξιοτήτων (ΚΠΛ, ΚΓΛ, ΠΠΛ, ΠΓΛ)	7/7
Διδασκαλία Πραγματολογίας	6/7
Κλιμάκωση δραστηριοτήτων	2/7
Δυνατότητα συνεργασίας κι αυτενέργειας των μαθητών	6/7

Πίνακας 4.3: Χαρακτηριστικά διευκόλυνσης διδακτικής διαδικασίας και αναλογία εμφάνισής τους στο δείγμα.

Ο πίνακας 4.3 συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά που επισημάνθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας. Συνάγεται, λοιπόν, ότι η αξιοποίηση των εικόνων για τη διδασκαλία λεξιλογίου, η ύπαρξη μιας λειτουργικής δομής, η οποία εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό, αλλά του αφήνει και ελευθερία δράσης χωρίς να τον περιορίζει, και η καλλιέργεια των τεσσάρων δεξιοτήτων ήταν τα χαρακτηριστικά που επισημάνθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες. Ακολουθεί η διδασκαλία της Πραγματολογίας, η οποία κρίνεται σημαντική και συχνά εκλείπει από τα εγχειρίδια, η ύπαρξη αυθεντικού υλικού, το οποίο μπορεί να αναπαραστήσει ρεαλιστικότερα τη Γ2 και τις συνθήκες επικοινωνίας, αλλά και η δημιουργία πρόσφορου εδάφους για αυτενέργεια των μαθητών εντός της τάξης και συνεργασίας με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

Κέιτ: Για παράδειγμα είδα ότι στις περισσότερες ασκήσεις όπου πρέπει να μιλήσουνε, αυτές που έχουν δηλαδή εισαγόμενο και μετά εξαγόμενο, είναι πολύ ελληνικές, δηλαδή φαίνεται ότι οι εκφράσεις είναι όπως μιλάει ο μέσος Έλληνας. Είναι φυσικός λόγος, είναι αυθεντικό υλικό, αυτό τους αρέσει πάρα πολύ.

Κατερίνα: Τα πραγματολογικά στοιχεία του υλικού θεωρώ ότι δημιουργούν κίνητρα μάθησης γιατί κάποια από τα παιδιά με τα οποία έχω κάνει μάθημα ενδιαφέρονται πολύ να είναι ευγενικοί και να μιλάνε όπως πρέπει.

Ελένα: Μου άρεσε πολύ που έχεις βάλει μέσα τα πραγματολογικά στοιχεία γιατί δεν υπάρχουνε στο εγχειρίδιο που δουλεύουμε εμείς […].Για μένα λείπει η ρητή διδασκαλία της Πραγματολογίας, η ένταξή της με κάποιο τρόπο στα εγχειρίδια.

Παράλληλα, σε κάποιες διδάσκουσες (4/7) φάνηκαν βοηθητικά τα παιχνίδια, και ιδιαίτερα αυτά των ρόλων, αλλά και η εναλλαγή δραστηριοτήτων, καθώς διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ κάποιες (2/7) υπογράμμισαν ότι η διδακτική διαδικασία διευκολύνεται όταν υπάρχει και κλιμάκωση της δυσκολίας σε αυτές, αφού έτσι υποβοηθούνται και οι μαθητές χαμηλότερης ταχύτητας. Η Ελένα συνοψίζει στον λόγο της τα περισσότερα από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν.

Πιστεύω ότι έχει όλα τα κριτήρια ώστε να μπορεί να κρατήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Δηλαδή όλα τα κείμενα είναι σύγχρονα, έχει εικόνα, που είναι πολύ σημαντικό, υπάρχει χρώμα, το υλικό είναι αυθεντικό, υπάρχει εναλλαγή δραστηριοτήτων, δηλαδή δεν κάνουν συνέχεια το ίδιο πράγμα.

5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

5.1 Εισαγωγή

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα βασικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά αποτελέσματα του προηγούμενου κεφαλαίου. Ειδικότερα, γίνεται σύνδεση των συμπερασμάτων με τα κριτήρια προσαρμογής του υλικού, όπως παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, αλλά και με τις θεωρήσεις περί πολιτισμικής ουδετερότητας του ενιαίου υλικού. Στη συνέχεια συζητούμε τα χαρακτηριστικά εκείνα του υλικού που θα μπορούσαν να το καταστήσουν ευέλικτο με σκοπό την προσαρμογή του σε ποικιλία μαθητικών κοινών. Τέλος, γίνεται αναφορά σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας που απορρέουν από την παρούσα έρευνα, ενώ παρουσιάζονται θέματα που επιδέχονται περαιτέρω διερεύνηση.

5.2 Ενιαίο ή προσαρμοσμένο υλικό;

Το βασικότερο ερώτημα που τέθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι η δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής ενός ενιαίου υλικού σε πολλαπλές ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η απάντηση που προκύπτει, κατόπιν επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, είναι ότι το ενιαίο υλικό περιλαμβάνει σίγουρα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο οποιουδήποτε τμήματος. Ωστόσο, δε θα μπορούσε να εφαρμοστεί εξ ολοκλήρου και δίχως προσαρμογές, καθώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στο προφίλ και τις ανάγκες κάποιου συγκεκριμένου μαθητικού κοινού.

Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους McDonough et all 2013:65, παιδαγωγικά υλικά τα οποία δεν έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα συγκεκριμένα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, εμφανίζουν εγγενή ασυμβατότητα. Οι ίδιοι τίθενται υπέρ της προσαρμογής, ισχυριζόμενοι πρωτίστως ότι κατάλληλο και σχετικό με τις

ανάγκες των μαθητών διδακτικό υλικό έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αυξήσει το κίνητρό τους και κατ' επέκταση να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (ό.π). Η προσαρμογή αυτή κινείται επί της ουσίας πάνω σε τρεις άξονες, όπως προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα: ως προς τις ανάγκες των μαθητών, το επίπεδο γλωσσομάθειας και τη διαπολιτισμική διάσταση του υλικού.

5.2.1 Προσαρμογή με βάση τις ανάγκες των μαθητών

Οι μαθητικές ανάγκες αναδεικνύονται ως το σημαντικότερο κριτήριο για την προσαρμογή του παιδαγωγικού υλικού. Το μαθητικό κοινό είναι, εξάλλου, ο κυριότερος παράγοντας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και η κινητήριος δύναμη για τροποποιητικές αλλαγές κάθε είδους στα υπάρχοντα διδακτικά υλικά (McDonough et al 2013:77). Στόχος των διδασκόντων, επομένως, είναι να κατορθώσουν να συνδέσουν επιτυχώς το υλικό τους με το εκάστοτε τμήμα, αφού πρώτα γνωρίσουν τις ανάγκες του. Οι συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, αξιολογώντας το παρόν παιδαγωγικό υλικό με γνώμονα το προφίλ των μαθητών τους υπέδειξαν πέντε πιθανές προτάσεις για την προσαρμογή του υλικού:

Α) Καταλληλότητα των θεματικών ενοτήτων: Το ηλικιακό φάσμα του μαθητικού κοινού δεν φαίνεται να επιδρά στην καταλληλότητα των θεματικών ενοτήτων, αφού κρίθηκαν σε γενικές γραμμές κατάλληλες τόσο για εφήβους (15-18 ετών) όσο και για ενηλίκους. Ωστόσο, μικρές προσαρμογές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην περίπτωση προσφυγικού-μεταναστευτικού κοινού, ώστε να εξυπηρετούνται αμεσότερα οι επικοινωνιακές του ανάγκες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της ενότητας «Καλό Ταξίδι», στην οποία θα μπορούσε να περιοριστεί ο κοσμοπολίτικος χαρακτήρας και η έμφαση να δοθεί στην παρουσίαση πρακτικότερων ζητημάτων, όπως η έκδοση διαβατηρίου ή η πραγματοποίηση ταξιδιών για την επαφή με συγγενείς των μαθητών σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ενδιαφέρον παρουσίασε και το ζήτημα της καταλληλότητας των θεματικών για τις γυναίκες μαθήτριες, καθώς η μία συμμετέχουσα θεώρησε ότι κάποιες ενότητες δε συνάδουν με το προφίλ των γυναικών-προσφύγων, ενώ από την άλλη υποστηρίχθηκε η αναγκαιότητα διδασκαλίας των ίδιων θεματικών, με το επιχείρημα ότι αποτελούν κομμάτι της ένταξης στο περιβάλλον της Γ2 για την εν λόγω ομάδα-στόχο. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η προσαρμογή του υλικού είναι ανάγκη να

ακολουθεί κάποιες αρχές, ώστε να μην αποβαίνει ιμπρεσιονιστική (Islam & Mares 2003:92). Ταυτόχρονα, τυχόν λανθασμένες κρίσεις των διδασκόντων θα μπορούσαν να αποφευχθούν με αξιολόγηση του διδακτικού υλικού όχι μόνο πριν (pre-use), αλλά και κατά (in-use) ή ακόμη και μετά την εφαρμογή του (post-use), όπως αναλύθηκε και στο 1ο κεφάλαιο (Cunningsworth, 1984), ώστε να διαπιστωθεί η ανταπόκριση του μαθητικού κοινού. Ωστόσο, η αξιολόγηση αυτού του είδους βρίσκεται εκτός των χρονικών ορίων της παρούσας έρευνας.

Β) Αφαίρεση γραμματικών φαινομένων: Η διαχείριση των πληροφοριών που δίνονται στο υλικό σε επίπεδο γραμματικής κρίθηκε από τις διδάσκουσες δύσκολη για τα τμήματά τους. Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία των εν λόγω φαινομένων προβλέπεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα για το επίπεδο Α2, θεώρησαν ότι ο όγκος είναι μεγάλος και ότι το κοινό τους θα δυσκολευόταν πολύ να ανταποκριθεί. Κατά συνέπεια, οι ίδιες αξιολογούν ως σημαντικότερες τις ανάγκες των μαθητών τους από τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, συμπέρασμα που προκύπτει και από τη βιβλιογραφία για τα κριτήρια κατασκευής του παιδαγωγικού υλικού (Howard & Major 2004). Ενδεχομένως, η προσαρμογή αυτού του είδους να μην ήταν απαραίτητη σε ένα τμήμα εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας, στο οποίο οι ρυθμοί θα ήταν εκ των πραγμάτων πιο γρήγοροι. Ωστόσο, καμία από τις συμμετέχουσες δεν διδάσκει σε τμήμα τέτοιου τύπου, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η υπόθεση αυτή.

Γ) Προσθήκη μηχανιστικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων Κατανόησης Προφορικού Λόγου: Όπως κατέδειξαν τα αποτελέσματα, αρκετές ήταν οι διδάσκουσες (3/7 και στις δύο περιπτώσεις) οι οποίες επεσήμαναν αφενός την ανάγκη αύξησης των μηχανιστικών ασκήσεων, αποβλέποντας στην καλύτερη εξάσκηση των διδαχθέντων γραμματικών φαινομένων, τα οποία θα έχουν διατηρηθεί μετά από την προηγούμενη προσαρμογή, και αφετέρου την προσθήκη περισσότερων ακουστικών δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια της ΚΠΛ. Πρόκειται για δύο είδη ασκήσεων, ο συνδυασμός των οποίων παραπέμπει στην περαιτέρω εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης, αλλά και των τεσσάρων πλοκαμιών του Nation (2007), θεωρίες στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του υλικού (κεφάλαια 2.3.1.1 & 2.3.3.1): από τη μία δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή με την παροχή πλούσιου και γεμάτου σημασία

ΓΕΙΣ, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η διδασκαλία της γραμματικής μέσα από την εστιασμένη γλωσσική εκμάθηση.

Δ) Απλοποίηση γλωσσικών δομών στην ΚΓΛ: Όπως προαναφέρθηκε (κεφάλαιο 2.3.2.4) το υλικό στηρίχθηκε σε αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του, δεδομένης της διάστασης απόψεων που επικρατεί στη βιβλιογραφία ως προς τη συγκεκριμένη πτυχή της κατασκευής διδακτικού υλικού (Ebrahimpourtaher & Hamidi, 2015, Howard & Major, 2004). Η προσαρμογή, λοιπόν, που προτείνεται σε αυτό το σημείο σχετίζεται περισσότερο με το περιβάλλον διδασκαλίας της γλώσσας (Tomlinson & Masuhara 2004:12), εάν δηλαδή πρόκειται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης, καθώς η ανάγκη για απλοποίηση παρουσιάζεται κυρίως στην τελευταία περίπτωση, λόγω έλλειψης ΓΕΙΣ από το περιβάλλον εκτός τάξης (βλ. και ενότητα 4.2.4). Ωστόσο, το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται εν μέρει σε σύγκρουση με τη θετική αξιολόγηση της αυθεντικότητας του υλικού από τις εκπαιδεύτριες. Ταυτόχρονα, στη βιβλιογραφία αρκετές ερευνητικές απόψεις εκφράζονται υπέρ της αξίας του αυθεντικού υλικού. Οι Ebrahimpourtaher & Hamidi (2015) τίθενται υπέρ της προσαρμογής και όχι της απλοποίησης, καθώς θεωρούν ότι η δεύτερη αλλοιώνει την αυθεντικότητα του υλικού και ως εκ τούτου επιδρά αρνητικά στην ποιότητά του, χωρίς παράλληλα να αποτελεί εγγύηση για την κατανόηση του προσαρμοσμένου περιεχομένου από τους μαθητές. Έτσι, αίρεται το βασικότερο πλεονέκτημα του αυθεντικού υλικού, δηλαδή η έκθεση των μαθητών στη Γ2, όπως αυτή πραγματικά χρησιμοποιείται από τους φυσικούς της ομιλητές (Tomlinson 2003), με αποτέλεσμα να στερούνται τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ρεαλιστικά παραδείγματα γλωσσικής χρήσης (Ebrahimpourtaher & Hamidi 2015). Επομένως, η εφαρμογή μικρής έκτασης προσαρμογών, στην περίπτωση της δεύτερης, και εκτενέστερων, στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, ενδεχομένως να αποτελούσε την ενδεδειγμένη λύση για το παρόν υλικό, ώστε να διατηρηθούν τα πλεονεκτήματα του αυθεντικού λόγου, όπως αναλύθηκαν παραπάνω.

Ε) Απλοποίηση-απαλοιφή μεταγλώσσας: Στο ίδιο πλαίσιο με την προηγούμενη προσαρμογή εντάσσεται και η συγκεκριμένη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πέντε στις επτά διδάσκουσες μιλούν για απλοποίηση, ενώ οι δύο για προσωρινή απαλοιφή λόγω

χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας. Προκύπτει, λοιπόν, ότι επί της ουσίας οι συμμετέχουσες δεν απορρίπτουν τη χρήση μεταγλώσσας, διότι αυτή ενίοτε συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση. Εξάλλου, η σωστή χρήση της μεταγλώσσας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές καθιστώντας τις οδηγίες που δίνονται προς αυτούς σαφέστερες (Ebrahimpourtaher & Hamidi 2015). Στην περίπτωση, όμως, που χρειάζεται απλοποίηση, πρέπει να τηρούνται προϋποθέσεις, ώστε να αποφευχθεί η μετάδοση λανθασμένων πληροφοριών λόγω υπεραπλούστευσης (ό.π). Η αναφορά των εν λόγω προϋποθέσεων παραλείπεται, καθώς δεν θεωρείται ότι εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

ΣΤ) Ανακάλυψη του κανόνα από τους μαθητές: Χρήσιμη προσαρμογή για τους μαθητές χαμηλών επιπέδων γλωσσομάθειας, αλλά όχι αποκλειστικά, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν μόνοι τους στην εξαγωγή του κανόνα με την παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων και ΓΕΙΣ. Ειδικότερα, προτείνεται η ένταξη πινάκων συμπλήρωσης κενών στο υλικό. Στους πίνακες αυτούς οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τον κανόνα τον οποίο εξήγαγαν είτε από το κείμενο της ενότητας είτε από τη θεωρία. Οι γραμματικοί κανόνες είναι ανάγκη, λοιπόν, να συνιστούν ανακάλυψη των ίδιων των μαθητών, η οποία θα προκύπτει φυσικά και αβίαστα μέσα από τη μελέτη και ανάλυση της γλώσσας. Επομένως, για την εξαγωγή των αρχών λειτουργίας της γλώσσας θεωρείται σκόπιμη η χρήση της επαγωγικής μεθόδου (Nunan 1998).

5.2.2 Προσαρμογή βάσει επιπέδου γλωσσομάθειας

Αδιαμφισβήτητη για όλες τις συμμετέχουσες ήταν η ανάγκη προσαρμογής του υλικού για κοινό χαμηλότερου επιπέδου ή χαμηλότερων ταχυτήτων. Η ομοιογένεια ως προς το γνωστικό υπόβαθρο εντός ενός τμήματος δεν είναι ποτέ δεδομένη (Nunan 1998). Αντιθέτως, σπάνια ένα τμήμα αποτελείται από μαθητές οι οποίοι ανήκουν αμιγώς σε ένα επίπεδο ή εξελίσσονται και μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό. Από τη στιγμή, λοιπόν, που υπάρχει ανομοιογένεια ως προς τις επιδόσεις, ενδέχεται να υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το προσφερόμενο περιεχόμενο και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Για αυτόν τον λόγο κρίνεται

απαραίτητη η διαβάθμιση του υλικού εντός του επιπέδου Α2, ώστε να καλύψει τις τυχόν λεξιλογικές ή γραμματικές ελλείψεις στις γνώσεις των μαθητών. Οι προσαρμογές αυτές θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ανήκουν στην προηγούμενη κατηγορία (5.2.1) και ως έναν βαθμό επικαλύπτονται, αλλά για πρακτικούς λόγους επιλέχθηκε να παρουσιαστούν ξεχωριστά. Ειδικότερα προτείνεται:

Α) Χρήση εικόνων και βίντεο: Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, κρίνεται χρήσιμη και κατάλληλη για τα αρχάρια επίπεδα η οπτικοποίηση με τη μορφή εικόνων και η οπτική υποστήριξη με βίντεο. Με αυτόν τον τρόπο ο διδάσκων εξασφαλίζει την άμεση πρόσβαση του μαθητή στην έννοια-στόχο (Schmitt, 2010 · Ιακώβου, 2015: 37).

Β) Παροχή ΓΕΙΣ: Η διδασκαλία είναι ανάγκη να στηρίζεται στη χρήση πλούσιου γλωσσικού εισαγομένου (Ellis 2005, Nation 2007) και όχι σε μεμονωμένα παραδείγματα ή προτάσεις που χρησιμοποιούνται εκτός περιβάλλοντος, λόγω της έλλειψης επικοινωνιακού περιεχομένου ή λειτουργικού φορτίου. Όσον αφορά τον βαθμό προσαρμογής της αυθεντικότητας του ΓΕΙΣ προκύπτει και πάλι ο προβληματισμός περί αποτελεσματικότητας του απλοποιημένου-λόγω χαμηλού επιπέδου-αυθεντικού υλικού (βλ. κεφάλαιο 5.1.1).

Γ) Αφαίρεση γραμματικών φαινομένων και προσθήκη μηχανιστικών ασκήσεων: Ως προς τη διδασκαλία της γραμματικής, η πρόταση των συμμετεχουσών είναι ίδια με αυτή που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα (βλ. κεφάλαιο 5.2.1).

