



**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

**Πηνελόπη Κωνσταντακοπούλου**

**«Η αξιοποίηση των ιδιωματικών και στερεότυπων εκφράσεων στη  
διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας και  
τεχνικές διδασκαλίας τους»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΘΗΝΑ 2016**

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**  
**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

**Κωνσταντακοπούλου Πηνελόπη, 362**

**«Η αξιοποίηση των ιδιοματικών και στερεότυπων εκφράσεων στη  
διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας και  
τεχνικές διδασκαλίας τους»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:** Ιακώβου Μαρία

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ:** Ιακώβου Μαρία  
Μπέλλα Σπυριδούλα  
Μιχάλης Αθανάσιος

**ΑΘΗΝΑ 2016**



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	6
2.1 Στερεοτυπικότητα.....	6
2.2 Ιδιωτισμοί.....	7
2.3 Περιορισμοί και χαρακτηριστικά στερεότυπων εκφράσεων.....	13
2.4 Στερεότυπες εκφράσεις και μαθησιακό φορτίο.....	15
3. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	17
3.1 Δεδομένα.....	17
3.2 Μεθοδολογία.....	18
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	21
4.1 Μορφή, χρήση, μαθησιακό φορτίο.....	21
4.2 Θέση, αξιοποίηση, ανακύκλωση, θεματική.....	25
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	28
5.1 Επίπεδο και μαθησιακό φορτίο.....	28
5.2 Σειρά και διαβάθμιση.....	32
5.3 Παρατηρήσεις σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των εκφράσεων.....	33
5.4 Γενικές παρατηρήσεις.....	35
6. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	37
6.1 Η σημασία των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων και η ανάγκη οργανωμένης διδασκαλίας τους.....	37
6.2 Δυσκολίες στη διδασκαλία και εκμάθηση των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων.....	39
6.3 Διδακτική πρόταση: θεωρητικό υπόβαθρο.....	43
6.4 Διδακτική πρόταση: επιλογή υλικού και δραστηριότητες.....	47
7. ΣΥΝΟΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	52
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	55
9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	59
10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	60
11. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	66

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε όλες τις γλώσσες του κόσμου η χρήση στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων είναι ιδιαίτερα συχνή. Πολλές από αυτές έχουν κοινωνιοπολιτισμικές, ιστορικές ή πολιτικές ρίζες (Liontas, 2001). Γενικά τα ιδιώματα αποτελούν τη ζωντανή πλευρά της γλώσσας. Δίνουν ζωή και πλούτο στη γλώσσα, παίρνοντας τις ήδη υπάρχουσες λέξεις, συνδυάζοντάς τες και δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο νέες σημασίες. Ανακαλώνται ως ολοκληρωμένες ενότητες και χρησιμοποιούνται πολύ συχνά από τους περισσότερους φυσικούς ομιλητές. Συνεπώς, τα ιδιώματα αποτελούν ένα πολύ σημαντικό μέρος κάθε φυσικής γλώσσας (Bulut & Celik - Yazici, 2004).

Οι στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον των μελετητών μετά το 1970. Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες άρχισαν να εξετάζονται από παιδαγωγική σκοπιά. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι αυτές οι αδιάσπαστες πλευρές της ανθρώπινης γλώσσας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, χρησιμοποιούνται πολύ συχνά (Zarei & Rahimi 2012). Μάλιστα, ο Cooper (1999) υποστηρίζει ότι τα ιδιώματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, δεδομένης της συχνής χρήσης τους από τους φυσικούς ομιλητές.

Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία και εκμάθησή τους είναι μία από τις πιο δύσκολες περιοχές στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) εξαιτίας της αυθαίρετης φύσης τους (Zarei & Rahimi 2012). Όπως υποστηρίζει ο Charteris (2002, αναφορά στο Zarei & Rahimi 2012) τα μεταφορικά ιδιώματα είναι ιδιαίτερα απαιτητικά για τους δασκάλους και τους μαθητές της Γ2, επειδή η σημασία των περισσότερων δεν προκύπτει από το άθροισμα των γραμματικών και λεξικών τμημάτων τους, προκαλώντας έτσι δυσκολία στη συστηματική διδασκαλία. Συνεπώς, η ανάγκη παρουσιάσής τους στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Γ2 και ρητής διδασκαλίας τους κρίνεται απαραίτητη.

Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να μελετηθεί ο ρόλος που καταλαμβάνουν οι στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις στα εγχειρίδια της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 και η έμφαση που δίνουν σε αυτές οι συγγραφείς τους. Συγκεκριμένα, καταγράφονται όλες οι εκφράσεις που απαντούν σε τρεις σειρές εγχειριδίων, ταξινομούνται ως προς τη μορφή, τη σημασία και το βαθμό δυσκολίας τους και εξετάζεται ο ρόλος τους μέσα στο εγχειρίδιο, ο βαθμός επεξεργασίας και ανακύκλωσής τους και η διαβάθμισή τους στα επίπεδα ελληνομάθειας.

Θα υποστηριχθεί εδώ ότι στόχος των συγγραφέων δεν είναι η συστηματική, οργανωμένη και στοχευμένη παρουσίαση και διδασκαλία των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων που επιλέγουν, αλλά η απλή παρουσίασή τους με βάση τη χρήση και την υποκειμενική τους διαίσθηση. Το συμπέρασμα αυτό μας οδήγησε στο να παραθέσουμε τη δική μας πρόταση διδασκαλίας. Στηριζόμενοι στο ήδη προσφερόμενο διδακτικό υλικό και στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και της πραγματολογίας, προτείνονται δραστηριότητες που αφορούν τη στοχευμένη διδασκαλία συγκεκριμένων ιδιωματικών εκφράσεων.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1 Στερεοτυπικότητα

Βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι η δημιουργικότητα. Αυτό, σύμφωνα με τη Γενετική Γραμματική, επιτρέπει στον ομιλητή να δημιουργεί με πεπερασμένο αριθμό μονάδων άπειρο αριθμό προτάσεων και συνδυασμών. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι δεν τίθενται ποικίλοι περιορισμοί. *«Εκτός από τους γραμματικούς και επιλεκτικούς περιορισμούς, υπάρχουν και άλλοι που αφορούν περιορισμένους και πεπερασμένους σε αριθμό πολυλεξικούς συνδυασμούς που, όμως, λειτουργούν στον λόγο ως ένα ενιαίο, αδιάσπαστο σύνολο. Οι στερεότυπες, παγιωμένες αυτές εκφράσεις δεν κατασκευάζονται από τον ομιλητή κατά τη χρήση του συστήματος, αλλά χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, επειδή έχει προηγηθεί κάποια διαδικασία απομνημόνευσης. Είναι πρωτότυπο δημιούργημα κάθε γλώσσας, γι' αυτό συνήθως δεν μεταφράζονται κατά λέξη από τη μια γλώσσα στην άλλη, εκτός από τις περιπτώσεις που υπάρχει αμοιβαία γλωσσική επίδραση»* (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006:9).

Πρόκειται, λοιπόν, για πολυάριθμες εκφράσεις, οι οποίες αρχικά θεωρούνταν περιθωριακό στοιχείο στη γλώσσα. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1970 η διεθνής βιβλιογραφία ασχολείται όλο και περισσότερο με ζητήματα που αφορούν τη στερεοτυπικότητα (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006:11). Αρχικά, ο M. Gross (1985, αναφορά σε Χιώτη, 2010:12) υποστήριξε ότι οι παγιωμένες εκφράσεις είναι το ίδιο σημαντικές με τις ελεύθερες ακολουθίες και μελέτες του πάνω σε σώματα κειμένων έδειξαν ότι οι παγιωμένες ακολουθίες καλύπτουν έως το 20% των αναλυμένων κειμένων.

Το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών για τις στερεότυπες / παγιωμένες εκφράσεις οφείλεται, αρχικά, στον γενικά σταθερό χαρακτήρα που παρουσιάζει η μορφή τους, αλλά και στη μη συνθετικότητα της σημασίας τους. Παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική των γλωσσών, καθώς δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και μεταφράσιμες από τον μη φυσικό ομιλητή. Επιπλέον, δε μεταφράζονται εύκολα σε άλλη γλώσσα, ούτε και υπάρχει πάντα αντίστοιχο ισοδύναμο. Τέλος, πολλές στερεότυπες εκφράσεις δε διαθέτουν κανένα εξωτερικό στοιχείο που να προδίδει το ιδιαίτερο καθεστώς τους (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006:12).

Λέγοντας, συνεπώς, *«στερεότυπες (ή παγιωμένες ή τυποποιημένες) εκφράσεις, ιδιοματισμοί ή ιδιωτισμοί ή ιδιωτισμικές εκφράσεις ή φρασεολογισμοί αναφερόμαστε σε σταθερούς συνδυασμούς δύο ή περισσότερων λέξεων, συνδυασμούς, δηλαδή, στους οποίους δεν υπάρχει η ελευθερία που*

διαθέτουν οι γλώσσες να αντικαθιστούν λέξεις με τη συνώνυμή τους ή μια δομή με μια άλλη, και που η σημασία τους δεν είναι γενικά προβλέψιμη, δεν είναι συνθετική, δηλαδή δεν ισούται με το άθροισμα των σημασιών των συστατικών που τις απαρτίζουν» ((Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006:10). Οι εκφράσεις αυτές εμφανίζουν στερεοτυπικότητα, υπό την έννοια ότι κατά τη γλωσσική χρήση ανακαλώνται ως έτοιμες συνταγματικές μονάδες, ενώ η απόπειρα μεταβολής τους συνεπάγεται και μεταβολή στη λειτουργία και τη σημασία τους (Γαλαντόμος, 2008).

Η συντακτική και η σημασιολογική σταθερότητα και συνοχή των συστατικών έχουν προταθεί ως κριτήρια της στερεοτυπικότητας. Ωστόσο, θεωρούνται ανεπαρκή, καθώς η συντακτική σταθερότητα δεν απαγορεύει αυστηρά κάθε αλλαγή και η σημασιολογική συνοχή δεν είναι ενιαία, αφού υπάρχουν βαθμοί στη μη συνθετικότητα. Συνεπώς, η έννοια του βαθμού στερεοτυπικότητας, στην οποία συνέβαλε και ο Gross, αν και οδηγεί σε λεπτομερείς και αξιοπιστες περιγραφές, δεν αποτελεί κριτήριο με βάση το οποίο μπορούν να οριστούν όλες οι στερεότυπες εκφράσεις (Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006: 13-14).

## 2.2 Ιδιωτισμοί

Ο Μπαμπινιώτης στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής (NE) γλώσσας (1998) ορίζει την έννοια *ιδιωτισμός* ως κάθε λεξιλογική φράση της κοινής Ελληνικής, που αποτελεί ιδιαίτερη έκφραση με μεταφορική συνήθως σημασία, και την διαχωρίζει από την έννοια *ιδιωματισμός*, θεωρώντας ότι αφορά κάθε γλωσσικό στοιχείο (φωνητικό, γραμματικό, συντακτικό, λεξιλογικό) που αναφέρεται σε γλωσσικό ιδίωμα ή διάλεκτο της ελληνικής. Αντίστοιχα, και ο Τριανταφυλλίδης στο λεξικό του (2009) ορίζει τον *ιδιωτισμό* ως έκφραση με ιδιαίτερη σημασία ή σύνταξη, π.χ. *μαλλιά κουβάρια, φωτιά και λάβρα, άρον άρον*. Ωστόσο, εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την ορολογία και τις κατηγοριοποιήσεις. Το τελευταίο οφείλεται στην ποικιλία κριτηρίων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται πέντε κυρίαρχες κατευθύνσεις, τις οποίες συγκεκριμένα ο Γαλαντόμος (2008) στη διδακτορική του διατριβή. Πρώτη είναι η σημασιολογική προσέγγιση, που εστιάζει στον βαθμό συνθετικότητας της σημασίας ενός πολυλεξικού συνδυασμού. Δεύτερη είναι η λεξικαλιστική, που έχει τις ρίζες της στη σοβιετική γλωσσική παράδοση και στοχεύει στη μελέτη των φρασεολογικών μονάδων και της δομής τους. Τρίτη είναι η συντακτική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στα συντακτικά κριτήρια. Ακολουθεί το λειτουργικό μοντέλο, που εστιάζει και μελετά τη χρήση και την εμφάνιση αυτών των πολυλεξικών συνδυασμών στον συνεχή



λόγο. Τέλος, η λεξικογραφική προσέγγιση εξετάζει τις σταθερές λεξικές ενότητες υπό το πρίσμα της σχεδίασης και της παραγωγής ειδικών λεξικών.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τους Fernando & Flavell (1981, αναφορά σε Γαλαντόμος, 2008:123), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι σταθεροί συνδυασμοί λέξεων συνιστούν ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να οριστεί και να ερμηνευθεί επί τη βάση ενός και μόνου κριτηρίου, αλλά ενός συνδυασμού διαφόρων ιδιοτήτων.

Οι ίδιοι (1981), ακολουθώντας τη σημασιολογική προσέγγιση, ορίζουν τον ιδιωτισμό ως ένα μορφοσυντακτικό φαινόμενο αποτελούμενο από δύο ή περισσότερα ελεύθερα μορφήματα και θέτουν τρία βασικά κριτήρια: τα σημασιολογικά, τα συντακτικά και τα κοινωνιογλωσσικά. Θεωρούν ότι ένας ιδιωτισμός δεν ισούται σημασιολογικά με το άθροισμα της σημασίας των συστατικών του στοιχείων, είναι και κυριολεκτικός και μη κυριολεκτικός και εμφανίζει σχετική λεξική ακεραιότητα και σταθερότητα. Αναγνωρίζουν, παράλληλα, ένα συνεχές εκφράσεων που αποτελείται αρχικά από τους διαφανείς (transparent) πολυλεξικούς συνδυασμούς, ακολούθως από τους ημι-διαφανείς (semi-transparent) και ολοκληρώνεται με τους αδιαφανείς (opaque) συνδυασμούς αντίστοιχα. Η ένταξη μιας έκφρασης σε μια από αυτές τις κατηγορίες είναι υποκειμενική και επαφίεται στη διαίσθηση του ομιλητή.

Η Fernando (1996, αναφορά σε Γαλαντόμος, 2008:125) ορίζει τους ιδιωτισμούς ως το σύνολο των σταθερών εκφράσεων, οι οποίες επιτρέπουν ελάχιστο ή και μηδενικό βαθμό παραλλαγών ανεξάρτητα από τη συνθετικότητα της σημασίας τους, και τους κατηγοριοποιεί χρησιμοποιώντας δύο κριτήρια: το νόημα και τη δομή τους. Έτσι, σημασιολογικά οι ιδιωτισμοί διακρίνονται σε τρία είδη: στους αμιγείς ιδιωτισμούς (pure idioms), τους ημι-ιδιωτισμούς (semi-idioms) και τους κυριολεκτικούς ιδιωτισμούς (literal idioms). Οι πρώτοι συνιστούν ένα είδος συμβατικοποιημένης, μη κυριολεκτικής πολυλεξικής έκφρασης, οι δεύτεροι έχουν ένα ή περισσότερα κυριολεκτικά συστατικά, και οι τρίτοι δεν είναι τόσο πολύπλοκοι σημασιολογικά και εμφανίζουν διατήρηση της δομής τους ή περιορισμένη δυνατότητα μεταβολών. Δομικά, οι ιδιωτισμοί είναι αμετάβλητοι (invariant idioms) ή περιορισμένης μεταβλητότητας (idioms of restricted variance).

Η Gläser (1998, αναφορά σε Γαλαντόμος, 2008:126) εντάσσει τους ιδιωτισμούς στην ευρύτερη κατηγορία των φρασεολογικών μονάδων (phraseological units). Τους ορίζει ως την λεξικοποιημένη ομάδα λέξεων που έχει συντακτική και σημασιολογική σταθερότητα και ενδέχεται να δημιουργεί ποικίλες συνδηλώσεις. Υπογραμμίζει ότι η σημασία της δεν συνάγεται από τη σημασία των συστατικών της.

Τέλος, οι Grant & Bauer (2004, αναφορά σε Γαλαντόμος, 2008:127) κάνουν λόγο για πυρηνικούς ιδιωτισμούς και τους ορίζουν με βάση δύο κριτήρια: τη σημασιολογική συνθετικότητα και τη μη αναγωγή των υποψήφιων ιδιωτισμών σε σχήματα λόγου. Παράλληλα, παρέχουν ένα ερωτηματολόγιο τριών ερωτήσεων για τον καθορισμό τους. Η πρώτη ερώτηση σχετίζεται με το κατά πόσο η σημασία μιας πολυλεξικής μονάδας διατηρείται αναλλοίωτη αν αντικατασταθούν τα επιμέρους τμήματά της. Η δεύτερη ερώτηση αφορά τη δυνατότητα κατανόησης της σημασίας της πολυλεξικής μονάδας και της αναγνώρισης των όποιων ψευδών στοιχείων. Η τρίτη ερώτηση έχει να κάνει με το αν υπάρχει έστω και μια λέξη στην πολυλεξική μονάδα που δεν είναι κυριολεκτική ή σημασιολογικά μη συνθετική. Καταλήγουν ότι μια πολυλεξική μονάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πυρηνικός ιδιωτισμός μονάχα στην περίπτωση που οι απαντήσεις και στις τρεις ερωτήσεις είναι αρνητικές.

Ακολουθώντας τη λεξικαλιστική προσέγγιση, ο Mel'čuk (1998, αναφορά σε Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006:25) με βάση λειτουργικά και σημασιολογικά κριτήρια διακρίνει τους λεξικούς συνδυασμούς σε αδέσμευτα φρασήματα (free phrases), π.χ. *κλείνω το παράθυρο*, σε ημι-δεσμευμένα φρασήματα (semi-phrases – λεξιλογικές συνάψεις), π.χ. *κλείνω θέση*, και σε πλήρως δεσμευμένα φρασήματα (phrasemes), στα οποία ανήκουν και οι στερεότυπες εκφράσεις, π.χ. *κλείνω το μάτι μου σε κάτι*. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Mel'čuk, μια λεξιλογική σύνταξη AB είναι ένας λεξικός συνδυασμός του οποίου το σημαίνόμενο X προέρχεται από το σημαίνόμενο ενός από τα δύο συστατικά του συνδυασμού, π.χ. του A, και από ένα σημαίνόμενο Ψ, το οποίο εκφράζει το λέξιμα B εξαρτώμενο από το A. Τέλος, μια στερεότυπη έκφραση έχει ένα σημαίνόμενο Ψ, το οποίο δεν είναι συνάρτηση των σημαυμένων A + B. Δηλαδή, δεν περιλαμβάνει ούτε το σημαίνόμενο A ούτε το σημαίνόμενο B. Στον ορισμό αυτό, όπως διαπιστώνουμε, τονίζεται η σημασιολογική αδιαφάνεια των παγιωμένων εκφράσεων και η μη συνθετικότητα της σημασίας τους.

Οι Katz & Postal (1963, αναφορά σε Γαλαντόμος, 2008:129), ακολουθώντας τη συντακτική προσέγγιση, ξεκινούν από τη βάση ότι το βασικό χαρακτηριστικό ενός ιδιωτισμού είναι η έλλειψη συνθετικότητας και τους διακρίνουν σε λεξικούς (πολυμορφηματικές λέξεις, ρήματα, πολυλεξικά ουσιαστικά, επιρρήματα κ.ο.κ.) και φραστικούς (προτάσεις ή εκφωνήματα). Τα δύο είδη αποθηκεύονται ξεχωριστά. Οι πρώτοι στο νοητικό λεξικό ενός ομιλητή, ενώ οι δεύτεροι σε ένα ξεχωριστό αυτόνομο κατάλογο ιδιωτισμών. Αυτό επιτρέπει την πρόβλεψη των περιβαλλόντων στα οποία εμφανίζουν έλλειψη παραγωγικότητας και μπλοκάρισμα των όποιων μετασχηματισμών.

Ο Fraser (1970, αναφορά σε Γαλαντόμος, 2008:130), αντίθετα, ορίζει τον ιδιωτισμό ως ένα συστατικό ή σειρά συστατικών, της οποίας η σημασιολογική ερμηνεία δεν προέρχεται συνθετικά από τους τύπους από τους οποίους αποτελείται. Αυτό τον οδήγησε στη διατύπωση μια κλίμακας παγίωσης έξι επιπέδων.

Οι Nunberg et al. (2004, αναφορά σε Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006, σελ. 27), μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η μη συνθετικότητα της σημασίας δεν είναι ασφαλές κριτήριο. Ταξινομούν, παράλληλα, τους ιδιωτισμούς σε δύο κατηγορίες: στις ιδιωτισμικά συνδυασμένες προτάσεις (*idiomatically combining expressions*) και στις ιδιωτισμικές φράσεις (*idiomatic phrases*). Στις πρώτες η σημασία τους είναι συνάρτηση των επιμέρους τμημάτων και κατανέμεται σε αυτά, π.χ. *βρίσκω την άκρη*, και στις δεύτερες η σημασία τους είναι συνάρτηση των επιμέρους τμημάτων και δεν κατανέμεται σε αυτά, π.χ. *βγάζω γλώσσα*.

Η λειτουργική προσέγγιση αφορά τις λειτουργίες και τους ρόλους των ιδιωτισμών ως μέσων επίτευξης συγκεκριμένων επικοινωνιακών επιδιώξεων. Οι Nattinger & DeCarrico (1992:1) υιοθετούν τον όρο *λεξική φράση* (*lexical phrase*). Πρόκειται για πολυλεξικούς συνδυασμούς που βρίσκονται ανάμεσα στους παραδοσιακούς πόλους του λεξικού και της σύνταξης, εμφανίζουν συμβατική μορφή και λειτουργία, έχουν περισσότερο ιδιοματική σημασία και μαθαίνονται ως ενιαία μη αναλυμένα σύνολα.

Οι λεξικές φράσεις διαφέρουν από τις υπόλοιπες συμβατικοποιημένες ή παγιωμένες δομές, όπως τα ιδιώματα ή τα «κλισέ», κυρίως γιατί χρησιμοποιούνται για να επιτελέσουν συγκεκριμένες λειτουργίες. Σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο, θεωρούν ότι είναι προτάσεις/παραθέματα (π.χ. *τι κάνετε, για παράδειγμα*) με πραγματολογικές λειτουργίες και αποτελούνται από δύο τύπους: σειρές συγκεκριμένων (μη παραγωγικών) λεξικών στοιχείων, που δεν επιτρέπουν υποτακατάσταση στον παραδειγματικό ή συνταγματικό άξονα, και γενικευμένα (παραγωγικά) πλαίσια που αποτελούνται από σύμβολα κατηγοριών και συγκεκριμένα λεξικά στοιχεία με πραγματολογική λειτουργία.

Χρησιμοποιώντας δομικά κριτήρια, οι Nattinger & DeCarrico (1992:38 κ.ε.) διακρίνουν τις λεξικές φράσεις σε πολυλέξεις (*polywords*), παγιωμένες εκφράσεις (*institutionalized expressions*), φραστικά «περιορίσματα» (*phrasal constraints*) (η μετάφραση του όρου από το Γαλαντόμος, 2008) και προτασιακούς «κατασκευαστές» (*sentence builders*). Οι πολυλέξεις είναι σύντομες φράσεις που λειτουργούν όπως τα μεμονωμένα λεξικά στοιχεία, εμφανίζουν τόσο κανονικότητα όσο και μη κανονικότητα, δεν επιτρέπουν μεταβολές και είναι συνεχή (π.χ. *εν μέρει, μια κι έξω*). Οι παγιωμένες εκφράσεις έχουν το μέγεθος μιας πρότασης, κυρίως είναι κανονικές και συνεχείς

και είναι αμετάβλητες (π.χ. *τι κάνεις, πώς είστε, χάρηκα για τη γνωριμία*). Τα φραστικά «περιορίσματα» είναι φράσεις μικρής ή μεσαίας έκτασης, μπορούν να είναι και κανονικές και μη κανονικές, επιτρέπουν παραλλαγές στις λεξικές και φραστικές κατηγορίες και είναι κυρίως συνεχή (π.χ. *τόσο...όσο*). Τέλος, οι προτασιακοί «κατασκευαστές» παρέχουν το πλαίσιο για ολόκληρες προτάσεις, μπορούν να είναι και κανονικές και μη κανονικές, επιτρέπουν σε σημαντικό βαθμό παραλλαγές σε φραστικά και προτασιακά στοιχεία και είναι και συνεχείς και ασυνεχείς (π.χ. *πιστεύω ότι..., μου φαίνεται ότι...*).

Συνολικά, οι τέσσερις κατηγορίες διαφέρουν στο γραμματικό επίπεδο και συγκεκριμένα ως προς το είδος της υποκατάστασης που επιτρέπουν και στο αν είναι τυπικά συνεχείς ή ασυνεχείς. Επιπλέον, η πιθανότητα και ο βαθμός παραλλαγών και ασυνέχειας αυξάνεται προχωρώντας από την πρώτη κατηγορία στην τελευταία. Τέλος, οι μελετητές επισημαίνουν ότι τα όρια δεν είναι ξεκάθαρα και οι διαφορές μεταξύ τους έχουν να κάνουν με το βαθμό στον οποίο υπάρχει το κάθENA από αυτά τα κριτήρια παρά με το είδος των κριτηρίων.

Η Moon (1998, αναφορά σε στο Γαλαντόμος, 2008:131), ακολουθώντας τη λεξικογραφική προσέγγιση, χρησιμοποιεί τον όρο σταθερές εκφράσεις και ιδιοτισμοί και διακρίνει τρεις κατηγορίες: τις ανώμαλες συνάψεις – σε αυτές περιλαμβάνονται οι μη ορθώς σχηματισμένες συνάψεις, οι συνάψεις cranberry, οι ελαττωματικές και οι φρασεολογικές συνάψεις–, τις φόρμουλες – αυτές διακρίνονται σε απλές φόρμουλες, παροιμίες, ρήσεις και παρομοιώσεις–, και τέλος τις μεταφορές, που περιλαμβάνουν τις διαφανείς και τις αδιαφανείς μεταφορές. Και η ίδια, ωστόσο, παρατηρεί ότι υπάρχουν πολλές οριακές και επικαλυπτόμενες περιπτώσεις.

Προχωρώντας στην ελληνική βιβλιογραφία, στεκόμαστε στις έρευνες των Φωτοπούλου (1988, 1993, αναφορά σε Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006:21) και Διακογιώργη και Φωτοπούλου (2002, αναφορά σε Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006:21), οι οποίες, κινούμενες στο πλαίσιο της συντακτικής προσέγγισης, εξετάζουν τη στερεοτυπία σε επίπεδο πρότασης (και όχι φράσης), συμπεριλαμβάνοντας στην εξέταση το υποκείμενο και όλα τα πιθανά συμπληρώματα του ρήματος. Πιο συγκεκριμένα, η Φωτοπούλου (1988, 1993, αναφορά σε Γαλαντόμος 2008:133) υιοθετεί τον όρο στερεότυπες προτάσεις και αναφέρεται στις ρηματικές εκφράσεις στις οποίες ένας ή περισσότεροι όροι συνδέονται αμετάβλητα με το ρήμα, ενώ η σημασία των συστατικών στοιχείων που τις αποτελούν δεν αντανάκλα τη σημασία ολόκληρης της πρότασης. Οι Διακογιώργη και Φωτοπούλου (2002, αναφορά σε Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006:21), ακολουθώντας τη θεωρία του G.Gross (1996) ορίζουν ως στερεότυπες τις προτάσεις

όταν πληρούν τα εξής δύο κριτήρια: το δομικό κριτήριο (οι προτάσεις των οποίων ένας ή περισσότεροι όροι συνδέονται αμετάβλητα με το ρήμα) και το σημασιολογικό κριτήριο (η σημασία των λέξεων δεν επιτρέπει την ερμηνεία της πρότασης).

Ο Συμεωνίδης (2000, αναφορά σε Συμεωνίδη - Αναστασιάδη & Ευθυμίου, 2006:18) προτείνει μια χρήσιμη διάκριση: τη φρασεολογία υπό στενή έννοια και τη φρασεολογία υπό ευρεία έννοια. Στην πρώτη περιλαμβάνονται σταθεροί συνδυασμοί δύο τουλάχιστον λέξεων με διαφορετική ενδεχομένως από την κανονική συντακτική δομή και μη συνθετική σημασία σε ποικίλο βαθμό, όπως φρασήματα, λεξήματα, συνδυασμοί λέξεων, ιδιωτισμοί, σταθερές χρήσεις και είδη ομιλίας (π.χ. *βγάζω όνομα, δάγκωσα τη λαμαρίνα*). Στη δεύτερη περίπτωση περιλαμβάνονται οι παροιμίες, οι ρήσεις, τα γνωμικά (π.χ. *σαράντα πέντε Γιάννηδες, ενός κοκόρου γνώση, Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών καθολικών διαμαρτυρομένων, χρόνου φείδου*).

Ο Μήτσης (2004, αναφορά σε Γαλαντόμος, 2008:134) αναγνωρίζει τέσσερα είδη λεξιλογικών συνάψεων. Πρόκειται για τις συνήθεις συνάψεις, οι οποίες έχουν κυριολεκτική σημασία και επιλέγονται ελεύθερα από τον ομιλητή (π.χ. *ο Γιάννης κόβει ξύλα*), τις σταθερές συνάψεις, οι οποίες έχουν επίσης κυριολεκτική σημασία αλλά συμβατικό χαρακτήρα και επικοινωνιακές λειτουργίες (π.χ. *χρόνια πολλά, εξ ορισμού*), τις συνάψεις με μεταφορική σημασία (π.χ. *κόβω τα φτερά κάποιου*) και τους ιδιωτισμούς, οι οποίοι διαφέρουν από τα υπόλοιπα λόγω της μη συνθετικότητας της σημασίας τους (π.χ. *τίναξε τα πέταλα*).

Κλείνοντας την εξέταση της ελληνικής βιβλιογραφίας, θα σταθούμε στην μελέτη των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006), οι οποίες υιοθετούν τον όρο στερεότυπες εκφράσεις. Θεωρούν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να μιλάμε για στερεότυπες εκφράσεις στη Νέα Ελληνική (ΝΕ) είναι να αναγνωρίζουμε τουλάχιστον δύο λέξεις, δηλαδή γλωσσικές μονάδες, με σημαίνον και σημαινόμενο. Στις στερεότυπες εκφράσεις συμπεριλαμβάνουν παροιμίες, λόγιες εκφράσεις, γνωμικά κ.ο.κ. καθώς και ρηματικές στερεότυπες εκφράσεις λόγω του μεγάλου αριθμού τους. Υποστηρίζουν ότι μπορούν να υποκαταστήσουν στον παραδειγματικό άξονα μία λέξη τόσο σε επίπεδο λειτουργίας όσο και σημασίας, δηλαδή να αναλάβουν τη λειτουργία και τη σημασία μεμονωμένων λέξεων μέσα στην πρόταση (π.χ. *ο Χ είναι τυχοδιώκτης* → *ο Χ είναι βίος και πολιτεία*). Συνεπώς, συνιστούν σημαντικό μέσο εμπλουτισμού του λεξιλογίου, αφού αποτελούν τρόπο κατονομασίας του κόσμου. Οι στερεότυπες εκφράσεις μπορούν ακόμα να ισοδυναμούν με πρόταση. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν, είναι ανέφικτο να προταθεί ένας ορισμός που να καλύπτει το

σύνολο των εκφράσεων, εφόσον οι στερεότυπες εκφράσεις δε συνιστούν ενιαίο σύνολο. Καταλήγοντας, αναφερόμενες στη μορφή τους, προτείνουν κάποια γενικά χαρακτηριστικά: δεν παρουσιάζουν απαραίτητα πρωτοτυπία στα συντακτικά σχήματα ή στο λεξιλόγιο, δε λειτουργούν γενικά οι μετασχηματισμοί που καθορίζουν οι γραμματικοί κανόνες για τους ελεύθερους συνδυασμούς, υπόκεινται σε ποικίλους περιορισμούς, έχουν εσωτερική συνοχή και είναι συντακτικά και σημασιολογικά παγιωμένες. Τέλος, αναφέρουν ότι, σύμφωνα με τον Misri (1987) η στερεοτυπικότητα είναι αντιστρόφως ανάλογη με την ελευθερία στον παραδειγματικό άξονα, ενώ, σύμφωνα με τον Gross (1996), οι συντακτικοί περιορισμοί και η σημασιολογική αδιαφάνεια πάνε μαζί.