Δ) Προσθήκη παιχνιδιών ρόλων: Για την εξάσκηση και εφαρμογή όσων διδάχθηκαν οι μαθητές, επισημάνθηκε η σημασία της προσθήκης περισσότερων παιχνιδιών ρόλων για κοινό χαμηλότερων επιδόσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συσχετίσουν τα φαινόμενα προς διδασκαλία με δεδομένα του περιβάλλοντος και με κατάλληλες επικοινωνιακές λειτουργίες, ώστε να χρησιμοποιήσουν ικανοποιητικά τη Γ2 και να την κατακτήσουν περισσότερο αποτελεσματικά (Κάντζου & Σταμούλη 2014).

Ε) Προσθήκη ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων: Σε συνέχεια της προηγούμενης πρότασης, οι μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων θα μπορούσαν να βοηθηθούν από την ένταξη στο υλικό περισσότερων ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ομάδων με διαβαθμισμένες επιδόσεις, ώστε με τη βοήθεια των πιο

προχωρημένων μαθητών, οι αδύναμοι να έχουν ευκαιρίες για εκτενή διαπραγμάτευση και τροποποίηση του γλωσσικού τους εξαγομένου, υπερβαίνοντας, τις δυσκολίες στην παραγωγή του προφορικού τους λόγου (Ellis & He 1999, Μπέλλα 2011). Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας εκτός από τις ευκαιρίες που παρέχονται για βαθύτερη επεξεργασία της γλώσσας (Nation, 2007: 4-5) δημιουργείται θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Ειδικότερα, η διεπίδραση μεταξύ των μαθητών και η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές χαμηλότερου επιπέδου να πειραματιστούν και να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους συμβάλλει στη μείωση του συναισθηματικού φίλτρου[4], όπως αυτό ορίζεται από τον Krashen (1982).

ΣΤ) Υποστήριξη στην ανακάλυψη του κανόνα: Οι γραμματικοί κανόνες πρέπει να συνιστούν ανακάλυψη των ίδιων των μαθητών, όπως διατυπώθηκε και στην τελευταία πρόταση προσαρμογής της προηγούμενης ενότητας (βλ. 5.2.1).

5.2.3 Πολιτισμικά προσδιορισμένο υλικό

Ενδιαφέρον αποδείχθηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, και το θέμα της προσαρμογής του διδακτικού υλικού με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Ειδικότερα, θετικά αξιολογήθηκε η χρήση των ονομάτων ξένης προέλευσης που εμφανίζονται στο υλικό, αλλά ταυτόχρονα επισημάνθηκε η ανάγκη ένταξης φωτογραφικού υλικού, το οποίο να σχετίζεται με την κουλτούρα των μαθητών, και ιδιαίτερα με τον μουσουλμανικό πολιτισμό, λόγω της επικράτησής του στα τμήματα προσφύγων-μεταναστών. Η απεικόνιση, λοιπόν, οικείων ενδυματολογικών επιλογών, όπως η μαντίλα, παραδοσιακών φαγητών, μνημείων ή ακόμα και καταστημάτων ή συνηθειών θα μπορούσε να ενσωματωθεί στο υλικό, αντικαθιστώντας κάποιες από τις εικόνες που σχετίζονται αμιγώς με τον ευρωπαϊκό τρόπο ζωής. Στον αντίποδα, υπήρξε και η άποψη ότι τα ονόματα μόνο αρκούν, διότι η απεικόνιση του πολιτισμού των μαθητών ενδεχομένως να τους έβαζε σε μια διαδικασία σύγκρισης με το περιβάλλον της γλώσσας-

4 Πρόκειται για το φίλτρο εκείνο που επηρεάζεται από παράγοντες όπως το άγχος, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, το κίνητρο και ενδέχεται να εμποδίσει την κατάκτηση, δημιουργώντας έναν νοητικό φραγμό (Krashen 1982: 31).

στόχου, επιφέροντας αρνητικά αποτελέσματα για τη μάθηση (Ebrahimpourtaher & Hamidi 2015).

Η άποψη της πλειονότητας των συμμετεχουσών αφορά αποκλειστικά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και έρχεται σε σύγκρουση με τις απόψεις περί πολιτισμικής ουδετερότητας του υλικού που παρουσιάστηκαν (ό.π., βλ. κεφάλαιο 1.5), ενώ συμφωνεί με τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα και τη διεθνή βιβλιογραφία. Η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας γλώσσας περιλαμβάνει εκ φύσεως θέματα κοινωνιοπολιτισμικής σημασίας, ενώ προσεγγίσεις οι οποίες αμφισβητούν ή αγνοούν αυτή την παραδοχή στηρίζονται σε φύσει λανθασμένο υπόβαθρο (Pulverness στο Tomlinson 2003). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης είναι ανάγκη να βασίζεται σε ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο καθιστά τον μαθητή συγκριτικό εθνογράφο, τη στιγμή που αυτός μαθαίνει μια Γ2 (Byram 1989). Κατά την επαφή του με μια ξένη γλώσσα, ο διδασκόμενος ενεργοποιεί μια σειρά γνωστικών τροποποιήσεων, οι οποίες έχουν επιπτώσεις στην ταυτότητά του ως κοινωνικού και πολιτισμικού όντος. Για αυτόν τον λόγο, προτείνεται η χρήση παιδαγωγικών υλικών τα οποία θα διασφαλίζουν την ένταξη της ταυτότητας του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση και λειτουργία της σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Kramsch 1993: 233-259). Επομένως, για να καλλιεργηθεί η πολιτισμική συνείδηση παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη, τα εκάστοτε διδακτικά υλικά θα ήταν καλό να παρέχουν ευκαιρίες σύνδεσης του νέου περιβάλλοντος με τον πολιτισμό των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων της μορφής «Γράψτε/ Πείτε πώς γίνεται αυτό στη χώρα σας» (Pulverness στο Tomlinson 2003). Συμπερασματικά, τα κείμενα των θεματικών ενοτήτων του υλικού, λόγω της εγγενούς πολιτισμικής τους διάστασης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ισχυρό μέσο σύνδεσης με τους πολιτισμούς προέλευσης των μαθητών και, ταυτόχρονα, ενίσχυσης της πολιτισμικής επίγνωσής τους.

5.3. Ευελιξία διδακτικού υλικού

Μέσω του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά εκείνα του παρόντος παιδαγωγικού υλικού τα οποία αξιολογούνται θετικά από τις εκπαιδεύτριες

και τα οποία θα μπορούσαν να αναχθούν ενδεχομένως σε πυρηνικά στοιχεία με εφαρμογή σε όσο το δυνατόν περισσότερα διδακτικά περιβάλλοντα, καθιστώντας το εν λόγω υλικό ευέλικτο (flexibility, O' Neil, 1982) και συμβάλλοντας στη γενικευσιμότητά του (McDonough et al. 2013). Τα στοιχεία αυτά που επισημάνθηκαν στις συνεντεύξεις και απαντούν στη βιβλιογραφία (Bao 2015) είναι τα εξής:

- Η παροχή δραστηριοτήτων με διαφορετικές επιλογές όσον αφορά την οργάνωση της τάξης, όπως παιχνίδια, role plays και γενικότερα η ύπαρξη εναλλαγής δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν τόσο τη συνεργασία όσο και την αυτενέργεια.

- Σημαντική κρίνεται η προσφορά άφθονων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με σκοπό τη ρητή και την ευκαιριακή μάθηση σε συνδυασμό με την προετοιμασία των μαθητών για τις πολλαπλές πραγματικότητες της γλώσσας-στόχου. Η επίτευξη των εν λόγω στόχων στο παρόν υλικό επιδιώκεται μέσω της καλλιέργειας των τεσσάρων δεξιοτήτων (ΚΠΛ, ΚΓΛ, ΠΠΛ, ΠΓΛ) και της διδασκαλίας της Πραγματολογίας.

- Θετικά αξιολογείται η παροχή ποικιλίας γλωσσικού εισαγομένου που αναφέρεται σε πραγματικές καταστάσεις, η οποία επιχειρείται στην εργασία με τη μορφή αυθεντικού υλικού και της χρήσης realia. Αναφορικά με τις αντικρουόμενες απόψεις περί απλοποίησης του αυθεντικού υλικού για τις ανάγκες του παρόντος επιπέδου γλωσσομάθειας, έγινε αναφορά προηγουμένως (βλ. κεφάλαιο 5.2.1).

- Η χρήση εικόνων (Schmitt 2010) και η ύπαρξη μιας δομής που αφήνει περιθώρια ευελιξίας στον εκπαιδευτικό (Nunan 2004) συμβάλλοντας στην προσαρμοστικότητα του υλικού (McDonough et al. 2013) επισημάνθηκε από όλες ανεξαιρέτως τις εκπαιδεύτριες.

- Η ανάγκη διαβάθμισης των δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές μεικτών επιπέδων να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος, αποτελεί μία σημαντική παράμετρο ευελιξίας και αποτελεί τη μοναδική που δεν προβλέφθηκε κατά την κατασκευή του εν λόγω υλικού. Τέθηκε, ωστόσο, ως ερώτημα στις εκπαιδεύτριες ώστε να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τη

δυνατότητα εφαρμογής ενιαίου υλικού (για τις παραμέτρους προσαρμογής του υλικού σε μαθητές χαμηλότερων επιπέδων γίνεται λόγος στην ενότητα 5.2.2).

Το υλικό που διέπεται από τα παραπάνω κριτήρια θα μπορούσε, επομένως, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, να επιτρέπει στον εκάστοτε διδάσκοντα να το χρησιμοποιήσει ως βασικό και να το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών του, να το αναδιαμορφώσει, να το διαχειριστεί χρονικά όπως ο ίδιος επιθυμεί και να το επεκτείνει με δικές του δραστηριότητες ή συμπληρωματικό υλικό. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ευελιξία είναι συνώνυμο της προσαρμογής, δίχως την οποία η διδασκαλία και η μάθηση δε θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε κάθε κοινό (Dat 2015).

5.4. Περιορισμοί της έρευνας & Συμβολή των ερευνητικών ερωτημάτων- προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μετά από τη σύνθεση των κύριων ευρημάτων που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της ανάλυσης, σε αυτή την ενότητα ακολουθεί συνοπτική αναφορά στους παράγοντες που περιορίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, ενώ παράλληλα γίνονται και κάποιες προτάσεις για τα ανακύπτοντα θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Η παρούσα έρευνα, παρά τη συμβολή της στην ερευνητική βιβλιογραφία που αφορά την εφαρμογή ενιαίου ή προσαρμοσμένου υλικού, εμφανίζει κάποιες εγγενείς αδυναμίες, οι οποίες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τη μέθοδο δειγματοληψίας και τον τρόπο αξιολόγησης του υλικού. Οι περισσότερες από αυτές οφείλονται στον χρονικό περιορισμό που είχε τεθεί για την υλοποίηση της έρευνας.

Όσον αφορά, λοιπόν, τη μέθοδο δειγματοληψίας, αυτή έγινε ευκαιριακά, καθώς το δείγμα που επιλέχθηκε για την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού αντλήθηκε από το κοινωνικό περιβάλλον της ερευνήτριας. Παράλληλα, το μέγεθος του δείγματος ήταν περιορισμένο, ενώ λόγω μειωμένης συμμετοχής διδασκόντων, το υλικό δε διανεμήθηκε μόνο σε συμμετέχουσες που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλά και ως ξένη. Το τελευταίο αρχικά μας προβλημάτισε, διότι το υλικό είχε κατασκευαστεί με

προδιαγραφές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Παρ' όλα αυτά, από τις δύο διδάσκουσες της ελληνικής ως ξένης εξήχθη το ίδιο συμπέρασμα, το οποίο και λειτούργησε προς επίρρωση του προηγούμενου ισχυρισμού για τη στόχευση του υλικού μας. Ειδικότερα, η καταλληλότητά του για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης τίθεται υπό συζήτηση, κυρίως λόγω εμφάνισης πολύπλοκων δομών στο ΓΕΙΣ, με τις οποίες οι μαθητές αυτού του είδους δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε καθημερινή επαφή.

Ο επόμενος περιορισμός αφορά στη φάση κατά την οποία έλαβε χώρα η αξιολόγηση. Όλες οι συμμετέχουσες προέβησαν σε αξιολόγηση του υλικού πριν από τη χρήση του, καθώς οποιαδήποτε άλλη επιλογή θα ξεπερνούσε το χρονικό πλαίσιο αυτής της εργασίας. Ωστόσο, διαφορές στις απόψεις ακόμα και των συμμετεχουσών που ασχολούνται με τμήματα παρόμοιας σύνθεσης καταδεικνύουν την ανάγκη για αξιολόγηση τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά τη χρήση του υλικού, όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 5.2.1. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα περιοριζόταν ο υποκειμενικός και υποθετικός χαρακτήρας των απαντήσεων, καθώς θα προέκυπταν απτά στοιχεία από την εφαρμογή του υλικού στην τάξη και την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό.

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία ασχολείται με ένα αντικείμενο το οποίο έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική έρευνα σε περιορισμένο βαθμό, όπως είναι φυσικό, προκύπτουν μια σειρά από ζητήματα που επιδέχονται περαιτέρω διερεύνηση. Εκτός από τη διεξαγωγή ερευνών αξιολόγησης του υλικού στις διαφορετικές φάσεις εφαρμογής του, ενδιαφέρον θα είχε ενδεχομένως η εκτίμηση διδασκόντων σε τμήματα εντατικής διδασκαλίας. Λόγω του έντονου ρυθμού των συγκεκριμένων προγραμμάτων, ενδέχεται να αξιολογούταν διαφορετικά το υλικό ως προς τον όγκο πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές σε επίπεδο γραμματικής.

Ταυτόχρονα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν εκτενέστερα οι διαφορετικές προσαρμογές που συνεπάγεται η χρήση του υλικού στο περιβάλλον της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Τέλος, το υλικό μας δεν παύει να έχει σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικό και διαισθητικό χαρακτήρα (Zahorik 1986), παρόλο που στηρίζεται στις υποδείξεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Επομένως, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω θέματα, χρήσιμη για

την έρευνα θα ήταν και η αντιπαραβολή της αποτελεσματικότητας παιδαγωγικών υλικών που κατασκευάζονται με βάση διαφορετικούς πυλώνες.

5.5 Γενικό συμπέρασμα της εργασίας

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή ενιαίου παιδαγωγικού υλικού φαίνεται πως δεν ενδείκνυται για τη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, χωρίς να ενσωματώνει, έστω και σε μικρό βαθμό, κάποιες προσαρμογές, με βασικό κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών. Αντιθέτως, η ευελιξία θα μπορούσε να αναχθεί σε κύριο σκοπό κατά τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού (Tomlinson 2003), διότι αφενός προωθεί τη δημιουργικότητα του διδάσκοντα και των μαθητών, παρέχοντας κυρίως στον πρώτο τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες του εκάστοτε κοινού (Dat 2015), και αφετέρου καθιστά το υλικό αποτελεσματικότερο. Μάλιστα, όπως έχει αναφερθεί (Cunningsworth 1984, McGrath 2002), η ευρύτητα των εγχειριδίων και η προσπάθεια να ταιριάξουν σε κάθε κοινό και κάθε πλαίσιο έχει ως αποτέλεσμα να μην ενδείκνυνται για όλα τα διδακτικά περιβάλλοντα, στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη του προσωπικού υλικού ως κύριου μέσου διδασκαλίας. Ο εντοπισμός και η υιοθέτηση κριτηρίων ώστε να συσχετιστεί με ποικιλία μαθησιακών περιστάσεων και κοινών μπορεί να υποστηρίξει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και να καταστήσει το ευέλικτο υλικό πολυδύναμο εργαλείο στα χέρια διδασκόντων και μαθητών.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Μ. & Κατσαλήρου, Α. (2014). Λεξιλόγιο. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (επιμ. Ιακώβου, Μ.). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Αντωνίου, Μ. & Λιβιέρη, Α. (2014). Κατανόηση Γραπτού Λόγου. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (επιμ. Ιακώβου, Μ.). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., Τσαγγαλίδης, Α. 2013. *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘΠΑ & ΚΕΓ.

Αστάρα, Β. & Βασιλάκη, Ε. (2014). Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (επιμ. Ιακώβου, Μ.). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Holton, D., Mackridge, P., & Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (1998). Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας.

Ιακώβου, Μ. (2001). «Το μαθησιακό φορτίο στην εκμάθηση και τη διδασκαλία των λέξεων της Ελληνικής ως Γ2». Αφιερωματικός τόμος Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Ιακώβου, Μ. & Μαγγανά, Α. (2014). Γραμματική. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (επιμ. Ιακώβου, Μ.). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ιακώβου, Μ. (2015). «Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας». Στις *Διαδρομές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας* (**Σφάλμα! Η αναφορά της υπερ-σύνδεσης δεν είναι έγκυρη.**).

Κάντζου, Β. & Σταμούλη, Σ. (2014). Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, Διδασκαλία και Αξιολόγηση των Γλωσσών: Συνοπτική

Παρουσίαση. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (επιμ. Ιακώβου, Μ.). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία: Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελόγλου, Ε. (2014). Κατανόηση Προφορικού Λόγου. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Βασικές αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας* (επιμ. Ιακώβου, Μ.). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Β. Ξενόγλωσση

Bacelar da Silva, A. J. (2003). The effects of instruction on pragmatic development: Teaching polite refusal in English. *University of Hawai'I Second Langauge Studies Paper 22 (1)*.

Babbie, E. (2018). Εισαγωγή στην Κοινωνική έρευνα. (Γ. Βογιατζής, μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Bao, D. (2015). Flexibility in Second Language Materials. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, *4*(2), 37-53.

Bell, J., & Gower, R. (2011). Writing course materials for the world: A great compromise. In *Materials development in language teaching* (Tomlinson, B., ed.), *2*, 135-150. Cambridge: Cambridge University Press.

Bella, S. (2011). Mitigation and politeness in Greek invitation refusals: Effects of length of residence in the target community and intensity of interaction on non-native speakers' performance. *Journal of pragmatics*, *43*(6), 1718-1740.

Bella, S. (2012a). Pragmatic development in a foreign language: A study of Greek FL requests. *Journal of Pragmatics*, *44*(13), 1917-1947.

Bella, S. (2012b). Length of residence and intensity of interaction: modification in L2 requests. Journal of Pragmatics 22, 1-39.

Bella, S. (2014). A contrastive study of apologies performed by Greek native speakers and English learners of Greek as a foreign language. *Pragmatics*, *24*(4), 679-713.

Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*, *28*.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education* (Vol. 46). Multilingual Matters.

Canniveng, C., & Martinez, M. (2014). Materials development and teacher training. Developing materials for language teaching. In *Materials development in language teaching* (Tomlinson, B., ed.) 479-489. Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R., Hughes, R. & McCarthy, M. (2011). Telling tails: grammar, the spoken language and materials development. In *Materials development in language teaching* (Tomlinson, B., ed.), 78-100. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment [Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση]*. Cambridge University Press.

Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 80-91.

Cunningsworth, A., & Tomlinson, B. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Heinemann Educational.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann.

Ebrahimpourtaher, A., & Hamidi, E. (2015). Authenticity and adaptation in EFL materials. *International Archive of Applied Sciences and Technology*, *6*(2), 34-9.

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*(2), 285-301.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, *33*(2), 209-224.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman,.

Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, *12*(10), 50-58.

Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Routledge.

Islam, C., & Mares, C. (2003). Adapting classroom materials. *Developing materials for language teaching*, 86-100.

Jolly, D., & Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. *Materials development in language teaching* (Tomlinson, B., ed.),107-134. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition.

Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *Canadian Modern Language Review*, *63*(1), 149-166.

Littlejohn, A. (1998). *The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse*. In *Materials development in language teaching* (Tomlinson, B., ed.), 179-211. Cambridge: Cambridge University Press.

Madsen, H. S., & Bowen, J. D. (1978). Adaptation in Language Teaching.

Maley, A. (2011). 15 Squaring the circle–reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In *Materials development in language teaching* (Tomlinson, B., ed.), 379-404. Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez-Flor, A., & Fukuya, Y. J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, *33*(3), 463-480.

McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.

McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. A&C Black.

McDonough, J., et al. "Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide (third edn.)." *New Ideas for L2 Materials* (2013): 47.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.

Nation, I.S.P. (2007). The four strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 2-13.

Nation, I.S.P., & Yamamoto, A. (2012). Applying the four strands to language learning. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, *1*(2), 173.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University press.

Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, *52*(2), 101-109

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen.

O'Neill, R. (1982). Why use textbooks?. *ELT journal*, *36*(2), 104-111.

Pilbeam, A. (1987). Can published materials be widely used for ESP courses. *ELT Documents 126: ELT Textbooks and Materials: Programmes in Evalution and Development*, 119-124.

Pulverness, Alan, and Brian Tomlinson. "Materials for cultural awareness." *Developing materials for language teaching* (2003): 426-438.

Reilly, T. (1988). Approaches to Foreign Language Syllabus Design.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches andmethods in language teaching.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Saraceni, C. (2003). Adapting courses: A critical view. *Developing materials for language teaching*, 72-85.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language t eaching research*, *12*(3), 329-363.

Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual.* Hampshire: Palgrave McMillan

ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. Sage.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, *4*(2), 91-112.

Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. A&C Black.

Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and procedures of materials development. In *Material Development in Language Teaching* (Tomlinson, B., ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2011). 14 Seeing what they mean: helping L2 readers to visualise. *Materials development in language teaching*, (Tomlinson, B., ed.), 357-378. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). *Developing Language Course Materials. Portfolio Series# 11*. Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) Regional Language Centre (RELC). Available from: Market Asia Distributors. 601 Sims Drive# 04-05, Pan-I Complex, Singapore 387382, Singapore.

Usó Juan, E., & Martínez Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning* (Vol. 60). Harlow: Longman.

Zahorik, J. A. (1986). Acquiring teaching skills. *Journal of teacher education*, *37*(2), 21-25.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Πρωτόκολλο συνέντευξης

2.Έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

3.Παιδαγωγικό υλικό

Α) Προσωπικές πληροφορίες

1) Όνομα

2) Σπουδές/Επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

3) Διάρκεια διδακτικής εμπειρίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

4) Είδος φορέα για τον οποίο εργάζεσαι/έχεις εργαστεί (π.χ. ΜΚΟ, φροντιστήριο κλπ.)

5) Το προφίλ των μαθητών σου

✓ Ηλικία

✓ Εθνικότητα

✓ Επίπεδο/-α γλωσσομάθειας

Β) Το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού

1) Θεωρείς ότι το υλικό είναι συμβατό με τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Α2 επίπεδο γλωσσομάθειας; (http://www.greek-language.gr/certification/research/show.html?id=12)

2) Πιστεύεις ότι το υλικό είναι συμβατό με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σου στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας;

3) Θεωρείς ότι το υλικό:

   - μπορεί να διεγείρει την προσοχή των μαθητών;
   - μπορεί να τη διατηρήσει σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος;
   - είναι πρωτότυπο;

4) Κατά πόσο το υλικό ανταποκρίνεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σου;

5) Θα το χρησιμοποιούσες ως βασικό διδακτικό υλικό ή ως συμπληρωματικό προς το εγχειρίδιο/σε συνδυασμό με άλλο υλικό; Γιατί;

6) Θεωρείς ότι το υλικό έχει διαπολιτισμική διάσταση;

Γ) Οι δραστηριότητες του διδακτικού υλικού

1. Είναι επαρκείς σε αριθμό; Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι κατανοητή;
2. Καλλιεργούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις τέσσερις δεξιότητες (ΚΓΛ, ΚΠΛ, ΠΓΛ, ΠΠΛ);
3. Μέσα από τις δραστηριότητες δίνεται ισορροπημένα έμφαση τόσο στη γλωσσική χρήση όσο και στον γλωσσικό τύπο;
4. Θεωρείς ότι παρέχονται ευκαιρίες για καλλιέργεια της γλωσσικής ευχέρειας;
5. Κατά πόσον οι δραστηριότητες παρέχουν δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών; Προωθούν την αυτενέργειά τους;
6. Πιστεύεις ότι θα ήταν απαραίτητο να κάνεις αλλαγές για να προσαρμόσεις το υλικό στις ανάγκες χαμηλότερου επιπέδου μαθητών; Αν ναι, μπορείς να αναφέρεις ενδεικτικά μερικές;

Δ) Δομή- οργάνωση και αισθητική αρτιότητα

1) Η δομή εξυπηρετεί την κατάκτηση του γλωσσικού φαινομένου προς διδασκαλία;

2) Σε ποιο βαθμό είναι κατάλληλη η έκταση του υλικού στο πλαίσιο υλοποίησης του μαθήματος ;

3) Η εικόνα διευκολύνει την κατάκτηση του γλωσσικού φαινομένου;

4) Είναι ελκυστικό το υλικό από αισθητικής πλευράς;

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αθήνα, 25-11-2019

Αγαπητοί εκπαιδευτές/ εκπαιδεύτριες,

Επικοινωνώ μαζί σας για να σας ενημερώσω σχετικά με την έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ''Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας'' (εποπτεία Δρ. Αθανάσιος Μιχάλης). Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού που έχω κατασκευάσει και σας αποστέλλω σε συνημμένη μορφή. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο η κατασκευή ενός ενιαίου υλικού είναι εφικτό να εξυπηρετήσει τις ανάγκες περισσότερων της μίας τάξεων, καθώς επίσης τα χαρακτηριστικά και τις ενδεχόμενες τροποποιήσεις που είναι πιθανόν να ενσωματώσει. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1) Μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά το ενιαίο υλικό σε ευρύ φάσμα ομάδων-στόχων, παρόλο που δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους;
2) Ποιες τροποποιήσεις πρέπει να εφαρμοστούν ώστε να εξυπηρετηθεί η μαθησιακή διαδικασία για κάθε ομάδα-στόχο;
3) Ποια από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει το υλικό κρίνονται χρήσιμα για τη διδακτική διαδικασία και θα μπορούσαν εφαρμοστούν ανεξαρτήτως ομάδας-στόχου;

Η ανάγκη που προκύπτει συχνά για κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού συμπληρωματικού προς το βασικό εγχειρίδιο, ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού κοινού, καθιστά χρήσιμη την αξιολόγηση του εν λόγω υλικού ως προς την αποτελεσματικότητά του. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να συμβάλουν στο βιβλιογραφικό κενό που υπάρχει για το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία.

Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να ζητήσω την συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή σας στις συνεντεύξεις που θα πραγματοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας μέσω διαδικτύου ή τηλεφωνικώς. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων θα γίνει σε σύντομο χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια του Δεκεμβρίου 2019. Επισημαίνεται ότι οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και ότι, τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς να αποκαλυφθεί το όνομά σας κατά την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή, χωρίς κάποια περαιτέρω υποχρέωση.

Θα σας παρακαλούσα να με ενημερώσετε σχετικά με την απόφασή σας συμπληρώνοντας και επιστρέφοντας το πιο κάτω απόκομμα μέχρι τις 30-11-2019.

Η συμμετοχή σας για την παραγωγή επιστημονικής γνώσης γύρω από τα συγκεκριμένα θέματα είναι πολύτιμη και για τον λόγο αυτό θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να απευθύνεστε σε εμένα στα στοιχεία επικοινωνίας που αναφέρονται κατωτέρω.

Με εκτίμηση, Σοφία Καρατζά

Τηλ. 6934916003

E-mail: karatzasofia83@gmail.com

✂ -

Έχω ενημερωθεί σχετικά και επιθυμώ να λάβω μέρος στην έρευνα *«Κατασκευή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2* στο επίπεδο γλωσσομάθειας Α2».

Ναι □ **Όχι** □

Δραστηριότητες

Ενότητα 1η: Η λίστα με τα ψώνια…

1. α) Παρακολουθώ και διαβάζω:

Τίνα: Πάω για ψώνια. Θέλεις τίποτα;

Ιβάν: Α, ναι! Μισό λεπτό να φτιάξω την λίστα μου. Βιάζεσαι;

Τίνα: Όχι, εντάξει. Περιμένω.

Ιβάν: Για να δούμε… Θέλω μισό κιλό πορτοκάλια, μπανάνες, αυγά, καφέ, ζάχαρη, γάλα και την εφημερίδα μου. Να έρθω μαζί σου για βοήθεια;

Τίνα: Ναι, αμέ! Πάρε την λίστα σου και πάμε!

β) Η Τίνα και ο Ιβάν φτιάχνουν πάντα την λίστα με τα ψώνια που θέλουν και δεν ξεχνάνε τίποτα! Η λίστα της Τίνας είναι έτοιμη. Διαβάζω το κείμενο και φτιάχνω την λίστα του Ιβάν.

Μακαρόνια

Κιμάς (1 κιλό)

Κρεμμύδια (1/2 κιλό)

Μήλα (1/2 κιλό)

Ντομάτες (2 κιλά)

Σαμπουάν

Αφρόλουτρο

……

……

……

……

……

……

……

……

……

γ) Διαβάζω ξανά τις λίστες και κυκλώνω από τις εικόνες αυτά που αγοράζουν η Τίνα και ο Ιβάν.

δ) Γράφω την λέξη κάτω από την εικόνα που ταιριάζει:

η εφημερίδα, τα τσιγάρα, το νερό, ο χυμός, τα κουλούρια, το κρουασάν, το γιαούρτι, το γάλα, ο καφές, η ζάχαρη, το πορτοκάλι, το αγγούρι, η πατάτα, το αχλάδι, το μήλο, το κουνουπίδι, το λάχανο, το μαρούλι, το σκόρδο, το κεράσι, η φράουλα, το λεμόνι, το ροδάκινο, το κρεμμύδι, το σταφύλι, η πιπεριά, το καρπούζι, η μπριζόλα, το μπιφτέκι, το κοτόπουλο, το τυρί, η οδοντόκρεμα, η ντομάτα, το χαρτί υγείας, το αλεύρι, οι φακές, το απορρυπαντικό, τα αυγά, το ψωμί

……. ……. …….

……. ……. …….

……. ……. …….

ηβη
1Lo

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

……. ……. …….

……. ……. …….

2. Το σούπερ μάρκετ έχει όλα όσα χρειαζόμαστε. Όμως μπορώ να ψωνίσω και από διαφορετικά μαγαζιά. Κοιτάζω τις εικόνες και σκέφτομαι τι μπορώ να αγοράσω στο κάθε μαγαζί. Σε ποια μαγαζιά πρέπει να πάνε η Τίνα και ο Ιβάν για να αγοράσουν τα πράγματα στις λίστες τους; Βάζω **v** δίπλα στην εικόνα.

το κρεοπωλείο

το σούπερ μάρκετ

το μανάβικο

ο φούρνος

το περίπτερο

3. Παρακολουθώ και διαβάζω:

Διάλογος 1:

Υπάλληλος: Καλημέρα σας! Τι θέλετε;

Αμινά: Καλημέρα σας! Μισό κιλό χωριάτικο ψωμί, ένα κρουασάν και μία τυρόπιτα.

Υπάλληλος: Ορίστε. Κάτι άλλο;

Αμινά: Τα κουλουράκια πόσο έχουν;

Υπάλληλος: Είναι 5, 50 ευρώ το κιλό.

Αμινά: Ωραία, βάλτε μου μισό κιλό.

Υπάλληλος: Όλα μαζί είναι 6 ευρώ και 70 λεπτά.

Αμινά: Ορίστε! Σας ευχαριστώ πολύ!

Υπάλληλος: Και εμείς σας ευχαριστούμε, στο καλό!

Διάλογος 2:

Κ. Τάκης: Καλώς την!

Ρένα: Γειά σας κύριε Τάκη! Θέλω μισό κιλό μοσχαρίσιο κιμά και ένα ολόκληρο

κοτόπουλο σε μερίδες.

Κ. Τάκης: Δυστυχώς τα κοτόπουλα μας τελείωσαν. Έχω όμως φρέσκιες μοσχαρίσιες μπριζόλες, να βάλω;

Ρένα: Δεν πειράζει, βάλτε μου, τότε, δύο μπριζόλες. Πόσο κάνουν όλα;

Κ. Τάκης: 12 ευρώ, κορίτσι μου.

Ρένα: Ορίστε. Σας ευχαριστώ πολύ, γεια σας!

Κ. Τάκης: Και εγώ! Να πας στο καλό!

Γίνομαι ντετέκτιβ! Διαβάζω προσεκτικά και βρίσκω στο κείμενο:

α) Κυκλώνω: Πού ψωνίζουν η Αμινά και η Ρένα; Τι ψωνίζουν; Πόσο πληρώνουν;

β) Υπογραμμίζω: Πώς ζητάνε αυτό που θέλουν να ψωνίσουν;

γ) Γνωρίζονται με τον υπάλληλο του φούρνου και τον κρεοπώλη; Πώς το καταλαβαίνουμε;

Εσύ τι λες;

Τι ψωνίζεις συνήθως από τον φούρνο και το κρεοπωλείο;

4. **Πώς το φτιάχνω;**

Μπορώ να αγοράσω **ένα** πράγμα. Στα μαγαζιά όμως βρίσκω **πολλά**!

το μήλο		το αχλάδι		η πατάτα	
ένα μήλ	ο	**ένα** αχλάδ	ι	**μία** πατάτ	α
πολλά μήλ	α	**πολλά** αχλάδ	ια	**πολλές** πατάτ	ες

Έχω το ένα. Βρίσκω τα πολλά.

μία ντομάτα: δέκα …… ….

ένα καρπούζι: δύο ……

ένα καρότο: τρία ……....

ένα αγγούρι: πέντε ……..

ένα κουλούρι τέσσερα ……

ένα παγωτό: τρία …….

ένα ροδάκινο: τέσσερα……..

μία μελιτζάνα: έξι ……

ένα βερίκοκο: δύο …….

μία πιπεριά: τέσσερις …….

Και τώρα κάνω το αντίστροφο!

δέκα αυγά: ένα …….

τρία μαρούλια: ένα ……

δύο σταφύλια: ένα…….

τέσσερις μπριζόλες: μία ……..

έξι σοκολάτες: μία ……

εφτά δαμάσκηνα: ένα ……..

δέκα φράουλες: μία ..……

δύο σκόρδα: ένα ……..

Μερικά προϊόντα δεν τα μετράω. Τα αγοράζω με το **κιλό** ή σε **πακέτο**:

εκατό γραμμάρια καφέ (100 g), ένα κιλό ζάχαρη, ένα πακέτο μακαρόνια, μισό λίτρο γάλα

Βάζω στην σωστή στήλη τις λέξεις. Όπου χρειάζεται, κάνω αλλαγές:

ντομάτα, καφές, μήλο, καρότο, κουλούρι, ζάχαρη, χαρτί υγείας, μπίρα, χυμός, μπριζόλα, λάχανο, κιμάς, κρεμμύδι, τυρόπιτα, σοκολάτα, σκόρδο, αγγούρι, κοτόπουλο, γιαούρτι, αυγό, μοσχάρι, σταφύλι, μαρούλι, ψωμί, δαμάσκηνο, τυρί, οδοντόκρεμα, νερό, αχλάδι, φράουλα, πιπεριά, βερίκοκο, λάδι, αλάτι, ροδάκινο, βούτυρο, φακές, καρπούζι, φασόλια, πατάτα, ρύζι, πορτοκάλι, κρασί, φέτα, μέλι, πιπέρι, ροδάκινο, παγωτό, μακαρόνια, κοτόπουλο

ένα ή μία	ένα κιλό ή πεντακόσια γραμμάρια	ένα πακέτο	ένα λίτρο ή μισό λίτρο

5. Κάποιες μέρες το σούπερ μάρκετ έχει **εκπτώσεις**. Κοιτάζω τον κατάλογο στις φωτογραφίες και απαντάω στις ερωτήσεις:

(Ο εκπαιδευτής ενδέχεται να έχει ζητήσει από τους μαθητές ή να φέρει ο ίδιος φυλλάδιο προσφορών από σούπερ μάρκετ.)

Συζητάω στην τάξη και κυκλώνω την σωστή απάντηση: (Πολλαπλής επιλογής)

Α. Τι είναι η ***έκπτωση***;

α) Αγοράζω κάτι πιο φτηνά από πριν.

β) Αγοράζω κάτι πιο ακριβά από πριν.

γ) Δεν πληρώνω ούτε λιγότερο ούτε περισσότερο.

Τι σκέφτηκα για να το βρω;

Β. Βρίσκω ποια προϊόντα έχουν έκπτωση. Πόσο έκαναν πριν; Πόσο θα πληρώσω τώρα;

6. Όταν τελειώσουμε τα ψώνια μας πάμε στο ταμείο. Αφού πληρώσουμε παίρνουμε την **απόδειξη**. Η απόδειξη δείχνει τι αγοράσαμε και πόσο πληρώσαμε.