### 2.3 Περιορισμοί και χαρακτηριστικά στερεότυπων εκφράσεων

Στην παρούσα εργασία ακολουθούμε την κατάταξη των Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006). Οι ερευνήτριες, μιλώντας για τη μορφή των στερεότυπων εκφράσεων, αναφέρονται εκτενώς στους περιορισμούς τους και τα χαρακτηριστικά τους.

Σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς τους, παρατηρείται στις στερεότυπες εκφράσεις μπλοκάρισμα των μετασχηματιστικών ιδιοτήτων (παθητικοποίηση, εγκλιτικοποίηση, ανύψωση, αναφορικοποίηση, ερώτηση, αντικατάσταση από αντωνυμία). Επιπλέον, κανένα από τα στοιχεία που τις απαρτίζουν δεν μπορεί να επικαιροποιηθεί μεμονωμένα (π.χ. *πλήρωσα τη νύφη* / *\*μια νύφη* / *\*αυτή τη νύφη* / *\*τη νύφη μου*).

Επίσης, διαπιστώνεται υποχρεωτική παρουσία ορισμένων μορφικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις γραμματικές κατηγορίες διαπιστώνεται υποχρεωτική παρουσία ορισμένου αριθμού (π.χ. *βγάζει μάτι*), γένους (π.χ. *η Μαρία έγινε Τούρκος*), χρόνου (π.χ. *τα χρειάστηκα*), προσώπου (π.χ. *όπου φύγει φύγει*) και φωνής (π.χ. *πάτησα την πεπονόφλουδα* / *\*πατήθηκε η πεπονόφλουδα*). Ως προς τις τροπικότητες διαπιστώνεται υποχρεωτική παρουσία της στερεότυπης έκφρασης σε αποφαντική πρόταση (π.χ. *κάθομαι σε αναμμένα κάρβουνα*), σε αρνητική πρόταση (π.χ. *νηστικό αρκούδι δε χορεύει*), σε ερωτηματική πρόταση (*τις παίζει;*) καθώς και σε υποχρεωτική έγκλιση (*πέσε, πίτα, να σε φάω*). Οι αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας του γ' προσώπου αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της στερεότυπης έκφρασης και δεν λειτουργούν ως αντωνυμίες, δηλαδή δεν είναι δυνατή η ανάκληση οποιουδήποτε ουσιαστικού (π.χ. *τη γλίτσωσα, την περνώ κοτσάνι*).

Στις στερεότυπες εκφράσεις παρατηρείται, επιπλέον, παρουσία απολιθωμένων τύπων και συντάξεων. Αυτοί οφείλουν την ύπαρξή τους σε προηγούμενη φάση της Ελληνικής και, επειδή

αποτελούν αδιάσπαστο σύνολο, διασώζουν αρχαϊκούς τύπους ως προς το λεξιλογικό επίπεδο (π.χ. *ενθάδε κείται*), ως προς την σειρά των αντωνυμιών (π.χ. *πατείς με πατώ σε*), ως προς την παρουσία της δοτικής (π.χ. *πληρώνω τοις μετρητοίς*), ως προς την κλίση (π.χ. *μη μου άπτου*), ως προς την παρουσία της γενικής αφαιρετικής (π.χ. *αθώος του αίματος τούτου*), της γενικής απολύτου (π.χ. *κεκλεισμένων των θυρών*), λόγιας πρόθεσης και γενικής (π.χ. *προ τετελεσμένων γεγονότων*), λόγιας πρόθεσης και δοτικής (π.χ. *κράτος εν κράτει*) και λόγιας σύνταξης (π.χ. *φερ' ειπείν*).

Συνεχίζοντας με τους περιορισμούς, στις στερεότυπες εκφράσεις παρατηρείται σταθερή σειρά των όρων, η οποία μπορεί να παρουσιάζει απόκλιση από τους συντακτικούς κανόνες της ΝΕ (π.χ. *είναι απορίας άξιον, είναι της γούνας μου μανίκι*). Επίσης, τα συστατικά τους δε δέχονται επιμέρους προσδιορισμούς και ούτε μπορούν να υποκατασταθούν από συνώνυμα, υπερώνυμα, υπώνυμα ή συνεπώνυμα στον παραδειγματικό άξονα (π.χ. *φωτιά και λαύρα / \*καψα*). Τέλος, στις στερεότυπες εκφράσεις παρατηρείται καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών, κι αυτό γιατί η σημασία τους δεν είναι συνθετική (π.χ. *βλάκας με πατέντα, χάφτει μύγες*).

Εκτός, όμως, από τους περιορισμούς, οι στερεότυπες εκφράσεις παρουσιάζουν τα εξής τέσσερα χαρακτηριστικά: (α) βαθμός συνθετικότητας της σημασίας, (β) έλλειψη / απουσία στοιχείων, (γ) προφορικός χαρακτήρας και (δ) δομικά σχήματα.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο χαρακτηριστικό έχει να κάνει με το γεγονός ότι η σημασία των στερεότυπων εκφράσεων δεν είναι γενικά συνθετική. Ωστόσο, η μη συνθετικότητα μπορεί να μην είναι απόλυτη, γι' αυτό και μιλάμε για βαθμό συνθετικότητας. Επίσης, η συνθετικότητα της σημασίας είναι διαφορετική από τη σημασιολογική αδιαφάνεια, π.χ. *είναι σε ενδιαφέρουσα* (διαφανής, μη συνθετική), *βάζω πόστα* (αδιαφανής, μη συνθετική), *έπεα πτερόεντα* (αδιαφανής, μερικώς συνθετική), *έφτασε η ψυχή στα δόντια* (διαφανής, μερικώς συνθετική). Συχνά αυτή η σημασιολογική αδιαφάνεια οφείλεται στο ότι οι στερεότυπες εκφράσεις προέρχονται από ιστορικά ή μυθολογικά γεγονότα ή είναι καταγεγραμμένες σε κείμενα παλαιότερων εποχών, όπως τα κλασικά κείμενα ή η Βίβλος (π.χ. *έπεα πτερόεντα, έγινε ανάστα ο Κύριος*). Η μη συνθετικότητα της σημασίας οφείλεται στο ότι οι στερεότυπες εκφράσεις περιέχουν σχήματα λόγου (π.χ. *μένω στα κρύα του λουτρού*), ή μετωνυμίες (π.χ. *κερδίζω το ψωμί μου*) ή κάνουν χρήση διαλεκτικών στοιχείων (π.χ. *δίνω αέρα*).

Αναφορικά με το δεύτερο χαρακτηριστικό, από μία στερεότυπη έκφραση μπορεί να απουσιάζει το οριστικό άρθρο στο συμπλήρωμα του ρήματος (π.χ. *παίρνω πόδι*) ή το ρήμα «είναι» ή «έχω», π.χ. *κακά τα ψέματα*.

Σε ό,τι αφορά το τρίτο χαρακτηριστικό, παρατηρείται ότι υπάρχουν στερεότυπες εκφράσεις με έντονα χαρακτηριστικά προφορικού λόγου, οι οποίες ανήκουν στο οικείο επίπεδο. Έτσι, παρατηρούμε στερεότυπες εκφράσεις με πάθη φθόγγων, όπως έκθλιψη, αφαίρεση και αποκοπή (π.χ. *ίσα κι όμοια, τα 'χασα, κόφ'το*), με μορφοφωνολογικά φαινόμενα (π.χ. *δεν πα'να < πάει να*), με λεξιλογικά φαινόμενα, όπως χρήση λεξικών μονάδων που ανήκουν στο οικείο επίπεδο ή λέξεων – ταμπού (π.χ. *ντε και καλά*) και με συντακτικά φαινόμενα, όπως τη χρήση προστακτικής και του β' προσώπου με γενικευτική αξία (π.χ. *τρέχα γύρευε*).

Τέλος, σχετικά με το τέταρτο χαρακτηριστικό, οι στερεότυπες εκφράσεις σχηματίζονται με διάφορα δομικά σχήματα, όπως με υποκοριστικό (π.χ. *ξέρει το μάθημα νεράκι*), με δευτερεύουσα πρόταση (π.χ. *δεν ξέρει τι του γίνεται*), με το σχήμα παρομοίωσης (π.χ. *σαν βρεγμένη γάτα*), με το σχήμα επανάληψης (π.χ. *λογής λογής, στα όρη στα βουνά, είμαστε μέλι γάλα, ένας κι ένας, μια και δυο, σώος και αβλαβής, φωτιά και λαύρα, λύνει και δένει*) με το σχήμα όποιος/όπου + ρήμα ως φόρμουλα έναρξης στις παροιμίες (π.χ. *όποιος βιάζεται σκοντάφτει*) ή το σχήμα «άλλος/αλλού...κι άλλος/αλλού...» (π.χ. *αλλού τα κακαρίσματα κι αλλού γεννούν οι κότες*), ή με υποθετικό λόγο στις παροιμίες (π.χ. *αν έχει τύχη διάβαινε*) ή με το σχήμα «κάλλιο ...παρά» στις παροιμίες (π.χ. *κάλλιο αργά παρά ποτέ*).

#### **2.4 Στερεότυπες εκφράσεις και μαθησιακό φορτίο**

Ο Nation (1990, 33) ορίζει ως μαθησιακό φορτίο τον βαθμό προσπάθειας που χρειάζεται να καταβάλει ο μαθητής προκειμένου να κατακτήσει ένα λεξικό στοιχείο. Θεωρεί ότι εξαρτάται από τρεις παράγοντες: α) από την προηγούμενη εμπειρία του μαθητή στη γλώσσα – στόχο και στη μητρική, β) τον τρόπο με τον οποίο το λεξικό στοιχείο διδάσκεται ή μαθαίνεται από το μαθητή και γ) τα ενδολεξικά χαρακτηριστικά της λέξης και τη συνακόλουθη δυσκολία τους. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το μαθησιακό φορτίο των στερεότυπων εκφράσεων ως προς τον τρίτο παράγοντα. Η γενική αρχή που ισχύει σε κάθε περίπτωση είναι ότι όσο περισσότερο προβλέψιμα και κανονικά είναι τα χαρακτηριστικά της λέξης, όσο μεγαλύτερη εξοικείωση έχουν οι μαθητές με αυτά, τόσο ελαφρύτερο γίνεται και το μαθησιακό της φορτίο (Ιακώβου, 2011). Τέλος, η Laufer (1988) υποστηρίζει ότι η γνώση του τι κάνει μία λέξη δύσκολη ή εύκολη μπορεί να επηρεάσει την επιλογή των προς διδασκαλία λέξεων, την παρουσίασή τους, τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διευκολυνθεί η μακροπρόθεση απομνημόνευση, την ανάπτυξη στρατηγικών για αυτό-διδασκαλία (self-learning) και τον έλεγχο της κατάκτησης του λεξιλογίου. Σε ό,τι αφορά τις μεταφορές και τις ιδιωματικές εκφράσεις, στο ίδιο άρθρο επισημαίνει ότι, όταν δεν απαντούν στην μητρική



τους γλώσσα, οι μαθητές δυσκολεύονται να τις ερμηνεύσουν λόγω της μη διαφανούς σημασίας τους. Αλλά ακόμα και όταν έχουν εξοικειωθεί με αυτές, προτιμούν να αποφύγουν τη χρήση τους.

Η Σαββίδου (2011), σε σχετικό της άρθρο, υποστηρίζει ότι το μαθησιακό φορτίο μιας στερεότυπης έκφρασης επηρεάζεται από το μαθησιακό φορτίο των συστατικών της και από αυτό της έκφρασης ως ενιαίας μονάδας, και ταξινομεί τους ενδολεξικούς παράγοντες που το επηρεάζουν σε τρεις κατηγορίες: α) μορφή, β) σημασία, γ) χρήση.

Ακολουθώντας τη μελέτη της Σαββίδου (2011) αναφορικά με τη μορφή και τη σημασία, το μαθησιακό φορτίο των στερεότυπων εκφράσεων επηρεάζεται από έξι παράγοντες: 1) από την παρουσία στοιχείων που δεν απαντούν ελεύθερα (αντίθετα παρουσία λέξεων του βασικού λεξιλογίου ή λέξεων υψηλής συχνότητας το μειώνει), 2) την αδιαφάνεια της έκφρασης (δηλαδή τη δυσκολία διάκρισης ή αναγνώρισης των συστατικών της), 3) τον βαθμό παγίωσης της έκφρασης, ο οποίος σχετίζεται με τους περιορισμούς ως προς τη μεταβολή ορισμένων στοιχείων, 4) από τη σύμπτωση σημαινόντων και τον βαθμό εξάρτησης της σημασίας από το συντακτικό περιβάλλον, 5) από τη διακριτική λειτουργία του επιτονισμού και 6) από την παρωνυμία (ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με τον βαθμό παγίωσης, καθώς η αλλαγή μορφής μπορεί να ισοδυναμεί με μια διαφορετική έκφραση, αλλά και με την εξάρτηση της σημασίας από το συντακτικό περιβάλλον).

Στη συνέχεια και σύμφωνα πάντα με τη Σαββίδου (2011), ως προς τη σημασία το μαθησιακό φορτίο των στερεότυπων εκφράσεων επηρεάζεται κατά περίπτωση από το βαθμό συνθετικότητας της σημασίας και από την καταπάτηση των περιορισμών επιλογής, η οποία διευκολύνει την κατανόηση, στον βαθμό που καθοδηγεί το μαθητή στην ενεργοποίηση άλλων μηχανισμών και όχι της κυριολεκτικής ανάγνωσης. Σχετικά με τη μορφή, σημαντικό ρόλο παίζουν το μήκος της έκφρασης, η απαιτητική ορθογραφία και η προφορά.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη χρήση, η Σαββίδου αναγνωρίζει δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά τη γνώση των συνυποδηλώσεων και του επιπέδου ύφους τους (οι υφολογικά χαρακτηρισμένες εκφράσεις διακρίνονται από υψηλότερο μαθησιακό φορτίο, καθώς η ορθή χρήση τους προϋποθέτει τη γνώση των πραγματολογικών συνθηκών εκφοράς τους). Για παράδειγμα, ο μαθητής πρέπει να καταλάβει ότι φράσεις που παρουσιάζουν απολιθωμένους τύπους, όπως «εν τω μεταξύ» και

«κακήν κακώς» μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επίσημο και ανεπίσημο περιβάλλοντα επικοινωνίας, ενώ η φράση «βραχεία κεφαλή» αντιστοιχεί σε πιο επίσημο ύφος λόγου. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την κοινωνικοπολιτιστική απόσταση. Για παράδειγμα, η φράση «είμαι πανί με πανί» δεν έχει αντίστοιχη μετάφραση σε άλλη γλώσσα (τουλάχιστον σε κάποια από τις πιο δημοφιλείς), γεγονός που αυξάνει το μαθησιακό της φορτίο<sup>2</sup>.

### 3. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1 Δεδομένα

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας μελετήθηκαν εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η έρευνα εστιάστηκε σε βιβλία που έχουν εκδοθεί σε σειρές και καλύπτουν όλα ή ένα μέρος των επιπέδων ελληνομάθειας. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκαν σειρές είναι για να διαφανεί η διαβάθμιση των στερεότυπων εκφράσεων που χρησιμοποιούνται / διδάσκονται, καθώς και ο βαθμός αξιοποίησης και ανακύκλωσής τους στην κάθε σειρά. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχτηκαν τα εξής εγχειρίδια: «Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2, 3», που καλύπτει και τα τρία επίπεδα ελληνομάθειας (εκδόσεις Γρηγόρης, 2012, 2013), «Ελληνικά Α και Β», που καλύπτει τα επίπεδα Α1-Α2 και Β1 (εκδόσεις Πατάκης, 2010, 2012) και «Κλικ στα ελληνικά», που καλύπτει τα επίπεδα Α1, Α2 και Β1 (εκδόσεις Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2014). Επιλέχτηκαν οι συγκεκριμένες σειρές, γιατί έχουν εκδοθεί πρόσφατα, ακολουθούν το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και είναι διαμορφωμένες με βάση τα νέα επίσημα εγκεκριμένα επίπεδα ελληνομάθειας.

Για τη συλλογή του υλικού μελετήθηκαν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια στο σύνολό τους και όχι κατά συγκεκριμένες ενότητες, προκειμένου να διαφανεί όλο το εύρος των στερεότυπων και ιδωματικών εκφράσεων που επιλέγονται να παρουσιαστούν, ανεξάρτητα από τη θεματική της κάθε ενότητας. Από τη μελέτη τους, συνεπώς, προέκυψε ότι στο «Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2, 3» εμφανίζονται συνολικά 269 εκφράσεις, και συγκεκριμένα 80 στο πρώτο τεύχος, 72 στο δεύτερο και 112 στο τρίτο. Ακολούθως, στη σειρά «Κλικ στα Ελληνικά» διδάσκονται συνολικά 128 εκφράσεις (54 στα δύο πρώτα τεύχη για τα επίπεδα Α1 και Α2 και 74 στο τρίτο τεύχος για το επίπεδο Β1). Τέλος στη σειρά «Ελληνικά» παρουσιάζονται 167 εκφράσεις, εκ των οποίων οι 77 εμφανίζονται στο Α τεύχος και οι 89 στο Β τεύχος. Στο τέλος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, στο

---

<sup>1</sup> Το παράδειγμα προέρχεται από το εγχειρίδιο «Ταξίδι στην Ελλάδα 2»

<sup>2</sup> Το παράδειγμα προέρχεται από το εγχειρίδιο «Κλικ στα ελληνικά Β1»

Παράρτημα 3, παρατίθενται αναλυτικά οι πίνακες με τις εκφράσεις που βρέθηκαν στα παραπάνω εγχειρίδια.

### 3.2 Μεθοδολογία

Αφού μελετήθηκαν τα εγχειρίδια και συγκεντρώθηκαν οι στερεότυπες εκφράσεις που απαντούν σε αυτά, κατηγοριοποιήθηκαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Για την κατηγοριοποίησή τους, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ακολουθήθηκε η ανάλυση των Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006), η οποία έχει παρουσιαστεί στο θεωρητικό πλαίσιο.

Σε ό,τι αφορά τη διαφάνεια διακρίθηκαν σε διαφανείς και μη διαφανείς και σε ό,τι αφορά τον βαθμό συνθετικότητας διακρίθηκαν σε συνθετικές, μη συνθετικές και μερικώς συνθετικές. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, ο βαθμός διαφάνειας και συνθετικότητας επηρεάζει το μαθησιακό φορτίο των εκφράσεων και, συνεπώς, την ευκολία ή δυσκολία διδασκαλίας τους και εκμάθησής τους.

Αναφορικά με τη μορφή τους, οι στερεότυπες εκφράσεις που βρέθηκαν στα εγχειρίδια εξετάστηκαν ως προς τις εξής παραμέτρους:

α) ως προς την παρουσία στοιχείων και συγκεκριμένα των ρημάτων «έχω» ή «είμαι», γιατί τα δύο βοηθητικά ρήματα σχηματίζουν βασικές δομές που μειώνουν το μαθησιακό φορτίο.

β) ως προς τη σταθερή σειρά των όρων, γιατί η συντακτική ακαμψία συνιστά ένδειξη της παγίωσης, όχι όμως και απαραίτητη συνθήκη (Χιώτη, 2010:87). Αξίζει να σημειωθεί ότι η παγίωση εν γένει μπορεί να συμβάλει θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ήδη από τα πρώτα επίπεδα, καθώς ο μαθητής μαθαίνει σταδιακά να επικοινωνεί στη γλώσσα – στόχο χρησιμοποιώντας φόρμουλες. Όσο ανεβαίνουν τα επίπεδα, αυτή η διαδικασία μπορεί να εμπλουτιστεί.

γ) ως προς την αδυναμία υποκατάστασης, αφού το συγκεκριμένο στοιχείο σχετίζεται με το βαθμό παγίωσης της έκφρασης. Όπως επισημαίνει η Χιώτη στη διδακτορική της διατριβή (2010, σελ. 62), η παγίωση ενός λεξικού συνδυασμού ποικίλλει από το αμετάβλητο δίλεκτο που δεν αντιστρέφεται, π.χ. *μαύρα κι άραχνα*, ως άλλα (χαιρετισμούς, φόρμουλες) που επιτρέπουν κάποια αντικατάσταση των στοιχείων τους.

δ) ως προς την παρουσία απολιθωμένων τύπων, γιατί η παρουσία τους αυξάνει το μαθησιακό φορτίο των εκφράσεων, αφού οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη μορφή τους και δεν γνωρίζουν την σημασία τους.

ε) ως προς την καταπάτηση επιλεκτικών προσδιορισμών που χαρακτηρίζει ορισμένες συμβάσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό δεν συνεπάγεται πάντα υψηλό μαθησιακό φορτίο, διότι η γνώση για τον κόσμο αρκεί για να αποκλειστεί η κυριολεκτική ερμηνεία και να ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός κατανόησης της μεταφοράς (Σαββίδου, 2011).

Αναφορικά με τον τύπο των στερεότυπων εκφράσεων και τη λειτουργία τους, διακρίνονται σε επίσημες εκφράσεις, εκφράσεις που χρησιμοποιούνται μόνο στον προφορικό λόγο, εκφράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επίσημες και ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας και, τέλος, εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στην αργκό. Στόχος αυτής της διάκρισης είναι να διαφανεί σε τι είδους εκφράσεις δίνεται έμφαση σε κάθε επίπεδο χωριστά και σε ποιες εστιάζει η κάθε σειρά / εγχειρίδιο. Όπως έχει ήδη επισημανθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, το επίπεδο ύφους επηρεάζει το μαθησιακό τους φορτίο.

Επιπλέον, οι στερεότυπες εκφράσεις που εμφανίζονται στις συγκεκριμένες σειρές που επιλέχτηκαν εξετάζονται ως προς το μαθησιακό τους φορτίο. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να διαπιστωθεί αν ο παράγοντας «υψηλό / χαμηλό μαθησιακό φορτίο» επηρεάζει τη διαβάθμισή τους. Το μαθησιακό τους φορτίο ορίζεται με βάση τα κριτήρια που έχουν ήδη αναπτυχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο καθώς και με βάση το επίπεδο στο οποίο διδάσκεται η κάθε έκφραση.

Τέλος, στην παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, επιχειρείται να εξεταστεί η θέση των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων μέσα στο κάθε εγχειρίδιο. Οι στερεότυπες εκφράσεις κατηγοριοποιούνται σε αυτές που απαντούν στην κεντρική δομή του εκάστοτε βιβλίου και σε αυτές που έχουν περιφερειακό ρόλο. Ως κεντρική δομή έχουν θεωρηθεί τα κείμενα και οι διάλογοι Κατανόησης Γραπτού Λόγου (ΚΓΛ), καθώς μέσα από αυτά διαφαίνονται η θεματική της ενότητας, οι επικοινωνιακές λειτουργίες, τα λειτουργικά στοιχεία / λεξιλόγιο και η γραμματική που επιχειρείται κάθε φορά να διδαχθεί. Επίσης, στην κεντρική δομή συμπεριλαμβάνονται οι πίνακες και οι ασκήσεις λεξιλογίου καθάρια, αφού οι στερεότυπες εκφράσεις ανήκουν στην ευρύτερη περιοχή της διδασκαλίας και εκμάθησης του λεξιλογίου. Περιφερειακό ρόλο έχει θεωρηθεί ότι έχουν οι εκφράσεις που εμφανίζονται σε πίνακες και ασκήσεις γραμματικής, κείμενα Κατανόησης Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ) και σε δραστηριότητες Παραγωγής Προφορικού και Γραπτού Λόγου (ΠΠΛ, ΠΓΛ), καθώς σε αυτές τις δραστηριότητες θεωρούμε ότι οι εκφράσεις εξυπηρετούν δευτερεύουσες ανάγκες της ενότητας.

Στη συνέχεια, εξετάζεται το αν και κατά πόσο οι εμφανιζόμενες στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις αξιοποιούνται διδακτικά μέσα στην ίδια την ενότητα. Επίσης, εξετάζεται αν και τι είδους εκφράσεις ανακυκλώνονται μέσα στο ίδιο το εγχειρίδιο και στα άλλα τεύχη της σειράς. Τέλος, επιχειρείται να αναδειχτεί η σύνδεση της θεματικής της κάθε ενότητας με τις εκφράσεις που εμφανίζονται και διδάσκονται, καθώς μια τέτοιου είδους σύνδεση ευνοεί την εκμάθησή τους από τους μαθητές.

Απώτερος στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να καταλήξουμε σε μία πρόταση διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την εκμάθησή τους από τους μαθητές λόγω της ιδιαίτερης μορφής, σημασίας και χρήσης τους, αλλά και τη χρησιμότητά τους στην ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας των μαθητών, επιλέγονται συγκεκριμένες εκφράσεις από ένα από τα εγχειρίδια που εξετάστηκαν και πάνω σε αυτές οργανώνεται ένα μάθημα διάρκειας μίας ώρας μαζί με δραστηριότητες με στόχο τη διδασκαλία τους και την κατάκτησή τους από τους μαθητές.

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο συγκεκριμένο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εξέταση των τριών σειρών εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα διακρίνονται σε δύο μέρη: α) ως προς τη μορφή, τη χρήση και το μαθησιακό τους φορτίο, για τα οποία λαμβάνονται υπόψη η βιβλιογραφία και οι προηγούμενες έρευνες και β) ως προς τη θέση τους, την αξιοποίησή τους από τους συγγραφείς της εκάστοτε σειράς, την ανακύκλωσή τους στο ίδιο το εγχειρίδιο και στα άλλα τεύχη της σειράς και ως προς τη σύνδεση των εκφράσεων με τη θεματική.

##### 4.1 Μορφή, χρήση, μαθησιακό φορτίο

Η διάκριση των ιδιωματικών και στερεότυπων εκφράσεων ως προς τον βαθμό συνθετικότητας παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Διακρίνονται σε συνθετικές, μη συνθετικές και μερικώς συνθετικές. Προέκυψε ότι από το σύνολο των 80 εκφράσεων στο «Ταξίδι 1» το 80% είναι συνθετικές, το 7.5% μη συνθετικές και το 12.5% μερικώς συνθετικές. Στο «Ταξίδι 2» το 79.2% είναι συνθετικές, το 4.2% μη συνθετικές και το 16.6% είναι μερικώς συνθετικές. Στο «Ταξίδι 3» το 75.9% είναι συνθετικές, το 13.4% μη συνθετικές και το 10.7% μερικώς συνθετικές. Αντίστοιχα, στη σειρά «Κλικ» στα τεύχη για το Α επίπεδο το 94.4% είναι συνθετικές, το 1.9% είναι μη συνθετικές και το 3.7% μερικώς συνθετικές. Στο τεύχος για το Β1 επίπεδο το 78.4% είναι συνθετικές, το 10.8% είναι μη συνθετικές και το 10.8% είναι μερικώς συνθετικές. Τέλος, στη σειρά «Ελληνικά» βρέθηκε ότι στο «Α» το 94.8% αποτελείται από συνθετικές εκφράσεις ενώ μη συνθετικές και μερικώς συνθετικές είναι το 2.6% και 2.6% αντίστοιχα. Στο Β τεύχος το 77.5% των εκφράσεων είναι συνθετικές ενώ μη συνθετικές και μερικώς συνθετικές είναι το 9 % και 13.5% αντίστοιχα.

Πίνακας 1

	ΤΑΞΙΔΙ 1	ΤΑΞΙΔΙ 2	ΤΑΞΙΔΙ 3	ΚΛΙΚ Α1 – Α2	ΚΛΙΚ Β1	ΕΛΛΗ- ΝΙΚΑ Α	ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β
ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ	80%	79.2%	75.9%	94.4%	78.4%	94.8%	77.5%
ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ	7.5%	4.2%	13.4%	1.9%	10.8%	2.6%	9%
ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ	12.5%	16.6%	10.7%	3.7%	10.8%	2.6%	13.5%

Στον Πίνακα 2 εξετάζονται οι εκφράσεις ως προς τη διαφάνειά τους και διακρίνονται σε διαφανείς και αδιαφανείς. Πιο συγκεκριμένα, στο «Ταξίδι 1,2,3» οι διαφανείς εκφράσεις αποτελούν το 87.5%, 79.2% και 79.5% αντίστοιχα και οι αδιαφανείς το 12.5%, 20.8% και 20.5% αντίστοιχα. Στη σειρά «Κλικ» οι διαφανείς συνιστούν το 96.3% και 87.8% αντιστοίχως για τα δύο επίπεδα και οι αδιαφανείς το 3.7% και 12.2%. Τέλος, στα «Ελληνικά Α και Β» ως διαφανείς χαρακτηρίζεται το 96.1% και το 85.4% των εκφράσεων αντίστοιχα, ενώ ως αδιαφανείς χαρακτηρίζεται το 3.9% και 14.5%.

<i>Πίνακας 2</i>							
	<b>ΤΑΞΙΔΙ</b>	<b>ΤΑΞΙΔΙ</b>	<b>ΤΑΞΙΔΙ</b>	<b>ΚΛΙΚ</b>	<b>ΚΛΙΚ</b>	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b>	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>A1 – A2</b>	<b>B1</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
ΔΙΑΦΑΝΕΙΣ	87.5%	79.2%	79.5%	96.3%	87.8%	96.1%	85.4%
ΑΔΙΑΦΑΝΕΙΣ	12.5%	20.8%	20.5%	3.7%	12.2%	3.9%	14.5%

Στην συνέχεια (Πίνακας 3) παρουσιάζεται το ποσοστό των εκφράσεων που εμφανίζουν το βοηθητικό ρήμα «έχω» ή «είμαι». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο «Ταξίδι 1,2,3» μόνο στο 12.5%, 6.9% και 8.9% των εκφράσεων αντίστοιχα εντοπίζονται τα δύο βοηθητικά ρήματα, ενώ στο «Κλικ A1 – A2 και B1» στο 13% και 12.2%. Τέλος, στα «Ελληνικά Α και Β» τα ποσοστά ανέρχονται σε 18.1% και 11.2% αντίστοιχα.

Στον ίδιο Πίνακα διαφαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους στα εγχειρίδια παρουσιάζονται εκφράσεις με σταθερή σειρά. Τα αποτελέσματα έδειξαν το εξής: «Ταξίδι 1»: 92.5%, «Ταξίδι 2»: 93%, «Ταξίδι 3»: 92.6%, «Κλικ A1-A2»: 83.3%, «Κλικ B1»: 91.9%, «Ελληνικά Α»: 94.8% και «Ελληνικά Β»: 92.1%. Σχεδόν ανάλογη εικόνα παρατηρείται και στην εξέταση των εκφράσεων ως προς την αδυναμία αντικατάστασης. Τα ποσοστά έχουν διαμορφωθεί ως εξής: «Ταξίδι 1»: 65%, «Ταξίδι 2»: 79.2%, «Ταξίδι 3»: 88.4%, «Κλικ A1-A2»: 66.6%, «Κλικ B1»: 90.5%, «Ελληνικά Α»: 75.3% και τέλος «Ελληνικά Β»: 93.3%.