Παρατηρώ τις αποδείξεις και απαντάω στις ερωτήσεις:

*** Ε Υ Χ Α Ρ Ι Σ Τ Ο Υ Μ Ε ***

24/09/2019 ΩΡΑ: 13:02
ΜΗΧΑΝΗ: 01 ΤΑΜ: 1
ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ: 01 ΧΕΙΡ: 1 ΑΡ:0179

ΕΛΩΜΑΣ ΓΑΛΑ ΕΒΑΠΟΡΕ 410ΓΡ 0,64 13,00%
* 6,000 X 0,60
ΖΑΧΑΡΗ ΛΕΥΚΗ 1kg Ε.Ε ROYAL SU 3,60 13,00%

ΣΥΝΟΛΟ 4,24 ΕΥΡΩ
ΠΙΣΤ. ΚΑΡΤΑ-MASTERCAR 4,24
ΗΜΕΡΗΣΙΟΣ ΑΡ. ΑΠΟΔΕΙΞΗΣ ΕΣΟΔΩΝ: 000099
ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΡ. ΑΠΟΔΕΙΞΗΣ ΕΣΟΔΩΝ: 00182940
ΚΑΡΤΑ ΑΠΟΔΕΙΞΕΩΝ ΠΕΛΑΤΗ:
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ ΑΘΗΜΕ: FGH 17000884
ΠΑΗΨΣ:
98EE3C483E12E0E287665909A807DF8FC7D2F210

ΦΟΡΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΔΕΙΞΗ - ΛΗΞΗ

*** Ε Υ Χ Α Ρ Ι Σ Τ Ο Υ Μ Ε ***

14/09/2019 ΩΡΑ: 14:14
ΜΗΧΑΝΗ: 01 ΤΑΜ: 1
ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ: 01 ΧΕΙΡ: 1 ΑΡ:0231

ΤΙΜΟΤΕΙ CONDITIONER ΚΑΡΥΔΑ 30 3,48 24,00%
ΕΚΠΤΩΣΗ -1,74 24,00%
ΤΙΜΟΤΕΙ CONDITIONER ΚΑΡΥΔΑ 300ML
* 0,621 X 8,25
ΒΟΕΙΟΝ ΕΜΠΡΟΣΘΙΟ ΝΩΠΟ ΓΑΛΛΙΑΣ 5,12 13,00%
ΠΟΡΤΟΚΑΛΑΔΑ 1LT SPARTINO 2,39 24,00%
* 0,697 X 1,22
ΚΡΕΜΜΥΔΙΑ ΣΤΙΦΑΔΟ ΕΛΛΗΝ 9403 0,85 13,00%
ΤΙΜΟΤΕΙ ΣΑΜΠΟΥΑΝ ΚΑΡΥΔΑ 400ML 3,92 24,00%
ΕΚΠΤΩΣΗ -1,96 24,00%
ΤΙΜΟΤΕΙ ΣΑΜΠΟΥΑΝ ΚΑΡΥΔΑ 400ML
ΤΙΜΟΤΕΙ ΣΑΜΠΟΥΑΝ ΚΑΡΥΔΑ 400ML 3,92 24,00%
ΕΚΠΤΩΣΗ -1,96 24,00%
ΤΙΜΟΤΕΙ ΣΑΜΠΟΥΑΝ ΚΑΡΥΔΑ 400ML

ΣΥΝΟΛΟ 14,02 ΕΥΡΩ
ΠΙΣΤ. ΚΑΡΤΑ-MASTERCAR 14,02
ΗΜΕΡΗΣΙΟΣ ΑΡ. ΑΠΟΔΕΙΞΗΣ ΕΣΟΔΩΝ: 000121
ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΡ. ΑΠΟΔΕΙΞΗΣ ΕΣΟΔΩΝ: 00180817
ΚΑΡΤΑ ΑΠΟΔΕΙΞΕΩΝ ΠΕΛΑΤΗ:

*** Ε Υ Χ Α Ρ Ι Σ Τ Ο Υ Μ Ε ***

23/09/2019 ΩΡΑ: 14:44
ΜΗΧΑΝΗ: 01 ΤΑΜ: 2
ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ: 01 ΧΕΙΡ: 2 ΑΡ:0265

* 0,900 X 0,90
ΚΡΕΜΜΥΔΙΑ ΞΕΡΑ ΕΛΛΗΝ. 9160 0,81 13,00%
Ω ΜΠΟΝΕΤ ΡΥΖΙ ΣΠΕΣΙΑΛ 1000γρ 2,99 13,00%
* 3,449 X 0,69
ΠΑΤΑΤΕΣ ΤΡΙΠΟΛΗΣ 9285 2,38 13,00%
3Α ΦΑΚΕΣ ΧΟΝΩΡΕΣ 500γρ ΕΙΣΑΓΩ 1,78 13,00%
ΣΥΝ.ΠΟΣΟΤΗΤΑ 6,34

ΣΥΝΟΛΟ 7,96 ΕΥΡΩ
ΠΙΣΤ. ΚΑΡΤΑ-MASTERCAR 7,96
ΗΜΕΡΗΣΙΟΣ ΑΡ. ΑΠΟΔΕΙΞΗΣ ΕΣΟΔΩΝ: 000144
ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΡ. ΑΠΟΔΕΙΞΗΣ ΕΣΟΔΩΝ: 00201539
ΚΑΡΤΑ ΑΠΟΔΕΙΞΕΩΝ ΠΕΛΑΤΗ:
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ ΑΘΗΜΕ: FGH 17000885
ΠΑΝΥΣ.
UF6745667A0A7225.4AC376C169F371C3C20C19F

ΦΟΡΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΔΕΙΞΗ - ΛΗΞΗ

α) Ποια προϊόντα βλέπουμε σε κάθε απόδειξη;

β) Ποιο είναι το πιο φτηνό προϊόν;

γ) Ποιο είναι το πιο ακριβό προϊόν;

7. Σε πολλές γειτονιές στην Ελλάδα τα φρούτα και λαχανικά τα ψωνίζουμε από την **λαϊκή**. Είναι μία ανοιχτή αγορά που γίνεται μία φορά την εβδομάδα στους δρόμους.

Ερώτηση: Έχεις πάει ποτέ σε λαϊκή; Έχει λαϊκή στη γειτονιά μου; Τι ψωνίζω συνήθως;

Παρακολουθώ και μετά διαβάζω:

Στην λαϊκή:

Κ. Τάσος: (φωνάζοντας) Έχω ντομάτες, έχω πιπεριές, έχω κολοκυθάκια! Όλα φρέσκα! Για ελάτε! (στην Σουνά) Τι θα πάρει το κορίτσι;

Σουνά: Γεια σας! Θέλω δύο κιλά ντομάτες από αυτές εδώ και μισό κιλό κολοκυθάκια.

Κ. Τάσος: Έχω και πιπεριές, πολύ ωραίες! Να βάλω;

Σουνά: Όχι, ευχαριστώ. Αυτά μόνο.

Κ. Τάσος: Εντάξει κοπέλα μου, 4, 60 είναι.

Σουνά: Ορίστε, σας ευχαριστώ!

Κ. Τάσος: Και εγώ σε ευχαριστώ, κορίτσι μου, γεια σου.

8. Ακούω και βάζω τις εικόνες με τη σειρά. Γράφω γρήγορα 1, 2, 3 στο κουτάκι που ταιριάζει.

Διάλογος 1

Κ. Κώστας: Έλα, Έλα εδώ τα φρέσκα φρούτα! Καλώς τα παιδιά! Διαλέξτε!

Άχμαντ: Θέλω δύο κιλά πορτοκάλια, από αυτά.

Λίζα: Να πάρουμε και μήλα… Βάλτε μας ένα κιλό Μήλα Ζαγοράς.

Άχμαντ: Και ένα μισό κιλό αχλάδια.

Κ.Κώστας: Ορίστε παιδιά! Όλα μαζί είναι 7 ευρώ και 60 λεπτά.

Λίζα: Ορίστε! Σας ευχαριστούμε!

Κ. Κώστας: Στο καλό παιδιά!

Διάλογος 2

Τίτο: Γεια σας κ . Γιώτα! Τι κάνετε;

Κ. Γιώτα: Γεια σου παιδί μου! Μια χαρά, εσύ; Τι να σου δώσω;

Τίτο: Ένα κουλούρι με σουσάμι και μια σπανακόπιτα.

Κ. Γιώτα: Ορίστε. Είναι 2 ευρώ και 80 λεπτά.

Τίτο: Ορίστε, σας ευχαριστώ πολύ!

Κ. Γιώτα: Κι εγώ παιδί μου, στο καλό!

Διάλογος 3

Μπομπ: Καλησπέρα σας. Θα ήθελα μισό κιλό μοσχαρίσιο κιμά.

Κ. Παναγιώτης: Ορίστε. Κάτι άλλο; Έχουμε πολύ ωραίες μπριζόλες.

Μπομπ: Όχι, αυτό μόνο.

Κ. Παναγιώτης: 5 ευρώ και 20 λεπτά παρακαλώ.

Μπομπ: Ορίστε. Σας ευχαριστώ!

Κ. Παναγιώτης: Κι εγώ, γεια σας!

☐ ☐ ☐

Συζητάω στην τάξη: Τι με βοήθησε να βρω την σωστή απάντηση;

Ακούω ξανά και απαντάω στις ερωτήσεις: Πού ψωνίζουν ; Τι αγοράζουν;

9. **Μιλάμε!**

Ανοίγω το χαρτάκι μου και ακολουθώ τις οδηγίες!

Ψωνίζω στο κρεοπωλείο.

Αγοράζω τέσσερις μπριζόλες

και δύο κιλά κιμά μοσχαρίσιο.

Έχω 40 ευρώ.

Είμαι χασάπης

1 κιλό μπριζόλες = 5 ευρώ και 70 λεπτά

1 κιλό κιμάς μοσχαρίσιος = 7 ευρώ και 20 λεπτά

1 κιλό κοτόπουλο = 6 ευρώ και 50 λεπτά

Ψωνίζω στην λαϊκή.

Αγοράζω τρία κιλά πατάτες, τρία μαρούλια, ένα κιλό πορτοκάλια και δύο σκόρδα.

Δουλεύω στην λαϊκή.

1 κιλό πατάτες = 90 λεπτά

3 μαρούλια = 1 ευρώ

10. **Γράφω…**

Φτιάχνω την λίστα για τα ψώνια μου.

Ενότητα 2η: Με γεια!

1. Παρακολουθώ και διαβάζω:

Διάλογος 1

Βάσω: Πώς σου φαίνεται;

Μίκα: Πολύ ωραίο παντελόνι, αλλά νομίζω ότι θες μικρό νούμερο.

Βάσω: Λες; Εγώ νομίζω ότι είναι εντάξει. Είναι πολύ άνετο.

Μίκα: Θα σου φέρω πιο μικρό νούμερο να το δοκιμάσεις και βλέπουμε.

Βάσω: Ωραία, μου φέρνεις και εκείνο το μπλε πουκάμισο; Α, και την μάλλινη ζακέτα και το μπεζ παλτό!

Μίκα: (γελώντας) Κάτι άλλο;

Διάλογος 2

Νίκη: Γεια σας! Θέλετε βοήθεια;

Κ. Μαίρη: Γεια σας, θα ήθελα να δω καθημερινά φορέματα.

Νίκη: Ποιο είναι το νούμερό σας;

Κ. Μαίρη: Συνήθως φοράω 42.

Νίκη: Λοιπόν, για εσάς έχουμε αυτά τα καταπληκτικά φορέματα. Έχουν και έκπτωση. Μπορείτε να δοκιμάσετε όποιο σας αρέσει. Το δοκιμαστήριο είναι εκεί.

Κ. Μαίρη: Πολύ ωραία, σας ευχαριστώ!

(Η κ. Μαίρη δοκιμάζει τα ρούχα που διάλεξε και βγαίνει από το δοκιμαστήριο)

Νίκη: Α, πολύ όμορφο το φόρεμα που διαλέξατε! Σας πηγαίνει πολύ το χρώμα!

Κ. Μαίρη: Και εμένα αυτό μου αρέσει περισσότερο. Θα το αγοράσω.

Νίκη: Με την έκπτωση είναι μόνο 26 ευρώ. Με γεια σας!

Κ. Μαίρη: Ορίστε. Σας ευχαριστώ πολύ!

α) Απαντάω στις ερωτήσεις:

- Η Βάσω και η Μίκα είναι φίλες; Πώς το καταλαβαίνω;
- Η Νίκη και η κυρία Μαίρη είναι φίλες; Πώς το καταλαβαίνω;
- Τι δοκιμάζει η Βάσω; Αρέσει στην Μίκα;
- Τι ζητάει η Βάσω από την Μίκα; Είναι ευγενική;
- Τι ζητάει η κ. Μαίρη από την Νίκη; Είναι ευγενική;
- Τι δοκιμάζει η κ. Μαίρη; Αρέσει στην Νίκη;
- Τι λέει η Νίκη στην κ. Μαίρη που αγοράζει το φόρεμα;

β) Διαλέγω και γράφω την λέξη κάτω από την εικόνα που ταιριάζει:

η ζακέτα, το μπουφάν, το παλτό, οι κάλτσες, οι γόβες, οι μπότες, η τσάντα, το δοκιμαστήριο, το κασκόλ, τα σανδάλια, τα γυαλιά, το πουκάμισο, η βιτρίνα, η μπλούζα, το φόρεμα, το παντελόνι, τα αθλητικά παπούτσια, το τζιν, η φούστα, η γραβάτα, το σακάκι, το μαντήλι, τα γυαλιά ηλίου, η ζώνη, τα παπούτσια

……

……

……

…… …… ……

…… …… ……

FILA

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

primadonna

…… …… ……

……

2. **Πώς το φτιάχνω;**

Όταν θέλω να πω πώς είναι ένα ρούχο, ένας άνθρωπος που το φοράει ή γενικά για να πω πώς είναι κάτι, χρησιμοποιώ τα **επίθετα**.

Βάζω τα επίθετα μετά το άρθρο και πριν το ουσιαστικό. Προσέχω να φτιάξω σωστά την κατάληξη του επιθέτου. Γι' αυτό κοιτάζω ή σκέφτομαι το άρθρο του ουσιαστικού, ώστε να ταιριάζει.

ο **μεγάλος** φάκελος η **κόκκινη** τσάντα η **μακριά** φούστα το **μαύρο** καπέλο

Ενικός αριθμός (=ένα)

ο	**μεγάλ**	ος	φάκελ	ος
η	**κόκκιν**	η	τσάντ	α
	μακρ	ιά	φούστα	α
το	**μαύρ**	ο	καπέλ	ο

Πληθυντικός αριθμός (=πολλά)

οι	**μεγάλ**	οι	φάκελ	οι
οι	**κόκκιν**	ες	τσάντ	ες
	μακρ	ιές	φούστα	ες
τα	**μαύρ**	α	καπέλ	α

Πώς είναι;

κοντομάνικος,-η,-ο	μακρυμάνικος,-η,ο
καινούριος, καινούρια, καινούριο	παλιός, παλιά, παλιό
κοντός,-ή,-ό	μακρύς, μακριά, μακρύ
κόκκινος,-η,-ο	μαύρος,-η,-ο
άσπρος,-η,-ο	πράσινος,-η,-ο
κίτρινος,-η,-ο	ωραίος, ωραία, ωραίο
όμορφος,-η,-ο	άσχημος,-η,-ο
ψηλός,-ή,-ό	ανοιξιάτικος,-η,-ο
χειμωνιάτικος,-η,-ο	καλοκαιρινός,-ή,-ό
φτηνός,-ή,-ό	ακριβός,-ή,-ό
καθημερινός, -ή, -ό	καλός, -ή, -ό
μάλλινος, -η, ο	καταπληκτικός, -ή, -ό
μικρός, -ή, ό	μεγάλος, -η, -ο
δερμάτινος, -η, -ο	

Μερικά επίθετα δεν αλλάζουν: ο μπλε φάκελος, η μοβ ζακέτα, το ροζ σακάκι, τα πορτοκαλί γυαλιά

Γράφω το άρθρο και το επίθετο που ταιριάζει:

….. …… (κόκκινος) μπλούζα

….. …… (ροζ) πουλόβερ

….. …… (μαύρος) γραβάτα

….. …… (μάλλινος) κασκόλ

….. …… (μακρύς) φόρεμα

….. …… (κοντός) παντελόνι

….. …… (ψηλός) γυναίκα

….. …… (μπλε) φούστα

….. …… (δερμάτινος) μπότες

….. …… (ψηλός) γόβες

….. …… (καλός) πουκάμισο

….. …… (χειμωνιάτικος) παλτό

….. …… (κοντομάνικος) μπλούζα

….. …… (καινούργιος) τσάντες

….. …… (άσπρος) παπούτσια

3. Πώς το φτιάχνω;

Όταν θέλω να δείξω κάτι σε κάποιον χρησιμοποιώ τις δεικτικές αντωνυμίες.

Για να δείξω κάτι που είναι κοντά μου λέω: **αυτός, αυτή, αυτό**.

Για να δείξω κάτι που είναι μακριά μου λέω: **εκείνος, εκείνη, εκείνο**.

Βάζω πρώτα την **αντωνυμία**, μετά το **άρθρο** και μετά το **ουσιαστικό**.

Μου αρέσει **αυτό το παλτό**.

Μου δίνεις **εκείνη την μπλούζα**;

Η κατάληξη της αντωνυμίας πρέπει να ταιριάζει με το άρθρο αυτού που δείχνω!

Συμπληρώνω τα κενά, φτιάχνοντας σωστά τις αντωνυμίες.

Κοντά	μακριά

……. το φαγητό μου αρέσει πολύ.	…….. ο καφές είναι από την Βραζιλία.
…… τα παπούτσια είναι πολύ άνετα.	Μου φέρνεις …….. το ποτήρι;
Πόσο κάνει ……. η μπλούζα;	Θυμάσαι …….. την ταινία που σου έλεγα;
…… είναι ο αδερφός μου.	Ποιοι είναι …….. ;
……. είναι οι φίλοι μου.	Θα ήθελα να δοκιμάσω ……. τις μπότες.
……. οι διακοπές είναι οι καλύτερες!	…… τα παπούτσια τα έφαγε ο σκύλος μου.

4. **Μιλάμε!** Περιγράφω τι φοράει ο διπλανός μου. Χρησιμοποιώ τα επίθετα που έμαθα.

5. Πώς το λέμε;

Ενώνω: Πότε λέω κάθε φράση; Γράφω Α, Β, ή Γ στο τετράγωνο.

- ☐ Με γεια!
- ☐ Σας πηγαίνει πολύ το χρώμα!
- ☐ Ωραίο, αλλά θες μικρό νούμερο.
- ☐ Εγώ νομίζω ότι είναι εντάξει.
- ☐ Με γεια σας!
- ☐ Πώς σου φαίνεται;

☐ Πολύ όμορφο το φόρεμα που διαλέξατε!

Α	Ζητάω τη γνώμη κάποιου.
Β	Λέω τη γνώμη μου.
Γ	Το λέω όταν κάποιος αγοράσει κάτι καινούριο.

Υπογραμμίζω τις φράσεις που χρησιμοποιώ όταν μιλάω με φίλους. **Κυκλώνω** τις φράσεις που χρησιμοποιώ όταν μιλάω σε ανθρώπους που δεν γνωρίζω.

6. Ακούω και συμπληρώνω τα κενά.

Διάλογος 1

Νίκος: Για πες, πώς σου φαίνεται;

Γκεόργκι: Η …… σου πηγαίνει πολύ! Το …….. είναι λίγο μεγάλο.

Νίκος: Δίκιο έχεις. Μου φέρνεις εκείνο το ……. παντελόνι που είδαμε πριν; Αυτό θα το αφήσω εδώ.

Γκεόργκι: Ορίστε. Για να σε δω.

(μετά από λίγο ο Νίκος βγαίνει από το δοκιμαστήριο)

Γκεόργκι: …….., μάλιστα!

Νίκος: Ωραία, θα το πάρω.

Διάλογος 2

Σου: Γεια σας. Θα ήθελα αυτές τις …… στη βιτρίνα.

Δέσποινα: Βεβαίως, τι ……. φοράτε;

Σου: ……...

Δέσποινα: Για να δω… Δυστυχώς μας έχει τελειώσει. Θα θέλατε να δείτε κάτι άλλο;

Σου: Α, ναι! Αυτές οι ……. γόβες μου αρέσουν πολύ.

Δέσποινα: Είναι στο νούμερό σας. Μπορείτε να τις δοκιμάσετε.

(η Σου δοκιμάζει τις γόβες)

Δέσποινα: Σας ……. πολύ!