Αντίθετα, εξετάζοντας τις εκφράσεις ως προς την παρουσία απολιθωμένων τύπων, παρατηρούμε ότι η εικόνα είναι διαφορετική. Στο «Ταξίδι 1» μόνο το 2.5% του συνόλου παρουσιάζει αυτό το χαρακτηριστικό, στο «Ταξίδι 2» το 6.9% και στο «Ταξίδι 3» το 17.9%. Στη σειρά «Κλικ» στο Α επίπεδο είναι το 3,7% ενώ στο B1 επίπεδο δεν εντοπίζονται (0%). Τέλος, στο «Ελληνικά

A» οι εκφράσεις με απολιθωμένους τύπους συνιστούν το 1.3% του συνόλου, ποσοστό που στο «Ελληνικά Β» αυξάνεται σε 5.6%.

Τέλος, στον ίδιο Πίνακα 3 παρουσιάζεται η διάκριση των εκφράσεων ως προς την καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών. Συγκεκριμένα, στο «Ταξίδι 1, 2 και 3» το χαρακτηριστικό αυτό εντοπίζεται στο 32.5%, 37.5% και 34.8% του συνόλου των εκφράσεων αντίστοιχα, στο «Κλικ Α1-Α2 και Β1» στο 38.9% και 27% αντίστοιχα και τέλος στο «Ελληνικά Α και Β» στο 27.3% και 25.9%.

<i>Πίνακας 3</i>						
<i>Ως προς την παρουσία των ρημάτων είμαι / έχω</i>						
<b>ΤΑΞΙΔΙ 1</b>	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b>	<b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b>	<b>ΚΛΙΚ Α1 – Α2</b>	<b>ΚΛΙΚ Β1</b>	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α</b>	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</b>
12.5%	6.9%	8.9%	13%	12.2%	18.1%	11.2%
<i>Ως προς τη σταθερή σειρά</i>						
92.5%	93%	92.6%	83.3%	91.9%	94.8%	92.1%
<i>Ως προς την παρουσία απολιθωμένων τύπων</i>						
2.5%	6.9%	17.9%	3.7%	0%	1.3%	5.6%
<i>Ως προς την αδυναμία υποκατάστασης</i>						
65%	79.2%	88.4%	66.6%	90.5%	75.3%	93.2%
<i>Ως προς την καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών</i>						
32.5%	37.5%	34.8%	38.9%	27%	27.3%	25.9%

Συνεχίζοντας, οι εκφράσεις διακρίνονται ανάλογα με το επίπεδο ύφους (Πίνακας 4). Στο «Ταξίδι 1» εντοπίζονται εκφράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο στην καθομιλουμένη (70%), αλλά και εκφράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επίσημο και ανεπίσημο περιβάλλοντα επικοινωνίας (30%). Στο «Ταξίδι 2» εμφανίζονται εκφράσεις που παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά: επίσημο ύφος: 20.8%, καθομιλουμένη: 65.3%, επίσημο και ανεπίσημο ύφος: 12.5% και αργκό: 1.4% (βρέθηκε μόνο μία έκφραση από τις 72 συνολικά). Στο «Ταξίδι 3» το



33.9% αποτελείται από εκφράσεις που ταιριάζουν σε επίσημα περιβάλλοντα, το 61.6% στην καθομιλουμένη και το 4.5% σε επίσημα και ανεπίσημα περιβάλλοντα. Ακολούθως, στο «Κλικ Α1-Α2» εμφανίζονται ανεπίσημες εκφράσεις (51.9%) και εκφράσεις με χαρακτηριστικά επίσημου και ανεπίσημου ύφους (48.1%). Στο «Κλικ Β1» υπερσχύουν οι εκφράσεις της καθομιλουμένης με 89.2% και ακολουθούν οι επίσημες και ανεπίσημες εκφράσεις με 8.1%, ενώ εντοπίστηκε και μία φράση της αργκό (1.4%). Τελειώνοντας, στο «Ελληνικά Α» το 67.5% αποτελείται από εκφράσεις της καθομιλουμένης καθαρά, το 31.2% από εκφράσεις επίσημου και ανεπίσημου λόγου και το 1.3% από εκφράσεις της αργκό (βρέθηκε μόνο μία έκφραση από τις συνολικά 77). Αντίστοιχη περίπου εικόνα εμφανίζουν και τα «Ελληνικά Β»: επίσημο ύφος: 2.2%, καθομιλουμένη: 77.5%, επίσημο και ανεπίσημο ύφος: 17.9% και αργκό 2.2% (βρέθηκαν μόνο δύο εκφράσεις από τις συνολικά 89).

Πίνακας 4

	ΤΑΞΙΔΙ 1	ΤΑΞΙΔΙ 2	ΤΑΞΙΔΙ 3	ΚΛΙΚ Α1 – Α2	ΚΛΙΚ Β1	ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α	ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β
ΕΠΙΣΗΜΟ		20.8%	33.9%			0%	1.1%
ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ	70%	65.3%	61.6%	51.9%	89.2%	67.5%	77.5%
ΕΠΙΣΗΜΟ + ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ	30%	12.5%	4.5%	48.1%	8.1%	31.2%	17.9%
ΑΡΓΚΟ		1.4%			1.4%	1.3%	1.1%

Κλείνοντας το πρώτο μέρος, διακρίνουμε τις εκφράσεις ως προς το μαθησιακό τους φορτίο (Πίνακας 5). Τα αποτελέσματα έχουν διαμορφωθεί ως εξής: στη σειρά «Ταξίδι 1,2,3» οι εκφράσεις με υψηλό μαθησιακό φορτίο αποτελούν το 37.5%, 40.3% και 47.3% αντίστοιχα, ενώ οι εκφράσεις με χαμηλό μαθησιακό φορτίο αποτελούν το 62.5%, το 59.7% και το 52.7%. Ανάλογη εικόνα παρατηρείται και στη σειρά «Κλικ»: στο Α1 και Α2 επίπεδο το 31.5% των εκφράσεων εμφανίζουν υψηλό μαθησιακό φορτίο, ενώ το 68.5% χαμηλό και στο επίπεδο Β1 το 43.2% υψηλό

και το 56.8% χαμηλό. Τέλος, στη σειρά «Ελληνικά Α και Β», στο Α τεύχος το 45.5% των εκφράσεων θεωρείται ότι έχει υψηλό μαθησιακό φορτίο και το 54.5% χαμηλό, ενώ στο Β τεύχος διαφοροποιείται λίγο η εικόνα, καθώς το 50.6% εμφανίζει υψηλό μαθησιακό φορτίο και το 49.4% χαμηλό.

*Πίνακας 5*

	ΤΑ- ΞΙΔΙ 1	ΤΑ- ΞΙΔΙ 2	ΤΑ- ΞΙΔΙ 3	ΚΛΙΚ Α1 – Α2	ΚΛΙΚ Β1	ΕΛΛΗ- ΝΙΚΑ Α	ΕΛΛΗ- ΝΙΚΑ Β
ΥΨΗΛΟ	37.5%	40.3%	47.3%	31.5%	43.2%	45.5%	50.6%
ΧΑΜΗΛΟ	62.5%	59.7%	52.7%	68.5%	56.8%	54.5%	49.4%

#### 4.2 Θέση, αξιοποίηση, ανακύκλωση, θεματική

Εξετάζοντας τις στερεότυπες και ιδιοματικές εκφράσεις ως προς τη θέση τους μέσα στην εκάστοτε ενότητα, παρατηρούμε ότι σε όλα τα εγχειρίδια οι συγγραφείς τις τοποθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην κεντρική δομή. Στο «Ταξίδι 1, 2, 3» το 57.5%, το 69.4% και το 58.9% των εκφράσεων εμφανίζεται σε κεντρικούς διαλόγους / κείμενα ΚΓΛ ή σε ασκήσεις / πίνακες λεξιλογίου, ενώ το 42.5%, 30.6% και το 41.1% αντίστοιχα εμφανίζεται σε άλλες δραστηριότητες / δεξιότητες (π.χ. Γραμματική, ΠΓΛ ή ΠΠΛ). Στη σειρά «Κλικ» στην κεντρική δομή των βιβλίων παρουσιάζεται το 57.4% (Α1 και Α2 επίπεδο) και το 58.1% (Β1 επίπεδο), ενώ στη σειρά «Ελληνικά» τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 83.1% (Α τεύχος) και 61.8% (Β τεύχος). Στις ίδιες σειρές και σε σχέση με τα ποσοστά των εκφράσεων που έχουν περιφερειακό ρόλο, στο «Κλικ Α1 – Α2» εντοπίστηκε το 42.6% αυτών και στο «Κλικ Β1» το 41.9%, ενώ για τα «Ελληνικά Α» το αντίστοιχο ποσοστό είναι 16.9% και για τα «Ελληνικά Β» το 38.2% (Πίνακας 6).

*Πίνακας 6*

	ΤΑΞΙΔΙ 1	ΤΑ- ΞΙΔΙ 2	ΤΑ- ΞΙΔΙ 3	ΚΛΙΚ Α1 – Α2	ΚΛΙΚ Β1	ΕΛΛΗ- ΝΙΚΑ Α	ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	57.5%	69.4%	58.9%	57.4%	58.1%	83.1%	61.8%

ΠΕΡΙΦΕΡ. ΡΟΛΟΣ	42.5%	30.6%	41.1%	42.6%	41.9%	16.9%	38.2%
----------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Από αυτές τις εκφράσεις μόνο ένα μέρος τους αξιοποιείται μέσα στην ίδια ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, στο «Ταξίδι 1» αξιοποιείται περαιτέρω το 30%, στο «Ταξίδι 2» μόλις το 6.7% και στο «Ταξίδι 3» το 16%. Στο «Κλικ Α1-Α2» τυγχάνει περαιτέρω επεξεργασίας το 59.2% των εκφράσεων, ενώ στο «Κλικ Β1» μόλις το 9.5%. Τέλος, στη σειρά «Ελληνικά Α και Β» η εικόνα είναι ανάλογη. Δηλαδή, στο «Ελληνικά Α» αξιοποιείται το 48.1% των εμφανιζομένων εκφράσεων, ενώ στο «Ελληνικά Β» μόλις το 7.9% (Πίνακας 7).

Εξετάζοντας το κάθε εγχειρίδιο στο σύνολό του, παρατηρήθηκε ότι ένα μόνο μέρος αυτού του υλικού ανακυκλώνεται στις επόμενες ενότητες. Στα πρώτα τεύχη της κάθε σειράς το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο: «Ταξίδι 1»: 45%, «Κλικ Α1 – Α2»: 33.3% και «Ελληνικά Α»: 45.6%. Στα επόμενα τεύχη, το ποσοστό αυτό μειώνεται εντυπωσιακά: «Ταξίδι 2»: 12.5%, «Ταξίδι 3»: 6.3%, «Κλικ Β1»: 10.8% και «Ελληνικά Β»: 9% (Πίνακας 7).

Στη συνέχεια, εξετάζοντας συνολικά τις σειρές, παρατηρείται ότι από το σύνολο των εκφράσεων που εμφανίζεται στο 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> τεύχος της σειράς «Ταξίδι στην Ελλάδα» ανακυκλώνεται στα επόμενα τεύχη το 40% και 16.7% αντίστοιχα. Από τη σειρά «Κλικ στα Ελληνικά» το 18.5% των εκφράσεων του Α τεύχους εμφανίζεται ξανά στο Β τεύχος, ενώ από τα «Ελληνικά Α» επανεμφανίζεται στο 59% των εκφράσεων (Πίνακας 7).

Τέλος, μελετώντας τις εκφράσεις που εμφανίζονται σε κάθε ενότητα του εκάστοτε εγχειριδίου και αναζητώντας τη σύνδεσή τους με τη θεματική της διαπιστώνουμε το εξής: στο «Ταξίδι 1, 2, 3» το 67.1%, το 51.4% και το 36.2% αντίστοιχα συνδέεται με τη θεματική. Στο «Κλικ Α1-Α2» το 77.6% και στο «Κλικ Β1» το 41.9%. Τέλος, στο «Ελληνικά Α» το 67.1%, ενώ στο «Ελληνικά Β» το 40% (Πίνακας 7).

<i>Πίνακας 7</i>						
<i>Ως την περαιτέρω αξιοποίησή τους στην ενότητα</i>						
<b>ΤΑΞΙΔΙ 1</b>	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b>	<b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b>	<b>ΚΛΙΚ Α1 – Α2</b>	<b>ΚΛΙΚ Β1</b>	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α</b>	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</b>
30%	6.7%	16%	59.2%	9.5%	48.1%	7.9%

<i>Ως προς την ανακύκλωση υλικού μέσα στο ίδιο εγχειρίδιο</i>						
45%	12.5%	6.3%	33.3%	10.8%	45.6%	9%
<i>Ως προς την ανακύκλωση υλικού μέσα σε άλλα τεύχη της σειράς</i>						
40%	16.7%		18.5%		59%	
<i>Ως προς τη σύνδεση με τη θεματική της ενότητας</i>						
67.1%	51.4%	36.2%	77.6%	41.9%	67.1%	40%

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 5.1 Επίπεδο και μαθησιακό φορτίο

Εξετάζοντας προσεκτικά τα αποτελέσματα, προσπαθούμε, αρχικά, να εξηγήσουμε τη σύνδεση του εκάστοτε επιπέδου με το υψηλό ή χαμηλό μαθησιακό φορτίο των εκφράσεων που λέγονται να διδαχθούν.

Ξεκινώντας από το Α επίπεδο, παρατηρούμε ότι και στις τρεις σειρές υπερисχύουν, και μάλιστα με πολύ υψηλά ποσοστά, οι συνθετικές και οι διαφανείς εκφράσεις (89.7% και 93.3% κατά μέσο όρο αντίστοιχα), π.χ. *πώς σε λένε, από 'δω ο/η, μου αρέσει κ.λπ.*. Συνολικά και σε πολύ μεγάλο βαθμό οι εκφράσεις παρουσιάζουν σταθερή σειρά στους όρους τους (90.2% κατά μ.ό.) π.χ. *να 'σαι καλά, ποτέ δεν είναι αργά* (Κλικ Α1), *με τα πόδια, για καλό και για κακό* (Ταξίδι 1). Τέλος έχουν εντοπιστεί ελάχιστοι απολιθωμένοι τύποι, όπως, για παράδειγμα, ο τύπος *χαίρω* στην έκφραση *χαίρω πολύ*, ο οποίος εν τέλει καθίσταται εύκολος στην εκμάθησή του, καθώς υπερισχύει η λειτουργικότητα της έκφρασης. Διαπιστώνεται, συνεπώς, ότι οι τρεις παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στη μείωση του μαθησιακού φορτίου.

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι είναι λίγες οι εκφράσεις με τα βοηθητικά ρήματα *είμαι* ή *έχω* (14.5% κατά μ.ό.), π.χ. *από πού είσαι, πόσο έχει*, ενώ σε μέτριο βαθμό οι εκφράσεις παρουσιάζουν αδυναμία υποκατάστασης (69% κατά μ.ό.) π.χ. *έτσι κι έτσι, τα λέμε*. Αξίζει, βέβαια, να επισημάνουμε ότι το συγκεκριμένο στοιχείο λειτουργεί συμπληρωματικά προς τη σταθερή σειρά των λέξεων, συνεπώς δεν αυξάνει σε μεγάλο βαθμό τη δυσκολία εκμάθησης των εκφράσεων. Τέλος, σχετικά λίγες είναι οι εκφράσεις στις οποίες επιτρέπεται καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών (32.9% κατά μ.ό.) π.χ. *ρίχνω μια ματιά* (Ταξίδι 1, Ελληνικά Α), *βγάζω εισιτήριο, κλείνω ξενοδοχείο* (Ταξίδι 1, Ελληνικά Α, Κλικ Α1-Α2). Οι παραπάνω παράγοντες οδηγούν στην αύξηση του μαθησιακού φορτίου.

Συνολικά, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι υπερισχύουν οι εκφράσεις με χαμηλό μαθησιακό φορτίο. Αυτό αιτιολογείται από το επίπεδο, καθώς ο μαθητής σε αυτή την φάση αναμένεται να διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες, καθώς και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων κοινωνικών αναγκών (<http://www.greek-language.gr/certification/node/97.html> τελευταία πρόσβαση: 20.7.2016). Επιπροσθέτως, παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση σε φόρμουλες. Κι αυτό γιατί ο αυξημένος βαθμός παγίωσής τους κάνει πιο εύκολη την εκμάθησή τους και επιπλέον γιατί οι

φόρμουλες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Οι Nattinger & DeCarrico (1992) υποστηρίζουν ότι δεν είναι καθόλου λάθος οι μαθητές σε αρχικά στάδια κατάκτησης να απομνημονεύουν κάποιες βασικές παγιωμένες φόρμουλες, τις οποίες αργότερα, καθώς θα εκτίθενται σε ποικίλες φράσεις, θα μπορούσαν να αναλύσουν ως σχήματα όλο και περισσότερο μεταβαλλόμενα. Γενικότερα, σε πολύ πρώιμα στάδια είναι απαραίτητος ο ελάχιστος γλωσσικός εξοπλισμός με το μέγιστο δυνατό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Τέλος, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι στο «Ελληνικά Α» η διαφορά στο μαθησιακό φορτίο είναι πολύ μικρή (μόλις 1 μονάδα). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η συγκεκριμένη σειρά στο σύνολό της δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πραγματολογία. Η γνώση των πραγματολογικών συνθηκών είναι απαραίτητη για την επιτυχή κατανόηση και χρήση των στερεότυπων εκφράσεων, ωστόσο αυξάνει το μαθησιακό φορτίο, ειδικά όταν το υλικό χρησιμοποιείται σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα και όχι ως δεύτερη.

Συνεχίζοντας στο Β επίπεδο, διαπιστώνουμε ότι και πάλι είναι περισσότερες οι διαφανείς και οι συνθετικές εκφράσεις (84.1% και 78.4% κατά μ.ό. αντίστοιχα) π.χ. *και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα* (Ταξίδι 2), *σαν στο σπίτι σας* (Κλικ Β1) *πατάω το πόδι μου* (Ελληνικά Β). Επιπλέον παρατηρούνται υψηλά ποσοστά εκφράσεων που παρουσιάζουν σταθερή σειρά στους όρους τους και αδυναμία υποκατάστασης (92.3% και 87.6% κατά μ.ό. αντίστοιχα) π.χ. *για την ακρίβεια* (Ταξίδι 2), *εκτός τόπου και χρόνου* (Κλικ Β1), *για γέλια και για κλάματα* (Ελληνικά Β). Τα στοιχεία αυτά οδηγούν σε μείωση του μαθησιακού φορτίου.

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι είναι λίγες οι εκφράσεις με το ρήμα *έχω* ή *είμαι* (10.1% κατά μ.ό.) π.χ. *αχρείαστα να 'ναι* (Ταξίδι 2), *δεν είμαι ο/η που ήξερες* (Κλικ Β1), *έχω τις μαύρες μου* (Ελληνικά Β). Επίσης, παραμένει περιορισμένη η χρήση απολιθωμένων τύπων, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό από το Α επίπεδο, π.χ. *κατά το ήμισυ* (Ταξίδι 2), *εν τω μεταξύ* (Ελληνικά Β). Τέλος, στα εξεταζόμενα εγχειρίδια αυτού του επιπέδου παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά εκφράσεων με το στοιχείο της καταπάτησης των επιλεκτικών προσδιορισμών (30.1% κατά μ.ό.), π.χ. *φως στο τούνελ* (Ταξίδι 2), *περπατάει σαν χελώνα* (Κλικ Β1), *δεν είναι η μέρα μου σήμερα* (Ελληνικά Β). Οι παραπάνω, λοιπόν, παράγοντες συμβάλλουν στην αύξηση του μαθησιακού φορτίου.

Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι και σε αυτό το επίπεδο υπερισχύουν οι εκφράσεις με χαμηλό μαθησιακό φορτίο, αλλά σε μικρότερο βαθμό από το Α επίπεδο. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς, εφόσον αυξάνεται το επίπεδο, αυξάνεται και ο βαθμός δυσκολίας του λεξιλογίου γενικότερα, και συνεπώς, και των συμπεριλαμβανομένων στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων.

Μάλιστα το επίπεδο B1 είναι το πρώτο, που χαρακτηρίζει τον χρήστη της γλώσσας ανεξάρτητο και μπορεί να θεωρηθεί κομβικό σημείο. Ο υποψήφιος αυτού του επιπέδου μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα και αποτελεσματικά σε συνηθισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (<http://www.greek-language.gr/certification/node/99.html>, τελευταία πρόσβαση: 20.7.2016). Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέγονται εκφράσεις που καλύπτουν μεγαλύτερες και πιο απαιτητικές επικοινωνιακές καταστάσεις, π.χ. *δε σηκώνω κεφάλι* (Ελληνικά Β), *βγάζω το ψωμί μου* (Κλικ Β1). Τέλος, επισημαίνουμε ότι στο «Ελληνικά Β» υπερισχύουν - με ελάχιστη, βέβαια, διαφορά - οι εκφράσεις με υψηλό μαθησιακό φορτίο. Και στο δεύτερο μέρος της σειράς, όπως και στο «Ελληνικά Α» διαπιστώνεται η έμφαση στην πραγματολογία, η οποία συμβάλλει στην αύξηση του μαθησιακού φορτίου.

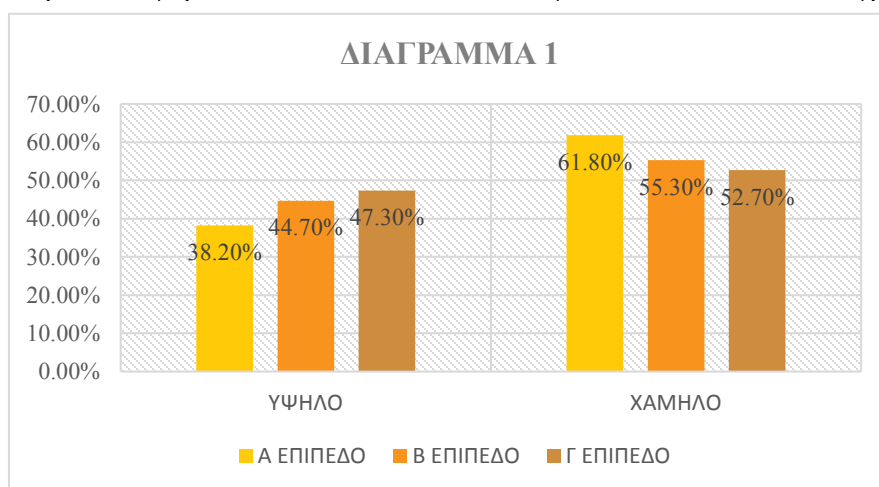
Ολοκληρώνοντας την εξέταση των 3 επιπέδων, συνεχίζουμε με το Γ επίπεδο. Εδώ, πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση – εξήγηση των αποτελεσμάτων, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι έχουμε στη διάθεσή μας μόνο ένα δείγμα και συγκεκριμένα το «Ταξίδι στην Ελλάδα 3», καθώς στις άλλες δύο σειρές το εγχειρίδιο για το Γ επίπεδο δεν έχει εκδοθεί ακόμα. Μάλιστα, εξετάζοντας το «Ταξίδι 3» στο σύνολό του, διαπιστώσαμε ότι δεν αντιστοιχεί σε πραγματικό Γ1 και Γ2 επίπεδο, αλλά θα λέγαμε ότι προσεγγίζει καλύτερα το Β2 ή έστω το προχωρημένο Β2. Καταλήξαμε σε αυτή τη διαπίστωση μελετώντας το επίπεδο και τον βαθμό δυσκολίας του λεξιλογίου σε όλες τις δραστηριότητες και δεξιότητες καθώς και τον βαθμό επέμβασης των συγγραφέων στα αυθεντικά κείμενα που παρατίθενται. Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι δίνεται κυρίως έμφαση σε κείμενα και επικοινωνιακές καταστάσεις που αντιστοιχούν σε πιο επίσημα επίπεδα λόγου, ενώ στο Γ επίπεδο ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει παράλληλα αστεϊσμούς, παρεμβολές και παρεκκλίσεις, να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό ευφημισμούς, ειρωνεία και μεταφορική χρήση της γλώσσας και να χρησιμοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία (γκριμάτσες, χειρονομίες κτλ.) (<http://www.greek-language.gr/certification/node/102.html> τελευταία πρόσβαση: 20.7.2016).

Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν και σε αυτό το επίπεδο περισσότερες συνθετικές και διαφανείς εκφράσεις (75.9% και 79.5% αντίστοιχα), λιγότερες βέβαια από το Β επίπεδο, π.χ. *φτάνω στα άκρα, λέω τα πράγματα με το όνομά τους*. Επιπλέον, σε πολύ μεγάλο βαθμό οι εκφράσεις χαρακτηρίζονταν από σταθερή σειρά στους όρους τους (92.6%) και αδυναμία αποκατάστασης (88.4%), π.χ. *πιάστηκε στα πράσσα, μασάω τα λόγια μου*. Τα στοιχεία αυτά μειώνουν το μαθησιακό φορτίο. Ωστόσο, και σε αυτό το επίπεδο είναι λίγες οι εκφράσεις με το ρήμα *έχω* ή *είμαι* (μόλις το 8.9%) π.χ. *είναι το φόρτε μου, είναι σαράβαλο*. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι δεν είναι λίγοι οι

απολιθωμένοι τύποι (17.9%) π.χ. *κοινή συναινέσει, ως επί το πλείστον*. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι περισσότεροι από τους διπλάσιους σε σχέση με το Β επίπεδο. Τέλος, σε μέτριο βαθμό (34.8%) οι εκφράσεις εμφανίζουν το χαρακτηριστικό της καταπάτησης των επιλεκτικών προσδιορισμών, π.χ. *τραβώ το βλέμμα, σαν τη μύγα μέσ' στο γάλα*. Τα παραπάνω στοιχεία αυξάνουν το μαθησιακό φορτίο.

Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι και σε αυτό το επίπεδο υπερισχύουν οι εκφράσεις με χαμηλό μαθησιακό φορτίο, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα άλλα επίπεδα. Αυτό συνδέεται, αναμφισβήτητα, με την αύξηση του επιπέδου και τη συνακόλουθη αύξηση της δυσκολίας του, καθώς στο Γ1 επίπεδο ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως ικανός χρήστης και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από τα προηγούμενα επίπεδα του δίνουν τη δυνατότητα να έχει αποτελεσματική λειτουργική ικανότητα (Effective Operational Proficiency) (<http://www.greek-language.gr/certification/node/102.html>, τελευταία πρόσβαση: 20.7.2016), ενώ το Γ2 επίπεδο αντιστοιχεί στην ολοκληρωμένη και τέλεια γνώση (<http://www.greek-language.gr/certification/node/103.html> τελευταία πρόσβαση: 20.7.2016). Επίσης, παρατηρούμε ότι συμπεριλαμβάνονται εκφράσεις που καλύπτουν μεγαλύτερες και πιο απαιτητικές επικοινωνιακές ανάγκες, π.χ. *έγινε περδίκι, σκάει από υγεία*, καθώς και εκφράσεις που αντιστοιχούν σε πιο επίσημα επίπεδα λόγου, με τα οποία οι μαθητές δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι, π.χ. *υπουργός άνευ χαρτοφυλακίου, παίρνω άφεση*.

Εξετάζοντας, συνεπώς, όλες τις παρατηρήσεις συνολικά, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει αύξηση του μαθησιακού φορτίου ανά επίπεδο. Αυτό διαφαίνεται και από το Διάγραμμα 1.





## 5.2 Σειρά και διαβάθμιση

Στην παρούσα υποενότητα προσπαθούμε να δούμε, μέσα από την εξέταση των αποτελεσμάτων, αν σε κάθε σειρά ξεχωριστά οι συγγραφείς επιδιώκουν και επιτυγχάνουν τη διαβάθμιση. Αυτό που θα περιμέναμε είναι στην κάθε σειρά, καθώς αυξάνεται το επίπεδο, να αυξάνεται σταδιακά και ο αριθμός και ο συνολικός βαθμός δυσκολίας ιδιωματικών εκφράσεων. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι, από τη μία πλευρά, θα πρέπει σταδιακά να μειώνεται ο αριθμός των διαφανών και συνθετικών ιδιωματικών εκφράσεις που επιλέγονται να διδαχθούν καθώς και ο αριθμός των εκφράσεων που παρουσιάζουν σταθερή σειρά στους όρους τους, καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών και το ρήμα *είμαι / έχω*. Από την άλλη πλευρά, θεωρούμε ότι θα πρέπει να αυξάνεται ο αριθμός των εκφράσεων με απολιθωμένους τύπους, αδυναμία αποκατάστασης καθώς και με υψηλό μαθησιακό φορτίο.

Εξετάζοντας τα εγχειρίδια της σειράς «Ταξίδι στην Ελλάδα 1, 2, 3», παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σταθερότητα ως προς την αύξηση των διδασκομένων / εμφανιζομένων εκφράσεων. Στο πρώτο τεύχος εμφανίζονται 80, στο δεύτερο 72 και στο τρίτο 112, ενώ θα περιμέναμε μια αυξητική πορεία. Ως προς τη συνθετικότητα των εκφράσεων παρατηρείται μια πτωτική τάση (80%, 79.2%, 75.9%), γεγονός που συνιστά ένδειξη διαβάθμισης. Ως προς τη σημασία, ελάχιστη είναι η διαφορά των διαφανών εκφράσεων ανάμεσα στο δεύτερο και τρίτο τεύχος (79.2%, 79.5%), ενώ είναι περισσότερες στο πρώτο τεύχος (87.5%), ενώ θα περιμέναμε σταδιακή μείωση των διαφανών εκφράσεων με την αύξηση του επιπέδου. Ανάμεσα στο πρώτο και δεύτερο τεύχος παρατηρείται κάτι τέτοιο, ωστόσο ανάμεσα στο δεύτερο και τρίτο όχι. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι δε διακρίνεται διαβάθμιση. Σε ό,τι αφορά τις εκφράσεις που παρουσιάζουν σταθερή σειρά στους όρους τους (92.5%, 93%, 92.6%) και καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών (32.5%, 37.5%, 34.8%), παρατηρούμε ότι δεν προκύπτει διαβάθμιση. Αναφορικά με τις εκφράσεις που παρουσιάζουν τα ρήματα *είμαι / έχω* (12.5%, 6.9%, 8.9%), απολιθωμένους τύπους (2.5%, 6.9%, 17.9%) και αδυναμία υποκατάστασης (65%, 79.2%, 88.4%), βλέπουμε ότι είναι εμφανής η διαβάθμιση. Τέλος, ως προς το μαθησιακό φορτίο, φαίνεται συνολικά η αυξητική τάση ανά επίπεδο (37.5%, 40.3%, 47.3%). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στη συγκεκριμένη σειρά γίνεται προσπάθεια από τους συγγραφείς να υπάρξει διαβάθμιση, χωρίς, ωστόσο, να επιτυγχάνεται απόλυτα.

Συνεχίζοντας με τα εγχειρίδια της σειράς «Κλικ Α1-Α2 και Β1» παρατηρούμε σημαντική αυξητική τάση στο αριθμό των διδασκομένων / εμφανιζομένων εκφράσεων ανά επίπεδο (54, 74). Ως προς τη συνθετικότητα της σημασίας τους εμφανίζεται ξεκάθαρη πτώση (94.4%, 78.4%) και,

συνεπώς, προκύπτει διαβάθμιση. Ως προς τη διαφάνεια της σημασίας τους παρουσιάζεται πτώση ανάμεσα στα δύο επίπεδα (96.3%, 87.8%), γεγονός που συνιστά ένδειξη διαβάθμισης, ενώ ως προς την παρουσία των ρημάτων *είμαι / έχω* είναι τόσο μικρή η διαφορά που δε θα λέγαμε, τελικά, ότι προκύπτει διαβάθμιση (13%, 12.2%). Αναφορικά με τη σταθερή σειρά των όρων, αντίθετα από το αναμενόμενο, το ποσοστό αυτών των εκφράσεων είναι μεγαλύτερο στο Β επίπεδο απ' ό,τι στο Α (91.9%, 83.3%). Ως προς την αδυναμία υποκατάστασης (66.6%, 90.5%) και την καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών (38.9%, 27%) είναι εμφανής η διαβάθμιση. Σχετικά με την παρουσία απολιθωμένων τύπων, παρατηρούμε ότι στο πρώτο τεύχος είναι περισσότερες από το δεύτερο, χωρίς όμως να υπάρχει σημαντική διαφορά. Στο Α τεύχος απαντούν εκφράσεις όπως *χαίρω πολύ* και *χαίρετε*, που έχουν υψηλή επικοινωνιακή αξία και, συνεπώς, μειωμένο βαθμό δυσκολίας. Εδώ, διαφαίνεται η πρόθεση των συγγραφέων να μη δώσουν σημασία σε αυτό το στοιχείο. Τέλος, ως προς το μαθησιακό φορτίο, διαφαίνεται συνολικά η αυξητική τάση (31.5%, 43.2%). Τα παραπάνω στοιχεία μάς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στη σειρά «Κλικ» υπάρχει διαβάθμιση, παρότι δεν προκύπτει από όλες τις παραμέτρους.

Ολοκληρώνοντας την εξέταση των σειρών, συνεχίζουμε με τα «Ελληνικά Α και Β». Και εδώ παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των εμφανιζομένων / διδασκομένων εκφράσεων (77, 90). Σχετικά με τη συνθετικότητα της σημασίας τους η πτώση είναι ξεκάθαρη (94.8%, 77.5%), άρα ξεκάθαρη είναι και η διαβάθμιση. Το ίδιο ισχύει και ως προς τη διαφάνεια των εκφράσεων (96.1%, 85.4%). Σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της παρουσίας των ρημάτων *είμαι / έχω* (18.1%, 11.2%) και της αδυναμίας υποκατάστασης (75.3%, 93.2%), η διαβάθμιση είναι εμφανής. Αναφορικά με την καταπάτηση των επιλεκτικών προσδιορισμών (27.3%, 25.9%) και τη σταθερή σειρά (94.8%, 92.1%), αν και μικρή η διαφορά, διαφαίνεται μία προσπάθεια διαβάθμισης. Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση απολιθωμένων τύπων (1.3%, 5.6%). Τέλος, ως προς το μαθησιακό φορτίο διακρίνεται η αυξητική τάση (45.5%, 50.6%). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στη συγκεκριμένη σειρά η διαβάθμιση είναι ξεκάθαρη.

### **5.3 Παρατηρήσεις σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των εκφράσεων**

Και στις τρεις σειρές παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία τους οι στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις που επιλέγονται να παρουσιαστούν αποτελούν μέρος της κεντρικής δομής της κάθε ενότητας (63.7% κατά μ.ό.). Από αυτό διαφαίνεται η πρόθεση των συγγραφέων να δώσουν έμφαση σε τέτοιου είδους δομές. Ειδικά στο «Ελληνικά Α» αυτό είναι πολύ πιο έντονο (το 83.1% έχει κεντρικό ρόλο, ενώ μόλις το 16.9% περιφερειακό). Το στοιχείο αυτό συνδέεται με την έμφαση

που δίνει η συγκεκριμένη σειρά στην πραγματολογία, η οποία έχει αναφερθεί και πιο πάνω, και για αυτό συμπεριλαμβάνονται εκφράσεις, όπως *τι γίνεται; πώς πάει; δε μου λες.., ξέρω 'γω; ε ρε γλέντια.*

Ωστόσο, αυτό που παρατηρούμε συνολικά και στις τρεις σειρές είναι ότι ένα μικρό μέρος των εμφανιζομένων εκφράσεων αξιοποιείται διδακτικά μέσα στην ίδια ενότητα. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει για τα ελληνικά ένα υλικό αναφοράς. Για τη σύνταξη της κάθε ενότητας υπερκείμενη κατηγορία είναι η θεματική και η επιλογή των στερεότυπων εκφράσεων που θα χρησιμοποιηθούν εξαρτάται από την υποκειμενική διαίσθηση του κάθε συντάκτη. Στόχος είναι η μίμηση της αυθεντικότητας και όχι η οργανωμένη διδασκαλία τους. Εξάιρεση αποτελεί σε κάποιο βαθμό το «Κλικ Α1-Α2» (59.2%) και το «Ελληνικά Α» (48.1%), καθώς αξιοποιούνται διδακτικά περίπου οι μισές από τις παρουσιαζόμενες εκφράσεις. Στο «Κλικ Α1» εκφράσεις όπως *πώς σε λένε, από πού είσαι, μου αρέσει, κλείνω ξενοδοχείο* εμφανίζονται σε ασκήσεις γραμματικής, λεξιλογίου, ΠΓΛ και ΚΠΛ. Στο «Ελληνικά Α» εκφράσεις όπως *τι ώρα είναι, τι δουλειά κάνεις, μου πάει, ανοίγω λογαριασμό, βγάζω κάρτα* αξιοποιούνται επιπλέον σε δραστηριότητες ΠΠΛ, ΚΠΛ, ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής.<sup>3</sup> Για το «Κλικ» θα λέγαμε ότι αυτό συνδέεται με την έμφαση που δίνει η συγκεκριμένη σειρά σε θέματα λεξιλογίου –η έμφαση στο λεξιλόγιο δηλώνεται ρητά από τους ίδιους τους συγγραφείς στον πρόλογο του κάθε εγχειρίδιου – , ενώ για το «Ελληνικά Α» με την έμφαση στην ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας. Επιπλέον, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι στο Β και Γ επίπεδο της κάθε σειράς είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η αξιοποίησή τους. Πέρα από την αύξηση του επιπέδου, διαφαίνεται εδώ η προσπάθεια των συγγραφέων να παρουσιάσουν απλώς όσο το δυνατόν περισσότερες εκφράσεις, χωρίς όμως καμία έμφαση στη διδασκαλία τους. Εκφράσεις όπως *φωτιά και λαύρα, περνάω ζωή και κότα, κοίτα να δεις* («Ελληνικά Β»), *είμαι εκτός τόπου και χρόνου, κάνω ποδαρικό* («Κλικ Β1»), *πλάκα μου κάνεις, άστα να πάνε* («Ταξίδι 2») δεν αξιοποιούνται διδακτικά.

Προχωρώντας περαιτέρω την εξέταση της διδακτικής αξιοποίησης των εκφράσεων, παρατηρήσαμε ότι ένα μικρό μέρος τους ανακυκλώνεται μέσα στο ίδιο το εγχειρίδιο. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο «Ταξίδι 3» ανακυκλώνεται μόλις το 6.3% των εκφράσεων (π.χ. εκφράσεις όπως *άναψαν τα αίματα, το βάλουμε στα πόδια, καλού κακού δεν επανεμφανίζονται*) και στο «Ελληνικά Β» μόλις το 9% (π.χ. εκφράσεις όπως *εν τω μεταξύ, τρέχω και δε φτάνω, αγοράζω βερσέ* δεν τις

---

<sup>3</sup> Στο Παράρτημα 3 παρουσιάζεται λεπτομερέστερα η διδακτική αξιοποίηση των εκφράσεων.

συναντάμε ξανά στο εγχειρίδιο). Σε μεγαλύτερο ποσοστό υπάρχει ανακύκλωση του υλικού στα πρώτα τεύχη της κάθε σειράς (Ταξίδι 1: 45%, Κλικ Α1-Α2: 33.3% και Ελληνικά Α: 45.6%). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι σε πρώιμα στάδια δίνεται έμφαση σε στερεοτυπικές εκφράσεις, π.χ. *τι κάνεις; από πού είσαι; έτσι κι έτσι* καθώς και σε φόρμουλες, οι οποίες συνιστούν έναν αποτελεσματικό τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας. Τέλος, κάτι αντίστοιχο παρατηρούμε και στα άλλα τεύχη: ένα μικρό μέρος των εμφανιζομένων εκφράσεων ανακυκλώνεται στα άλλα τεύχη της κάθε σειράς.

#### 5.4 Γενικές παρατηρήσεις

Σε ό,τι αφορά τον τύπο των ιδιωματικών εκφράσεων, προκύπτει από τον Πίνακα 4 ότι συνολικά στα εγχειρίδια δίνεται έμφαση στην παρουσίαση εκφράσεων της καθομιλουμένης και ακολουθούν εκφράσεις επίσημου και ανεπίσημου ύφους ή μόνο επίσημου. Ωστόσο, εξετάζοντας τα ποσοστά παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια συνοχή και οργάνωση, αλλά η επιλογή γίνεται τυχαία, γεγονός που επιβεβαιώνει την παρατήρησή μας ότι επιλέγονται εκφράσεις που εξυπηρετούν τη θεματική ή την αυθεντικότητα και όχι ένα στοχευμένο σχέδιο διδασκαλίας τους.

Αναφορικά με τη σύνδεση των στερεοτύπων και ιδιωματικών εκφράσεων με τη θεματική της κάθε ενότητας, παρατηρήθηκε ότι δεν αποτελεί στόχο των συγγραφέων. Μια τέτοιου είδους προσπάθεια γίνεται στα πρώτα τεύχη της κάθε σειράς, όπου εκεί τα ποσοστά είναι υψηλότερα, χωρίς να επιτυγχάνεται στενή σύνδεση. Ωστόσο, στα επόμενα τεύχη τα ποσοστά γίνονται όλο και μικρότερα. Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι στα αρχικά επίπεδα οι επικοινωνιακές καταστάσεις που διδάσκονται στους μαθητές είναι πιο συγκεκριμένες και χαρακτηρίζονται από στερεοτυπικότητα. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις πρώτες ενότητες, που απευθύνονται στο Α1 επίπεδο. Επιπλέον, η σύνδεση αυτή καθιστά πιο εύκολη την απομνημόνευση. Τέλος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι φόρμουλες συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Στα επόμενα επίπεδα οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη γλώσσα πιο δημιουργικά και παραγωγικά, οπότε η χρήση φόρμουλων καθίσταται λιγότερο σημαντική.

Συνολικά, παρατηρείται περιορισμένη προσπάθεια διδακτικής αξιοποίησης. Οι συντάκτες των εγχειριδίων στοχεύουν απλώς στην παρουσίασή τους και προσπαθούν να δώσουν μια αίσθηση αυθεντικότητας στους διαλόγους τους. Παρατηρούμε, επίσης, ότι στα εγχειρίδια του Α επιπέδου υπάρχει μεγαλύτερη συνάφεια στην επιλογή των εκφράσεων. Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι σε αρχικά στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι πιο συγκεκριμένες οι επικοινωνιακές καταστάσεις που διδάσκονται και, επιπλέον, είναι πιο ελεγχόμενο το εύρος του λεξιλογίου που

πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής. Αντίθετα, σε μεγαλύτερα επίπεδα δεν υπάρχουν για τα ελληνικά κατάλογοι λέξεων / εκφράσεων στους οποίους να μπορούν να ανατρέξουν οι συγγραφείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να αποτελεί βασικό τους κριτήριο η υποκειμενική τους διαίσθηση και η χρήση.

## 6. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

### 6.1 Η σημασία των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων και η ανάγκη οργανωμένης διδασκαλίας τους

Η διδασκαλία των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων συνιστά ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ο Nattinger (1988: 75-79, αναφορά σε Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 200) επισημαίνει την ανάγκη εκμάθησης των εκφράσεων αυτών, ώστε οι διδασκόμενοι να εκφράζονται γραπτά και προφορικά με ρέοντα λόγο. Δεδομένου ότι οι φυσικοί ομιλητές τις χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην καθημερινότητά τους, διαφαίνεται η ανάγκη εκμάθησής τους από τους μαθητές της δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία. Ο Cooper (1998) ισχυρίζεται ότι, εφόσον οι ιδιωματικές εκφράσεις εμφανίζονται σε τηλεοπτικές εκπομπές, οι τηλεθεατές, για να μπορέσουν να καταλάβουν την πλοκή θα πρέπει να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζουν και να τα κατανοούν. Συνεχίζει λέγοντας ότι αργά ή γρήγορα η ανακριβής ιδιωματική χρήση τους θα προκαλέσει προβλήματα ακόμα και σε μαθητές με άριστη γνώση της γραμματικής και υψηλό λεξιλόγιο.

Οι Martinez και Schmitt (2012) συνοψίζουν τους λόγους για τους οποίους οι τυποποιημένες ακολουθίες (formulaic sequences) είναι τόσο απαραίτητες στη γλώσσα. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- Ευρεία και εκτενής χρήση τους: σύμφωνα με αρκετές έρευνες ένα μεγάλο μέρος της συνομιλίας διαμορφώνεται από διαφορετικά είδη τέτοιων ακολουθιών.
- Σημασίες και λειτουργίες συχνά γίνονται αντιληπτές μέσα από τις τυποποιημένες ακολουθίες: για κάθε επαναλαμβανόμενη επικοινωνιακή ανάγκη υπάρχει τυπικά διαθέσιμη μια συμβατικοποιημένη γλώσσα που μπορεί να πραγματώσει αυτή την ανάγκη (Nattinger & DeCarrico, 1992, 62-63).
- Η τυποποιημένη γλώσσα έχει πλεονεκτήματα στην επεξεργασία: οι μαθητές επεξεργάζονται την τυποποιημένη γλώσσα πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη ακρίβεια από τη δημιουργική γλώσσα και αυτό προωθεί την επαρκή και αποτελεσματική επικοινωνία.
- Η τυποποιημένη γλώσσα μπορεί να βελτιώσει τη συνολική εντύπωση της γλωσσικής παραγωγής των μαθητών, καθώς κρίνονται ως πιο ικανοί στη χρήση της.

Το ερώτημα, συνεπώς που προκύπτει, είναι πώς οι μαθητές κατακτούν τις τυποποιημένες ακολουθίες. Οι Alali & Schmitt (2012) παρατηρούν ότι, δεδομένης της έλλειψης οργανωμένης διδασκαλίας τους, εικάζεται ότι κατακτώνται τυχαία μέσω της έκθεσης σε γλωσσικό εισαγόμενο. Παρ' ότι αυτό είναι σε κάποιο βαθμό αλήθεια, η έρευνα του Schmitt (2008) δείχνει ότι η τυχαία εκμάθηση λεξιλογίου είναι αργή, απαιτεί πολυάριθμες εκθέσεις σε γλωσσικό εισαγόμενο και συνήθως δεν οδηγεί σε υψηλό επίπεδο γλωσσικής παραγωγής. Συνεχίζουν ότι, αν και οι έρευνες για τις τυποποιημένες ακολουθίες είναι αρκετά περιορισμένες, δεν υπάρχει λόγος να μην πιστεύουμε ότι ισχύει το ίδιο και για αυτές. Αυτό σημαίνει ότι πολλές τυποποιημένες ακολουθίες είναι ανάγκη να διδάσκονται ρητά.

Προκύπτει, συνεπώς, ότι οι στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις παρουσιάζουν δυσκολία στην εκμάθηση και κατανόηση. Μάλιστα, η πολυπλοκότητα αυτής της περιοχής της γλωσσικής διδασκαλίας συνιστά ένα ακόμα λόγο γιατί οι δάσκαλοι πρέπει να εξηγούν και να διδάσκουν τα ιδιώματα στους μαθητές. Ο Burke (1998, αναφορά σε Khan, Ö. Daşkin, N.C. 2014) αναφέρει ότι η διεξοδική διδασκαλία και εξήγηση της μεταφορικής γλώσσας στην τάξη είναι προτιμότερη από την έκθεση των μαθητών σε αυτού του είδους τη γλώσσα εκτός τάξης. Είναι υψηλότερο το ρίσκο να μην κατανοήσει ο μαθητής ένα ιδίωμα εκτός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο μαθητής ίσως καταλήξει να χρησιμοποιήσει το ιδίωμα σε λάθος περικείμενο και αυτό να του προκαλέσει πρόβλημα στην επικοινωνία.

Συνοψίζοντας, οι Rodriguez & Winnberg (2013) καταλήγουν ότι υπάρχουν τουλάχιστον δύο βασικά επιχειρήματα υπέρ της ρητής διδασκαλίας των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων. Από τη στιγμή που τα ιδιώματα είναι πολύ συχνά στην καθημερινή γλώσσα και από τη στιγμή που η εκμάθησή τους από τους ξένους μαθητές είναι δύσκολη, *«ως δάσκαλοι, δεν χρειάζεται να προωθούμε την πραγματική χρήση της αργκό, των ιδιωμάτων, [...] αλλά έχουμε την ευθύνη να εξοικειώσουμε τον μη φυσικό ομιλητή με αυτό τον τύπο γλώσσας»*.

Μιλώντας για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, οι Αναστασιάδη - Συμεωνίδη & Ευθυμίου (2006) πιστεύουν ότι, παρόλο που δεν προβλέπεται ειδική αντιμετώπιση του φαινομένου, οι στερεότυπες εκφράσεις πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας για τους ακόλουθους λόγους:

Πρώτον, συνιστούν μια ιδιαίτερη κατηγορία λεξικών μονάδων με υψηλή συχνότητα χρήσης τόσο στο οικείο, καθημερινό όσο και στο επιστημονικό ή τεχνικό, π.χ. *άσ' τα να πάνε* (οικείο),

αξίζει να σημειωθεί (επιστημονικό), και συνεπώς η εκμάθησή τους συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών και στη συνύπαρξή τους με τους φυσικούς ομιλητές.

Δεύτερον, καθώς αποτελούν ένα είδος ειδικής κατονομασίας, είναι δυνατό να αποτελούν το μοναδικό λεξικό μέσο με το οποίο αναφερόμαστε σε μια κατάσταση και έχουν υψηλό πληροφοριακό περιεχόμενο.

Τρίτον, για την ορθή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίησή τους ως συνόλου, είναι αναγκαία η διδασκαλία των περιορισμών στους οποίους υπόκεινται, καθώς και των χαρακτηριστικών τους.

Τέταρτον, για την ορθή χρήση τους, που αποτελεί δείγμα γλωσσικής επάρκειας, απαιτείται η διδασκαλία των πραγματολογικών συνθηκών εκφοράς τους (συνυποδηλώσεις και επίπεδα λόγου), π.χ. *γνώθι σαυτόν* (λόγιο), *ούτε γάτα ούτε ζημιά* (νόρμα), *τα τίναξε* (οικειότητα και αντιπάθεια).

Πέμπτον, αποτελεί καθολικό φαινόμενο στις φυσικές ανθρώπινες γλώσσες και συνδέονται με τον πολιτισμό της γλώσσας στην οποία ανήκουν, αλλά και άλλων γλωσσών, εφόσον υπάρχουν σε πιστή ή ελεύθερη μετάφραση ισοδύναμά τους σε άλλες γλώσσες.

## **6.2 Δυσκολίες στη διδασκαλία και εκμάθηση των στερεότυπων και ιδιοματικών εκφράσεων**

Οι στερεότυπες και ιδιοματικές εκφράσεις λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην εκμάθησή τους από τους μαθητές όσο και στη διδασκαλία τους από τους δασκάλους. Η Chuang (2013) έδειξε σε έρευνά της ότι το γεγονός ότι η σημασία τους δεν προκύπτει από την ανάλυση των σημασιών των επιμέρους λέξεων δυσκολεύει την εκμάθησή τους. Γι' αυτό τα ιδιώματα συνιστούν εμπόδιο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών της Γ2.

Οι Najarzaghan & Ketabi (2015) διεξήγαγαν έρευνα σε Ιρανούς μαθητές της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και αναζήτησαν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία των ιδιοματικών εκφράσεων και τις πιθανές αιτίες τους. Κατέληξαν ότι υπάρχουν διαφορετικά προβλήματα. Μερικές φορές οι μαθητές δεν μπορούν να διακρίνουν τις ιδιοματικές εκφράσεις από τα πολυλεξικά ρήματα, και, όταν είναι σε θέση να το κάνουν, δεν γνωρίζουν τις χρήσεις τους. Μάλιστα, μερικοί από αυτούς δεν γνωρίζουν καν τον όρο ιδιοματικές εκφράσεις. Άλλο πρόβλημα σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία και τη χρησιμότητα των ιδιο-



ματικών εκφράσεων. Η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιούν λάθος τμήμα ή πρόθεση. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η ικανότητα των μαθητών στη στρατηγική του μαντέματος από τα συμφραζόμενα (guessing from context) ήταν περιορισμένη.

Κάποια από αυτά τα προβλήματα συσχετίστηκαν με τη δύσκολη δομή αυτών των σχημάτων καθώς και με την περιορισμένη έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία τους. Άλλος παράγοντας είναι η περιορισμένη έκθεση στη γλώσσα – στόχο και, συνεπώς, οι λίγες ευκαιρίες πρακτικής. Μάλιστα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αποφεύγουν να χρησιμοποιούν ιδιοματικές εκφράσεις, όταν μιλούν ή γράφουν, ακόμα και όταν έχουν την ευκαιρία να το κάνουν. Γενικά έχει παρατηρηθεί ότι όσοι μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα χρησιμοποιούν τις ίδιες παγιωμένες εκφράσεις ή συχνά προτιμούν να τις αποφεύγουν (Howarth, 1998: 40, Kleinmann, 1977, αναφορά σε Χιώτη, 2010:1 47) και επιλέγουν μονολεκτικά συνώνυμα (Prodromou, 2005: 36, αναφορά σε Χιώτη, 2010: 147). Σύμφωνα με τον Kellerman 1986, (αναφορά σε Χιώτη, 2010: 147), ακόμα και οι ομοιότητες των παγιωμένων εκφράσεων δύο γλωσσών μπορεί να λειτουργούν αρνητικά, γιατί οι μαθητές τις αποφεύγουν, επειδή δεν θεωρούν την ομοιότητα πραγματική.

H Irujo (1986), όπως γράφει η Χιώτη στη διδακτορική της διατριβή (2010: 147), με έρευνά της διαπίστωσε ότι φοιτητές από τη Βενεζουέλα που γνώριζαν αγγλικά σε προχωρημένο επίπεδο μπορούσαν να παράγουν και να κατανοούν καλύτερα παγιωμένες εκφράσεις με την ίδια μορφή στα αγγλικά και ισπανικά. Ιδιαίτερες δυσκολίες δε συναντούσαν στις παρόμοιες παγιωμένες εκφράσεις, αλλά το πιο δύσκολο ήταν να παράγουν και να κατανοούν τις διαφορετικές. Από τις τελευταίες, παρήγαγαν και κατανοούσαν πιο σωστά όσες χρησιμοποιούνταν συχνότερα, ήταν διαφανείς και σύντομες, με απλό λεξιλόγιο και σύνταξη. Ακόμη, οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν ενδογλωσσικές και εξωγλωσσικές στρατηγικές για να παράγουν παγιωμένες εκφράσεις που δεν ήξεραν. Διαπιστώθηκε, ωστόσο, (Irujo, 1986, αναφορά σε Χιώτη, 2010: 148) ότι όσοι μαθητές είχαν χαμηλό επίπεδο χρησιμοποιούσαν πιο πολλές στρατηγικές της μητρικής γλώσσας, ενώ οι μαθητές με υψηλό επίπεδο χρησιμοποιούσαν περισσότερο στρατηγικές της δεύτερης γλώσσας .

Τα κυριότερα λάθη των ξενόγλωσσων είναι να συγχέουν ένα τμήμα της έκφρασης που έχουν ακούσει αλλά δεν έχουν μάθει καλά (π.χ. *to go out on a stick* αντί του *to go out on a limb*) και να μεταφέρουν τμήμα από μια έκφραση της μητρικής τους γλώσσας στην ξενόγλωσση έκφραση (π.χ. *to spread the voice* αντί για το *to spread the news*, με επιρροή του ισπανικού *correr la voz* = τρέχει η φωνή). Ωστόσο, όταν η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα έχουν όμοιες παγιωμένες

εκφράσεις, η μετάφραση μπορεί δώσει μια σωστή παγιωμένη έκφραση (Irujo, 1986, αναφορά σε Χιώτη, 2010).

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, οι Αναστασιάδη - Συμεωνίδου & Ευθυμίου (2006: 108 κ.ε.) συνοψίζουν τα είδη στερεότυπων εκφράσεων που παρουσιάζουν δυσκολίες:

Πρώτον, οι εκφράσεις που δεν είναι σημασιολογικά αντίστοιχες, δηλαδή που δε μεταφράζονται κατά λέξη στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται προσπάθεια απομνημόνευσης, η οποία είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον βαθμό συνθετικότητας της σημασίας.

Δεύτερον, οι στερεότυπες εκφράσεις της ΝΕ που δε διαθέτουν αντίστοιχη έκφραση στη γλώσσα των διδασκομένων. Και σε αυτή την περίπτωση απαιτείται προσπάθεια απομνημόνευσης.

Τρίτον, οι εκφράσεις που, αν μεταφραστούν κατά λέξη στη μητρική γλώσσα των διδασκομένων, οδηγούν σε μη ισοδύναμη στερεότυπη έκφραση.

Τέταρτον, οι εκφράσεις που, κάτω από την ίδια μορφή, κρύβουν δύο ή περισσότερες σημασίες, π.χ. *τα έχω με (κάποιον)*, ανάλογα με τα συμφραζόμενα, σημαίνει *έχω διαφορές με κάποιον* ή *έχω ερωτικές σχέσεις με κάποιον*.

Πέμπτον, οι εκφράσεις με μη κυριολεκτική σημασία.

Τέλος, έκτον, οι λόγιες εκφράσεις.

Συμπερασματικά, οι ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι αν πάνω στο συνεχές που δηλώνει τον βαθμό συνθετικότητας της σημασίας τοποθετήσουμε τον βαθμό δυσκολίας κατά την απομνημόνευση, θα διαπιστώσουμε ότι αυτός αυξάνεται όσο α) η σημασία είναι λιγότερο συνθετική, β) η στερεότυπη έκφραση της πρώτης γλώσσας των διδασκομένων δεν μεταφράζεται κατά λέξη στη ΝΕ και αντίστροφα και γ) η σημασία της απομακρύνεται από την κυριολεξία.

Δεδομένου ότι η κατάκτηση και η χρήση των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας ως θεμελιώδους συστατικού της επικοινωνιακής ικανότητας, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθεια κατάκτησής της. Η Μπέλλα (2015: 177 κ.ε.) επισημαίνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλες δυσκολίες, όταν χρησιμοποιούν τα πραγματολογικά στοιχεία της Γ2 με τρόπο κοινωνιοπραγματολογικά κατάλληλο, συμβατό δηλαδή προς το περιεχόμενο και τις κοινωνικές παραμέτρους της εκάστοτε επικοινωνιακής περιστασης και ότι η

πραγματολογική τους ικανότητα γενικά είναι σαφώς λιγότερο αναπτυγμένη από τη γραμματική τους ικανότητα. Αυτού του είδους οι αποκλίσεις είναι δυνατό να οδηγήσουν σε πραγματολογική αποτυχία. Στη συνέχεια συγκεντρώνει τους πέντε βασικούς παράγοντες που η σχετική βιβλιογραφία θεωρεί υπεύθυνους για τις πραγματολογικές αποκλίσεις των μαθητών της Γ2:

1. Έλλειψη επαρκούς γραμματικής ικανότητας: η γραμματική ικανότητα επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της πραγματολογικής, με την έννοια ότι μπορεί να της θέτει σημαντικούς περιορισμούς.
2. Έλλειψη επαρκούς κοινωνιοπραγματολογικής γνώσης: οι πιο χαρακτηριστικές ενδείξεις της είναι οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές γνωρίζουν, για παράδειγμα, όλο το φάσμα πραγματογλωσσικών στοιχείων πραγμάτωσης μιας γλωσσικής πράξης, αλλά αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο πραγματογλωσσικό στοιχείο στο κατάλληλο πραγματολογικό περιεχόμενο. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούν μια στρατηγική στο ίδιο περιεχόμενο, όπου τη χρησιμοποιούν και οι φυσικοί ομιλητές, αλλά η χρήση της παρουσιάζει σημαντικές ποιοτικές διαφορές από την αντίστοιχη των φυσικών ομιλητών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές δεν έχουν επαρκή γνώση των κοινωνικών αξιών της γλώσσας – στόχου, καθώς και επαρκές κοινό έδαφος και κοινό γνωστικό περιεχόμενο με τα μέλη της κοινότητας της γλώσσας – στόχου.
3. Αρνητική πραγματολογική παρεμβολή: αφορά τα πραγματολογικά στοιχεία ως προς τα οποία η μητρική και η Γ2 διαφοροποιούνται και των οποίων η μεταφορά οδηγεί σε αποκλίνουσα πραγματολογική συμπεριφορά.
4. Υπεργενίκευση: όταν οι μαθητές μαθαίνουν κάποιο πραγματολογικό στοιχείο ή κάποια κανονικότητα που είναι συμβατά προς ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, αλλά τείνουν να τα υπεργενικεύουν και σε περιεχόμενα όπου η χρήση τους δεν ενδείκνυται.
5. Διδακτική καθοδήγηση και διδακτικά εγχειρίδια: αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η διδακτική καθοδήγηση παραδοσιακά έχει επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της γραμματικής εις βάρος της πραγματολογικής ικανότητας. Επιπλέον, «τα διδακτικά εγχειρίδια δεν αποτελούν αξιόπιστη πηγή πραγματολογικού εισαγομένου» (Bardovi – Harlig 2001: 25, αναφορά σε Μπέλλα, 2015: 201).

Θα σταθούμε λίγο περισσότερο στον τελευταίο αυτόν παράγοντα, καθώς η έρευνά μας έδειξε ότι η διδακτική αξιοποίηση των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων που παρουσιάζονται στα εγχειρίδια που μελετήσαμε είναι αρκετά περιορισμένη και οι συγγραφείς συχνά φαίνεται να στοχεύουν στην απλή παρουσίασή τους και όχι στην κατάκτησή τους από τους μαθητές.

Η Μπέλλα (2015:207) επισημαίνει ότι ένας βασικός λόγος για τον οποίο παραδοσιακά η διδασκαλία επικεντρώνεται στη γραμματική ή το λεξιλόγιο εις βάρος της πραγματολογίας – πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί πάγια απαίτηση των ενηλίκων μαθητών – είναι ότι η διδασκαλία τους αποτελούν διαδικασίες πιο απλές για τους διδάσκοντες, καθώς η δομή ενός μαθήματος που επικεντρώνεται στο λεξιλόγιο ή/και στη γραμματική αντιστοιχούν στα επίπεδα της σύνταξης και της σημασιολογίας, στα οποία η υποκειμενικότητα του ομιλητή εμπλέκεται ελάχιστα ή και καθόλου. Επιπλέον, ακόμα και όταν οι διδάσκοντες είναι φυσικοί ομιλητές, σπανίως διαθέτουν συνειδητή πραγματολογική επίγνωση για τη γλώσσα τους και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και σε ελλιπή θεωρητική κατάρτιση. Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει και το γεγονός ότι πολύ συχνά οι διδάσκοντες σχεδιάζουν το μάθημά τους με επίκεντρο το διδακτικό εγχειρίδιο. Τα εγχειρίδια, ωστόσο, όπως παρατηρεί και η Μπέλλα (2015) και προκύπτει και από την παρούσα έρευνα είναι συνήθως σχεδιασμένα βάσει της γλωσσικής διαίσθησης των συγγραφέων και όχι βάσει ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την πραγματολογία της γλώσσας – στόχου και, συνεπώς, δεν περιλαμβάνουν κατάλληλο ποσοτικά και ποιοτικά πραγματολογικό εισαγόμενο και δραστηριότητες.