Σου: Θα τις αγοράσω. Πόσο κάνουν;

Δέσποινα: Με την έκπτωση είναι στα 32 ευρώ.

Σου: Ορίστε.

Δέσποινα: ..... ……. ……..!

7. **Μιλάμε!** (σε 5 λεπτά)

Διαβάζω τον ρόλο μου και μιλάω:

A	B
Πάω με τη φίλη μου / τον φίλο μου για ψώνια. Δοκιμάζω ρούχα.	Βοηθάω την φίλη μου / τον φίλο μου.

A	B
Ψωνίζω ρούχα.	Δουλεύω σε μαγαζί με ρούχα.

8. **Γράφουμε!** Είμαι fashion blogger και γράφω καινούριο άρθρο. Διαλέγω τη φωτογραφία που μου αρέσει περισσότερο, περιγράφω τι φοράει το μοντέλο και λέω γιατί μου αρέσει.

Ενότητα 3η: Πάμε βόλτα;

1. α) Παρακολουθώ και διαβάζω.

Στην ταβέρνα:

Κ. Θόδωρος: Καλώς τα παιδιά! Τι να σας φέρω;

Μπομπ: Τι έχεις σήμερα κ. Θόδωρε;

Κ. Θόδωρος: Έχω παστίτσιο, μουσακά, μακαρονάδα με κοτόπουλο ή μοσχάρι, ψητό κοτόπουλο, σουβλάκι μερίδα με πατάτες και λουκάνικο. Αν θέλετε, έχω και ποικιλία με κεφτέδες.

Αμινά: Λέω να πάρω μουσακά.

Τίνα: Μία μακαρονάδα με μοσχάρι.

Σου: Μια μερίδα σουβλάκι με πατάτες. Έχεις κοτόπουλο;

Κ. Θόδωρος: Βεβαίως, μην ανησυχείς.

Τίνα: Και μία χωριάτικη σαλάτα με φέτα!

Κ. Θόδωρος: Ό,τι θέλουν τα παιδιά. Τι θα πιείτε; Έχω τσίπουρο, ούζο, κρασί…

Μπομπ: Θέλετε ούζο; Κερνάω!

Τίνα, Σου, Αμινά: Ναι!

(αφού τα παιδιά έφαγαν, πάνε για καφέ)

Σερβιτόρος: Γεια σας! Τι θα πάρετε; Να σας φέρω κατάλογο;

Τίνα: Έναν διπλό ελληνικό, μέτριο.

Μπομπ: Άλλον έναν, παρακαλώ.

Αμινά: Έναν χυμό πορτοκάλι.

Σου: Ένα πράσινο τσάι χωρίς ζάχαρη.

Σερβιτόρος: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ!

Τίνα: Λοιπόν, τι θα κάνουμε το Σαββατοκύριακο;

Μπομπ: Εγώ θα κάτσω σπίτι, είμαι κουρασμένος. Κάθε μέρα μάθημα…

Σου: Πάλι γκρινιάζεις; Πάμε σινεμά;

Αμινά: Ναι! Στο Αελλώ θα έχει τις καινούργιες ταινίες! Θα φάμε και ποπ κορν!

Τίνα: Βρε παιδιά… Πότε θα πάμε μια εκδρομή;

Αμινά: Αυτό το Σαββατοκύριακο θα βρέξει…

Σου: Το βρήκα! Αφού ο καιρός δεν θα είναι καλός, θέλετε να έρθετε σπίτι μου; Θα δούμε ταινία και θα μαγειρέψω Κινέζικο! Τι λέτε;

Μπομπ, Αμινά, Τίνα: Ναι αμέ!

β) Σωστό ή λάθος; Κυκλώνω.

- Τα παιδιά τρώνε πρώτη φορά στην ταβέρνα του κυρ Θόδωρου. Σ Λ
- Η Αμινά θα πάρει μουσακά. Σ Λ
- Ο Μπομπ κερνάει την παρέα στην ταβέρνα. Σ Λ
- Η Τίνα και ο Μπομπ παραγγέλνουν ελληνικό καφέ. Σ Λ
- Η Αμινά παραγγέλνει λεμονάδα. Σ Λ
- Η Σου ρωτάει τι θα κάνουν το σαββατοκύριακο.
- Η Τίνα προτείνει να πάνε σινεμά. Σ Λ
- Ο καιρός δεν θα είναι καλός το σαββατοκύριακο. Σ Λ
- Τελικά η παρέα θα μαζευτεί στο σπίτι της Σου. Σ Λ

γ) Γράφω την λέξη κάτω από την εικόνα που ταιριάζει:

το σουβλάκι, το τζατζίκι, ο ελληνικός καφές, το ούζο, το λευκό κρασί, η ποικιλία, ο μουσακάς, το τσίπουρο, το τσάι, η μπίρα, τα κεφτεδάκια, η σπανακόπιτα, η λεμονάδα, τα

γεμιστά, το κοτόπουλο, το παστίτσιο, η φέτα, ο χυμός πορτοκάλι, τα καλαμαράκια, το ψάρι, η μπριζόλα, το ουίσκι, το λουκάνικο, το κόκκινο κρασί, η πίτα με γύρο, η μακαρονάδα, η χωριάτικη σαλάτα

……

……

……

……

……

……

……

……

……

…… …… ……

depositphotos

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

…… ……

- Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;
- Τι πίνεις;

2. **Πώς το φτιάχνω;**

Όταν θέλω να μιλήσω για κάτι που θα γίνει αργότερα, βάζω το ρήμα στον **Μέλλοντα**.

Ενεστώτας	**Μέλλοντας**	
διαβάζω	θα	διαβάσω
διαβάζεις	θα	διαβάσεις
διαβάζει	θα	διαβάσει
διαβάζουμε	θα	διαβάσουμε
διαβάζετε	θα	διαβάσετε
διαβάζουν	θα	διαβάσουν

Και:

μιλάω/μιλώ	θα	μιλή**σ**ω
ανοί**γ**ω	θα	ανοί**ξ**ω
φτιά**χν**ω	θα	φτιά**ξ**ω
βρέ**χ**ει	θα	βρέ**ξ**ει
γρά**φ**ω	θα	γρά**ψ**ω
ξεκουρά**ζομαι**	θα	ξεκουρα**στώ**
κοιμ**άμαι**	θα	κοιμ**ηθώ**

Προσέχω τα ρήματα που αλλάζουν εμφάνιση:

Ενεστώτας	**Μέλλοντας**	
πηγαίνω	θα	**πά**ω
έρχομαι	θα	**έρθ**ω
παίρνω	θα	**πάρ**ω
φέρνω	θα	**φέρ**ω
φεύγω	θα	**φύγ**ω
τρώω	θα	**φά**ω
πίνω	θα	**πι**ω
βλέπω	θα	**δ**ω

Μένουν ίδια:

Ενεστώτας	**Μέλλοντας**	
είμαι	θα	είμαι
έχω	θα	έχω
κάνω	θα	κάνω

Αν θέλω να πω **όχι**…

Δεν θα διαβάσω σήμερα.

Δεν θα πάω πουθενά το σαββατοκύριακο.

Για να πω **πότε** θα κάνω κάτι, βάζω στην πρόταση: *μετά, αύριο, το μεσημέρι, το βράδυ, το σαββατοκύριακο, τη Δευτέρα, την άλλη εβδομάδα, του χρόνου, το 2030…*

Μιλάω:

- *Τι θα φας το μεσημέρι;*
- *Τι θα μαγειρέψεις αύριο;*
- *Τι θα κάνεις το σαββατοκύριακο;*
- *Πότε θα πας στο σουπερ μάρκετ; Τι θα ψωνίσεις;*
- *Πότε θα τηλεφωνήσεις στους γονείς σου;*
- *Θα δεις τηλεόραση το βράδυ;*
- *Πού θα πας το καλοκαίρι;*

2Α. Βρίσκω και κυκλώνω στο κείμενο τα ρήματα που δείχνουν τι θα γίνει ή τι δεν θα γίνει μετά.

2Β. Βάζω τα ρήματα στον μέλλοντα, στο σωστό πρόσωπο.

α) ……. (βρέχω) αύριο, πάρε ομπρέλα!

β) Εσύ …….. (ταΐζω) τον σκύλο το απόγευμα.

γ) Εμείς …….. (μαγειρεύω), εσείς …… (τρώω).

δ) …… οι φίλοι μου το αυτό το σαββατοκύριακο.

ε) ……. (όχι, βλέπω) τηλεόραση, νυστάζω.

στ) Εσείς τί …… (παίρνω);

ζ) …… (πηγαίνω, εμείς) σούπερ μάρκετ μετά. ……. (ψωνίζω) πράγματα για το πάρτι.

η) …….. (ανοίγω, εσύ) το e-mail σου και …….. (βλέπω) το μήνυμα.

2Γ. Τώρα γράφω τι θα κάνω την επόμενη εβδομάδα:

……
……
……
……
……
……

3. **Πώς το λέμε;**

Α) Πώς **παραγγέλνω** στην καφετέρια ή το εστιατόριο, δηλαδή πώς ζητάω το ποτό μου ή το φαγητό μου;

Έρχεται ο σερβιτόρος ή η σερβιτόρα και με ρωτάει:

Τι θα πάρετε;

Σε μερικά εστιατόρια, οι σερβιτόροι μιλούν σαν να μας γνωρίζουν και λένε:

Τι θα πάρουν τα παιδιά;

Εγώ λέω:

Έναν διπλό ελληνικό, μέτριο.

Μία μερίδα σουβλάκι με πατάτες.

Τώρα που ξέρω πώς παραγγέλνουμε, κοιτάζω το χαρτάκι μου: είμαι σερβιτόρος ή παραγγέλνω; Αφού παραγγείλω, αλλάζω χαρτάκια με τον διπλανό μου και κάνουμε το αντίστροφο.

Προσέχω: χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους από τον διπλανό μου!

Β) Πώς **προτείνω** στους φίλους μου να πάμε βόλτα ή να κάνουμε κάτι μαζί; Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να τους το ζητήσω:

Τι θα κάνουμε;

Πάμε βόλτα;

Θέλεις να πάμε βόλτα;

Τι λες;

Πότε θα πάμε βόλτα;

Πώς λέω **ναι**!

Ναι αμέ!

Ναι αμέ! Μπορούμε και να...

Πώς λέω **όχι**.

Αύριο θα δουλεύω και δεν μπορώ να έρθω. Θες να πούμε για το σαββατοκύριακο;

Αχ, δεν μπορώ σήμερα, έχω πολλή δουλειά.

Στην Ελλάδα, ακόμα και αν πούμε όχι, θα μας προσκαλέσουν ξανά!

Β) ***Κερνάω!***

Στην Ελλάδα, όταν πηγαίνουμε για φαγητό, τις περισσότερες φορές πληρώνει ένας για όλη την παρέα, δηλαδή κερνάει!

Τώρα που ξέρω πώς προτείνουμε, διαλέγω ένα χαρτάκι και προτείνω στο διπλανό μου να κάνουμε μαζί αυτό που γράφει! Απαντάω και εγώ στην πρόσκληση του διπλανού μου: προσέχω αν το χαρτάκι γράφει ΝΑΙ ή ΟΧΙ.

Φτιάχνω τους δικούς μου συνδυασμούς!

4. Ακούω και βάζω στην σωστή σειρά τις προτάσεις:

Διάλογος 1:

- [ ] Σας ευχαριστώ πολύ!
- [ ] Έναν καφέ φίλτρου μέτριο.
- [1] Καλησπέρα σας. Να σας φέρω κατάλογο;
- [ ] Α, ωραία, μία λεμονάδα, παρακαλώ.
- [ ] Α, ναι!
- [ ] Ορίστε. Έχουμε και πολύ ωραία σπιτική λεμονάδα.
- [ ] Εσείς τι θα πάρετε;

Διάλογος 2:

☐ Πάμε αύριο το απόγευμα;

☐ Αχ, δεν προλαβαίνω σήμερα, έχω πολλή δουλειά…

☐ Πάμε στο κέντρο για καφέ;

☐ Δεν πειράζει, θα τα πούμε το σαββατοκύριακο!

☐ Αύριο θα έρθουν οι γονείς μου και δεν μπορώ να φύγω… Θέλεις να τα πούμε το σαββατοκύριακο;

Συζητάμε στην τάξη: τι κάνουν τα πρόσωπα σε κάθε διάλογο;

5. **Γράφουμε**: σε 3 λεπτά! Διαλέγω ρόλους: α) Στέλνω μήνυμα στο φίλο μου/ στη φίλη μου από την τάξη για να πάμε βόλτα. β) Απαντάω.

Συζητάμε στην τάξη: ποιους τρόπους χρησιμοποιήσαμε;

Ενότητα 4η: Καλό ταξίδι!

1. α) Διαβάζω τις αφίσες. Πού διαλέγω να πάω; Γιατί;

β) Διαβάζω προσεκτικά τα εισιτήρια και συζητάω στην τάξη: Ποιες είναι οι πιο σημαντικές πληροφορίες που βρίσκουμε;

HELLENIC SEAWAYS [redacted] ΕΙΣΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΒΑΤΗ
Z 79304490
ΑΣΤΙΓΓΟΣ 6 -ΠΛ. ΚΑΡΑΪΣΚΑΚΗ ΠΕΙΡΑΙΑΣ
ΑΦΜ:094135195 ΔΟΥ ΠΛΟΙΩΝ

ΕΠΙΒΑΤΗΣ - ΟΧΗΜΑ
PASSENGER - VEHICLE

ΗΜ/ΝΙΑ-ΩΡΑ
DATE-TIME 07/04/2015 11:30
ΠΛΟΙΟ
VESSEL ARIADNE
ΑΠΟ-ΠΡΟΣ
FROM-TO MITILINI -KAVALA
ΚΑΤ.ΘΕΣΗΣ/ΟΧΗΜΑ : CORFU 833U E ΑΝΔ
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΝΑΥΛΟΣ: (EUR 38,00)
ΑΚΕΡΑΙΟ
Ναύλος εταιρείας/Net fare: 31.88
Δικαιώμ. τρίτων/Taxes: 6.12
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ : AGATHAGGELIDIS M.
ΗΜ/ΝΙΑ:05/04/2015 15:05 ΑΥΞΩΝ ΑΡΙΘΜΟΣ :0079
ΑΘΕΩΡΗΤΑ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΑΡ.ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΑΡ.ΠΡΩΤ. Κ.ΠΡΑΚ. ΧΡΗΣΤΗΣ
ΑΥΟ.ΠΟΛ.1085/02.6.2008 133159656 1845 9285 THES
ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΤ.ΕΠΙΚ/ΝΙΑΣ/CONT.DETAILS:NAI/YES

CRS

2000278324452

HELLENIC SEAWAYS [redacted] ΕΙΣΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΒΑΤΗ
Z 79304490
ΑΣΤΙΓΓΟΣ 6 -ΠΛ. ΚΑΡΑΪΣΚΑΚΗ ΠΕΙΡΑΙΑΣ
ΑΦΜ:094135195 ΔΟΥ ΠΛΟΙΩΝ

ΕΛΕΓΧΟΣ
CHECKING

Ημ.Αναχ: 07/04/2015 11:30 Ονομ/μο : AGATHAGGELIDIS M.
Πλοίο :ARIADNE Θέση: CORFU 833U AKEPAIO
(Από-Πρός):MITILINI - KAVALA Ναύλος: (EUR 38,00)
ΑΘΕΩΡΗΤΑ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΑΡ.ΚΡΑΤΗΣΗΣ Α/Α-ΑΡ.ΠΡΩΤ. Κ.ΠΡΑΚ. ΧΡΗΣΤΗΣ
ΑΥΟ.ΠΟΛ.1085/02.6.2008 133159656 0079 /1845 9285 THES
ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΣΤ.ΕΠΙΚ/ΝΙΑΣ/CONT.DETAILS:NAI/YES
ΗΜ/ΝΙΑ ΕΚΔ.
05/04/2015

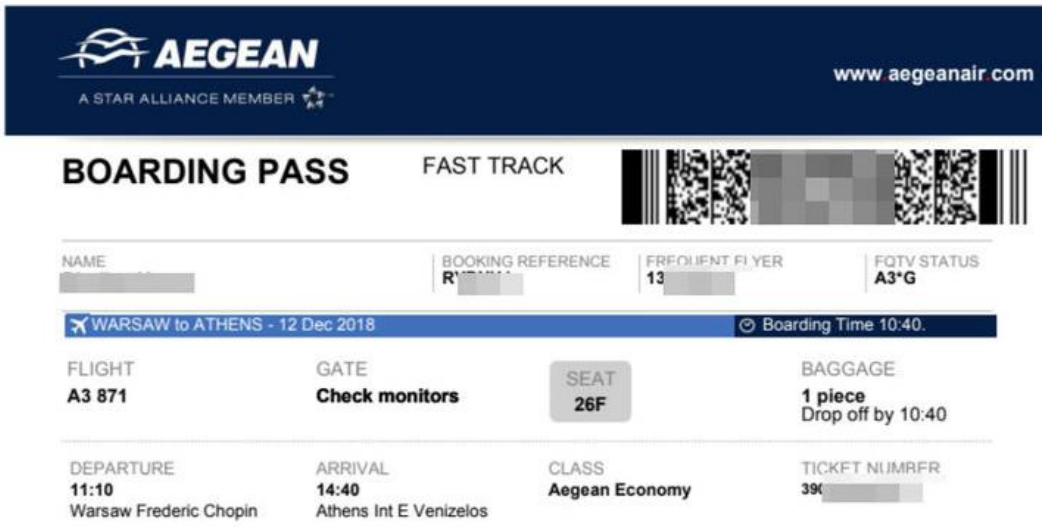
2000278324452

HELLENIC SEAWAYS [redacted] ΕΙΣΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΒΑΤΗ
Z 79304490
ΑΣΤΙΓΓΟΣ 6 -ΠΛ. ΚΑΡΑΪΣΚΑΚΗ ΠΕΙΡΑΙΑΣ
ΑΦΜ:094135195 ΔΟΥ ΠΛΟΙΩΝ

ΛΙΜΕΝΑΡΧΕΙΟ
PORT AUTH.

Ημ.Αναχ: 07/04/2015 11:30 Ονομ/μο : AGATHAGGELIDIS M.
Πλοίο :ARIADNE Θέση: CORFU 833U AKEPAIO
(Από-Πρός):MITILINI - KAVALA Ναύλος: (EUR 38,00)
ΑΘΕΩΡΗΤΑ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΑΡ.ΚΡΑΤΗΣΗΣ Α/Α-ΑΡ.ΠΡΩΤ. Κ.ΠΡΑΚ. ΧΡΗΣΤΗΣ
ΑΥΟ.ΠΟΛ.1085/02.6.2008 133159656 0079 /1845 9285 THES
ΗΜ/ΝΙΑ ΕΚΔ.
05/04/2015

2000278324452


AEGEAN
A STAR ALLIANCE MEMBER
www.aegeanair.com
BOARDING PASS
FAST TRACK
NAME
BOOKING REFERENCE
FREQUENT FLYER
FQTV STATUS
A3*G
WARSAW to ATHENS - 12 Dec 2018
Boarding Time 10:40.
FLIGHT
A3 871
GATE
Check monitors
SEAT
26F
BAGGAGE
1 piece
Drop off by 10:40
DEPARTURE
11:10
Warsaw Frederic Chopin
ARRIVAL
14:40
Athens Int E Venizelos
CLASS
Aegean Economy
TICKET NUMBER

γ) Παρακολουθώ και διαβάζω.