### **6.3 Διδακτική πρόταση: θεωρητικό υπόβαθρο**

Δεδομένης, λοιπόν, της σημασίας της διδασκαλίας των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων για την ανάπτυξη της πραγματολογικής και κατ' επέκταση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών της Γ2, στο τελευταίο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας επιχειρείται να σχεδιαστεί μία διδακτική πρόταση στοχευμένη στη διδασκαλία συγκεκριμένων ιδιωματικών εκφράσεων, η οποία στηρίζεται σε σχετική βιβλιογραφία. Για τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης επιλέξαμε υλικό που συμπεριλαμβάνεται στα εγχειρίδια που μελετήσαμε, καθώς θεωρούμε ότι οι συγκεκριμένες σειρές δεν υστερούν τόσο στην παρουσίαση των εκφράσεων όσο στη διδακτική τους αξιοποίηση. Στόχος μας, συνεπώς, είναι να δείξουμε πώς το ήδη προσφερόμενο υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω διδακτικά και πιο αποτελεσματικά.

Η διδασκαλία των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων συνιστά μέρος της διδασκαλίας του λεξιλογίου και της πραγματολογίας. Πρόκειται για νέα λεξικά στοιχεία τα οποία οι μαθητές καλούνται να τα κατακτήσουν προσληπτικά και παραγωγικά σε επίπεδο μορφής (γραπτή,

προφορική, τα κομμάτια από τα οποία αποτελούνται), σημασίας (έννοια, συνυποδηλώσεις) και χρήσης (συντακτική λειτουργία, συνδυαστικότητα, καταλληλότητα) (Nation, 2001). Δεδομένης της ιδιαίτερης σημασίας και χρήσης των ιδιοματικών εκφράσεων κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες απαραίτητη είναι και η σύνδεση με την πραγματολογία.

Λόγω, ακριβώς, αυτής της σύνδεσης με τη μορφή και τη χρήση της γλώσσας είναι χρήσιμες οι διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην μορφή: «εστίαση στον τύπο» (Focus on Form) και «εστίαση στους τύπους» (Focus on FormS). Σύμφωνα με την πρώτη, οι μαθητές συνειδητά εστιάζουν στους τύπους και τις σημασίες που αυτοί πραγματώνουν, ούτως ώστε το γλωσσικό εισαγόμενο να τραπεί σε αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο. Επειδή οι μαθητές έχουν περιορισμένη ικανότητα στην ταυτόχρονη επεξεργασία μορφής και σημασίας, στρέφονται περισσότερο προς τη σημασία παρά προς τη μορφή κατά την επικοινωνία, επομένως επαφίεται στον καθηγητή να στρέψει την προσοχή τους προς τη μορφή. Επιπλέον, όταν οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τους γλωσσικούς τους πόρους, ωθούνται σε συντακτική επεξεργασία που τους οδηγεί σε τροποποίηση του γλωσσικού τους εξερχομένου. Από την άλλη πλευρά, η «εστίαση στους τύπους» περιλαμβάνει τρία στάδια: α) τη δηλωτική γνώση (τι γνωρίζει κανείς), β) τη διαδικαστική γνώση (πώς χρησιμοποιεί κανείς τη γνώση) και γ) την αυτοματοποίηση της διαδικαστικής γνώσης (Laufer, 2006• Μπέλλα, 2011).

Ωστόσο, οι μαθητές δεν είναι απαραίτητα σε θέση να εστιάσουν στο γλωσσικό εισαγόμενο σε λέξεις που δεν τους είναι οικείες. Και όταν το κάνουν, η στρατηγική του μαντέματος δεν είναι πάντα επιτυχής. Επιπλέον, στο πλαίσιο της τάξης δεν είναι εφικτή η ευρεία έκθεση στη Γ2 και σε καινούργιο λεξιλόγιο. Έρευνες δείχνουν ότι ένας μικρός αριθμός λέξεων μπορεί να κατακτηθεί μέσω απλής έκθεσης χωρίς συνακόλουθη λεξιλογική εξάσκηση (Laufer, 2006, Schmitt 2008). Το ίδιο ισχύει και για την εκμάθηση των στερεότυπων εκφράσεων. Παρ' ότι οι έρευνες για την εκμάθηση των στερεότυπων εκφράσεων είναι περιορισμένες, δεν υπάρχει λόγος να πιστεύουμε ότι δεν ισχύει το ίδιο και για αυτές (Alali & Schmitt, 2012).

Ο Nation (2007) υποστηρίζει ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερα «πλοκάμια»: γλωσσικό εισαγόμενο και γλωσσικό εξαγόμενο εστιασμένα στη σημασία, εκμάθηση με εστίαση στη γλώσσα και ανάπτυξη της ευχέρειας. Αυτά μπορούν να αποτελέσουν μέρος της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Το πρώτο «πλοκάμι» περιλαμβάνει την εκμάθηση λεξιλογίου μέσα από την κατανόηση γραπτού ή προφορικού λόγου. Σύμφωνα με το δεύτερο η εκμάθηση πραγματοποιείται, όταν οι μαθητές προσπαθούν να μεταβιβάσουν μηνύματα σε άλλους. Το τρίτο

«πλοκάμι» περιλαμβάνει ρητή διδασκαλία των λεξιλογικών στοιχείων και το τέταρτο αφορά την αύξηση της αυτοματοποίησης της προσληπτικής και παραγωγικής γνώσης των λεξιλογικών στοιχείων (Schmitt, 2008).

Οι Alali & Schmitt (2012) σε έρευνά τους κατέληξαν ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων μπορεί να είναι αποτελεσματικές και στη διδασκαλία στερεοτυπικών ακολουθιών. Ωστόσο, η εκμάθηση των ιδιωμάτων φάνηκε να είναι λίγο πιο χαμηλή σε σχέση με τις λέξεις. Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν ότι η επανεξέταση ήταν εξίσου αποτελεσματική στη βελτίωση της εκμάθησης και των ιδιωμάτων και των λέξεων. Τέλος, η γραπτή επανεξέταση είναι πιο αποτελεσματική από την προφορική.

Συνάγεται, επομένως, ότι απαιτείται ρητή διδασκαλία για την εκμάθηση των σημασιών των λέξεων - άρα και των στερεοτυπικών εκφράσεων -, οι οποίες απαιτούν συνειδητή επεξεργασία σε σημασιολογικά και εννοιολογικά επίπεδα και προσοχή στις συνδέσεις μορφής και σημασίας (Laufer και Hulstijn, 2001). Μάλιστα, στην έρευνά της η Laufer (2006) κατέληξε ότι η εστίαση στους τύπους είναι πιο αποτελεσματική από την εστίαση στον τύπο. Σε προηγούμενο άρθρο της (2005a, αναφορά σε Laufer 2006) υποστήριξε ότι η φύση της λεξικής ικανότητας<sup>4</sup> κάνει την εστίαση στους τύπους απαραίτητη για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Έδειξε, μάλιστα, ότι η συγκεκριμένη μέθοδος παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του βάθους της λεξικής γνώσης, στην αύξηση του λεξιλογίου και στη βελτίωση της χρήσης εξεζητημένου λεξιλογίου. Επίσης, αυξάνει την ταχύτητα πρόσβασης στις λέξεις και αναπτύσσει τη στρατηγική ικανότητα – την ικανότητα ο μαθητής να μαντεύει τη σημασία των λέξεων από το περιεχόμενο και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά λεξικό. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι η διδασκαλία εστιασμένη στη μορφή πρέπει να αντικαταστήσει τις ευκαιρίες εκμάθησης λέξεων από το γλωσσικό εισαγόμενο.

Σε αυτή, λοιπόν, τη βάση και δεδομένου ότι όσο περισσότερη προσοχή δίνεται στις μορφολογικές και σημασιολογικές πλευρές των λέξεων και όσο πιο πλούσιες είναι οι συνδέσεις με την υπάρχουσα γνώση, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες συγκράτησης της καινούργιας πληροφορίας (Laufer και Hulstijn, 2001), για τη διδακτική πρόταση επελέγησαν επτά ιδιωματικές εκφράσεις, γύρω από τις οποίες οργανώθηκε μία διδακτική ενότητα για τη διδασκαλία τους.

---

<sup>4</sup> Λέγοντας λεξική ικανότητα η Laufer εννοεί τον συνδυασμό διαφορετικών πλευρών της λεξικής γνώσης, μαζί με τη χρήση του λεξιλογίου και τη στρατηγική ικανότητα.

Για την επεξεργασία των συγκεκριμένων λεξιλογικών στοιχείων προτείνονται δραστηριότητες. Η κατασκευή της διδακτικής ενότητας βασίζεται στη θεωρία της Gass (1988), η οποία διακρίνει πέντε στάδια στη διαδικασία γλωσσικής κατάκτησης.

1. Πρόσληψη (apperceived input): πρόκειται για μια εσωτερική γνωστική διαδικασία, κατά την οποία καινούργια στοιχεία ενός αντικειμένου συνδέονται με προηγούμενες εμπειρίες. Για να συμβεί αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει εντοπισμός. Παράγοντες που επηρεάζουν ποια στοιχεία θα εντοπιστούν και ποια όχι είναι οι εξής: η συχνότητα εμφάνισης, συναισθηματικοί παράγοντες (π.χ. κοινωνική απόσταση, κοινωνική θέση, κίνητρα και η στάση απέναντι στη γλώσσα – στόχο), η προηγούμενη γνώση και η προσοχή. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλλά αλληλοεπιδρούν.
2. Κατανόηση (comprehended input): Πρόκειται για Γ.ΕΙΣ. το οποίο εξαρτάται από το μαθητή αν θα γίνει κατανοητό ή όχι. Αντίθετα, το κατανοητό Γ.ΕΙΣ. του Krashen ελέγχεται από τον δάσκαλο ή τον φυσικό ομιλητή. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής επιχειρεί να αναλύσει το Γ.ΕΙΣ. που έχει ήδη εντοπίσει, να κατανοήσει τη φύση του, να το συνδέσει με συγκεκριμένα περιεχόμενα και συγκεκριμένη σημασία. Βασικός παράγοντας που συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση είναι η προηγούμενη γνώση (μητρική γλώσσα, η γνώση άλλων Γ2, γλωσσικά καθολικά, μεταγλωσσική γνώση). Και αυτό δεν είναι παράλογο, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι η καινούργια γνώση για να συγκρατηθεί θα πρέπει να στηριχτεί πάνω σε προηγούμενη.
3. Αφομοίωση (intake): πρόκειται για τη διαδικασία αφομοίωσης του γλωσσικού υλικού, μια δηλαδή νοητική δραστηριότητα που μεσολαβεί ανάμεσα στο Γ.ΕΙΣ. και το γλωσσικό σύστημα του μαθητή. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής διαμορφώνει μια υπόθεση, την ελέγχει, την απορρίπτει, την τροποποιεί και την επιβεβαιώνει.
4. Ενσωμάτωση (integration): πρόκειται για διαδικασία που έχει δύο πιθανά αποτελέσματα: την ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος καθαυτού ή την αποθήκευση των στοιχείων για μελλοντική χρήση. Δεν είναι διαδικασία που συμβαίνει μόνο μία φορά, αλλά απαιτεί το πέρασμα από διαφορετικά επίπεδα. Έχει δυναμικό χαρακτήρα, δηλαδή συντελούνται αναλύσεις σε διαφορετικά επίπεδα και επανειλημμένα με βάση το αποθηκευμένο υλικό, το οποίο ενσωματώνεται στο γλωσσικό σύστημα του μαθητή σταδιακά (Αντωνίου-Ιωαννίδη, 2003).

5. Παραγωγή (output): δεν πρόκειται απλώς για το προϊόν της γλωσσικής γνώσης, αλλά για ένα ενεργό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Οι Swain και Lapkin (1995: 373) θεωρούν ότι η δραστηριότητα παραγωγής στη γλώσσα – στόχο μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν συνειδητά κάποια από τα γλωσσικά τους προβλήματα και να κατευθύνει την προσοχή τους σε κάποιο στοιχείο της Γ2 που θα πρέπει να ανακαλύψουν. Το γεγονός ότι το γλωσσικό εξαγόμενο (Γ.ΕΞ.) δεν είναι ίδιο με το γλωσσικό σύστημα του μαθητή υποδηλώνεται από διαφορετικούς παράγοντες: η προσωπικότητα του μαθητή (π.χ. η αυτοπεποίθησή του), το είδος της δραστηριότητας, το μέσο παραγωγής (προφορικό – γραπτό), το καταστασιακό περιβάλλον (επίσημο – φιλικό).

#### **6.4 Διδακτική πρόταση: επιλογή υλικού και δραστηριότητες**

Για τη διδακτική μας πρόταση επιλέξαμε ένα κείμενο από τη σειρά «Ελληνικά» και συγκεκριμένα από το Β τεύχος. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη σειρά λόγω της στενής σύνδεσης του υλικού της με την πραγματολογία και με τη χρήση της γλώσσας. Το επιλεγθέν κείμενο εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική «Εκπαίδευση». Ο λόγος για τον οποίο το επιλέξαμε είναι γιατί δεν πρόκειται για ένα κατασκευασμένο κείμενο, αλλά για τροποποιημένο αυθεντικό υλικό. Επομένως, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την πραγματική χρήση της γλώσσας. Διαλέξαμε να απευθυνθούμε στο Β επίπεδο, καθώς σε αυτό ο χρήστης μπορεί να θεωρηθεί δυνάμει ανεξάρτητος και έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται γλωσσικά σε καταστάσεις άμεσων καθημερινών συναλλαγών για τις οποίες, όμως, η χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι σε μεγάλο βαθμό σταθερή, προβλέψιμη και επαναλαμβανόμενη. Ωστόσο, πρόκειται για κείμενο, που έχει αρκετούς ιδιωτισμούς και είναι γραμμένο σε ένα καθαρά ανεπίσημο επίπεδο λόγου. Θεωρούμε, επομένως, ότι είναι αρκετά δύσκολο για μαθητές Β1 επιπέδου. Αντίθετα, οι μαθητές Β2 πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολλές παροιμίες και ιδιωτισμούς και να μπορούν να χρησιμοποιούν σωστά πολλούς από αυτούς (<http://www.greeklanguage.gr/certification/node/101>, τελευταία πρόσβαση 20.7.2016). Συνεπώς, η βαθύτερη επεξεργασία των παρουσιαζόμενων ιδιωματικών εκφράσεων κρίνεται απαραίτητη.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι επιλέξαμε να ασχοληθούμε με ένα κείμενο και με τις ιδιωματικές εκφράσεις που παρουσιάζονται μόνο σε αυτό και όχι, για παράδειγμα, με τις ιδιωματικές εκφράσεις που εμφανίζονται συνολικά σε μία ενότητα, ενδεχομένως αποπερικειμενοποιημένες. Αυτό γιατί οι ενδιαφέρουσες ιστορίες εύκολα κερδίζουν την προσοχή των μαθητών. Από τη



στιγμή, λοιπόν, που περικειμενοποιημένες πληροφορίες βοηθούν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές να καταλάβουν τις ιδιωματικές εκφράσεις, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να παρέχουν στους μαθητές πλούσια περικείμενα. Επομένως, η παρουσίαση των ιδιωματικών εκφράσεων μέσα από ενδιαφέρουσες ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να τις καταλαβαίνουν και να τις θυμούνται καλύτερα (Wu, 2008)

Στο πρώτο στάδιο, λοιπόν, της διδακτικής ενότητας, πρέπει να γίνει η επιλογή των λεξιλογικών στοιχείων. Οι ιδιωματικές εκφράσεις που επιλέχθηκαν είναι οι εξής: *τι μου ήρθε, θα τα μάθω νεράκι, μου τη σπάνε, και καλά, είμαι στην πρίζα, το παίζουν άνετοι, μου τη δίνει* (Παράρτημα 1). Οι εκφράσεις που επιλέχθηκαν δεν ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο και δεν σχετίζονται με την ευρύτερη θεματική ενότητα. Ο Mondria (2007) επισημαίνει ότι από την έρευνα δεν προκύπτει ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά θεματικές ενότητες είναι πιο αποτελεσματική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει πάντα να αποφεύγεται. Η προσέγγιση αυτή ενδείκνυται περισσότερο σε προχωρημένα επίπεδα. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, πρόκειται για εκφράσεις που ανήκουν στο ίδιο επίπεδο ύφους, είναι αδιαφανείς, μη συνθετικές και έχουν υψηλό μαθησιακό φορτίο.

Στάδιο πρόσληψης: Ζητείται από τους μαθητές μετά το τέλος της ανάγνωσης και μετά τη σύλληψη του συνολικού νοήματος του κειμένου να κυκλώσουν τις συγκεκριμένες ιδιωματικές εκφράσεις. Στόχος είναι οι μαθητές να τις εντοπίσουν και να εστιάσουν την προσοχή τους (Παράρτημα 2, Δραστηριότητα 1). Ωστόσο, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι στο τέλος του κειμένου παρατίθεται λεξιλογικός πίνακας που συμπεριλαμβάνει αυτές τις εκφράσεις και λειτουργεί ως εντοπισμός.

Στάδιο εμπάθυσης: Ζητείται από τους μαθητές να επεξεργαστούν μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων τα λεξιλογικά στοιχεία σε μεγαλύτερο βάθος ως προς τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση (Nation, 2001).

Στη Δραστηριότητα 2 δίνεται μια άσκηση πολλαπλής επιλογής. Ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν το κείμενο, να μαντέψουν από τα συμφραζόμενα τη σημασία των άγνωστων εκφράσεων και να επιλέξουν τη σωστή.

Το περικείμενο επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας των ιδιωμάτων. Όταν υπάρχει περικείμενο, η ιδιωματική έκφραση γίνεται ευκολότερα κατανοητή και μάλιστα οι μαθητές της Γ2 είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν καλύτερα τη σημασιολογική της σύ-

σταση, π.χ. την υποκείμενη μεταφορική σχέση ανάμεσα στα ξεχωριστά λεξήματα. Η απουσία περικειμένου δημιουργεί εμπόδια στην κατανόηση και εκμάθηση των ιδιωμάτων (Liontas, 2001, Liontas, 2003).

Σύμφωνα με τον Schmitt (1997) η στρατηγική του μαντέματος έχει ιδιαίτερα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος κατάκτησης νέου λεξιλογίου, αλλά έχει συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Ο μαθητής θα πρέπει να φτάσει σε συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και να μπορεί να αποκωδικοποιεί την ορθογραφική μορφή των λέξεων. Θα πρέπει, επιπλέον, να έχει το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με το θέμα αλλά και σχετικά με τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής και, τέλος, το ίδιο το περιεχόμενο να είναι πλούσιο και να επιτρέπει το μάντεμα.

Στη συνέχεια δίνονται στους μαθητές κάποιες εικόνες και τους ζητείται να γράψουν κάτω από κάθε μία ποια έκφραση αποδίδει καλύτερα τη σημασία τους (Παράρτημα 2, Δραστηριότητα 2). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερα η σύζευξη μορφής και σημασίας. Τέλος, στη Δραστηριότητα 3 δίνονται ξανά τα αποσπάσματα που περιλαμβάνουν τις εκφράσεις – στόχους. Ωστόσο, οι εκφράσεις έχουν αντικατασταθεί από συνώνυμες μεμονωμένες λέξεις. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να γίνει συζήτηση στην τάξη γύρω από τις αλλαγές και οι μαθητές να διαπιστώσουν τι αλλάζει τώρα στο ύφος του κειμένου και σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιούνται οι εκφράσεις. Σκοπός είναι οι μαθητές να αποκτήσουν πραγματολογική επίγνωση.

Προχωρώντας περαιτέρω στην επεξεργασία των επιλεγθέντων ιδιωματικών εκφράσεων, περνάμε στη μορφολογική ανάλυση. Σε αυτό το τμήμα ο μαθητής θα πρέπει να αξιοποιήσει τις γνώσεις που ήδη έχει σχετικά με τις γραμματικές κατηγορίες και την κλιτική μορφολογία. Επίσης, εδώ ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες μπορούν να συμπεριληφθούν ασκήσεις που αφορούν πιθανές μορφολογικές ιδιαιτερότητες ή δυσκολίες της έκφρασης (Αντωνίου-Ιωαννίδη, 2003). Πιο συγκεκριμένα, στη Δραστηριότητα 4 δίνονται προτάσεις στους μαθητές, στις οποίες καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά τοποθετώντας την έκφραση στον σωστό τύπο. Οι λέξεις έχουν την ίδια σημασία στις προτάσεις με αυτή του κειμένου, για να εστιάσουν οι μαθητές την προσοχή τους στη μορφή και στην κλίση τους και να εμποδώσουν καλύτερα τη σημασία τους. Επίσης, αυτό που πρέπει οι μαθητές να παρατηρήσουν είναι ότι κάποια στοιχεία από τις εκφράσεις ή ακόμα και ολόκληρη η έκφραση δεν είναι δυνατό να αλλάξουν ή να κλιθούν.

Στο επόμενο επίπεδο επιχειρείται σημασιολογική ανάλυση. Εδώ ο μαθητής θα πρέπει να προχωρήσει σε συντακτική και πληρέστερη σημασιολογική ανάλυση της λέξης (Αντωνίου-

Ιωαννίδη, 2003). Η κατανόηση ενός ιδιώματος δεν περιλαμβάνει μόνο την αναγνώριση μιας σειράς λεξημάτων που συνιστούν ένα ιδίωμα. Συνεπάγεται τη συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία και τη μεταφορική διάσταση των λεξημάτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με το περιεχόμενο για να παραχθούν επιπλέον ερμηνείες (Liontas, 2001)

Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η Δραστηριότητα 5, κατά την οποία δίνονται στους μαθητές προτάσεις που περιλαμβάνουν αυτές τις εκφράσεις και τους ζητείται να κρίνουν αν είναι σωστές ως προς τη σημασία ή/και ως προς τη σύνταξη. Στη συνέχεια, στη Δραστηριότητα 6 δίνονται λέξεις μπερδεμένες και ζητείται από τους μαθητές να τις βάλουν σε σωστή σειρά, ώστε να κατασκευάσουν νοηματικώς και συντακτικώς αποδεκτές προτάσεις. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν πιο αναλυτικά τη συντακτική συμπεριφορά της κάθε έκφρασης και να επαναλάβουν και να επεξεργαστούν βαθύτερα τη σημασία της. Τέλος, στη Δραστηριότητα 7 δίνονται προτάσεις με μερικές από τις εκφράσεις που διδάσκονται, αλλά με λιγότερο ή περισσότερο διαφορετική σημασία. Τώρα οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν την πρόταση με τη σωστή της σημασία και να διαπιστώσουν αν και κατά πόσο διαφοροποιείται η σημασία σε διαφορετικά περιεχόμενα. Έτσι, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι και στις ιδιωματικές εκφράσεις συμβαίνει το ίδιο με τις μεμονωμένες λέξεις: μπορεί να έχουν περισσότερες από μία σημασίες.

Στάδιο παραγωγής: Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται ασκήσεις που απαιτούν ο μαθητής να χρησιμοποιήσει τις εκφράσεις – στόχους σε κατάλληλα περιεχόμενα. Είναι το τελευταίο στάδιο, καθώς είναι το πιο απαιτητικό, αφού απαιτεί ανάκληση και ανακατασκευή της έκφρασης (Paribakht, T.S. & Wesche, M. 1997).

Πιο συγκεκριμένα, δίνεται μία κλειστού τύπου δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών σε κείμενο (Δραστηριότητα 8). Οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν το δοθέν κείμενο, να συλλάβουν το νόημά του, να κατανοήσουν το επίπεδο λόγου στο οποίο κινείται και να συμπληρώσουν τα κενά με τις ιδιωματικές εκφράσεις που διδάχτηκαν. Στη συνέχεια, σε μια ανοιχτού τύπου δραστηριότητα, ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις και να φτιάξουν δικές τους προτάσεις. (Δραστηριότητα 9). Τέλος, οι μαθητές καλούνται να παράγουν προφορικό λόγο αξιοποιώντας το κείμενο και τις λέξεις που διδάχθηκαν συμμετέχοντας σε μία δραστηριότητα συνομιλιακού αυτοσχεδιασμού (Δραστηριότητα 10). Ο διάλογος παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξασκηθούν σε συνηθισμένες συζητήσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής προφορικού

και γραπτού λόγου μέσα σε περικείμενο. Επιπλέον, οι συνομιλιακοί αυτοσχεδιασμοί είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί για όλα τα επίπεδα και όλες τις ηλικίες (Scott & Ytreberg, 2000, αναφορά σε Wu, 2008). Ο Nunan (2003, αναφορά σε Wu, 2008) υποστηρίζει ότι οι συνομιλιακοί αυτοσχεδιασμοί είναι πολύ καλές δραστηριότητες για να εξασκηθούν οι μαθητές στην παραγωγή προφορικού λόγου στο ασφαλές περιβάλλον της τάξης πριν από το πραγματικό περιβάλλον με φυσικούς ομιλητές.

Τέτοιου είδους ασκήσεις μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία, διότι ο μαθητής επεξεργάζεται την έκφραση σε μεγαλύτερο βάθος, αφού η χρήση της προϋποθέτει ότι μπορεί να τη χειριστεί σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Επιπλέον, ο μαθητής στην προσπάθεια ανάκλησης και χρήσης της έκφρασης μπορεί να διαπιστώσει τυχόν αδυναμίες του και να προσπαθήσει να τις καλύψει με περαιτέρω επεξεργασία του λεξικού αντικειμένου» (Αντωνίου-Ιωαννίδη, 2003).

## 7. ΣΥΝΟΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις καταλαμβάνουν σημαντική θέση στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Εντάσσονται στην ευρύτερη περιοχή της εκμάθησης λεξιλογίου και σχετίζονται πολύ άμεσα με την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας. Οι εγγενείς δυσκολίες τους, ωστόσο, δημιουργούν εμπόδιο στους δασκάλους της Γ2, στους συντάκτες εκπαιδευτικού υλικού και, κατ' επέκταση, στους μαθητές. Ωστόσο, είναι εμφανές ότι για να καταφέρει ένας μαθητής να φτάσει σε επίπεδο φυσικού ομιλητή, θα πρέπει να τις κατακτήσει. Για να επιτευχθεί αυτό κρίνεται απαραίτητη η οργανωμένη συνδρομή των δασκάλων και των συγγραφέων διδακτικών εγχειριδίων. Σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο, στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρήθηκε να μελετηθεί η θέση που καταλαμβάνουν οι στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 μέσα από την εξέταση σύγχρονων σειρών διδακτικών εγχειριδίων.

Στο 2<sup>ο</sup> μέρος της εργασίας γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις. Αρχικά, ορίζεται η έννοια της στερεοτυπικότητας. Η γλώσσα χαρακτηρίζεται από τη δημιουργικότητα, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι δεν υπόκειται και σε περιορισμούς. Σε λεξιλογικό επίπεδο αυτοί οδηγούν στη διαμόρφωση στερεότυπων, παγιωμένων εκφράσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους τις τελευταίες δεκαετίες έχουν συγκεντρώσει το ενδιαφέρον της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τέλος, δίνεται ένας γενικός ορισμός της στερεοτυπικότητας και αναφέρονται τα κριτήρια και η έννοια του βαθμού της στερεοτυπικότητας.

Στη συνέχεια, ορίζεται η έννοια των ιδιωτισμών. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πέντε βασικές κατευθύνσεις. Παρουσιάζονται με συντομία οι βασικοί τους εκπρόσωποι, τα κριτήρια που αυτοί υιοθετούν καθώς και τα στοιχεία που τις διακρίνουν. Τέλος, γίνεται μία επιλογή και σύντομη παρουσίαση του πώς η ελληνική βιβλιογραφία αντιμετωπίζει τους ιδιωτισμούς.

Στο τελευταίο μέρος του θεωρητικού πλαισίου και δεδομένου ότι οι στερεότυπες και ιδιωματικές εκφράσεις συνδέονται με την εκμάθηση λεξιλογίου, γίνεται ειδική αναφορά στο μαθησιακό τους φορτίο. Αρχικά, ορίζεται η έννοιά του και στη συνέχεια, ακολουθώντας τη μελέτη της Σαββίδου (2011), παρουσιάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση ή μείωση του μαθησιακού φορτίου μίας έκφρασης.

Στο 3<sup>ο</sup> μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δεδομένα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η εργασία και εξηγούνται οι λόγοι επιλογής τους. Μελετήθηκαν τρεις σειρές σύγχρονων διδακτικών εγχειριδίων που καλύπτουν συνολικά ή εν μέρει και τα τρία επίπεδα ελληνομάθειας. Παρουσιάζονται, επίσης, τα κριτήρια ως προς τα οποία εξετάστηκαν οι στερεότυπες και οι ιδιοματικές εκφράσεις που εντοπίστηκαν. Στο 4<sup>ο</sup> μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά και ταξινομημένα σε πίνακες τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο 5<sup>ο</sup> μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας γίνεται προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Παρουσιάζονται με συντομία τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης μας:

Αρχικά, τα αποτελέσματα εξετάστηκαν ως προς το επίπεδο και το μαθησιακό φορτίο. Βρέθηκε ότι στο Α επίπεδο το μαθησιακό φορτίο των εκφράσεων είναι χαμηλό, καθώς δίνεται έμφαση σε φόρμουλες, των οποίων ο αυξημένος βαθμός παγίωσης καθιστά πιο εύκολη την εκμάθησή τους και με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Στο Β επίπεδο το μαθησιακό φορτίο παραμένει χαμηλό, σε μικρότερο, βέβαια, βαθμό από το Α. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός της αύξησης του βαθμού δυσκολίας του επιπέδου, άρα και των συμπεριλαμβανομένων εκφράσεων, καθώς και από τη συνακόλουθη ανάγκη κάλυψης περισσότερων και πιο απαιτητικών επικοινωνιακών καταστάσεων. Στο Γ επίπεδο οι εκφράσεις με χαμηλό μαθησιακό φορτίο είναι κατά πολύ λιγότερες από τα προηγούμενα επίπεδα. Αυτό σχετίζεται με την αύξηση του επιπέδου, αλλά και με την έμφαση των συγγραφέων σε εκφράσεις που αντιστοιχούν σε πιο επίσημα επίπεδα λόγου με τα οποία οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι. Συνολικά, προέκυψε ότι η αύξηση του μαθησιακού φορτίου ανά επίπεδο ήταν εμφανής.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε η κάθε σειρά ξεχωριστά με στόχο να εξεταστεί αν υπάρχει διαβάθμιση ή όχι. Στη σειρά «Ταξίδι στην Ελλάδα», που καλύπτει και τα τρία επίπεδα, φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια να υπάρξει διαβάθμιση ανά επίπεδο χωρίς, όμως, να επιτυγχάνεται απόλυτα. Στη σειρά «Κλικ στα Ελληνικά», που καλύπτει το Α1, Α2 και Β1 επίπεδο, φαίνεται ότι υπάρχει διαβάθμιση, παρ' ότι δεν προκύπτει από όλες τις παραμέτρους ως προς τις οποίες εξετάστηκαν οι εκφράσεις. Τέλος, στη σειρά «Ελληνικά», που καλύπτει επίσης το Α1, Α2 και Β1 επίπεδο, είναι ξεκάθαρη η διαβάθμιση.

Ακολούθως, εξετάστηκαν οι σειρές ως προς τη διδακτική τους αξιοποίηση. Παρατηρήθηκε ότι, τοποθετώντας οι συγγραφείς τις εκφράσεις στην κεντρική δομή των εγχειριδίων τους, προτί-

θενται να δώσουν έμφαση σε τέτοιου είδους δομές. Ωστόσο, ένα μικρό μέρος αξιοποιείται διδακτικά μέσα στην ίδια την ενότητα, σε άλλες ενότητες ή σε άλλα τεύχη της ίδιας σειράς. Αυτό, μας οδήγησε στο γενικό συμπέρασμα ότι οι συγγραφείς στοχεύουν σε απλή παρουσίασή τους σε μια προσπάθεια να δώσουν στο υλικό τους μια αίσθηση αυθεντικότητας. Ενώ στο Α επίπεδο παρατηρήθηκε μια σχετική συνάφεια ανάμεσα στις σειρές ως προς την επιλογή των εκφράσεων, δεν φάνηκε το ίδιο και στα επόμενα επίπεδα. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι για τα ελληνικά δεν υπάρχουν κατάλογοι λέξεων / εκφράσεων, αλλά κριτήριο των συγγραφέων είναι η υποκειμενική τους διαίσθηση και η χρήση. Τέλος, η μελέτη μας έδειξε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη σύνδεση των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων με τη θεματική της ενότητας, ειδικά στο Β και Γ επίπεδο.