Ζένια: Τι θα κάνουμε τον Αύγουστο;

Τίμο: Χμ… Θα έχω άδεια από τις 10 μέχρι τις 17 του μήνα. Που θες να πάμε;

Ζένια: Διαβάζω αυτές τις προσφορές και δεν ξέρω τι να διαλέξω…

Τίμο: Για να δω… Πάμε στην Μύκονο;

Ζένια: Είναι ακριβή και θα έχει πολύ κόσμο. Δεν θα ησυχάσουμε!

Τίμο: Δίκιο έχεις. Τα Χανιά φαίνονται πολύ όμορφα. Θα δούμε πολλά χωριά, θα κάνουμε μπάνιο και θα φάμε και νόστιμα φαγητά! Τι λες;

Ζένια: Αχ, ωραία ιδέα… Αλλά κρίμα, δεν έχουμε αυτοκίνητο! Πώς θα πάμε εκεί που θέλουμε;

Τίμο: Σωστά… Θέλεις να πάμε Μήλο; Έχει ωραίες παραλίες και μοναδική φύση! Μπορούμε να κάνουμε το γύρο του νησιού με καραβάκι!

Ζένια: Ναι, φαίνεται πολύ όμορφο νησί! Και έχει προσφορά για δύο άτομα! Τα εισιτήρια κοστίζουν μόνο 269 ευρώ! Θα πάρω αμέσως τηλέφωνο στο ταξιδιωτικό γραφείο!

Τίμο: Ωραία, ποιο ξενοδοχείο σου αρέσει; Το «Αφροδίτη» είναι στο κέντρο της Χώρας, το «Μπλε Γιαλός» είναι πολύ κοντά στην παραλία και το «Σαρακήνικο» είναι σε ένα χωριό κοντά στη Χώρα.

Ζένια: Θέλεις να μείνουμε σε αυτό κοντά στην παραλία!

Τίμο: Ναι αμέ! Θα πάρω τηλέφωνο για να κλείσω δωμάτιο.

(η Ζένια τηλεφωνεί στο ταξιδιωτικό γραφείο)

Υπάλληλος: Ταξιδιωτικό γραφείο «Ερμής». Πώς μπορώ να σας βοηθήσω;

Ζένια: Καλημέρα σας. Θέλω να κλείσω εισιτήρια για την Μήλο με την προσφορά σας. Είμαστε δύο άτομα.

Υπάλληλος: Πολύ ωραία. Η προσφορά είναι για όλο τον Αύγουστο. Τα εισιτήρια επιστροφής με το πλοίο είναι μέσα στην τιμή. Δηλαδή, θα πληρώσετε σύνολο 269 ευρώ.

Ζένια: Ωραία.

Υπάλληλος: Ποιες ημερομηνίες θέλετε να κλείσουμε;

Ζένια: Θέλουμε να φύγουμε στις 10 Αυγούστου και να γυρίσουμε στην Αθήνα στις 17.

Υπάλληλος: Ωραία. Πείτε μου τα ονόματά σας.

Ζένια: Ευγκένια Νικολάεβα και Τίμο Μανζάρεκ.

Υπάλληλος: Ωραία. Θα φύγετε από το λιμάνι του Πειραιά με το πλοίο «Κοραής» το Σάββατο 10 Αυγούστου στις 8.30 το πρωί. Στις 17 Αυγούστου θα γυρίσετε με το πλοίο «Αστήρ». Η αναχώρηση από το λιμάνι του Αδάμαντα είναι στις 10 το πρωί. Σας περιμένουμε στο γραφείο μας για να πάρετε τα εισιτήριά σας.

Ζένια: Σας ευχαριστώ πολύ! Γεια σας!

Υπάλληλος: Και εμείς σας ευχαριστούμε, να είστε καλά!

(Ο Τίμο μιλάει με την ρεσεψιόν)

Υπάλληλος: Ξενοδοχείο «Μπλε Γιαλός» . Παρακαλώ.

Τίμο: Γειά σας. Θέλω να κλείσω ένα δωμάτιο για δύο άτομα.

Υπάλληλος: Δίκλινο;

Τίμο: Ναι.

Υπάλληλος: Για ποιες ημερομηνίες θέλετε;

Τίμο: Από τις 10 Αυγούστου μέχρι 17.

Υπάλληλος: Τα ονόματά σας.

Τίμο: Τίμο Μανζάρεκ και Ευγκένια Νικολάεβα.

Υπάλληλος: Πολύ ωραία. Μπορείτε να πάρετε τα κλειδιά από την 13.00 το μεσημέρι τη μέρα που θα έρθετε. Τη μέρα που θα φύγετε πρέπει να μας αφήσετε τα κλειδιά πριν τις 12.00 το μεσημέρι.

Τίμο: Εντάξει.

Υπάλληλος: Θέλετε πρωινό; Έχουμε το απλό και το παραδοσιακό.

Τίμο: Ναι, το παραδοσιακό.

Υπάλληλος: Θα πληρώσετε σύνολο 420 ευρώ για 7 μέρες, σε δίκλινο δωμάτιο με παραδοσιακό πρωινό. Σας περιμένουμε.

Τίμο: Ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ!

Υπάλληλος: Να είστε καλά, με το καλό!

δ) Διαβάζω ξανά και βάζω τις προτάσεις στην σωστή σειρά:

☐ Η Ζένια και ο Τίμο φεύγουν για διακοπές!

☐ Ο Τίμο τηλεφωνεί στο ξενοδοχείο και κλείνει το δωμάτιο.

☐ Η Ζένια τηλεφωνεί στο ταξιδιωτικό γραφείο και κλείνει τα εισιτήρια για το πλοίο.

[1] Η Ζένια και ο Τίμο συζητάνε πού θα πάνε διακοπές.

☐ Η Ζένια πρέπει να πάει στο ταξιδιωτικό γραφείο για να πληρώσει τα εισιτήρια.

ε) Τώρα συμπληρώνω τα κενά με λέξεις από το κείμενο.

Ο Τίμο θα έχει ……. από τις 10 μέχρι τις 17 Αυγούστου. Η Ζένια διαβάζει ……. και δεν ξέρει τι να διαλέξει. Τελικά θα πάνε στ…… …….. και θα μείνουν στο …… κοντά στην παραλία. Η Ζένια τηλεφωνεί στο ταξιδιωτικό γραφείο για να κλείσει τα …… . Ο Τίμο τηλεφωνεί στο ξενοδοχείο για να κλείσει ένα …….. …….. .

στ) Γράφω κάθε λέξη κάτω από την εικόνα που ταιριάζει:

η προσφορά, το αεροδρόμιο, το χωριό, το πλοίο, η πόλη, το αεροπλάνο, το καραβάκι, το ταξιδιωτικό γραφείο, το νησί, η παραλία, το τρένο, η φύση, η ρεσεψιόν, το εισιτήριο, μονόκλινο, το ξενοδοχείο, ο σταθμός, το δωμάτιο, δίκλινο, η αναχώρηση, τρίκλινο, τετράκλινο, η επιστροφή, το λιμάνι, οι επιβάτες, το βουνό

…… …… ……

Αναχωρήσεις / Departures
Αρ. Πτήσης Flight Number
Προορισμός Destination
Έλεγκτήρια Counter
Πύλες Gate
Ώρα Time
Νέα Ώρα / Παρατηρήσεις New Time / Remarks
OA 150 Kavala 1ZZ-129 BZZ 0805 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
A3 690 Malta 1ZZ-138 B19 0805 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
LH 5915 Frankfurt 1ZZ-138 B01 0815 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
A3 990 Istanbul 1ZZ-138 A05 0820 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
OA 042 Milos 1ZZ-129 BZ6 0820 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
A3 880 Vienna 1ZZ-138 BZ0 0820 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
A3 850 Belgrade 1ZZ-138 A13 0825 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
A3 540 Dusseldorf 1ZZ-138 BZ9 0825 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
A3 902 Larnaca 1ZZ-138 A07 0825 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ
AC 6073 Geneva 1ZZ-138 B02 0830 ΑΚΥΡΩΘΗΚΕ

ComputerHope.com

75% OFF
ΕΚΠΤΩΣΕΙΣ
40% OFF
30% OFF
50% OFF
20% OFF
25% OFF
10% OFF

…… …… ……

…… …… ……

…… …… ……

2. **Πώς το φτιάχνω;**

Για να πω ότι **θέλω, μπορώ** ή **πρέπει** **να** κάνω κάτι:

Θέλεις **να** **δούμε** ταινία;

Μπορούμε **να** **φάμε** έξω απόψε.

Πρέπει **να** **διαβάσω** για το διαγώνισμα…

Μαζί με τα ρήματα ***θέλω, μπορώ, πρέπει***: φτιάχνω το δεύτερο ρήμα για να μιλήσω για κάτι που θα γίνει αργότερα (θυμάμαι τι έμαθα στην 3 ενότητα;). Όμως αντί για **θα**, βάζω **να**.

θέλ**ω**	να	έρθ**ω**
θέλ**εις**	να	έρθ**εις**
θέλ**ει**	να	έρθ**ει**
θέλ**ουμε**	να	έρθ**ουμε**
θέλ**ετε**	να	έρθ**ετε**
θέλ**ουν**	να	έρθ**ουν**

Εγώ θέλ**ω**, **εσύ** θέλ**εις**, **εμείς** θέλ**ουμε**, **αυτός** μπορ**εί**, **εσείς** μπορ**είτε**, **αυτοί** μπορ**ούν**… Φτιάχνω το ***μπορώ*** και το ***θέλω*** όπως το δεύτερο ρήμα μου προσέχοντας: Ποιος θέλει; Ποιος μπορεί;

πρέπει	να	διαβάσ**ω**
πρέπει	να	διαβάσ**εις**
πρέπει	να	διαβάσ**ει**
πρέπει	να	διαβάσ**ουμε**
πρέπει	να	διαβάσ**ετε**
πρέπει	να	διαβάσ**ουν**

Το ***πρέπει*** δεν αλλάζει! Αλλάζει όμως το δεύτερο ρήμα!

2Α. Βρίσκω και κυκλώνω στο κείμενο τι θέλουν, τι μπορούν ή τι πρέπει **να κάνουν** τα πρόσωπα. Υπογραμμίζω το θέλω, το μπορώ ή το πρέπει: ποιο βρήκα τις περισσότερες φορές από αυτά;

2Β. Φτιάχνω σωστά το ρήμα στην παρένθεση:

α) Μπορείς ….. …… (έρχομαι) λίγο;

β) Θέλετε ….. …… (βλέπω: εμείς) ταινία;

γ) Πρέπει …. …… (φεύγω: εγώ) στις 18.00.

δ) Πρέπει …. ……. (τηλεφωνώ: εσύ) στους γονείς σας.

ε) Θέλω …. …….. (κοιμάμαι) νωρίς απόψε.

στ) Πρέπει … ……. (ξεκουράζομαι: εσύ) λίγο!

2Γ. Τι θέλω να κάνω σήμερα;

……
……
……
…….

Τι πρέπει να κάνω;

……
……
……
…….

3. **Πώς το λέμε;**

3Α: Θυμάμαι από το προηγούμενο μάθημα: Πώς προτείνω; Το βρίσκω στο κείμενο της άσκησης 1 και το υπογραμμίζω με πράσινο χρώμα.

3Β. Σχεδιάζω τις διακοπές μου!

Τι θα κάνουμε τον Αύγουστο;

Θα έχω άδεια από τις 10 μέχρι τις 17 του μήνα. Πού θες να πάμε;

Πάμε στην Μύκονο;

Η Κρήτη φαίνεται πολύ όμορφη. Θα δούμε πολλά χωριά, θα κάνουμε μπάνιο και θα φάμε και νόστιμα φαγητά! Τι λες;

Θέλεις να πάμε Μήλο;

Αχ, ωραία ιδέα… Αλλά κρίμα, δεν έχουμε αυτοκίνητο!

Ναι, φαίνεται πολύ όμορφο νησί!

Ψάχνω προσφορές και πληρώνω τις διακοπές μου πιο φτηνά! Τηλεφωνώ ή πηγαίνω στο ταξιδιωτικό γραφείο και κλείνω τα εισιτήρια και το ξενοδοχείο.

Καλημέρα σας. Θέλω να κλείσω εισιτήρια για την Μήλο με την προσφορά σας. Είμαστε δύο άτομα.

Θέλω να κλείσω ένα εισιτήριο για Βιέννη με επιστροφή από τις δέκα μέχρι τις δεκατέσσερις Δεκεμβρίου.

Θέλετε να ταξιδέψετε πρωί ή βράδυ;

Απαντάω στις ερωτήσεις του υπαλλήλου και ακούω προσεκτικά τι μου λέει σχετικά με τα εισιτήριά μου:

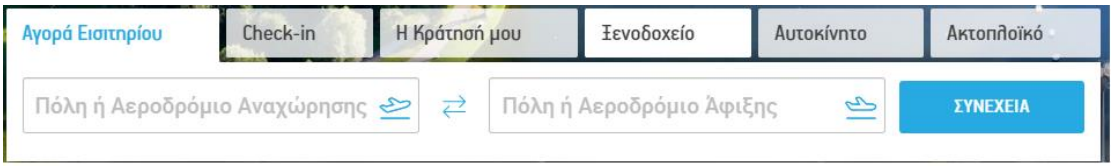
Ποιες ημερομηνίες θέλετε να κλείσουμε;

Πείτε μου τα ονόματά σας.

Η προσφορά είναι για όλο τον Αύγουστο. Τα εισιτήρια επιστροφής με το πλοίο είναι μέσα στην τιμή. Δηλαδή, θα πληρώσετε σύνολο 190 ευρώ.

Θα φύγετε από το λιμάνι του Πειραιά με το πλοίο «Κοραής» το Σάββατο 10 Αυγούστου στις 8.30 το πρωί. Στις 17 Αυγούστου θα γυρίσετε με το πλοίο «Αστήρ». Η αναχώρηση από το λιμάνι του Αδάμαντα είναι στις 10 το πρωί. Σας περιμένουμε στο γραφείο μας για να πάρετε τα εισιτήριά σας.

Μπορώ να κλείσω εισιτήρια και στο Ίντερνετ!



Αν το ξενοδοχείο δεν είναι μέσα στην προσφορά, μπορώ να τηλεφωνήσω.

Γεια σας. Θέλω να κλείσω ένα δωμάτιο για δύο άτομα.

Απαντάω σε όλες τις ερωτήσεις της ρεσεψιόν. Ακούω προσεκτικά τις πληροφορίες.

Δίκλινο;

Για ποιες ημερομηνίες θέλετε;

Τα ονόματά σας, παρακαλώ.

Θέλετε πρωινό;

Μπορείτε να πάρετε τα κλειδιά από την 13.00 το μεσημέρι την μέρα που θα έρθετε. Την μέρα που θα φύγετε πρέπει να ας αφήσετε τα κλειδιά πριν τις 12.00 το μεσημέρι.

Θα πληρώσετε σύνολο 420 ευρώ για 7 μέρες, σε δίκλινο δωμάτιο με παραδοσιακό πρωινό.

Μπορώ όμως να κλείσω δωμάτιο στο Ίντερνετ!

4. Ακούω και κυκλώνω την σωστή απάντηση.

Διάλογος 1

Τζαν: Πού θα πάμε τα Χριστούγεννα;

Σενέμ: Πάμε σε ένα βουνό για σκι;

Τζαν: Τέλεια ιδέα! Θες να πάμε στο Μαίναλο ή στην Αράχωβα;

Σενέμ: Μμμ… Εσύ τι λες;

Τζαν: Εντάξει, πάμε Αράχωβα!

Α. Ο Τζαν και η Σενέμ θα πάνε διακοπές

α) το καλοκαίρι

β) τα Χριστούγεννα

γ) το Πάσχα

δ) τον Ιούνιο

Β. Η Σενέμ θέλει να πάει

Α) σε ένα νησί.

Β) σε ένα χωριό.

Γ) σε ένα βουνό.

Δ) σε μία πόλη.

Διάλογος 2

Υπάλληλος: Αστήρ. Παρακαλώ.

Γκεόργκι: Θέλω ένα δωμάτιο για τρία άτομα από τις δώδεκα μέχρι τις δεκαπέντε Απριλίου.

Υπάλληλος: Πολύ ωραία, ένα τρίκλινο δωμάτιο για τρία βράδια, σωστά;

Γκεόργκι: Ναι.

Υπάλληλος: Θέλετε πρωινό;

Γκεόργκι: Όχι, δεν χρειάζεται.

Υπάλληλος: Εντάξει. Τρίκλινο δωμάτιο, για τρία βράδια, χωρίς πρωινό. Θα πληρώσετε σύνολο εκατόν είκοσι ευρώ. Σας περιμένουμε.

Γκεόργκι: Σας ευχαριστώ πολύ!

Γ. Ο Γκεόργκι τηλεφωνεί

α) στο ξενοδοχείο.

β) στο ταξιδιωτικό γραφείο.

γ) στον φίλο του.

δ) στο αεροδρόμιο.

Δ. Ο Γκεόργκι κλείνει ένα ……. δωμάτιο.

α) μονόκλινο

β) δίκλινο

γ) τρίκλινο

δ) τετράκλινο

5. **Μιλάμε!**

Διαβάζω το χαρτάκι με τον ρόλο μου και μιλάω! Χρησιμοποιώ τις φράσεις που έμαθα στην άσκηση 3. Μετά ανταλλάζω χαρτάκια με το διπλανό μου και μιλάμε. Προσέχω να μη χρησιμοποιήσω τις ίδιες φράσεις!

Ο μαθητής Α επιλέγει μία από τις προσφορές:

A	B
Τηλεφωνώ στο ταξιδιωτικό γραφείο και κλείνω εισιτήρια με προσφορά.	Δουλεύω σε ταξιδιωτικό γραφείο. Απαντάω στο τηλέφωνο.

A	B
Τηλεφωνώ στο ξενοδοχείο και κλείνω ένα μονόκλινο/ δίκλινο/τρίκλινο δωμάτιο (διαλέγω).	Δουλεύω στο ξενοδοχείο. Απαντάω στο τηλέφωνο.

6. **Γράφουμε!** Ο φίλος / η φίλη μου θέλει να κάνουμε διακοπές μαζί! Θα έρθει στην Ελλάδα στις 2 Σεπτεμβρίου και θα μείνει για εφτά μέρες. Τον/ την βοηθάω: του προτείνω ένα μέρος και του γράφω γιατί το διάλεξα. Έπειτα βρίσκω και του δίνω πληροφορίες για τα εισιτήρια και το ξενοδοχείο μας.

Ενότητα 5: Τι έκανες χτες;

1. α) Παρακολουθώ και διαβάζω:

Αμινά: Καλημέρα παιδιά!

Μίνα: Καλώς την! Γιατί δεν ήρθες χτες στο πάρτι;

Αμινά: Ήθελα πολύ να έρθω αλλά δεν μπορούσα …Συγγνώμη… Ήρθαν οι γονείς μου από την Καμπούλ.

Μίνα: Α, καλά έκανες τότε! Πώς περάσατε;

Αμινά: Πολύ ωραία! Κάναμε βόλτες σε όλη την Αθήνα!

Τίνα: Τι ωραία! Πρώτη φορά ήρθαν, ε;

Αμινά: Ναι! Και τους άρεσε πολύ! Ειδικά η Ακρόπολη και η Πλάκα.

Μπομπ: Πού αλλού πήγατε;

Αμινά: Το Σάββατο ξεκινήσαμε από το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Μετά

περπατήσαμε στα Εξάρχεια και το μεσημέρι φάγαμε μεζέδες στην ταβέρνα «Ροζαλία». Το απόγευμα πήγαμε στο Σύνταγμα, ψωνίσαμε στην Ερμού και ήπιαμε καφέ στο Θησείο. Αφού κουραστήκαμε, πήραμε τον ηλεκτρικό για να γυρίσουμε στο σπίτι. Χτες ανεβήκαμε στην Ακρόπολη και μετά περάσαμε όλο το απόγευμα στο Μουσείο. Ήταν φανταστικά!

Τζόις: Μια χαρά! Τώρα πού είναι οι γονείς σου; Γιατί δεν τους έφερες να πιούμε όλοι μαζί καφέ;

Αμινά: Και οι γονείς μου ήθελαν να σας γνωρίσουν! Έφυγαν το πρωί, πήγαμε μαζί στο αεροδρόμιο.

Τζόις: Α, κρίμα… Την επόμενη φορά θα τους δούμε!

β) Βάζω με την σειρά τις εικόνες για να ταιριάζουν με την ιστορία της Αμινά.

☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐

2. **Πώς το φτιάχνω;**

Για να μιλήσω για κάτι που έγινε **παλιά**, φτιάχνω το ρήμα μου στον **Αόριστο**, όπως στον πίνακα. Παρατηρώ: μοιάζει ο αόριστος με τον μέλλοντα;

Ενεστώτας	**Μέλλοντας**		**Αόριστος**
ταξιδ**εύ**ω	θα	ταξιδέ**ψ**ω	ταξίδε**ψ**α
διαβά**ζ**ω	θα	διαβά**σ**ω	διάβα**σ**α
ψά**χν**ω	θα	ψά**ξ**ω	**έ**ψα**ξ**α
γρά**φ**ω	θα	γρά**φ**ω	**έ**γρα**ψ**α
Μιλ**άω**/ μιλ**ώ**	θα	μιλ**ήσ**ω	μίλησα
ξεκουράζ**ομαι**	θα	ξεκουρ**αστώ**	ξεκουρ**άστηκα**
κοιμ**άμα**ι	θα	κοιμ**ηθώ**	κοιμ**ήθηκα**

Προσοχή: Ο τόνος ανεβαίνει στην τρίτη συλλαβή από το τέλος. Γι' αυτό, αν το ρήμα μου έχει στον ενεστώτα δύο συλλαβές, στον αόριστο θα πάρει μπροστά ένα **έ-**, μαζί με τον τόνο.

Ενεστώτας	**Αόριστος**
ψά-**χν**ω	**έ**-ψα-**ξ**α
γρά-**φ**ω	**έ**-γρα-**ψ**α

Μερικά ρήματα αλλάζουν εμφάνιση ή δεν ακολουθούν τον κανόνα:

Ενεστώτας	**Μέλλοντας**		**Αόριστος**
τρώω	θα	φάω	έφαγα
βλέπω	θα	δω	είδα
δίνω	θα	δώσω	έδωσα
είμαι	θα	είμαι	ήμουν

κάνω	θα	κάνω	έκανα
παίρνω	θα	πάρω	πήρα
στέλνω	θα	στείλω	έστειλα
έρχομαι	θα	έρθω	ήρθα
περνάω	θα	περάσω	πέρασα
λέω	θα	πω	είπα
φεύγω	θα	φύγω	έφυγα
πηγαίνω	θα	πάω	πήγα
ξεχνάω	θα	ξεχάσω	ξέχασα
έχω	θα	έχω	είχα

Για να πω **πότε** έγινε κάτι, βάζω στην πρόταση: *πριν, χτες, προχτές, την περασμένη εβδομάδα, την περασμένη Δευτέρα, πέρσι, πρόπερσι, το 1990…*

Ταξίδεψα στο Μαρόκο **πέρσι**.

Δεν πήγα διακοπές **τον περασμένο Ιούλιο**.

Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτής μπορεί να απευθύνει στους μαθητές βιωματικές ερωτήσεις.

Π.χ. Τι έφαγες χτες; Πότε πήγες στο σούπερ μάρκετ;

α) Βρίσκω και κυκλώνω στο κείμενο της άσκησης 1 τα ρήματα που δείχνουν τι έγινε χτες.

β) Φτιάχνω τα ρήματα στον αόριστο, συμπληρώνω τα κενά στο κείμενο και μαθαίνω:

Ο Μάνος Χατζηδάκης **γεννήθηκε** (γεννιέμαι) το 1925 στην Ξάνθη. Το 1932 ……..(μετακομίζω) με τους γονείς του στην Αθήνα. Το 1945 ……. (γνωρίζομαι) με σπουδαίους καλλιτέχνες όπως ο Νίκος Γκάτσος και ο Κάρολος Κουν. Τότε ……. (αρχίζω) να γράφει μουσική. …….. (συνεργάζομαι) με το Εθνικό Θέατρο και …….. (γράφω) τραγούδια για πολλές ταινίες. Το 1960 ……. (παίρνω) Όσκαρ για την μουσική στην ταινία «Ποτέ την Κυριακή». …… (ταξιδεύω) στην Αμερική και ……. (γυρίζω) στην Ελλάδα το 1972. Το 1989 ……..

(φτιάχνω) την Ορχήστρα των Χρωμάτων και ……. (δίνω) πολλές συναυλίες. …….. (φεύγω) από την ζωή το 1994.

γ) Αλλάζω τις προτάσεις για να δείξω ότι κάτι έγινε παλιά.

Α) Τώρα διαβάζω Ελληνικά.

……

Β) Αύριο θα πάω βόλτα με τους φίλους μου.

……

Γ) Θα πας στον οδοντίατρο την επόμενη εβδομάδα;

……

Δ) Φτιάχνω ένα κέικ… Θα γλείφουμε τα δάχτυλά μας!

……

Ε) Δεν πάω διακοπές φέτος.

……..

δ. Τι έκανα χτες;

……
……
……
……
……
……

3**. Πώς το λέμε;**

Ξέχασες τα γενέθλια της φίλης σου; Δεν καθάρισες το σαλόνι; Όλοι κάνουμε λάθη. Είναι σημαντικό, όμως, να ζητάμε συγγνώμη και να δείχνουμε ότι λυπόμαστε για το λάθος που κάναμε. Επίσης, καλό είναι να πούμε γιατί το κάναμε, να λέμε μια **δικαιολογία**.

Συγγνώμη που…. . ……. αλλά…

Συγγνώμη που… . …

Συγγνώμη που ξέχασα τα γενέθλια σου. Λυπάμαι για αυτό.

Συγγνώμη που δεν καθάρισα το σαλόνι. Ήθελα να το καθαρίσω αλλά γύρισα αργά χτες./ Ήθελα να καθαρίσω το σαλόνι αλλά γύρισα αργά χτες. Συγγνώμη.

Η σειρά μου! Διαλέγω ένα χαρτάκι και διαβάζω το λάθος που έκανα. Ζητάω συγγνώμη και φτιάχνω μια δικαιολογία. Έπειτα η τάξη ψηφίζει αν είναι αρκετά καλή η δικαιολογία μου!

Ενδεικτικά:

Δεν μαγείρεψες μεσημεριανό για τον άντρα σου. Τι λες;	Λέρωσες το φόρεμα της αδερφής σου. Τι λες;

4. Ακούω και συμπληρώνω τα κενά:

Πέτρος: Πού …….. χτες; Γιατί δεν …….. στο πάρτι;

Άχμαντ: …….. να έρθω αλλά …….. κουρασμένος.

Πέτρος: Κρίμα, ……..! Ήταν και ο Νίκος.

Άχμαντ: Είμαι σίγουρος! Όμως …….. αργά από τη δουλειά, …….. πολλά πράγματα να κάνω.

Πέτρος: ……;

Άχμαντ: Ναι! …….. και …….. αμέσως για ύπνο.

Πέτρος: Κατάλαβα.

Ακούω ξανά και απαντάω: Γιατί ο Άχμαντ δεν πήγε στο πάρτι;

5. **Γράφω!** (σε 5 λεπτά). Γράφω σε ένα χαρτί για κάτι που έκανα πριν λίγο καιρό ή πιο παλιά και το δίνω στον δάσκαλο/ στην δασκάλα μου. Αφού μαζέψει όλα τα χαρτιά και τα ανακατέψει, τα μοιράζει ξανά. Διαβάζω το χαρτί που μου δίνει και μαντεύω ποιος συμμαθητής μου το έγραψε.

Ενότητα 6: Περαστικά!

1. α) Διαβάζω και παρακολουθώ:

Τίνα: Μπομπ; Είσαι εντάξει;

Μπομπ: Αψού!

Τίνα: Γείτσες! Κρύωσες, ε;

Μπομπ: Δεν ξέρω… Νιώθω χάλια. Τρέχει η μύτη μου, έχω πυρετό και πονάει το κεφάλι μου.

Τίνα: Περαστικά! Μην φοράς κοντομάνικο με τέτοιο καιρό! Ντύσου πιο ζεστά.

Τζόις: Δεν πας στο γιατρό να σε δει;

Γιατρός: Περάστε. Πείτε μου.

Μπομπ: Γιατρέ νιώθω χάλια. Έχω συνάχι, πυρετό 38 και 7 από χτες και πονοκέφαλο.

Γιατρός: Μάλιστα. Πονάει ο λαιμός σας;

Μπομπ: Ναι, λίγο.

Γιατρός: Για να δούμε. Αναπνεύστε λίγο να σας ακούσω. Βήξτε δυνατά.

Μπομπ: Γκουχ γκουχ.

Γιατρός: Για να δω τον λαιμό σας. Ανοίξτε το στόμα σας. Μάλιστα.

Μπομπ: Γιατρέ τι έχω; Γρίπη;

Γιατρός: Όχι, όχι, μη φοβάστε. Ίωση είναι. Θα σας γράψω αντιπυρετικά και σιρόπι

για το συνάχι και τον πονόλαιμο. Θα τα πάρετε για μία εβδομάδα και θα είστε μια χαρά. Να πίνετε πολύ νερό, ζεστό τσάι και να ντύνεστε ζεστά.

Μπομπ: Εντάξει. Τι σας οφείλω;

Γιατρός: Η επίσκεψη είναι πενήντα ευρώ.

Μπομπ: Ορίστε. Σας ευχαριστώ πολύ.

Γιατρός: Περαστικά σας!

Μπομπ: Καλησπέρα σας!

Φαρμακοποιός: Καλησπέρα σας! Έχετε συνταγή;

Μπομπ: Ναι, βέβαια. Ορίστε.

Φαρμακοποιός: Ωραία... Λοιπόν, αυτό είναι το αντιπυρετικό. Πρέπει να το παίρνετε κάθε 4 με 6 ώρες μετά το φαγητό. Αυτό είναι το σιρόπι για το βήχα. Θα πίνετε μια κουταλιά της σούπας πρωί – μεσημέρι- βράδυ. Σας τα γράφω και πάνω στο κουτί. Είναι 12 ευρώ και 40 λεπτά.

Μπομπ: Θέλω και καραμέλες για τον λαιμό. Δεν το γράφει στην συνταγή;

Φαρμακοποιός: Α, όχι, δεν χρειάζεστε συνταγή για αυτά.

Μπομπ: Εντάξει τότε, θέλω τις καραμέλες με μέντα.

Φαρμακοποιός: Ωραία. Όλα μαζί είναι 18 και 30.

Μπομπ: Ορίστε. Σας ευχαριστώ πολύ, καλό απόγευμα!

Φαρμακοποιός: Επίσης! Στο καλό, περαστικά σας!

β) Διαλέγω τον τίτλο που ταιριάζει σε κάθε κομμάτι και τον γράφω στο κουτί.

Α. Ο Μπομπ πάει στο φαρμακείο.

Β. Ο Μπομπ χτύπησε το πόδι του.

Γ. Ο Μπομπ αρρώστησε.

Δ. Ο γιατρός εξετάζει τον Μπομπ.

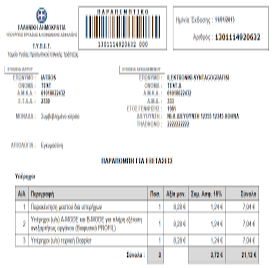
γ) Τι έπαθε ο Μπομπ; Τι κάνει;

δ) Εσύ τι κάνεις όταν αρρωσταίνεις;

ε) Γράφω την λέξη κάτω από την εικόνα που ταιριάζει:

ο γιατρός, το συνάχι, τα χάπια, το φαρμακείο, η εξέταση, το σιρόπι, το ασθενοφόρο, ο πυρετός, η συνταγή

…….. …….. ……..



…….. …….. ……..

…….. …….. ……..

στ) *Τι νιώθω*; Παίζουμε παντομίμα:

Έχω πυρετό, πονάει το κεφάλι μου, πονάει το χέρι μου, πονάει το πόδι μου, πονάει η κοιλιά μου, πονάει η μέση μου, βήχω, ζαλίζομαι, έχω συνάχι.

2. Πώς το φτιάχνω;

Για να πω σε κάποιον να κάνει κάτι, χρησιμοποιώ προστακτική. Θυμάμαι τον αόριστο και φτιάχνω το ρήμα.

Κλείσε το παράθυρο!

Πάρτε με τηλέφωνο μετά!

Ενεστώτας	**Αόριστος**	**Προστακτική**	
		(εσύ)	**(εσείς)**
κλείνω	έκλεισα	κλείσε	κλείστε
φτιάχνω	έφτιαξα	φτιάξε	φτιάξτε
διαβάζω	διάβασα	διάβασε	διαβάστε
κοιτάζω	κοίταξα	κοίταξε	κοιτάξτε
μαζεύω	μάζεψα	μάζεψε	μαζέψτε
τηλεφωνώ	τηλεφώνησα	τηλεφώνησε	τηλεφωνήστε
ντύνομαι	ντύθηκα	ντύσου	ντυθείτε

θυμ**άμαι**	θυμ**ήθηκα**	θυμ**ήσου**	θυμ**ηθείτε**

Μερικά ρήματα αλλάζουν εμφάνιση:

Ενεστώτας	**Αόριστος**	**Προστακτική**	
		(εσύ)	**(εσείς)**
δίνω	έδωσα	δώσε	δώστε
παίρνω	πήρα	πάρε	πάρτε
λέω	είπα	πες	πείτε
βλέπω	είδα	δες	δείτε
τρώω	έφαγα	φάε	φάτε
έρχομαι	ήρθα	έλα	ελάτε

Για να πω σε κάποιον να μην κάνει κάτι, δηλαδή να του το απαγορεύσω, δεν χρησιμοποιώ προστακτική. Χρησιμοποιώ το **Μην** και το ρήμα σε ενεστώτα.

Μην καπνίζεις.

Μην τρως πολύ.

Προσοχή: Σε ποιόν μπορώ να πω να κάνει κάτι ή να μην κάνει κάτι; Μόνο σε εσένα ή σε εσάς!

Α) Βρίσκω και κυκλώνω στο κείμενο ρήματα που δείχνουν πώς λέμε σε κάποιον να κάνει κάτι.

Β) Συμπληρώνω τα κενά φτιάχνοντας το ρήμα για να πω σε κάποιον να κάνει κάτι.

Α. …… (μαζεύω) το δωμάτιό σου τώρα!

Β. ……. (παίρνω) τηλέφωνο όταν φτάσεις.

Γ. …… (όχι, κοιμάμαι: εσείς) τόσο αργά! …… (κοιμάμαι) νωρίς.

Δ. …….. (ψάχνω) στα βιβλία σας την ενότητα 6.

Ε. …… (ντύνομαι) πιο ζεστά, παιδιά!

Στ. ……. (δίνω) το τηλέφωνό σου.

Ζ. …….. (βλέπω, εσείς). Βρέχει!

3. **Πώς το λέμε;**

α) Μερικές φορές θέλω να πω σε κάποιον να κάνει κάτι για το καλό του/ το καλό της. Τότε δίνω **συμβουλές**:

Μην κοιμάσαι τόσο αργά!

Κοιμήσου πιο νωρίς!

Δεν κοιμάσαι νωρίς απόψε;

Να κοιμηθείς πιο νωρίς.

Πρέπει να κοιμηθείς πιο νωρίς.

Θα κοιμηθείς πιο νωρίς.

Βρίσκω και κυκλώνω στο κείμενο της άσκησης 1 τις συμβουλές.

β) Επείγον! Πώς καλώ το ασθενοφόρο; Ακούω και κυκλώνω την σωστή απάντηση.

Τηλεφωνικό κέντρο: 166, θέση 4. Λέγετε, παρακαλώ.

Μαρία: α. *Γεια σας. Μπορείτε, σας παρακαλώ, να στείλετε γρήγορα ένα ασθενοφόρο στην οδό Παπανδρέου 24, στο Χαλάνδρι; Η πολυκατοικία είναι δίπλα στο 6ο Λύκειο. Είμαστε στον τέταρτο.*

β. *Γρήγορα, ένα ασθενοφόρο! Χαλάνδρι, Παπανδρέου 24, δίπλα στο 6ο Λύκειο, τέταρτος όροφος!*

Τηλεφωνικό Κέντρο: α. *Μάλιστα, δώστε μου το όνομα και το τηλέφωνό σας, παρακαλώ.*

β. *Το όνομα και το τηλέφωνό σας.*

Μαρία: α. Μαρία Ιβάνοβα. 6940000000.

β. Ονομάζομαι Μαρία Ιβάνοβα και το τηλέφωνό μου είναι 6940000000.

Τηλεφωνικό Κέντρο: Ποιός είναι ο ασθενής; Έχει τις αισθήσεις του;

Μαρία: Ηλικιωμένη γυναίκα, νιώθει έντονους πόνους στο στήθος, δεν μπορεί να αναπνεύσει και ζαλίζεται! α. *Τι να κάνω; Βοήθεια!*

β. *Μπορείτε να μου πείτε τι να κάνω για να τη βοηθήσω;*

Τηλεφωνικό Κέντρο: Βοηθήστε την ασθενή να καθίσει άνετα σε μια πολυθρόνα. Στέλνουμε αμέσως ασθενοφόρο στη διεύθυνση που μας είπατε. Θα σας καλέσουμε στο κινητό σας.

Μαρία: α. *Εντάξει, αν μπορείτε, ελάτε γρήγορα, παρακαλώ.*

β. *Εντάξει, ελάτε γρήγορα!*

Τηλεφωνικό Κέντρο: Μην ανησυχείτε. Γεια σας.

Μαρία: Γεια σας.

- Πώς είναι οι απαντήσεις; Τι παρατηρείτε;
- Ποιος είναι ο σκοπός των προσώπων που μιλούν;
- Γιατί πρέπει να απαντάμε με αυτόν τον τρόπο;

4. Διαβάζω την κατάσταση. Συμφωνώ με τον τρόπο που οι ομιλητές δίνουν συμβουλές; Κάνω αλλαγές όπου χρειάζεται.