Τέλος, στο 6<sup>ο</sup> μέρος της εργασίας και στηριζόμενοι στην παρατήρησή μας για ελλιπή διδακτική αξιοποίηση των εκφράσεων, παραθέτουμε τη δική μας πρόταση διδασκαλίας. Αρχικά, κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, εστιάζουμε στη σημασία των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων για την κατάκτηση της Γ2 και στην ανάγκη ρητής και οργανωμένης διδασκαλίας τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία και εκμάθησή τους. Τέλος, αναπτύσσουμε τη δική μας διδακτική πρόταση. Συγκεκριμένα, στηριζόμενοι στη σύγχρονη βιβλιογραφία, επιχειρήθηκε να διαμορφωθεί μια διδακτική ενότητα, κατά την οποία επιλέχθηκαν να διδαχθούν επτά ιδιωματικές εκφράσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, κατασκευάστηκαν δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή τους. Για την επιλογή των εκφράσεων αξιοποιήθηκε κείμενο από τα μελετηθέντα εγχειρίδια. Βάση για την κατασκευή της διδακτικής ενότητας αποτέλεσε το μοντέλο της Gass (1988).

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η μελέτη που διενεργήθηκε υπόκειται σε σαφείς περιορισμούς. Μελετήθηκαν μόνο τρεις σειρές, οι οποίες μάλιστα δεν καλύπτουν και οι τρεις όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Συνεπώς, εξ ορισμού, η σύγκριση που προκύπτει είναι ελλιπής. Για μια πληρέστερη εικόνα θα ήταν δυνατό η ίδια μελέτη να γίνει μελλοντικά, όταν θα έχουν ολοκληρωθεί και οι τρεις σειρές και θα καλύπτουν και τα τρία επίπεδα ελληνομάθειας. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε με ασφάλεια ότι καταφέραμε να αποκτήσουμε μια εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς διαχειρίζονται το ακανθώδες ζήτημα της διδασκαλίας των στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων.

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Α. Ευθυμίου (2006). *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αντωνίου-Ιωαννίδη, Μ. (2003). Μια πρόταση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο. *Στα Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Αθήνα 25-26 Σεπτεμβρίου 2000). σελ. 133-153. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Alali, F. and Schmitt, N. (2012). Teaching formulaic sequences: The same or different from teaching single words? *TESOL Journal* 3, 2: 153-180.
- Bulut, T. & Celik - Yazici, I. (2004). Idiom processing in L2: Through rose - colored glasses. *The reading matrix*, 4(2), 105-115.
- Γαλαντόμος, Ι. (2008). *Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Κοντοκόστα, Ε., Μοντζολή, Α., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ., 2013, *Ταξίδι στην Ελλάδα 2 : Νέα ελληνικά για ξένους επίπεδα Β1 και Β2*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Κοντοκόστα, Ε., Μοντζολή, Α., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ., 2015, *Ταξίδι στην Ελλάδα 3 : Νέα ελληνικά για ξένους επίπεδα Γ1 και Γ2*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ., 2012, *Ταξίδι στην Ελλάδα 1 : Νέα ελληνικά για ξένους επίπεδα Α1 και Α2*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Chuang, Y. (2013). A study of the relationship between college EFL learners' vocabulary size and idiomatic reading comprehension. *NCUE Journal of Humanities*, 7, 59-76.
- Cooper, C. (1998). Teaching Idioms. *Foreign Language Annals, TOC*, 31 (2), 255 – 266.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 233 - 262.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9, σελ. 198-217.



Ιακώβου, Μ. (2011). Το μαθησιακό φορτίο στην εκμάθηση και τη διδασκαλία των λέξεων της Ελληνικής ως Γ2. Στο Δελβερούδη, Παπαδάκη, Αναστασιάδη & Πατέλη (επιμ.) Διασταυρώσεις. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 158-170.

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

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

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

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Επίπεδα Ελληνομάθειας, Α1- Στοιχειώδης Γνώση, Α1- Για Εφήβους και Ενήλικους, <http://www.greek-language.gr/certification/node/97.html> (τελευταία πρόσβαση: 20.07.2016).

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Επίπεδα Ελληνομάθειας, Β1- Μέτρια Γνώση, <http://www.greek-language.gr/certification/node/99.html> (τελευταία πρόσβαση: 20.07.2016).

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Επίπεδα Ελληνομάθειας, Β2- Καλή Γνώση <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/101> (τελευταία πρόσβαση: 20.07.2016).

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Επίπεδα Ελληνομάθειας, Γ1- Πολύ Καλή Γνώση, <http://www.greek-language.gr/certification/node/102.html> (τελευταία πρόσβαση: 20.07.2016).

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Επίπεδα Ελληνομάθειας, Γ2- Άριστη Γνώση <http://www.greek-language.gr/certification/node/103.html> (τελευταία πρόσβαση: 20.07.2016).

Khan, Ö. Daşkin, N.C. (2014). "You reap what you sow" idioms in materials designed by EFL teacher-trainees. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2), 97-118.

*Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (1998). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ, [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

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

- Laufer, B. (2005a). Focus on form in second language vocabulary acquisition. In S.H. Foster-Cohen, M.P. Garcia-Mayo, & J. Cenoz (Eds.), *EUROSLA Yearbook 5* (pp. 223–250). Amsterdam: John Benjamins.
- Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on FormS in second language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review* 63, 149-166.
- Laufer, B. (1988). Ease and Difficulty in Vocabulary Learning: Some Teaching Implications. Ανακοίνωση στο *Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language* (Edinburgh, Scotland, April 11–14).
- Liontas, J. I. (2001). That’s all Greek to me! The comprehension and interpretation of modern Greek phrasal idioms. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 1(1), 1-32.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπέλλα, Σ. (2015). Πραγματολογία : Από τη γλωσσική επικοινωνία στη γλωσσική διδασκαλία / Αθήνα : Gutenberg.
- Martinez, R. and N. Schmitt, (2012). A Phrasal Expressions List. *Applied Linguistics* 33, 3: 299-320.
- Mondria, J-A (2007). Myths about vocabulary. *Babylonia* 2, 63-68.
- Najarzadegan, S. & Ketabi S. (2015). Teachers’ Beliefs about Teaching Idiomatic Expressions: The Case of Iranian EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research Volume 2, Issue 3*, 2015, 120-132.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2007) The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 1. σελ. 1-12.
- Nation, P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Νέα Υόρκη: Newbury House.
- Nattinger, J.R., & DeCarrico, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Παθιάκη, Ειρ., Σιμόπουλος, Γ. & Τουρλής, Γ. (2012). *Ελληνικά Β΄: Μέθοδος Εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Μοσχονάς, Σπύρος (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.

- Paribakht, T.S. & M. Wesche (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. Στο Coady, J. & Huckin, T. (επιμ.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, σελ. 174-200.
- Rodriguez J, Winnberg H. (2013). Teaching Idiomatic Expressions in Language Classrooms – Like The Icing on the Cake. Examensarbete Teaching English Idiomatic Expressions". <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/16123/Examensarbete%202013HJ.pdf?sequence=2>, τελευταία πρόσβαση 19.07.2016)
- Σαββίδου, Π. (2011). Οι στερεότυπες εκφράσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2: προσδιορισμός της έννοιας του μαθησιακού φορτίου. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31 (2011)* σελ. 663-673.
- Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ειρ., Κανελλοπούλου, Ρ., & Παυλοπούλου, Αγλ. (2010). *Ελληνικά Α΄: Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Μοσχονάς, Σπύρος (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. Στο Schmitt, N. & M. McCarthy (επιμ.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, σελ. 199-227.
- Swain, M & Lapkin, S. (1995). Problem in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language training. *Applied Linguistics 13.6*. σελ. 371-391.
- Wu, S.-Y. (2008). Effective Activities for Teaching English Idioms to EFL Learners. *The Internet TESL Journal, Vol. XIV, No. 3*. <http://iteslj.org/Techniques/Wu-TeachingIdioms.html>, τελευταία πρόσβαση 20.7.2016.
- Χιώτη, Α. (2010). *Οι παγιωμένες εκφράσεις της Νέας Ελληνικής: ιστορική διάσταση, ταξινόμηση και στερεοτυπικότητα*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας, 2010.
- Zarei, A. and Rahimi N. (2012). Idioms Etymology, Contextual Pragmatic Clues, and Lexical Knowledge in Focus. *Lambert Academic Publishing*.

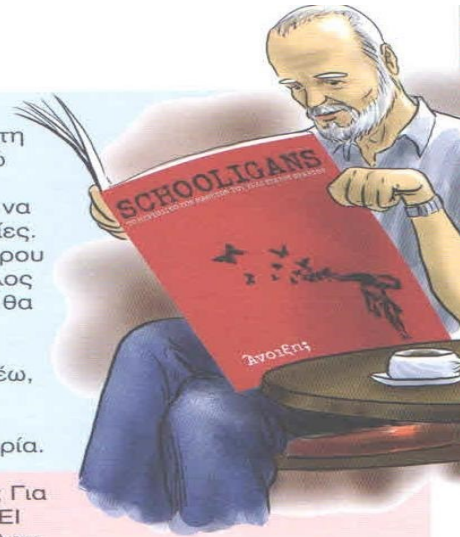
## 9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### Σε δυο μέρες θα τα ξεχάσω...



ΔΕ ΘΑ ΜΕΙΝΕΙΣ  
ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Δεν ξέρω τι μου ήρθε και σας γράφω. Κανονικά έπρεπε να διαράξω Ιστορία, γιατί, βλέπετε, γράφω τη Δευτέρα. Όμως δεν μπορώ. Διαβάζω μια σειρά εδώ και δύο ώρες και δεν καταλαβαίνω τίποτα, αλλά παράλληλα νιώθω και χαζή μ' αυτό που προσπαθώ να κάνω, να μάθω απ' έξω δηλαδή όλες αυτές τις αηδίες. Τι μ' ενδιαφέρουν εμένα οι περιπέτειες του Νικηφόρου Α' ή του Καρλομάγνου; Το τραγικό είναι ότι στο τέλος θα τα μάθω νεράκι, θα τα γράψω και σε δυο μέρες θα τα ξεχάσω. Γιατί έτσι έμαθα να κάνω απ' την Α' Δημοτικού. Σ' έναν χρόνο τελειώνω το σχολείο και νιώθω ότι δεν κέρδισα τίποτα! Ντρέπομαι που το λέω, αλλά είμαι 16 χρονών και δεν έχω όνειρα, τίποτα. Αγαπημένοι μου καθηγητές, είστε περήφανοι; Συγχαρητήρια! Φεύγω τώρα, πάω να διαβάσω Ιστορία.



ΤΙ ΑΛΛΟ ΘΕΛΟΥΝ;

Έλεος! Αμάν πια! Τι άλλο θέλουμε από τη ζωή μας; Για τους γονείς μιλάω! Τι ήθελα, ρε; Να περάσω στο ΤΕΙ Γραφιστικής. Τι βάση είχε; 10! Αλλά όχι! Αυτοί ήθελαν να περάσω σε μεγάλη Σχολή! Πανεπιστήμιο με βαθμό από 17 και πάνω. Και ορίστε: διάβαζα συνέχεια. Και ορίστε: τα καλοκαίρια Β' και Γ' Λυκείου έκανα φροντιστήρια και έχανα τις διακοπές μου. Τι καταλάβανε, μου λέτε; Πέρασα, λοιπόν, στη Σχολή των βρομοοικονομικών που ήθελαν. Τώρα είμαι δυστυχισμένος, ούτε που πατάω το πόδι μου στη Σχολή. Αλλά δεν τελειώνει εκεί! Δε μ' αφήνουν να κάνω τα κόμικς μου ούτε καν να ασχολούμαι μ' αυτά. Αλλά με πατέρα στην εφορία τι μπορείς να κάνεις;

#### Σκέψεις που έκαναν μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου τις μέρες των «πιο κρίσιμων εξετάσεων της ζωής τους»

Νεύρα. Πολλά νεύρα. Όλο μου τη σπάνε. Στο φροντιστήριο θέλουν να γράψω καλά, γιατί έτσι αυξάνονται τα «ποσοστά επιτυχίας» ΤΟΥ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ. Οι γονείς και καλά να με βοηθήσουν και ό,τι θέλω εγώ! Αν όμως τα αποτελέσματα δεν είναι αυτά που θέλουν, τότε ποιος τους ακούει... Οι συμμαθητές... όλοι διαβάζουν σαν τρελοί και το παίζουν άνετοι. Μόνο εγώ είμαι στην πρίζα.

Αυτό που μου τη δίνει περισσότερο αυτό τον καιρό είναι που όλοι ασχολούνται μαζί μας. Στο ραδιοφωνό, ακόμα και οι πιο άσχετοι εύχονται «κουράγιο». Στις εφημερίδες, «ρεπορτάζ για τα 112 τρικ που θα σας χαρίσουν την επιτυχία». Στα περιοδικά, διαφήμιση για τη βιταμίνη που δίνει ενέργεια για τις εξετάσεις. Στην τηλεόραση, δημοσιογράφοι, ηθοποιοί, πολιτικοί, ψυχολόγοι, διατροφολόγοι... Ένας ένας, παιδιά. Μη σπρώχνεστε!

Η μαμά μου είναι σχιζοφρενική περίπτωση. Απ' τη μία: «Ηρέμησε, κοριτσάκι μου. Δεν έγινε και τίποτα αν δεν πας καλά». Κι απ' την άλλη: «Πάλι στο τηλέφωνο είσαι; Πανελλήνιες δίνεις! Καταλαβαίνεις ότι κρίνεται το μέλλον σου;».



(Στοιχεία από: *The schooligans*, τεύχος 1 και τεύχος 10)

## 10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

*Κυκλώνω στο κείμενο τις εξής εκφράσεις: **τι μου ήρθε, θα τα μάθω νεράκι, μου τη σπάνε, και καλά, είμαι στην πρίζα, το παίζουν άνετοι, μου τη δίνει.***

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

*Διαβάζω το κείμενο και επιλέγω το σωστό:*

**τι μου ήρθε**

- α) τι θυμήθηκα                      β) τι ιδέα είχα                      γ) τι απόφασσα

**θα τα μάθω νεράκι:**

- α) μαθαίνω κάτι πολύ καλά      β) ρίχνω μια ματιά                      γ) μαθαίνω κάτι

**μου τη σπάνε:**

- α) δε μου αρέσουν                      β) με νευριάζουν                      γ) με ενθουσιάζουν

**και καλά**

- α) τυχαία                                      β) δήθεν                                      γ) με ενδιαφέρον

**είμαι στην πρίζα**

- α) είμαι χαλαρός                      β) είμαι ενθουσιασμένος                      γ) είμαι νευρικός

**το παίζουν άνετοι**

- α) είναι άνετοι                                      β) φαίνονται άνετοι                      γ) είναι νευρικοί

**μου τη δίνει**

- α) δε μου αρέσει                                      β) με ενθουσιάζει                      γ) με ενοχλεί



### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Διαλέγω τη σωστή έκφραση από το πλαίσιο και την γράφω κάτω από την εικόνα με την οποία ταιριάζει.

το παίζω άνετος    μου τη δίνει    μου τη σπάει κάτι    τι μου ήρθε    μαθαίνω κάτι νεράκι



### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Διαβάζω ξανα το κείμενο και προσέχω τι αλλάζει.

Δεν ξέρω γιατί αποφάσισα και σας γράφω. Κανονικά έπρεπε να διαβάζω Ιστορία, γιατί, βλέπετε, γράφω τη Δευτέρα. Όμως δεν μπορώ. Διαβάζω μια σειρά εδώ και δύο ώρες και δεν καταλαβαίνω τίποτα, αλλά παράλληλα νιώθω και χαζή μ' αυτό που προσπαθώ να κάνω, να μάθω απ' έξω δηλαδή όλες αυτές τις αηδίες. Τι μ' ενδιαφέρουν εμένα οι περιπέτειες του Νικηφόρου Α' ή του Καρλομάγνου; Το τραγικό είναι ότι στο τέλος θα τα μάθω πολύ καλά, θα τα γράψω και σε δυο μέρες θα τα ξεχάσω. Γιατί έτσι έμαθα να κάνω απ' την Α' Δημοτικού. Σ' έναν χρόνο τελειώνω το σχολείο και νιώθω ότι δεν κέρδισα τίποτα! Ντρέπομαι που το λέω, αλλά είμαι 16 χρονών και δεν έχω όνειρα, τίποτα. Αγαπημένοι μου καθηγητές, είστε περήφανοι; Συγχαρητήρια! Φεύγω τώρα, πάω να διαβάσω Ιστορία.

**Σκέφτεται που έκαναν μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου τις μέρες των «πιο κρίσιμων εξετάσεων της ζωής τους»**  
Νεύρα. Πολλά νεύρα. Όλα με θυμώνουν. Στο φροντιστήριο θέλουν να γράψω καλά, γιατί έτσι αυξάνονται τα «ποσοστά επιτυχίας» ΤΟΥ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟΥ. Οι γονείς, δήθεν, να με βοηθήσουν και ό,τι θέλω εγώ! Αν όμως τα αποτελέσματα δεν είναι αυτά που θέλουν, τότε ποιος τους ακούει... Οι συμμαθητές... όλοι διαβάζουν σαν τρελοί και συμπεριφέρονται άνετοι. Μόνο εγώ είμαι νευρικός και πιεσμένος;  
Αυτό που με εκνευρίζει περισσότερο αυτό τον καιρό είναι που όλοι ασχολούνται μαζί μας. Στο ραδιόφωνο, ακόμα και οι πιο άσχετοι εύχονται «κουράγιο». Στις εφημερίδες, «ρεπορτάζ για τα 112 τρικ που θα σας χαρίσουν την επιτυχία». Στα περιοδικά, διαφήμιση για τη βιταμίνη που δίνει ενέργεια για τις εξετάσεις. Στην τηλεόραση, δημοσιογράφοι, ηθοποιοί, πολιτικοί, ψυχολόγοι, διατροφολόγοι... Ένας ένας, παιδιά. Μη σπρώχνεστε!

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Να συμπληρώσετε τις προτάσεις τοποθετώντας τη λέξη της παρένθεσης στον σωστό τύπο.

1. \_\_\_\_\_ όλο το σαββατοκύριακο. Δεν κατάφερα να χαλαρώσω καθόλου και με περιμένει δύσκολη εβδομάδα. (είμαι στην πρίζα)
2. \_\_\_\_\_ κι εσένα και του είπες το πρόβλημά σου; Αφού ξέρεις, δεν είναι άνθρωπος εμπιστοσύνης. (τι μου ήρθε)
3. \_\_\_\_\_ την ύλη της ιστορίας και πήγε και έγραψε τέλεια στις εξετάσεις. (μαθαίνω κάτι νεράκι)
4. Με ρώτησε τι μου συμβαίνει, \_\_\_\_\_, γιατί ενδιαφέρεται, αλλά εγώ βέβαια δεν τον πίστεψα. (και καλά)
5. \_\_\_\_\_ ο καιρός το σαββατοκύριακο. Αποφασίσαμε να πάμε εκδρομή και έβρεχε συνέχεια. (μου τη σπάει)
6. Δεν είναι και πολύ καλά τελευταία. Έχει αρχίσει να \_\_\_\_\_ που είναι καλοκαίρι και δεν μπορεί να πάει διακοπές. (μου τη δίνει)
7. \_\_\_\_\_ ότι με λίγο διάβασμα θα καταφέρει να περάσει τις εξετάσεις, αλλά τελικά τα πράγματα δεν ήρθαν όπως περίμενε. (το παίζω άνετος)

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Διαβάζω τις παρακάτω προτάσεις και αποφασίζω αν είναι σωστές.

1. Είναι δυνατόν να μάθει το μάθημα νεράκι και να πιστεύει ότι θα αριστεύσει στις εξετάσεις; Χρειάζεται σκληρή προετοιμασία και δεν το καταλαβαίνει.

Σωστό \_\_\_\_\_ Λάθος \_\_\_\_\_ Τι αλλάζω; \_\_\_\_\_

2. Μου τη δίνουν οι διακοπές στα νησιά. Όλο τον χρόνο περιμένω τη στιγμή που θα κολυμπήσω στα καταγάλανα νερά και να κάνω βόλτες στα γραφικά χωριά τους.

Σωστό \_\_\_\_\_ Λάθος \_\_\_\_\_ Τι αλλάζω; \_\_\_\_\_

3. Μου τη σπάνε οι διακοπές στα νησιά. Κόσμος, φασαρία, κίνηση στους δρόμους, πανάκριβα εισιτήρια και ξενοδοχεία.

Σωστό \_\_\_\_\_ Λάθος \_\_\_\_\_ Τι αλλάζω; \_\_\_\_\_

4. Δεν καταλαβαίνω, είναι πραγματικά τόσο άνετοι ή απλώς το παίζουν άνετοι;

Σωστό \_\_\_\_\_ Λάθος \_\_\_\_\_ Τι αλλάζω; \_\_\_\_\_

5. Ήταν πολύ βαρετά σήμερα στη δουλειά. Ήμουν στην πρίζα όλη μέρα: ήμουν στο ίντερνετ και μιλούσα στο τηλέφωνο.

**Σωστό** \_\_\_\_\_ **Λάθος** \_\_\_\_\_ **Τι αλλάζω;** \_\_\_\_\_

6. Τι μου ήρθε και τον πήρα τηλέφωνο; Αφού είχα αποφασίσει να μην του ξαναμιλήσω...

**Σωστό** \_\_\_\_\_ **Λάθος** \_\_\_\_\_ **Τι αλλάζω;** \_\_\_\_\_

7. Το παίζει άνετος, και καλά, αλλά κατά βάθος δεν έχει κανένα πρόβλημα.

**Σωστό** \_\_\_\_\_ **Λάθος** \_\_\_\_\_ **Τι αλλάζω;** \_\_\_\_\_

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

*Βάζω τις λέξεις στη σωστή σειρά και φτιάχνω προτάσεις.*

πολύ καλός / γιατί / στην ιστορία / Είμαι / και τη μαθαίνω / μπορώ / νεράκι / και τη λέω / .

\_\_\_\_\_

θα κάνει / δεν άκουσε / τι καιρό / Καλά, / ; /

να πάει / ήρθε / το σαββατοκύριακο / της / Τι / αυτό εκδρομή / ;

\_\_\_\_\_

δίνει / αυτός / στα / τη / νεύρα / Μου / ο θόρυβος / .

\_\_\_\_\_

για να / τη / αρέσει / να / με τα νεύρα μου / σπάει / Του / μου / γελάει!

\_\_\_\_\_

ραντεβού / πολύ / επαγγελματικά / το / αλλά / Στα / έχει / άνετος / άγχος, / παίζει / .

\_\_\_\_\_

αλλά / Είναι / ο ένας για τον άλλο / άσχημα / και / φίλοι, / καλά / μιλάει / πολύ / .

\_\_\_\_\_

πρίζα / στο Πανεπιστήμιο / Αυτές / στην / γιατί / τις μέρες / δίνω / είμαι / εξετάσεις / .



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Ενώνω τις προτάσεις με τη σημασία τους. Έχουν την ίδια σημασία με αυτή που ξέρω;

1. Από την πολλή στενοχώρια τού την έδωσε και δεν ήξερε τι έλεγε		α. μου αρέσει υπερβολικά
2. Μου τη δίνει αυτή η μουσική! Μπορώ να την ακούω όλη μέρα.		β. συμπεριφέρομαι ψεύτικα και υπερβολικά
3. Του αρέσει να το παίζει.		γ. τρελαίνομαι
4. – Με είπε εγωκεντρικό! Τι σημαίνει αυτό; – Και καλά, ότι ενδιαφέρεσαι μόνο για τον ε-αυτό σου.		δ. χαλάω το κέφι κάποιου
5. Ενώ περνούσαμε τέλεια στο πάρτι, οι γείτο-νες μας την έσπασαν και μας έφεραν την αστυ-νομία.		ε. δηλαδή

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Συμπληρώνω τα κενά με την κατάλληλη έκφραση από το πλαίσιο.

**τι μου ήρθε, θα τα μάθω νεράκι, μου τη σπάνε, και καλά,  
είμαι στην πρίζα, το παίζουν άνετοι, μου τη δίνει**

Έλα Σοφία μου,

Τι γίνεται; Τι κάνεις; Συγνώμη που άργησα τόσο πολύ να απαντήσω στο mail σου, αλλά ..... όλο τον τελευταίο μήνα.

Ήρθε μια καινούργια δουλειά στην εταιρεία που δουλεύω και μου ζήτησαν να μπω στην ομάδα που θα την αναλάβει. Αν και δεν γνωρίζω καλά το συγκεκριμένο αντικείμενο, δεν ξέρω ..... και είπα ναι.

Ο προϊστάμενός μου μού είπε ότι οι συνάδελφοί μου, ....., θα με βοηθήσουν, αλλά στην πραγματικότητα περισσότερο ..... παρά με βοήθανε. Η προθεσμία που έχουμε για να τελειώσουμε τη δουλειά είναι πολύ μικρή. Δεν καταλαβαίνω πώς μπορούν ..... . Και αυτό που ..... ακόμα περισσότερο είναι ότι μου ζήτησαν να κάνω παρουσίαση της δουλειάς μας στους πελάτες, ενώ ξέρουν ότι

δυσκολεύομαι. Η παρουσίαση είναι αυτή την Τετάρτη. .... και θα πάω να τα πω.

Ελπίζω εσύ να περνάς καλύτερα. Περιμένω νέα σου.

Φιλιά,

Άννα

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

*θα τα μάθω νεράκι, μου τη σπάνε, και καλά,  
είμαι στην πρίζα, το παίζουν άνετοι, μου τη δίνει*

*Γράφω προτάσεις χρησιμοποιώντας τις παραπάνω λέξεις.*

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

*Αντλώ στοιχεία από το κείμενο, χρησιμοποιώ τις κυκλωμένες λέξεις και παίζω ένα παιχνίδι με ένα συμμαθητή μου.*

<b>ΡΟΛΟΣ Α</b>	<b>ΡΟΛΟΣ Β</b>
Είμαι μαθητής της Γ Λυκείου και δίνω Πανελλήνιες εξετάσεις. Συζητώ με ένα φίλο/μία φίλη μου για τις εξετάσεις. Εγώ πιστεύω ότι αυτές οι εξετάσεις γίνονται με απαράδεκτο τρόπο, γιατί ενισχύουν την παραγαλία, αγχώνουν τους μαθητές και οι γονείς τους καταπιέζουν ακόμα περισσότερο.	Είμαι μαθητής της Γ Λυκείου και δίνω Πανελλήνιες εξετάσεις. Συζητώ με ένα φίλο/μία φίλη μου για τις εξετάσεις. Εγώ πιστεύω ότι είναι βέβαια πολύ αγχωτικές εξετάσεις, γιατί κρίνεται το μέλλον των μαθητών, αλλά απαραίτητες. Επιπλέον, οι γονείς, οι καθηγητές κ.λπ. δε θέλουν να δημιουργήσουν άγχος στους μαθητές, αλλά να τους στηρίζουν.