α. (Απόσπασμα από την σειρά *Μην αρχίζεις τη μουρμούρα*, https://www.youtube.com/watch?v=5wZI5zzOU9U)

Ο Χάρης έχει πυρετό και συνάχι αλλά ανησυχεί πολύ. Η κοπέλα του, η Βάσω, προσπαθεί να τον ηρεμήσει. Του λέει:

Κύριε Μαραγκέ, ηρεμήστε, σας παρακαλώ. Να πιείτε κάτι ζεστό. Περαστικά σας.

β. (Απόσπασμα από την σειρά *Πάτερ Ημών*, https://www.youtube.com/watch?v=9NeoGD5Vs6A&list=PL8Pra97AUsbtduSDr0SNdKCOTuFg3gFfB&index=37)

Ο Κώστας έχει πονόδοντο αλλά φοβάται τους οδοντιάτρους. Η σύντροφός του, η Ελένη του προτείνει έναν γιατρό και τελικά πηγαίνουν μαζί στο οδοντιατρείο. Στο τέλος της επίσκεψης ο οδοντίατρος του λέει:

Βρε Κώστα μου, δεν παίρνεις αυτά τα χαπάκια για μια εβδομάδα; Και την ερχόμενη Παρασκευή να μας ξανάρθεις.

Τώρα παρακολουθώ τα δύο βίντεο και βρίσκω τι λένε οι ομιλητές.

5. Δουλεύουμε σε ζευγάρια. Κοιτάζω την εικόνα που μου μοιράζει ο δάσκαλος/ η δασκάλα μου και μιλάω.

6. **Γράφω!** (σε 10 λεπτά) Ο φίλος μου παραπονιέται ότι τώρα τελευταία κουράζεται πολύ. Ξέρω ότι καπνίζει, τρώει συνέχεια σουβλάκια και δεν κάνει γυμναστική. Τι του λέω;

Ενότητα 7: Στην ουρά…

1. α) Διαβάζω τους λογαριασμούς και βρίσκω:

- Τι λογαριασμός είναι; Πού μπορώ να τον πληρώσω;
- Για ποιους μήνες πληρώνω;
- Πότε λήγει; (= Μέχρι πότε πρέπει να τον πληρώσω;)
- Πόσο πρέπει να πληρώσω;
- Μπορώ να πληρώσω τον λογαριασμό στο Ίντερνετ;

ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΥ Α.Ε.
Χαλκοκονδύλη 30,104 32 Αθήνα, e-mail: info@dei.com.gr
Α.Φ.Μ. 090000045, Δ.Ο.Υ. ΦΑΕ ΑΘΗΝΩΝ
www.dei.gr

Εξυπηρέτηση Πελατών ΔΕΗ
ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΑΡΤΕΜΙΔΟΣ 128 821 00
11 770

Εξυπηρέτηση ΔΕΔΔΗΕ
Πληροφορίες: 11500
Βλάβες: 22710 44365
Καταμέτρηση: 22710 22984

Είδος Λογαριασμού	**ΕΚΚΑΘΑΡΙΣΤΙΚΟΣ**
Τιμολόγιο	**Γ1 Οικιακό Τιμολόγιο**
Περίοδος Κατανάλωσης	**03/01/2017 - 04/05/2017**
Ημέρες	**122**
Κατανάλωση Ηλεκτρικής Ενέργειας	**1397 kWh**
Ημερομηνία Έκδοσης	**07/12/2016**
Κωδικός Εταίρου	1111111111
Λογαριασμός Συμβολαίου	300000000000
Α/Α Λογαριασμού	1111111111
Στοιχεία Πελάτη	1050 04 06 016300
Αρ. Παραστατικού	665000000000
ΑΦΜ/ΑΔΤ	999999999
Εγγύηση	35,00 €

342 094290

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ
ΔΕΛΦΩΝ 99
999 99 ΚΑΡΔΙΤΣΑ

639

Αριθμός Παροχής	1 23456789-01 5
Διεύθυνση Ακινήτου	ΧΙΟΥ 6 999 99 ΚΑΛΑΜΑΤΑ
Επόμενη Καταμέτρηση:	**01/09/2017**

Ο λογαριασμός σας συνοπτικά

	Αξία σε €
ΔΕΗ	133,71
ΑΔΜΗΕ- ΔΕΔΔΗΕ	38,91
ΥΚΩ Νησιά / Κοινωνικό Τιμολόγιο / Πολύτεκνοι κ.λπ.	9,77
ΕΤΜΕΑΡ Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας	34,74
Λοιπές Χρεώσεις	0,10
Έναντι Κατανάλωσης	-87,05
Διάφορα ΕΦΚ / Ειδικό Τέλος 5‰ κ.λπ.	4,00
ΦΠΑ	17,32
Χρεώσεις ΔΗΜΟΥ	23,93
ΕΡΤ	6,31
Προηγούμενο Ανεξόφλητο Ποσό (Αγνοήστε το εάν έχει πληρωθεί)	
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟ ΠΛΗΡΩΜΗΣ	*181,74

Για οποιοδήποτε θέμα σχετικά με το λογαριασμό σας καλέστε στο 11 770.

Ενημερωθείτε για θέματα εξοικονόμησης ενέργειας στο **https://energy-saving.dei.gr**

Λογαριασμός εξοφλούμενος από την EUROBANK

Κωδικός Ηλεκτρονικής Πληρωμής 123456789017

Λήξη Προθεσμίας Πληρωμής **03/06/2017**

3420942900010

Πιο **απλός,**
πιο **φιλικός,**
πιο **κατανοητός**
λογαριασμός!

Μάθετε περισσότερα στο **www.dei.gr**

342-2016 00000001

ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟΣ ΥΔΡΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΧΕΤΕΥΣΗΣ

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΥΔΡΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΧΕΤΕΥΣΗΣ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑΣ Α.Ε.

ΕΥΔΑΠ

Τ.Τ.	ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟΥ	ΔΙΑΔΡΟΜΗ	ΤΙΜΟΛ.	ΕΙΔ. ΚΑΤ.	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΤΡΗΤΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ	Α.Φ.Μ.
Η	31 0100 00 0	40	Β1			16	

ΠΡΟΗΓ. ΕΝΔΕΙΞΗ	ΤΕΛ. ΕΝΔΕΙΞΗ	ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ	ΗΜΕΡΕΣ ΚΑΤΑΝ.	ΥΠΟΧΡ. ΚΑΤΑΝ.	ΠΡΟΣΘΕΤΑ	ΥΔΡΟΛ.	ΔΙΑΜ. ΜΕΤΡ.	ΗΜ/ΝΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ
5604	5754	150	98			1	5/8	09/12/2015

ΛΗΞΗ ΠΡΟΘΕΣΜΙΑΣ ΠΛΗΡΩΜΗΣ	ΠΟΣΟ ΠΛΗΡΩΜΗΣ (ΕΥΡΩ)	ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΟΥ
11/01/2016	539,00	01/09/15-07/12/15	2015 0010 6803 7775 96

ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΕΛΤΑ:14/12/15

ΚΕΝΤΡΟ ΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ:

ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ - Π.ΤΣΑΛΔΑΡΗ 24 & ΜΙΛΟΥΛΗ 7

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ: 1022

1022@eydap.gr

ΕΥΔΑΠ
ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΥΔΡΕΥΣΗΣ &
ΑΠΟΧΕΤΕΥΣΗΣ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ : ΑΘΗΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ : Α.ΠΑΡΟΧΩΝ ΠΕΛΑΤΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ
25/1/2017

ΕΚΤΥΠΩΣΗ ΔΙΑΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ

Κωδ. Παροχής :

Α/Α Δόσης	Αρχική Ημ. Δόσης	Παράταση	Ποσό Δόσης	Αντεξόφλητο	Αριθμός Παραστατικού
3	30/12/16	30/12/16	20,45	0	900300012467155309

Barcode
Εισπραξης ΕΛΤΑ

β) Παρακολουθώ και διαβάζω:

Διάλογος 1

Γιάννα: Γεια σας. Θέλω να στείλω αυτό το φάκελο.

Υπάλληλος: Συστημένο ή απλό;

Γιάννα: Συστημένο. Θα φτάσει πιο γρήγορα, έτσι;

Υπάλληλος: Πού θέλετε να το στείλετε;

Γιάννα: Στο Κίεβο.

Υπάλληλος: Θα φτάσει σε τέσσερις μέρες. Δώστε μου το φάκελο να τον ζυγίσω, παρακαλώ.

Γιάννα: Ορίστε.

Υπάλληλος: Σας δίνω τα γραμματόσημα. Τα κολλάτε πάνω δεξιά.

Γιάννα: Έτοιμο.

Υπάλληλος: Είναι 5 ευρώ και 35 λεπτά. Μισό λεπτό να σας δώσω την απόδειξή σας. Με αυτό τον κωδικό μπαίνετε στην ιστοσελίδα των ΕΛΤΑ και βλέπετε πότε θα φτάσει ο φάκελός σας.

Γιάννα: Σας ευχαριστώ πολύ!

Υπάλληλος: Να είστε καλά!

Διάλογος 2

Άννα: Γεια σας. (δίνει τον λογαριασμό στην υπάλληλο)

Υπάλληλος: Γεια σας. Θα πληρώσετε ολόκληρο το ποσό;

Άννα: Ναι.

Υπάλληλος: Είναι 170 ευρώ και 18 λεπτά. Μετρητά ή κάρτα;

Άννα: Με κάρτα.

Υπάλληλος: Βάζετε το PIN σας και πατάτε πράσινο κουμπί.

Άννα: Εντάξει.

Υπάλληλος: Η απόδειξή σας.

Άννα: Ευχαριστώ! Γεια σας!

Διάλογος 3

Μάρκο: Γεια σας. Θέλω να πληρώσω τα τέλη κυκλοφορίας.

Άννα: Το ΑΦΜ και τον αριθμό αυτοκινήτου σας, παρακαλώ.

Μάρκο: Ορίστε τα χαρτιά μου. Πόσο θα πληρώσω;

Άννα: 120 ευρώ παρακαλώ.

Μάρκο: Ορίστε.

Άννα: Η απόδειξή σας. Καλή σας μέρα!

Μάρκο: Ευχαριστώ, γειά σας!

Διάλογος 4

Μαμαντού: Έχασα το πορτοφόλι μου. Είχα τα πάντα μέσα! Τι να κάνω; Ουφ!

Αστυνομικός: Ηρεμήστε, σας παρακαλώ. Πείτε μου, πότε έγινε; Πώς το χάσατε;

Μαμαντού: Πριν από είκοσι λεπτά! Περίμενα στην στάση του λεωφορείου στον Ευαγγελισμό και άκουγα μουσική στο κινητό μου. Είχε πολύ κόσμο επειδή το λεωφορείο άργησε. Όταν ήρθε και άνοιξα την τσάντα μου για να βρω το εισιτήριό μου, είδα ότι το πορτοφόλι μου έλειπε. Έψαχνα για πολλή ώρα, αλλά τίποτα! Το θυμάμαι καλά, το πήρα πριν φύγω από το σπίτι.

Αστυνομικός: Μάλιστα. Φορούσατε την τσάντα στην πλάτη σας;

Μαμαντού: Ναι.

Αστυνομικός: Σίγουρα κάποιος σας άνοιξε την τσάντα όσο ακούγατε μουσική και σας έκλεψε.

Μαμαντού: Τώρα τι θα κάνω; Πάει το πορτοφόλι μου!

Αστυνομικός: Τι είχατε μέσα στο πορτοφόλι σας;

Μαμαντού: Τα πάντα! Την ταυτότητά μου, την κάρτα μου για την τράπεζα, την το φοιτητικό πάσο και 50 ευρώ μετρητά.

Αστυνομικός: Λοιπόν, θα τα γράψετε όλα αυτά στην δήλωση απωλείας που σας δίνω εδώ. Έπειτα θα υπογράψετε. Τηλεφωνήστε αμέσως στην τράπεζα να ακυρώσετε την κάρτα σας. Θα πρέπει να πάρετε βεβαίωση από την σχολή σας για το πάσο. Εμείς θα σας δώσουμε μια βεβαίωση μέχρι να βγάλουμε καινούργια ταυτότητα.

Μαμαντού: Εντάξει, σας ευχαριστώ πολύ!

Αστυνομικός: Τίποτα. Και να είστε πιο προσεκτικός!

γ) Πού βρίσκονται τα πρόσωπα; Γράφω τον αριθμό του διαλόγου δίπλα στην υπηρεσία που ταιριάζει.

Τράπεζα ☐ ταχυδρομείο ☐ Αστυνομία ☐ ΔΕΗ ☐

δ) Τι μπορώ να κάνω στο ταχυδρομείο, την τράπεζα, τη ΔΕΗ και την Αστυνομία;

(Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτής μπορεί να κατασκευάσει ένα διάγραμμα αράχνη για κάθε δημόσια υπηρεσία. Οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν κοινές υπηρεσίες που προσφέρονται π.χ. μπορώ να πληρώσω λογαριασμό στη ΔΕΗ, την τράπεζα ή τα ΕΛΤΑ).

ε) Γράφω την λέξη κάτω από την εικόνα που ταιριάζει

το ταχυδρομείο, η δήλωση, ο φάκελος, η απόδειξη, ο λογαριασμός, η κάρτα, η ουρά, η ταυτότητα, η τράπεζα, το φοιτητικό πάσο, η αστυνομία, το γραμματόσημο, τα μετρητά, το δέμα, το διαβατήριο

……..

HELLENIC REPUBLIC
ΔΕΛΤΙΟ
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ
IDENTITY CARD
AZ 601670

……..

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΔΙΑΒΑΤΗΡΙΟ

……..

POLICE

……..

……..

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ATHENS UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ / ACADEMIC ID
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ / UNDERGRADUATE STUDENT
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

……..

ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ALPHA BANK
enter
CONTACTLESS
4060 0190 0000 0000
MEMBER SINCE
EXPIRES END
ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΑΣ
VISA

……..

ΕΛΤΑ
Ελληνικά Ταχυδρομεία Hellenic Post
astraparis.gr

ΕΛΤΑ

ΑΠΟΣΤΟΛΕΑΣ
ΠΑΡΑΛΗΠΤΗΣ

……..

……..

Λεξικό:

υπηρεσίες = εκεί μπορώ να πληρώσω λογαριασμούς, φόρους, να στείλω ένα γράμμα ή ένα δέμα, να ζητήσω πληροφορίες ή βοήθεια.

τέλη κυκλοφορίας = ο φόρος που πληρώνω για το αυτοκίνητο ή τη μηχανή μου.

2. **Πώς το φτιάχνω;**

Όταν ρωτάω, ζητάω πληροφορίες. Γι' αυτό, όταν ρωτάω βάζω στην αρχή τις ειδικές λέξεις:

- **Ποιος; Ποια; Ποιο;** = Ζητάω πληροφορίες για τα πρόσωπα
- **Πού;** = τόπος
- **Πότε;** = χρόνος
- **Πώς;** = τρόπος
- **Πόσος; Πόση; Πόσο;/ Πόσο;** = πολύ ή λίγο
- **Τι;** = Ποιο πράγμα; Τι λογής;
- **Γιατί;** = λόγος

<u>Δεν χρησιμοποιώ</u> αυτές τις λέξεις όταν η απάντηση που περιμένω είναι απλά «ναι» ή «όχι».

Στο τέλος της ερώτησης βάζω ένα σημαδάκι που ονομάζεται **ερωτηματικό** (**;**).

α) Κυκλώνω με κόκκινο χρώμα τις λέξεις που ρωτούν. Συζητάω στην τάξη τι σημαίνουν.

β) Συμπληρώνω τα κενά με την λέξη που ταιριάζει για να φτιάξω ερωτήσεις:

Α. …….. σε λένε;

Β. …….. είναι ο σταθμός του μετρό Ομόνοια;

Γ. …… ετών είσαι;

Δ. ……. χρόνια είσαι στην Ελλάδα;

Ε. …….. άργησες σήμερα;

ΣΤ. ……. σημαίνει η λέξη «υπηρεσίες»;

Ζ. …….. πλήρωσες την ΔΕΗ αυτό τον μήνα;

Η. …… θα πάμε διακοπές;

Θ. …….. ο καλύτερός σου φίλος;

γ) Φτιάχνω τρεις δικές μου ερωτήσεις. Τις γράφω σε ένα χαρτάκι. Ο δάσκαλος/ η δασκάλα μου μαζεύει τα χαρτάκια, τα ανακατεύει και τα μοιράζει. Απαντάω στις ερωτήσεις που παίρνω. Έχουμε φτιάξει ίδιες ερωτήσεις με τους συμμαθητές μου;

3. **Πώς το λέμε;**

Στις δημόσιες υπηρεσίες μπορώ

- Να πληρώσω λογαριασμούς ή φόρους
- Να ζητήσω πληροφορίες
- Να ζητήσω βοήθεια

Διαβάζω ξανά τα κείμενα της άσκησης 1. Υπογραμμίζω με μπλε χρώμα τι ζητάνε τα πρόσωπα και με πράσινο χρώμα τι απαντάνε οι υπάλληλοι.

Παρατηρώ: Σε ποιο πρόσωπο φτιάχνουν τα ρήματα; Γιατί;

4. Ακούω και απαντάω στις ερωτήσεις:

Πένυ: Μου έκλεψαν την τσάντα! Βοήθεια!

Αστυνομικός: Ηρεμήστε, σας παρακαλώ. Πείτε μου, πότε έγινε;

Πένυ: Πριν δέκα λεπτά!

Αστυνομικός: Τι έγινε;

Πένυ: Περπατούσα στην οδό Ερμού. Είχε πολύ κόσμο. Ξαφνικά, κάποιος με έσπρωξε. Έπεσα κάτω και μου πήραν την τσάντα από το χέρι μου!

Αστυνομικός: Μάλιστα. Τι είχατε μέσα;

Πένυ: Είχα τις κάρτες μου, την ταυτότητά μου, εβδομήντα ευρώ μετρητά, το κινητό μου και τα κλειδιά του γραφείου.

Αστυνομικός: Λοιπόν, τηλεφωνήστε στην τράπεζα και ακυρώστε τις κάρτες σας. Θα υπογράψετε την δήλωση απωλείας και θα σας ειδοποιήσουμε. Να προσέχετε.

Πένυ: Εντάξει, σας ευχαριστώ!

- Πού είναι η Πένυ;
- Με ποιόν μιλάει;
- Τι έγινε;
- Πού έγινε;
- Πότε έγινε;
- Τι είχε η Πένυ μέσα στο πορτοφόλι της;
- Τι πρέπει να κάνει;

5. **Μιλάμ**ε! Γινόμαστε ομάδα με τον διπλανό μου και λέμε ποιος θα είναι μαθητής Α και μαθητής Β. Η δασκάλα/ ο δάσκαλος μοιράζει φακέλους, λογαριασμούς ή δηλώσεις στους μαθητές Β. Οι μαθητές Α είναι υπάλληλοι ταχυδρομείου, ΔΕΗ, τράπεζας ή Αστυνομικοί, αντίστοιχα. Αφού μιλήσουμε, ανταλλάζουμε ρόλους.

6. **Γράφουμε**! Τώρα ο δάσκαλός μοιράζει φακέλους, λογαριασμούς ή αιτήσεις σε όλη την τάξη. Επειδή έχει ουρά, τα συμπληρώνω σε 5 λεπτά για να μην αργήσω!