**11.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**  
**ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 1**

		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ	ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΚΑΤΑΠΑΤΗΣΗ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ	A1	A2
2	Πώς σε λένε - Με λένε...	✓		✓					✓	✓		✓	
	Χαίρω πολύ	✓		✓				✓	✓			✓	
	Χάρηκα πολύ	✓		✓					✓			✓	
	τα λέμε	✓		✓					✓	✓		✓	
	Γεια χαρά!	✓		✓					✓	✓		✓	
	Από εδώ ο/η...	✓		✓					✓	✓		✓	
	Καλώς ήρθες / ήρθατε	✓		✓					✓			✓	
	τι κάνεις / κάνετε;	✓		✓					✓	✓	✓	✓	
	Μια χαρά	✓		✓					✓	✓		✓	
	(πολύ) καλά	✓		✓					✓		✓	✓	
	χάλια	✓		✓					✓		✓	✓	
	Δεν το πιστεύω	✓		✓					✓	✓		✓	
	Πώς είστε;	✓		✓			✓		✓	✓		✓	
	χαίρετε	✓		✓				✓	✓			✓	
	από πού είσαι; - είμαι από	✓		✓			✓		✓	✓		✓	
	πού μένεις;	✓		✓					✓			✓	
	Έτσι κι έτσι		✓		✓				✓	✓			
3	πώς λέγεσαι; / λέγεστε;	✓		✓					✓			✓	

4	Σε λίγο..	✓		✓				✓	✓		✓	
	Να και....	✓		✓				✓	✓		✓	
	πάνω στην ώρα		✓			✓		✓	✓		✓	
	τι δουλειά κάνεις	✓		✓				✓			✓	
	μάγος είσαι	✓		✓		✓		✓			✓	
	Πόσων χρονών / ετών είναι;	✓		✓		✓		✓			✓	
	Με το καλό	✓		✓				✓	✓		✓	
5	πρωί πρωί	✓		✓				✓	✓		✓	
	τι λες; / τι λέτε;	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	καλή τύχη	✓		✓				✓	✓		✓	
	τι ώρα (είναι)	✓		✓		✓		✓	✓		✓	
	κάνει κρύο / ζέστη	✓		✓					✓		✓	
	πόσον καιρό		✓		✓			✓		✓	✓	
	μου αρέσει	✓		✓				✓	✓		✓	
	με τα πόδια	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	παίρνουν έναν υπνάκο	✓		✓				✓	✓		✓	
	κάπου κάπου	✓		✓				✓	✓		✓	
	πότε πότε	✓		✓				✓	✓		✓	
6	χτυπάω το εισιτήριο	✓		✓							✓	
	δεν (με) πειράζει	✓				✓		✓		✓	✓	
	στην ώρα του	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	θα ήθελα	✓		✓				✓	✓		✓	
	κλείνω ένα εισιτήριο απλό / με επιστροφή βγάζουμε εισιτήρια	✓		✓						✓	✓	
	πόσο κοστίζει	✓		✓				✓			✓	

	πόσο κάνει ...;	✓		✓				✓			✓	
<b>8</b>	καλώς τον / την / το	✓		✓				✓			✓	
	τι να κάνουμε!	✓			✓			✓	✓		✓	
	στο καλό		✓		✓			✓	✓	✓	✓	
	πόσο έχει...;	✓		✓		✓		✓			✓	
	για καλό και για κακό	✓		✓				✓	✓		✓	
	πόσο πάει το κιλό	✓				✓		✓		✓	✓	
<b>9</b>	με γεια	✓				✓		✓	✓		✓	
	μου κάνουν / πάνε πώς σας φαίνεται	✓		✓				✓	✓		✓	
<b>10</b>	ρίχνω μια ματιά	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	κλείνω ραντεβού	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	
	καλορίζικο		✓		✓		✓	✓	✓		✓	
	με το δεξί		✓			✓	✓	✓	✓		✓	
	καλωσορίσατε		✓		✓			✓			✓	
<b>11</b>	στην υγεία μας / γεια μας	✓		✓				✓	✓	✓		✓
	πάντα τέτοια	✓		✓				✓	✓			✓
	βγάζω χρήματα		✓			✓		✓		✓		✓
<b>12</b>	πώς πάει;	✓				✓		✓	✓			✓
	τι νέα	✓		✓				✓	✓			✓
	με τίποτα		✓		✓			✓	✓			✓
	τι γίνεσαι;		✓			✓		✓				✓
<b>13</b>	για δεξ	✓		✓				✓				✓
<b>14</b>	χρόνια πολλά	✓		✓				✓	✓	✓		✓
<b>15</b>	και τι δεν.....(φάγαμε)!)	✓		✓				✓		✓		✓
	περνάει η ώρα	✓		✓				✓		✓		✓
<b>16</b>	κάνω κράτηση / κλείνω ένα δωμάτιο	✓		✓						✓		✓
	για να δω	✓		✓				✓	✓	✓		✓
	θα τα πούμε	✓		✓				✓	✓	✓		✓

17	δίνω εξετάσεις	✓				✓			✓	✓	✓		✓
	ανοίγω λογαριασμό	✓		✓					✓	✓			✓
	να'σαι καλά	✓		✓			✓		✓	✓	✓		✓
18	κάνω απεργία	✓		✓							✓		✓
	παίρνω άδεια	✓		✓						✓	✓		✓
	κάνω κατάθεση / ανάληψη	✓		✓					✓	✓			✓
20	"Να τα εκατοστήσεις / χιλιάσεις	✓		✓					✓	✓	✓		✓
	καλή χρονιά	✓		✓					✓	✓			✓
	ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος	✓		✓					✓	✓			✓
	σιγά σιγά	✓		✓					✓	✓			✓

ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 1

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΣΕ ΕΠΙΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ		ΤΥΠΟΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ				
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ			ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ	ΑΡΓΙΚΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ+ ΑΝΕΠΙΣΗΜΟΣ	
2	Πώς σε λένε - Με λένε...	✓		Επισήμαση μέσα σε πλαίσιο και σε διάλογο ΚΓΛ (noticing), παρουσία σε ασκήσεις μηχανιστικές, ΠΠΑ	✓ <b>Ενότ.3:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.7:</b> ΠΓΛ, <b>Ενότ. 15:</b> σε ΚΓΛ, ΚΠΑ, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2:</b> Ενότ.2: άσκηση γραμμ. <b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b> <b>Ενότ.1:</b> άσκηση λεξιλογίου	✓						✓
	Χαίρω πολύ	✓		Επισήμαση μέσα σε πλαίσιο και κείμενο ΚΓΛ (noticing), απουσία από ασκήσεις / δραστηριότητες	✓ <b>Ενότ.4:</b> ΚΓΛ	✓						✓
	Χάρηκα πολύ	✓		Επισήμαση μέσα σε πλαίσιο (noticing), απουσία από ασκήσεις / δραστηριότητες	✓ <b>Ενότ.7:</b> ΠΓΛ	✓						✓
	τα λέμε		✓	Επισήμαση μέσα σε πλαίσιο (noticing), παρουσία σε ασκήσεις μηχανιστικές, ΠΠΑ	✓ <b>Ενότ.5:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.7:</b> ΠΓΛ, <b>Ενότ.10:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.12:</b> ΚΓΛ, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> <b>Ενότ.9:</b> ΚΓΛ	✓			✓			

Γεια χαρά!		✓	Επισήμανση μέσα σε πλαίσιο, απουσία από ασκήσεις / δραστηριότητες	✓ <b>Ενότ.3:</b> σε ΚΓΛ		✓		✓		
Από εδώ ο/η...		✓	Επισήμανση μέσα σε πλαίσιο (noticing), απουσία από ασκήσεις / δραστηριότητες	✓ <b>Ενότ.4:</b> σε ΚΓΛ		✓	✓	✓		
Καλώς ήρθες / ήρθατε		✓	Επισήμανση μέσα σε πλαίσιο (noticing), απουσία από ασκήσεις / δραστηριότητες	✓ <b>Ενότ.4:</b> σε ΚΓΛ	✓					✓
τι κάνεις / κάνετε;	✓		Επισήμανση μέσα σε πλαίσιο (noticing), παρουσία σε ασκήσεις ΠΠΑ	✓ <b>Ενότ.5:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.7:</b> γραμματική, ΠΓΛ, <b>Ενότ.12:</b> ΚΓΛ, ΚΠΑ, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2: Ενότ.8:</b> ΚΓΛ		✓				✓
Μια χαρά	✓		Επισήμανση μέσα σε πλαίσιο (noticing), παρουσία σε ασκήσεις ΠΠΑ και ΠΓΛ	Συχνή εμφάνιση σε διαλόγους άλλων ενοτήτων και σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια <b>Ενότ.3:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.9:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.10:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.11:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.12:</b> σε ΚΓΛ, ΚΠΑ	✓			✓		
(πολύ) καλά	✓			και σε άλλες ενότητες και στο <b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b>		✓				✓
χάλια	✓					✓		✓		
Δεν το πιστεύω	✓		Παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ, απουσία από δραστηριότητες / ασκήσεις, δεν επαναλαμβάνεται στην ενότητα	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2: Ενότ.1:</b> άσκηση γραμμ.		✓		✓		



	Πώς είστε;	✓		Επισημάση μέσα σε πλαίσιο (noticing), παρουσία σε ασκήσεις ΠΠΑ		✓				✓
	χαίρετε	✓		Παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ + επισημανση σε πλαίσιο, όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓				✓
	από πού είσαι; - είμαι από	✓		Παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ + επισημανση σε πλαίσιο - αξιοποίηση σε ασκήσεις γραμματική, ΠΠΑ, ΠΓΛ	✓ <b>Ενότη.2:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότη.3:</b> ΠΠΑ, ΚΠΑ, <b>Ενότη.7:</b> σε γραμματική, ΠΓΛ	✓				✓
	πού μένεις;	✓		Παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ + επισημανση σε πλαίσιο - αξιοποίηση σε ασκήσεις γραμματική, ΠΠΑ, ΠΓΛ	✓ <b>Ενότη.2:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότη.3:</b> ΠΠΑ, ΚΠΑ, <b>Ενότη.7:</b> ΠΓΛ	✓		✓		
	Έτσι κι έτσι	✓		Επισημάση μέσα σε πλαίσιο (noticing), παρουσία σε ασκήσεις ΠΠΑ και ΠΓΛ	✓ <b>Ενότη.2:</b> ΚΓΛ	✓		✓		
3	πώς λέγεσαι; / λέγεστε;	✓		Παρουσία σε κείμενο, δεν αξιοποιείται περαιτέρω	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2 Ενότη.7:</b> γραμμ.	✓				✓
4	Σε λίγο..		✓	Παρουσία σε κείμενο, δεν αξιοποιείται περαιτέρω	✓ <b>Ενότη.12:</b> ΚΓΛ		✓		✓	
	Να και....		✓	Παρουσία σε κείμενο, δεν αξιοποιείται περαιτέρω	✓		✓		✓	

	πάνω στην ώρα	✓		Παρουσία σε κείμενο, δεν αξιοποιείται περαιτέρω		✓			✓		
	τι δουλειά κάνεις	✓		παρουσία σε ΚΓΛ, ΚΠΛ, ΠΠΛ			✓		✓		
	μάγος είσαι	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ, όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓		
	Πόσων χρονών / ετών είσαι;	✓		Παρουσία σε κείμενο, επισήμανση σε πλαίσιο, εκτενής ανάλυση. Αξιοποίηση σε άσκηση ΠΓΛ και δραστηριότητα ΠΠΛ, παρουσία σε δραστηριότητα ΚΠΛ	✓ <b>Ενότη.6:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότη.7:</b> σε ΠΓΛ, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2:</b> <b>Ενότη.3:</b> σε ΚΓΛ	✓					✓
	Με το καλό		✓	Παρουσία σε κείμενο, δεν αξιοποιείται περαιτέρω	<b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b> <b>Ενότη.3:</b> σε γραμμ.	✓			✓		
5	πρωί πρωί		✓	Παρουσία σε κείμενο, όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓		
	τι λες; / τι λέτε;		✓		✓ <b>Ενότη.6:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότη.10:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότη.12:</b> σε ΚΓΛ, ΚΠΛ, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2:</b> <b>Ενότη.3:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότη.8:</b> σε ΠΠΛ, <b>Ενότη.15:</b> σε ΚΓΛ		✓		✓		
	καλή τύχη		✓		<b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> <b>Ενότη.8:</b> σε ΚΠΛ		✓				✓
	τι ώρα (είναι)	✓		Επισήμανση σε κείμενο - αξιοποίηση σε δραστηριότητες ΠΠΛ	✓ <b>Ενότη. 6</b> σε ΠΠΛ, <b>Ενότη.11:</b> σε άσκηση γραμμ., σε ΠΠΛ, <b>Ενότη.12:</b> σε ΚΓΛ, ΚΠΛ, <b>Ενότη.15:</b> σε γραμματική, ΠΠΛ, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2:</b> <b>Ενότη.14:</b> σε γραμμ.		✓				✓

κάνει κρύο / ζέστη	✓		σε άσκηση λεξιλογίου, ΠΓΛ, ΚΓΛ	✓ <b>Ενότ.10:</b> σε άσκηση γραμματικής <b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> <b>Ενότ.10:</b> σε γραμμ.		✓				✓
πόσον καιρό		✓	σε δραστηριότητα ΠΠΛ, ΠΓΛ		✓			✓		
μου αρέσει		✓	σε δραστηριότητα ΚΓΛ - καμία επισήμανση / αξιοποίηση	<b>Ενότ. 6:</b> πίνακα γραμματικής, <b>Ενότ.7:</b> γραμματική, <b>Ενότ.9:</b> σε ΚΓΛ, πίνακα + ασκήσεις γραμματικής, δραστηριότητες ΠΓΛ,ΠΠΛ, <b>Ενότ.10:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.11:</b> ΠΠΛ, <b>Ενότ.12:</b> πίνακα λεξιλογίου, ΠΠΛ, <b>Ενότ.14:</b> άσκηση γραμματικής, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> <b>Ενότ.1:</b> άσκηση γραμμ., <b>Ενότ.2:</b> γραμμ., <b>Ενότ.3:</b> ΠΠΛ, γραμμ., <b>Ενότ.4:</b> ΚΓΛ, ΠΠΛ, <b>Ενότ.5:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.7:</b> γραμμ., ΠΠΛ, <b>Ενότ.8:</b> ΠΠΛ, ΚΓΛ, <b>Ενότ.9:</b> γραμμ., ΠΠΛ, <b>Ενότ.11:</b> γραμμ, <b>Ενότ.12:</b> ΠΠΛ, γραμμ., <b>Ενότ.14:</b> γραμμ., <b>Ενότ.18:</b> γραμμ. <b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b> <b>Ενότ.1:</b> άσκηση λεξιλογίου, <b>Ενότ.3:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.4:</b> γραμμ., <b>Ενότ.5:</b> γραμμ., <b>Ενότ.7:</b> λεξιλόγιο, <b>Ενότ.8:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.11:</b> γραμμ.	✓					✓
με τα πόδια		✓	σε δραστηριότητα ΚΓΛ - καμία επισήμανση / αξιοποίηση	✓ <b>Ενότ. 6:</b> πίνακα λεξιλογίου		✓				✓
παίρνουν έναν υπνάκο		✓	Παρουσία μόνο σε άσκηση συμπλήρωσης κενών - καμία περαιτέρω επεξεργασία	✓		✓		✓		

	κάπου κάπου		✓	σε πίνακα γραμματικής		✓			✓		
	πότε πότε		✓	σε πίνακα γραμματικής		✓			✓		
6	χτυπάω το εισιτήριο		✓	Παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου, όχι περαιτέρω αναφορά ή επεξεργασία	<b>Ενότ.7:</b> άσκηση γραμμ./λεξιλ.		✓		✓		
	δεν (με) πειράζει	✓		Παρουσία σε διάλοφο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2:</b> <b>Ενότ.4:</b> σε ΚΓΛ/ΠΠΛ		✓		✓		
	στην ώρα του	✓		Παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου, όχι περαιτέρω αναφορά ή επεξεργασία	<b>ΤΑΞΙΔΙ2:</b> <b>Ενότ.9:</b> σε γραμμ.		✓		✓		
	θα ήθελα	✓		σε κείμενο ΚΓΛ	<b>Ενότ.8:</b> σε ΚΓΛ, ΚΠΛ, <b>Ενότ.9:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.11:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.13:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.14:</b> άσκηση γραμματικής, <b>Ενότ.16:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.17:</b> ΚΓΛ, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2:</b> <b>Ενότ.1:</b> άσκηση γραμμ., <b>Ενότ.4:</b> ΠΠΛ, <b>Ενότ.5:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.6:</b> άσκηση γραμμ., <b>Ενότ.8:</b> ΚΓΛ	✓					✓
	κλείνω ένα εισιτήριο απλό / με επιστροφή βγάζουμε εισιτήρια	✓		Παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου, όχι περαιτέρω αναφορά ή επεξεργασία	✓ <b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> <b>Ενότ.18:</b> γραμμ. <b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b> <b>Ενότ.4:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.13:</b> γραμμ.		✓		✓		
	πόσο κοστίζει	✓		σε κείμενο ΚΓΛ', δραστηριότητα ΠΠΛ	<b>Ενότ.16:</b> ΚΓΛ		✓				✓
	πόσο κάνει ...;		✓	Παρουσία σε δραστηριότητα ΠΠΛ	✓ <b>Ενότ.8:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.17:</b> ΚΓΛ		✓		✓		
8	καλώς τον / την / το	✓		σε ΚΓΛ - επαναλαμβάνεται σε 2ο διάλογο	✓ <b>Ενότ.11:</b> ΚΓΛ <b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> <b>Ενότ.10:</b> γραμμ.	✓			✓		

	τι να κάνουμε!	✓		Παρουσία σε διάλογο ΚΓΛ		✓		✓		
	στο καλό	✓		Παρουσία σε διάλογο ΚΓΛ	<b>Ενότ.17:</b> ΚΓΛ		✓		✓	
	πόσο έχει...;	✓		επισημάνση μέσα σε πλαίσιο - δυνατότητα επεξεργασία μέσα από δραστηριότητες ΠΠΑ			✓		✓	
	για καλό και για κακό		✓	Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓	
	πόσο πάει το κιλό	✓		Παρουσία σε κείμενο - δυνατότητα επεξεργασίας σε δραστηριότητες ΠΠΑ			✓		✓	
9	με γεια		✓	Παρουσία σε κείμενο - δεν εμφανίζεται σε ασκήσεις - δυνατότητα μόνο μέσα από δραστηριότητα ΠΠΑ, όχι όμως με σαφήνεια	<b>Ενότ.14:</b> άσκηση γραμματικής, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2: Ενότ.1:</b> άσκηση γραμμ., <b>Ενότ.4:</b> σε ΠΠΑ	✓				✓
	μου κάνουν / πάνε πώς σας φαίνεται	✓		Εμφάνιση σε διαλόγους, επισημάνση σε πλαίσιο, ασκήσεις μηχανιστικές και ελεύθερες	✓ <b>Ενότ.14:</b> άσκηση γραμματικής, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2: Ενότ.4:</b> γραμμ., ΚΓΛ, <b>Ενότ.12:</b> ΚΓΛ, <b>Ενότ.15:</b> ΚΓΛ	✓				✓
10	ρίχνω μια ματιά	✓		σε ΚΓΛ	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2: Ενότ.4:</b> σε ΠΠΑ	✓			✓	
	κλείνω ραντεβού	✓		σε ΚΓΛ			✓		✓	
	καλορίζικο		✓	σε άσκηση λεξιλογίου, (έμφαση σε άλλα στοιχεία), σε κείμενο ΚΠΑ	<b>Ενότ.14:</b> άσκηση γραμματικής	✓			✓	

	με το δεξί		✓	σε άσκηση λεξιλογίου, έμφαση σε άλλα στοιχεία		✓			✓		
	καλωσορίσατε		✓	σε ΚΠΑ		✓			✓		
11	στην υγεία μας / γεια μας	✓		εμφάνιση στον τίτλο της ενότητας και σε διαλόγους	<b>Ενότ.14:</b> άσκηση γραμματικής		✓		✓		
	πάντα τέτοια	✓		εμφάνιση σε διάλογο ΚΓΛ			✓		✓		
	βγάζω χρήματα		✓	σε άσκηση ΠΓΛ			✓		✓		
12	πώς πάει;		✓	Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>Ενότ.14:</b> σε ΚΓΛ	✓			✓		
	τι νέα	✓		Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓		
	με τίποτα	✓		σε πίνακα λεξιλογίου		✓			✓		
	τι γίνεσαι;		✓	σε ΚΠΑ		✓			✓		
13	για δεξ		✓	σε ΚΠΑ			✓		✓		
14	χρόνια πολλά		✓	εμφανίζεται μόνο σε άσκηση	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> Ενότ.19: σε ΚΓΛ		✓				✓
15	και τι δεν.....(φάγαμε) !		✓	Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓		
	περνάει η ώρα	✓		εμφάνιση σε ΚΓΛ - περαιτέρω σε ΚΠΑ	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2:</b> Ενότ.3: άσκηση γραμμ.		✓		✓		

16	κάνω κράτηση / κλείνω ένα δωμάτιο	✓		επισήμανση μέσα σε πλαίσιο και σε κείμενο - όχι περαιτέρω επεξεργασία	<b>Ενότ.18:</b> σε ΚΓΛ, σε ΠΠΛ <b>ΤΑΞΙΔΙ 3 Ενότ.4:</b> σε γραμμ.		✓		✓		
	για να δω	✓		εμφάνιση σε ΚΓΛ			✓		✓		
	θα τα πούμε	✓		εμφάνιση σε ΚΓΛ	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2: Ενότ. 3:</b> άσκηση γραμμ., <b>Ενότ.6:</b> άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		
17	δίνω εξετάσεις	✓		Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	✓ <b>Ενότ.18:</b> ΚΓΛ, (και στο <b>ΤΑΞΙΔΙ 2</b> πίνακα λεξιλογίου)		✓		✓		
	ανοίγω λογαριασμό	✓		Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ, περαιτέρω σε ΚΠΛ	✓ <b>Ενότ.17:</b> γραμματική, <b>ΤΑΞΙΔΙ 2 Ενότ.5:</b> ΚΓΛ	✓			✓		
	να'σαι καλά	✓		Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ			✓		✓		
18	κάνω απεργία		✓	Αναφορά σε άσκηση γραμματικής			✓		✓		

	παίρνω άδεια		✓	Αναφορά σε άσκηση γραμματικής		✓		✓		
	κάνω κατάθεση / ανάληψη		✓	αναφορά σε ΠΠΛ	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2 Ενότ.5:</b> πίνακα λεξιλογίου, <b>ΤΑΞΙΔΙ 3: Ενότ.8:</b> γραμμ.	✓		✓		
20	"Να τα εκατοστάσεις / χιλιάσεις		✓	Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	✓ <b>ΤΑΞΙΔΙ 2 Ενότ.19:</b> σε κείμενο ΚΓΛ	✓				✓
	καλή χρονιά	✓		Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2 Ενότ.19:</b> σε ΚΓΛ	✓				✓
	ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος	✓		Αναφορά σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>ΤΑΞΙΔΙ 2 Ενότ.8:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.19:</b> σε ΚΓΛ	✓				✓
	σιγά σιγά		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	✓ <b>ΤΑΞΙΔΙ 2 Ενότ.4:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ.8:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.9:</b> σε γραμμ., σε ΚΓΛ	✓		✓		



ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2

		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ	ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	B1	B2
1	περαστικά		✓	✓					✓	✓	✓	
2	και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα	✓		✓					✓	✓	✓	
	είμαι σε διάσταση		✓			✓	✓		✓		✓	
	φως στο τούνελ		✓	✓					✓	✓	✓	
	για την ακρίβεια	✓		✓					✓	✓	✓	
	φάγαμε ψωμί κι αλάτι		✓		✓				✓	✓	✓	
3	πού να σταλεω		✓			✓			✓	✓	✓	
	έχω καιρό να...	✓				✓	✓		✓	✓	✓	
	τέλος καλό όλα καλά	✓		✓					✓	✓	✓	
	όχι κι έτσι!	✓		✓					✓	✓	✓	
4	πλάκα μου κάνεις;		✓			✓				✓	✓	
5	αχρείαστα να'ναι		✓	✓			✓		✓	✓	✓	
	άστα να πάνε		✓			✓			✓	✓	✓	
	μέχρι τον ουρανό	✓		✓					✓		✓	
	δε φτάνει που...	✓				✓			✓	✓	✓	
6	με κλειστά μάτια	✓		✓						✓	✓	

	πατήσαμε το πόδι μας	✓		✓				✓	✓	✓	
	όσον αφορά σε	✓		✓				✓	✓	✓	
	είχαμε γίνει παπιά	✓		✓					✓	✓	
	caque diem - άδραξε τη μέρα		✓	✓				✓	✓	✓	
7	κάνω "κοπάνα"		✓		✓			✓	✓	✓	
	πώς τα πήγες (στο διαγώνισμα)	✓				✓		✓		✓	
	καλή επιτυχία	✓		✓				✓	✓	✓	
	μια από τα ίδια	✓		✓				✓		✓	
	περνάω τις εξετάσεις	✓		✓				✓		✓	
	δίνω εξετάσεις	✓		✓				✓		✓	
	κόβομαι στις εξετάσεις	✓		✓				✓		✓	
	μενω στην ίδια τάξη		✓			✓		✓		✓	
	με τις ώρες	✓		✓				✓	✓	✓	
	τι γίνεται;	✓		✓				✓		✓	
8	από το στόμα σου και στου Θεού το αφτί	✓		✓				✓	✓	✓	
	είμαι μέσα		✓		✓			✓	✓	✓	
	με λίγα / άλλα λόγια	✓		✓				✓	✓	✓	
9	στο πλαίσιο (των εκδηλώσεων)	✓		✓				✓	✓	✓	
	με πιάνει λάστιχο	✓				✓		✓		✓	
	μένω από (βενζίνη)		✓			✓		✓		✓	
11	τα βάφεις μαύρα	✓		✓				✓	✓	✓	
	πετάω από τη χαρά μου	✓		✓				✓	✓	✓	
12	κατά το ήμισυ	✓		✓			✓	✓	✓		✓

	καπνίζω σα φουγάρο	✓		✓				✓	✓		✓
	το έχω ακουστά	✓		✓		✓		✓			✓
	ως δια μαγείας	✓		✓			✓	✓	✓		✓
	τα ίδια και τα ίδια	✓		✓				✓	✓		✓
	από τα βάθη της καρδιάς μου	✓		✓				✓			✓
	ποτέ δεν είναι αργά	✓		✓		✓		✓	✓		✓
	για παράδειγμα	✓		✓				✓	✓		✓
<b>14</b>	κατ' επανάληψη	✓		✓				✓	✓		✓
	καλώς σε βρήκα	✓		✓				✓	✓		✓
	κατά κύριο λόγο	✓		✓				✓	✓		✓
<b>16</b>	φαρδύς - πλατύς	✓		✓				✓	✓		✓
	συλλυπητήρια	✓		✓				✓	✓		✓
<b>17</b>	έχασα τη γη κάτω από τα πόδια μου	✓		✓				✓	✓		✓
	πνίγομαι στη δουλειά	✓		✓				✓	✓		✓
	κρατάω σημειώσεις	✓		✓				✓	✓		✓
<b>18</b>	από στόμα σε στόμα	✓		✓				✓	✓		✓
	κλείνω διακοπές	✓		✓							✓
	κόβει την ανάσα	✓		✓				✓	✓		✓
	λαμβάνω υπόψιν	✓		✓			✓	✓	✓		✓
	κατά καιρούς	✓		✓				✓	✓		✓
	από άποψη (κούρασης)	✓		✓				✓			✓
<b>19</b>	προς τιμήν	✓		✓			✓	✓	✓		✓

	κάνω τραπέζι		✓	✓				✓	✓		✓
	ό,τι επιθυμείς	✓		✓				✓	✓		✓
	κάνουν χρυσές δουλειές	✓		✓					✓		✓
	ζητούσε το χέρι της	✓		✓				✓	✓		✓
	να ζήσετε	✓		✓				✓	✓		✓
	η ώρα η καλή		✓	✓				✓	✓		✓
	βίον ανθόσπαρτον	✓		✓			✓	✓	✓		✓
	καλούς απογόνους	✓		✓				✓	✓		✓
	και στα δικά σας!	✓				✓		✓	✓		✓
	προσφέρουμε φόρο τιμής	✓		✓				✓	✓		✓
20	τα βγάζω πέρα	✓				✓		✓	✓		✓

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΣΕ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ		ΤΥΠΟΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ				
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ				ΚΑΤΑΠΑΤΗΣΗ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ	ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΚΑΘΟΜΙΛΑ ΟΥΜΕΝΗ	ΑΡΓΚΟ
1	περαστικά		✓	παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
2	και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα	✓		παρουσία σε διάλογο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓	✓			
	είμαι σε διάσταση	✓		παρουσία σε λεξιλογικό πίνακα			✓		✓			
	φως στο τούνελ	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓	✓			
	για την ακρίβεια	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	Ενότ.14: σε ΚΓΛ			✓	✓			
	φάγαμε ψωμί κι αλάτι	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζήτηση για τη σημασία			✓		✓			
3	πού να στα λεω	✓		παρουσία σε κείμενο - περαιτέρω αξιοποίηση στο κείμενο ΚΠΛ			✓		✓			

	έχω καιρό να...	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓		✓		
	τέλος καλό όλα καλά	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓		✓		
	όχι κι έτσι!		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ		✓		✓		✓		
4	πλάκα μου κάνεις;	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓		✓		
5	αχρείαστα να'ναι		✓	παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓		✓		
	άστα να πάνε	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓		✓		
	μέχρι τον ουρανό		✓	παρουσία σε πίνακα γραμματικής		✓		✓		✓		
	δε φτάνει που...		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής				✓		✓		
6	με κλειστά μάτια	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓		✓		
	πατήσαμε το πόδι μας	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓		✓		
	όσον αφορά σε	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	✓ Ενότ.15: σε κείμενο ΚΓΛ <u>ΤΑ-ΞΙΑΙ 3 Ε-νότ.9:</u> σε ΚΓΛ			✓		✓		

	είχαμε γίνει παπιά	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓	✓				
	carpe diem - άδραξε τη μέρα	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓				
7	κάνω "κοπάνα"	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓				✓		
	πώς τα πήγες (στο διαγώνισμα)	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓			✓		
	καλή επιτυχία	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>ΤΑΞΙΑΙ 3:</b> <b>Ενότ.5:</b> σε ΚΓΛ			✓				✓
	μια από τα ίδια		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής				✓		✓		
	περνάω τις εξετάσεις	✓		παρουσία σε άσκηση γραμματικής + σε πίνακα λεξιλογίου	<b>Ενότ.17:</b> σε γραμμ. <b>ΤΑΞΙΑΙ 3: Ενότ. 6:</b> σε πίνακα λεξιλογίου	✓		✓		✓		
	δίνω εξετάσεις	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου	✓ (παρουσία σε άσκηση γραμματικής στην ίδια ενότητα) <b>ΤΑΞΙΑΙ 3: Ενότ. 6:</b> σε πίνακα λεξιλογίου	✓		✓		✓		
	κόβομαι στις εξετάσεις	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου	<b>ΤΑΞΙΑΙ 3:</b> <b>Ενότ. 6:</b> σε πίνακα λεξιλογίου	✓		✓		✓		
	μενω στην ίδια τάξη	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου		✓		✓		✓		

	με τις ώρες		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής		✓		✓		✓		
	τι γίνεται;		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής	<b>Ενότ.9:</b> σε ΚΓΛ		✓			✓		
<b>8</b>	από το στόμα σου και στου Θεού το αφτί	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓		✓		
	είμαι μέσα	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓				✓	
	με λίγα / άλλα λόγια		✓	σε δραστηριότητα ΠΓΛ	<b>Ενότ.15:</b> σε ΚΓΛ <b>ΤΑ-ΞΙΑΙ 3 Ε-νότ.3:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ε-νότ.7:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ε-νότ.9:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ε-νότ.10:</b> σε ΚΓΛ			✓				✓
<b>9</b>	στο πλαίσιο (των εκδηλώσεων)	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓	✓			
	με πιάνει λάστιχο	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου	<b>Ενότ.13:</b> σε γραμμ.		✓			✓		
	μένω από (βενζίνη)	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου			✓			✓		
<b>11</b>	τα βάφεις μαύρα	✓		παρουσία σε κείμενο - επεξεργασία σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓		
	πετάω από τη χαρά μου	✓		παρουσία σε άσκηση ΠΓΛ		✓		✓		✓		



12	κατά το ήμισυ	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<u>ΤΑΞΙΔΙ 3</u> Ενότ.12: σε ΚΠΛ		✓		✓				
	καπνίζω σα φουγάρο	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου	✓	✓			✓			✓	
	το έχω ακουστά	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓			✓			✓	
	ως δια μαγείας	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓						✓
	τα ίδια και τα ίδια	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση					✓			✓	
	από τα βάθη της καρδιάς μου		✓	σε άσκηση γραμμ.		✓			✓	✓			
	ποτέ δεν είναι αργά		✓	σε άσκηση / πίνακα γραμμ.					✓			✓	
	για παράδειγμα		✓	σε κείμενο ΠΠΛ	Ενότ.14: σε ΚΠΛ, Ενότ.19: σε ΚΓΛ, <u>ΤΑΞΙΔΙ 3</u> Ενότ.1: σε ΚΠΛ, Ενότ.2: σε ΚΓΛ, Ενότ.3: σε ΚΓΛ, ΚΠΛ, Ενότ.5: σε ΚΓΛ, Ενότ.9: σε ΚΓΛ, Ενότ.11: σε ΚΓΛ, Ενότ.13: σε ΚΓΛ, ΚΠΛ						✓		✓
14	κατ' επανάληψη	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση					✓				✓

	καλώς σε βρήκα		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ		✓		✓		✓		
	κατά κύριο λόγο		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ				✓				✓
16	φαρδύς - πλατύς		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής			✓			✓		
	συλλυπητήρια		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής		✓	✓					✓
17	έχασα τη γη κάτω από τα πόδια μου	✓		παρουσία σε άσκηση ΠΓΛ			✓			✓		
	πνίγομαι στη δουλειά		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής	<b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b> <b>Ενότη.8:</b> σε πίνακα λεξιλογίου	✓		✓		✓		
	κρατάω σημειώσεις		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής				✓		✓		
18	από στόμα σε στόμα	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>ΤΑΞΙΔΙ 3</b> <b>Ενότη.6:</b> σε γραμμ.	✓		✓		✓		
	κλείνω διακοπές	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓		✓		
	κόβει την ανάσα	✓		παρουσία σε κείμενο - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓		✓		
	λαμβάνω υπόψιν		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓			
	κατά καιρούς		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓			

	από άποψη (κούρασης)		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓	✓				
19	προς τιμήν	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση - επανάληψη μέσα στο ίδιο κείμενο	✓ <u>ΤΑΞΙΑΙ 3</u> Ενότ.1: σε γραμμ., ΚΓΛ, Ενότ.4: άσκηση ΚΠΛ + άσκηση γραμματικής σε επόμενες ενότητες		✓	✓				
	κάνω τραπέζι	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓		✓			
	ό,τι επιθυμείς	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓			
	κάνουν χρυσές δουλειές	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση - επανάληψη μέσα στο ίδιο κείμενο		✓	✓		✓			
	ζητούσε το χέρι της	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση - επανάληψη μέσα στο ίδιο κείμενο		✓	✓	✓				
	να ζήσετε	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου		✓	✓					✓
	η ώρα η καλή	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου	✓ (σε άσκηση γραμματικής στο <u>ΤΑΞΙΑΙ 3</u> )		✓					✓

	βιον ανθόσπαρτον	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου			✓		✓			
	καλούς απογόνους	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου			✓		✓			
	και στα δικά σας!	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου			✓			✓		
	προσφέρουμε φόρο τιμής		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓			
<b>20</b>	τα βγάζω πέρα	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓			

ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 3

		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ	ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	Γ1	Γ2
1	έξω καρδιά		✓		✓				✓	✓	✓	
	έχει πάρει άφεση	✓		✓					✓		✓	
	πιάστηκε στα πράσα		✓		✓				✓	✓	✓	
	κοινή συναινέσει	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	κάνει την εμφάνισή του	✓		✓							✓	
	δεν έλεγε να ... (κοπάσει)	✓				✓			✓		✓	
	σαν μύγα μέσα στο γάλα	✓		✓					✓	✓	✓	
	υπεράνω όλων	✓		✓				✓	✓		✓	
	φέροντας εις πέρας	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	υπουργός άνευ χαρτοφυλακίου		✓		✓				✓	✓	✓	
	λαμβάνει μέρος	✓		✓					✓		✓	
	επί κεφαλής		✓			✓		✓	✓	✓	✓	
	κατά κανόνα	✓		✓					✓	✓	✓	
2	δε μάσησαν τα λόγια τους		✓	✓					✓	✓	✓	
	υπό την προϋπόθεση	✓		✓					✓		✓	

	ως εκ τούτου	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	δεδομένων των συνθηκών / δεδομένου ότι	✓		✓					✓	✓	✓	
	με την πρώτη ματιά	✓		✓					✓	✓	✓	
	εξ ολοκλήρου	✓		✓					✓	✓	✓	
	καλώς ή κακώς	✓		✓					✓	✓	✓	
<b>3</b>	να βρουν τη "χρυσή τομή"	✓		✓					✓	✓	✓	
	ο χρόνος είναι χρήμα	✓		✓		✓			✓	✓	✓	
	πλήρης ημερών		✓			✓			✓	✓	✓	
	περιμένο παιδί	✓		✓							✓	
	παίρνω είδηση	✓		✓					✓	✓	✓	
	βάζω μυαλό	✓		✓					✓	✓	✓	
	βήμα βήμα	✓		✓					✓	✓	✓	
	παρ' όλα αυτά	✓		✓					✓	✓	✓	
	από γενιά σε γενιά	✓		✓					✓	✓	✓	
	τράβηξαν το βλέμμα	✓		✓						✓	✓	
	ταιριάζουν γάντι	✓				✓			✓	✓	✓	
	είναι το φόρτε σας		✓		✓		✓		✓	✓	✓	
	να φτάσει στα άκρα	✓		✓					✓	✓	✓	
	λίγο πολύ	✓		✓					✓	✓	✓	
	του κάκου		✓			✓			✓	✓	✓	
	εκ των υστέρων	✓				✓			✓	✓	✓	

	με το νι και με το σίγμα		✓		✓				✓	✓	✓	
	ο από μηχανής θεός		✓		✓				✓	✓	✓	
	ανά πάσα ώρα και στιγμή	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
<b>4</b>	άναψαν τα αίματα		✓			✓			✓	✓	✓	
	δώσανε τόπο στην οργή	✓		✓					✓	✓	✓	
	για να λέμε και του στραβού το δίκιο	✓		✓					✓	✓	✓	
	λέει τα πράγματα με το όνομά τους	✓		✓					✓	✓	✓	
	με βραχεία κεφαλή		✓		✓			✓	✓	✓	✓	
	τα παχιά λόγια	✓		✓					✓	✓	✓	
	με βαριά καρδιά	✓		✓					✓	✓	✓	
<b>5</b>	ως επί το πλείστον	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	έγινε περδίκι		✓		✓				✓	✓	✓	
	σκάει από υγεία	✓		✓					✓	✓	✓	
	σιδερένιος /-α	✓		✓					✓	✓	✓	
	είναι σαράβαλο	✓		✓			✓		✓	✓	✓	
	είναι με το'να πόδι στον τάφο	✓		✓			✓		✓	✓	✓	
	έχασα τον κόσμο	✓				✓			✓	✓	✓	
	καπνίζει σαν φουγάρο	✓		✓							✓	
	τα'χει παίξει		✓		✓				✓	✓	✓	

	του στριψε η βίδα		✓		✓				✓		✓	
	τα'χει χαμένα		✓	✓			✓		✓	✓	✓	
	δεν ξέρει τι του γίνεται	✓		✓					✓	✓	✓	
	είναι αλλού γι' αλλού	✓		✓			✓		✓	✓	✓	
	φοβάται και τη σκιά του	✓		✓					✓	✓	✓	
	τρώω σα γουρούνι / σα πουλάκι	✓		✓							✓	
	πεινάω σαν λύκος	✓		✓							✓	
	έχω μια πείνα	✓		✓			✓		✓		✓	
	έσκασα στο φαϊ	✓		✓					✓	✓	✓	
	έφαγα τον άμπακο	✓		✓						✓	✓	
	μου βγήκε το φαϊ από τη μύτη	✓		✓					✓	✓	✓	
	μου κόπηκε η όρεξη	✓		✓					✓	✓	✓	
<b>6</b>	εξ αποστάσεως	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	υπό την αιγίδα		✓		✓			✓	✓	✓	✓	
	από 'κει και πέρα	✓		✓					✓	✓	✓	
	τέλος πάντων	✓		✓					✓	✓	✓	
<b>7</b>	παίρνει σάρκα και οστά	✓		✓					✓	✓	✓	
	δειλά δειλά	✓		✓					✓	✓	✓	
<b>8</b>	στρώνομαι στη δουλειά	✓		✓					✓			



	δουλεύω σαν σκλάβος / σαν το σκυλί	✓		✓						✓	✓	
	με τον καιρό	✓		✓					✓	✓	✓	
	καλή σταδιοδρομία	✓		✓					✓	✓	✓	
	κακήν κακώς	✓		✓				✓	✓	✓		✓
<b>9</b>	στο μάτι του κυκλώνα	✓			✓				✓	✓		✓
	εν συνεχεια	✓		✓				✓	✓	✓		✓
	κάθε πράγμα στον καιρό του	✓		✓					✓	✓		✓
	έχει ο καιρός γυρίσματα		✓			✓	✓		✓	✓		✓
	σαν τα χιόνια		✓			✓			✓	✓		✓
	κεραυνός εν αιθρία	✓		✓				✓	✓	✓		✓
	μόρα είναι, θα περάσει	✓		✓			✓		✓	✓		✓
	να δεις που	✓				✓			✓	✓		✓
	που να μην...	✓				✓			✓	✓		✓
	εμένα που με βλέπεις...	✓		✓					✓	✓		✓
	είσαι που είσαι	✓		✓			✓		✓	✓		✓
<b>10</b>	αποδιοπομπαίος τράγος		✓		✓			✓	✓	✓		✓
	το βάλαμε στα πόδια		✓		✓				✓	✓		✓
	προ πολλού	✓		✓					✓	✓		✓
	φαύλος κύκλος		✓	✓					✓	✓		✓
	λαμβάνει χώρα	✓		✓					✓	✓		✓

	κατ' εξακολούθηση	✓		✓				✓	✓		✓
<b>11</b>	μάζεψε τη γλώσσα σου!	✓		✓				✓	✓		✓
	δέθηκε η γλώσσα σου;	✓		✓				✓	✓		✓
	λύθηκε η γλώσσα σου!	✓		✓				✓	✓		✓
	δάγκωσε τη γλώσσα σου!	✓		✓				✓	✓		✓
	μάλλιασε η γλώσσα σου!	✓		✓				✓	✓		✓
	ροδάνι πάει η γλώσσα σου!	✓		✓				✓	✓		✓
	εν μέρει	✓		✓			✓	✓	✓		✓
	προς στιγμήν	✓		✓			✓	✓	✓		✓
	εν συντομία	✓		✓			✓	✓	✓		✓
<b>12</b>	πληρώ τις προϋποθέσεις	✓		✓			✓	✓	✓		✓
	κατ' ουσίαν	✓		✓			✓	✓	✓		✓
<b>13</b>	εκ του μηδενός	✓		✓			✓	✓	✓		✓
	φέρνω τα πάνω - κάτω	✓		✓				✓	✓		✓
	εκ των προτέρων	✓		✓				✓	✓		✓
	το κουτί της Πανδώρας		✓		✓			✓	✓		✓
	ας πούμε	✓		✓				✓	✓		✓
<b>14</b>	καλού κακού	✓		✓				✓	✓		✓

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΣΕ ΕΠΙΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ		ΤΥΠΟΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ		
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡ ΡΟΛΟΣ				ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ		ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ	ΑΡΓΚΟ
1	έξω καρδιά	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ			✓		✓		
	έχει πάρει άφεση	✓		παρουσία σε άσκηση ΚΓΛ			✓		✓		
	πιάστηκε στα πράσα	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ, ζητείται η σημασία της σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓		
	κοινή συναινέσει	✓		παρουσία σε άσκηση ΚΓΛ, ζητείται η σημασία της σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓		
	κάνει την εμφάνισή του		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής				✓		✓	
	δεν έλεγε να ... (κοπάσει)		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής		✓		✓		✓	
	σαν μύγα μέσα στο γάλα		✓	παρουσία σε κείμενο με άσκηση γραμματικής		✓		✓		✓	
	υπεράνω όλων		✓	παρουσία σε κείμενο με άσκηση γραμματικής			✓		✓		

	φέροντας εις πέρας		✓	παρουσία σε κείμενο με άσκηση γραμματικής			✓		✓			
	υπουργός άνευ χαρτοφυλακίου		✓	παρουσία σε κείμενο με άσκηση γραμματικής			✓		✓			
	λαμβάνει μέρος		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓	✓			
	επί κεφαλής		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα	<b>Ενότη.2:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότη.3:</b> σε γραμμ., <b>Ενότη.13:</b> σε ΚΓΛ		✓		✓			
	κατά κανόνα		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα		✓		✓	✓			
2	δε μάσησαν τα λόγια τους	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ, ζητείται η σημασία της σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓		
	υπό την προϋπόθεση		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓	✓			
	ως εκ τούτου		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓			
	δεδομένων των συνθηκών / δεδομένου ότι		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>Ενότη.3:</b> σε ΚΓΛ		✓		✓			
	με την πρώτη ματιά		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής				✓		✓		
	εξ ολοκλήρου		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα		✓		✓	✓			

	καλώς ή κακώς		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓		✓		
3	να βρουν τη "χρυσή τομή"	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα				✓		✓		
	ο χρόνος είναι χρήμα	✓		στον τίτλο μόνο				✓		✓		
	πλήρης ημερών		✓	παρουσία σε πίνακα παρουσίασης γραμματικής				✓		✓		
	περιμένω παιδί		✓	παρουσία σε πίνακα παρουσίασης γραμματικής				✓		✓		
	παίρνω είδηση		✓	παρουσία σε πίνακα παρουσίασης γραμματικής	παρουσία σε πίνακα γραμματικής για τις πλάγιες προτάσεις σε επόμενη ενότητα		✓		✓		✓	
	βάζω μυαλό		✓	παρουσία σε πίνακα παρουσίασης γραμματικής			✓		✓		✓	
	βήμα βήμα		✓	παρουσία σε πίνακα παρουσίασης γραμματικής			✓		✓		✓	
	παρ' όλα αυτά	✓		παρουσία σε κείμενα ΚΓΛ (2)	<b>Ενότ.4:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.7:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.10:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.11:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ.12:</b> σε γραμμ.				✓			✓
	από γενιά σε γενιά		✓	παρουσία σε πίνακα παρουσίασης γραμματικής				✓				✓

	τράβηξαν το βλέμμα		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		✓			
	ταιριάζουν γάντι	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - περαιτέρω αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓			
	είναι το φόρτσας	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - περαιτέρω αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓			
	να φτάσει στα άκρα	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - περαιτέρω αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓					✓
	λίγο πολύ	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - περαιτέρω αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου				✓		✓			
	του κάκου		✓	παρουσία σε πίνακα γραμματικής			✓			✓			
	εκ των υστέρων		✓	παρουσία σε πίνακα γραμματικής			✓		✓				
	με το νι και με το σίγμα		✓	παρουσία σε πίνακα γραμματικής			✓			✓			
	ο από μηχανής θεός		✓	παρουσία σε πίνακα γραμματικής			✓		✓				
	ανά πάσα ώρα και στιγμή		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής			✓						✓

4	άναψαν τα αίματα	✓	✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓			
	δώσανε τόπο στην οργή	✓	✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓			
	για να λέμε και του στραβού το δίκιο	✓	✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓			
	λέει τα πράγματα με το όνομά τους	✓	✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - όχι περαιτέρω αξιοποίηση	<b>Ενότ.10:</b> σε ΚΓΛ	✓	✓			
	με βραχεία κεφαλή	✓	✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓			
	τα παχιά λόγια	✓	✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓			
	με βαριά καρδιά	✓	✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓	✓			
5	ως επί το πλείστον	✓	✓	παρουσία σε ΚΓΛ	Ενότ.9: σε ΚΓΛ	✓	✓			
	έγινε περδίκι	✓	✓	παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓	✓			
	σκάει από υγεία	✓	✓	παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓	✓	✓		

	σιδερένιος /-α	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	είναι σαράβαλο	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	είναι με το'να πόδι στον τάφο	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	έχασα τον κόσμο	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	καπνίζει σαν φουγάρο	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	τα'χει παίξει	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία			✓			✓		

	του στριψε η βίδα	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία			✓			✓		
	τα'χει χαμένα	✓		παρουσία σε ά-σκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		



	δεν ξέρει τι του γίνεται	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	είναι αλλού γι' αλλού	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία			✓			✓		
	φοβάται και τη σκιά του	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	τρώω σα γουρούνι / σα πουλάκι	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	πεινάω σαν λύκος	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	έχω μια πείνα	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	έσκασα στο φαΐ	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓		✓		
	έφαγα τον άμπακο	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία			✓			✓		

	μου βγήκε το φαί από τη μύτη	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία			✓		✓			
	μου κόπηκε η όρεξη	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - συζητώ στην τάξη τη σημασία		✓		✓	✓			
<b>6</b>	εξ αποστάσεως	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου + άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
	υπό την αιγίδα	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ + άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
	από 'κει και πέρα		✓	παρουσία σε ΚΠΛ				✓	✓			
	τέλος πάντων		✓	παρουσία σε ΚΠΛ				✓	✓			
<b>7</b>	παίρνει σάρκα και οστά		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓	✓			
	δειλά δειλά	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ + άσκηση λεξιλογίου				✓	✓			
<b>8</b>	στρώνομαι στη δουλειά	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου		✓		✓	✓			
	δουλεύω σαν σκλάβος / σαν το σκυλί	✓		παρουσία σε πίνακα λεξιλογίου		✓		✓	✓			
	με τον καιρό	✓		παρουσία σε ΚΓΛ		✓		✓				✓
	καλή σταδιοδρομία	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου				✓	✓			
	κακήν κακώς		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα			✓		✓			

9	στο μάτι του κυκλώνα	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
	εν συνεχεια		✓	σε άσκηση ΚΓΛ		✓		✓	✓			
	κάθε πράγμα στον καιρό του	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		✓		
	έχει ο καιρός γυρίσματα	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓		
	σαν τα χιόνια	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		✓		
	κεραυνός εν αιθρία	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
	μπόρα είναι, θα περάσει	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		✓		
	να δεις που	✓		παρουσία σε πίνακα γραμματικής				✓		✓		
	που να μην...	✓		παρουσία σε πίνακα γραμματικής			✓			✓		
	εμένα που με βλέπεις...	✓		παρουσία σε πίνακα γραμματικής		✓		✓		✓		
	είσαι που είσαι	✓		παρουσία σε πίνακα γραμματικής			✓			✓		
10	αποδιοπομπαίος τράγος	✓		παρουσία σε ΚΓΛ - αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
	το βάλαμε στα πόδια	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα			✓			✓		
	προ πολλού	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα			✓		✓			

	φαύλος κύκλος	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ και σε ερώτηση ΚΓΛ			✓		✓			
	λαμβάνει χώρα	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ (σε 2 κείμενα της ενότητας)		✓		✓	✓			
	κατ' εξακολούθηση		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ / λεξιλογίου - όχι περαιτέρω αξιοποίηση- έμφαση σε άλλα στοιχεία				✓	✓			
11	μάζεψε τη γλώσσα σου!	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		✓		
	δέθηκε η γλώσσα σου;	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		✓		
	λύθηκε η γλώσσα σου!	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		✓		
	δάγκωσε τη γλώσσα σου!	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓		
	μάλλιασε η γλώσσα σου!	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓		
	ροδάνι πάει η γλώσσα σου!	✓		παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓		
	εν μέρει	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
	προς στιγμήν		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής				✓	✓			
	εν συντομία		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΠΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση στην ενότητα				✓	✓			
12	πληρώ τις προϋποθέσεις		✓	παρουσία σε άσκηση γραμματικής			✓		✓			

	κατ' ουσίαν	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση				✓	✓			
13	εκ του μηδενός	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓			
	φέρνω τα πάνω - κάτω	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση		✓		✓		✓		
	εκ των προτέρων	✓		παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - αξιοποίηση σε άσκηση λεξιλογίου	✓		✓		✓			
	το κουτί της Πανδώρας		✓	παρουσία σε κείμενο ΚΓΛ - όχι περαιτέρω αξιοποίηση			✓		✓			
	ας πούμε		✓	σε ΚΠΛ				✓		✓		
14	καλού κακού		✓	παρουσία σε άσκηση λεξιλογίου - όχι προς επεξεργασία ή εξέταση				✓		✓		

ΚΑΙΚ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α1

		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ	ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΚΑΤΑΠΑΤΗΣΗ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΡ.
1	πώς σε λένε - με λένε	✓		✓					✓	✓	
	από 'δω ο/η	✓		✓					✓	✓	
	τι κάνεις / τι κάνετε	✓		✓					✓	✓	✓
	πώς είσαι / πώς είστε	✓		✓			✓		✓	✓	
	γεια χαρά	✓		✓					✓	✓	
	μια χαρά	✓		✓					✓	✓	
	τα ίδια	✓		✓					✓	✓	
	(πολύ) καλά	✓		✓					✓		✓
	χάλια	✓		✓					✓		✓
	χαίρω πολύ	✓		✓			✓		✓	✓	
2	από πού είσαι / είμαι από...	✓		✓			✓		✓	✓	
	πόσων χρονών είστε	✓		✓			✓		✓		
3	κάνω παρέα	✓		✓					✓	✓	✓
	τι δουλειά κάνεις / κάνετε	✓		✓					✓		
4	περνώ τον χρόνο μου / την ώρα μου	✓		✓					✓		✓
	μου αρέσει / -ουν	✓		✓					✓	✓	
	τι ώρα είναι/έχεις	✓		✓					✓	✓	
	τι καιρό κάνει / έχει;	✓		✓			✓		✓		
5	βγάζω εισιτήριο	✓		✓							✓
	κλείνω ξενοδοχείο	✓		✓							✓
	βγάζω φωτογραφία	✓				✓					✓
	πόσο κάνει;	✓		✓					✓		
	κλείνω εισιτήριο	✓		✓							✓
	κλείνω δωμάτιο	✓		✓							
8	Πειράζει / δεν πειράζει	✓				✓			✓		✓
	ποτέ δεν είναι αργά	✓		✓			✓		✓	✓	
9	περνάω το μάθημα	✓		✓							✓

10	δεν έχω ιδέα	✓		✓		✓		✓	✓	
	περαστικά		✓	✓				✓	✓	
11	ανοίγω λογαριασμό	✓		✓				✓	✓	
	κάνω ανάληψη / κατάθεση	✓		✓				✓	✓	

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΞΙΟΠΟΙΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣ Η Ή ΣΕ ΕΠΙΘΕΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ	ΤΥΠΟΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ				
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡ. ΡΟΛΟΣ				ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ	ΑΡΙΘΜΟ
1	πώς σε λένε με λένε	✓ σε διάλογο ΚΓΛ		σε ασκήσεις ΠΓΛ (μηχανιστικές + παραγωγικές) ΠΠΛ, ΚΠΛ	✓ (ενότητα 3: άσκηση γραμματικής, άσκηση ΚΠΛ, ΠΓΛ, ενότητα 4: άσκηση, λεξιλογίου, ΚΠΛ), Ενότητα 7: ασκήσεις γραμματικής - <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.1:</b> σε άσκηση λεξιλογίου, ΠΓΛ - <b>ΚΛΙΚ Β1: Ενότ. 1:</b> ερωτήσεις ΠΠΛ, <b>Ενότ. 2:</b> κείμενο ΚΠΛ, <b>Ενότ. 4:</b> κείμενο ΚΠΛ	✓					✓
	από 'δω ο/η	✓ σε διάλογο ΚΓΛ		σε ασκήσεις ΠΓΛ (μηχανιστικές + παραγωγικές) ΠΠΛ, ΚΠΛ	✓ (ενότητα 2: κείμενο ΚΠΛ, άσκηση λεξιλογίου, ΚΠΛ) <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.4:</b> σε άσκηση λεξιλογίου		✓				✓

τι κάνεις / τι κάνετε	✓		σε άσκηση ΚΠΛ, ΠΠΛ και ασκήσεις λεξιλογίου, παρουσία σε ασκήσεις γραμματικής	✓ (ενότητα 2: κείμενο ΚΓΛ, ασκήσεις λεξιλογίου, ενότητα 3: κείμενο ΚΓΛ, άσκηση γραμματικής, ενότητα 4: άσκηση ΚΠΛ, ενότητα 5: κείμενο ΚΓΛ, ενότητα 8: κείμενο ΚΓΛ, κείμενο γραμματικής, ενότητα 9: άσκηση ΚΠΛ, ΠΓΛ, ενότητα 10: άσκηση λεξιλογίου, ενότητα 11: κείμενο ΚΓΛ, <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.1:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.2:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.5:</b> σε ΠΓΛ, <b>Ενότ.6:</b> σε ΠΓΛ <b>ΚΛΙΚ Β1 Ενότ. 2:</b> σε κείμενο ΚΠΛ, <b>Ενότ.3:</b> σε γραμματική	✓						✓	
πώς είσαι / πώς είστε	✓		σε άσκηση ΚΠΛ και ασκήσεις λεξιλογίου	✓ (ενότητα 2: άσκηση λεξιλογίου)	✓							✓
για χαρά	✓		σε άσκηση λεξιλογίου	✓ (ενότητα 2: άσκηση λεξιλογίου), ΚΛΙΚ	✓				✓			
για χαρά	✓		σε άσκηση λεξιλογίου - σε διάλογο - σε ασκήσεις γραμματικής	✓ (ενότητα 2: άσκηση ΚΠΛ)	✓				✓			
τα ίδια	✓		σε άσκηση λεξιλογίου			✓			✓			
(πολύ) καλά	✓		σε άσκηση λεξιλογίου	σε άλλες ενότητες και στο <b>ΚΛΙΚ 2</b>		✓						✓
χάλια	✓		σε άσκηση λεξιλογίου	σε άλλες ενότητες και στο <b>ΚΛΙΚ 2</b>		✓			✓			
χαίρω πολύ	✓		σε άσκηση λεξιλογίου - σε διάλογο - σε ασκήσεις γραμματικής	<b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.1:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ. 4:</b> σε λεξιλόγιο, <b>Ενότ.6:</b> σε ΚΠΛ	✓							✓



2	από πού είσαι / είμαι από...	✓ σε διάλογο ΚΓΛ	σε ασκήσεις λεξιλογίου, ΠΓΛ, κείμενο ΚΠΛ, ασκήσεις γραμματικής	✓ (ενότητα 3: άσκηση ΚΠΛ, λεξιλογίου, <b>ενότητα 4:</b> άσκηση, λεξιλογίου), <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ. 1:</b> σε ΚΓΛ <b>ΚΛΙΚ Β1: Ενότ. 1:</b> ερωτήσεις ΠΠΛ, δραστηριότητα ΠΓΛ	✓						✓
	πόσων χρονών είστε		✓ (σε κείμενο	✓ (ενότητα 3: σε άσκηση ΚΠΛ) <b>ΚΛΙΚ Α2: Ενότ.6:</b> σε ΚΠΛ	✓						✓
3	κάνω παρέα	✓ (σε κείμενο ΚΓΛ)	σε άσκηση λεξιλογίου	<b>Ενότητα 6:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b>Ενότητα 7:</b> σε άσκηση γραμματικής		✓		✓			
	τι δουλειά κάνεις / κάνετε		✓ (σε κείμενο ΚΠΛ)	<b>Ενότητα 9:</b> άσκηση ΚΠΛ, ασκήσεις λεξιλογίου, ΠΠΛ, <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ. 1:</b> σε άσκηση λεξιλογίου/ΠΠΛ <b>ΚΛΙΚ Β1: Ενότ. 1:</b> ερωτήσεις ΠΠΛ		✓					✓
4	περνώ τον χρόνο μου / την ώρα μου	✓ (σε κείμενο ΚΓΛ)	σε ασκήσεις λεξιλογίου, ΠΠΛ	<b>ΚΛΙΚ Β1 - Ενότ. 3:</b> σε άσκηση λεξιλογίου, ΚΓΛ, ΠΠΛ, <b>Ενότ. 4:</b> σε κείμενο ΚΓΛ/δραστηριότητα γραμματικής		✓		✓			
	μου αρέσει / ουν	✓ (σε ασκήσεις λεξιλογίου)	σε ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής, ΚΠΛ, ΠΠΛ, <b>Ενότ. 5:</b> σε άσκηση γραμματικής	<b>Ενότητα 5:</b> σε άσκηση ΚΠΛ, ΠΠΛ, <b>Ενότητα 6:</b> σε ασκήσεις γραμματικής, ΠΠΛ, <b>Ενότητα 8:</b> σε κείμενο ΚΠΛ, ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής, ΠΠΛ, <b>Ενότητα 9:</b> άσκηση, <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ. 1:</b> σε ΚΓΛ, λεξιλόγιο, γραμματική, ΠΠΛ, <b>Ενότ.2:</b> σε γραμματική, ΠΠΛ, ΚΠΛ, <b>Ενότ.3:</b> σε ΚΓΛ, ΠΠΛ, ΠΓΛ, <b>Ενότ.5:</b> σε ΠΠΛ, ΚΠΛ, <b>Ενότ.6:</b> σε λεξιλόγιο, ΠΠΛ,	✓						✓

					<p><b>ΚΛΙΚ Β1: Ενότ. 1:</b> ερωτήσεις ΠΠΛ, λεξιλογίου, γραμματικής, ΠΠΛ,  <b>Ενότ. 2:</b> ερωτήσεις ΚΓΛ, ασκήσεις λεξιλογίου, πίνακα + ασκήσεις γραμματικής, δραστηριότητα ΚΓΛ/λεξιλογίου, ΠΠΛ,  <b>Ενότ. 3:</b> άσκηση λεξιλογίου, γραμματικής, δραστηριότητες ΠΠΛ, ΚΠΛ,  <b>Ενότ. 4:</b> σε δραστηριότητα ΚΓΛ, ΚΠΛ, ασκήσεις γραμματικής,  <b>Ενότ. 5:</b> σε ασκήσεις γραμματικής, ΠΠΛ, <b>Ενότ.6:</b> ασκήσεις γραμματικής, δραστηριότητες ΚΠΛ, ΠΠΛ,  <b>Ενότ.7:</b> δραστηριότητες λεξιλογίου, ΠΠΛ, <b>Ενότ.8:</b> κείμενο ΚΠΛ, ασκήσεις γραμματικής</p>						
	τι ώρα είναι/έχεις	✓ (σε ασκήσεις λεξιλογίου)		σε ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής, ΚΠΛ	<b>Ενότητα 5:</b> σε άσκηση λεξιλογίου, <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.3:</b> σε λεξιλόγιο		✓				✓

	τι καιρό κάνει / έχει;	✓ (σε ασκήσεις λεξιλογίου)		σε ασκήσεις ΠΓΛ (μηχανιστικές + παραγωγικές)	<b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ. 3:</b> σε ΠΠΛ, ΚΠΛ, <b>ΚΛΙΚ Β1 - Ενότ.9:</b> σε γραμματική, ΠΠΛ		✓				✓
5	βγάξω εισιτήριο	✓ (σε κείμενο ΚΓΛ)		σε ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής			✓		✓		
	κλείνω ξενοδοχείο	✓ (σε κείμενο ΚΓΛ)		σε ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής, ΠΠΛ	<b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.3:</b> σε ΠΠΛ		✓		✓		

	βγάζω φωτογραφί α	✓ (σε ασκήσεις λεξιλογίου υ)					✓		✓			
	πόσο κάνει;		✓ (σε κείμενο ΚΠΛ)			<b>Ενότητα 6:</b> άσκηση λεξιλογίου, <b>Ενότητα 7:</b> σε κείμενο ΚΠΛ, άσκηση λεξιλο- γίου, <b>Ενότητα 9:</b> άσκηση λεξιλογίου, <b>Ε- νότητα 11:</b> άσκηση ΚΠΛ, <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.2:</b> σε άσκηση λε- ξιλογίου, ΚΓΛ, ΠΠΛ		✓		✓		
	κλείνω εισιτήριο		✓ (σε άσκηση			<b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.3:</b> σε λεξιλόγιο		✓		✓		
	κλείνω δωμάτιο		✓ (σε κείμενο	σε άσκηση ΠΠΛ		<b>ΚΛΙΚ Β1 - Ενότ. 5:</b> σε άσκηση λεξιλογίου / ΠΠΛ		✓		✓		
8	Πειράζει / δεν πειράζει	✓ (σε κείμενο ΚΓΛ)		σε άσκηση λεξιλογίου		<b>Ενότητα 9:</b> σε κείμενο ΚΠΛ, <b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ. 4:</b> σε ΚΠΛ, <b>ΚΛΙΚ Β1 - Ενότ. 2:</b> σε δραστηριότητα ΚΓΛ/ λεξιλογίου		✓		✓		
	ποτέ δεν είναι αργά		✓ (σε κείμενο					✓		✓		
9	περνάω το μάθημα		✓ (σε άσκηση					✓		✓		
10	δεν έχω ιδέα		✓ (σε άσκηση					✓		✓		
	περαστικά	✓ (στον τίτλο)				<b>ΚΛΙΚ Α2: Ενότ.4:</b> σε λεξιλόγιο, <b>ΚΛΙΚ Β1 - Ενότ. 2:</b> σε γραμματική, <b>Ενότ.7:</b> ΚΠΛ	✓			✓		
11	ανοίγω λογαριασμ ό	✓ (σε κείμενο ΚΓΛ)		σε ασκήσεις λεξιλογίου		<b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.4:</b> σε ΠΓΛ	✓			✓		
	κάνω ανάληψη / κατάθεση	✓ (σε κείμενο ΚΓΛ)		σε ασκήσεις λεξιλογίου, ΚΠΛ		<b>ΚΛΙΚ Α2 - Ενότ.4:</b> σε λεξιλόγιο	✓			✓		

ΚΛΙΚ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α2

		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ	ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΚΑΤΑΠΛΗΘΗ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΩΝ
1	τα λέμε	✓		✓					✓	✓	
2	δίνω συναυλία / ρεσιτάλ	✓		✓							✓
	τι λες;	✓		✓					✓	✓	✓
	το ίδιο και το ίδιο	✓		✓					✓	✓	
3	κάνει / έχει κρύο / ζέστη	✓		✓			✓				✓
	με τα πόδια	✓		✓					✓	✓	✓
	καλώς ήρθες / ήρθατε	✓		✓					✓	✓	
4	χρόνια πολλά	✓		✓					✓	✓	✓
	να τα εκατοστήσεις	✓		✓					✓	✓	✓
	συγχαρητήρια συλλυπητήρια	✓		✓					✓	✓	
	να ζήσετε	✓		✓					✓	✓	✓
	καλή χρονιά / καλό μήνα / καλή βδομάδα	✓		✓					✓	✓	✓
	ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος	✓		✓					✓	✓	✓
	θα τα πούμε	✓		✓					✓	✓	✓
	θα ήθελα	✓		✓					✓	✓	
	χαίρετε	✓		✓				✓	✓	✓	
	έτσι κι έτσι		✓		✓				✓	✓	
5	για παράδειγμα	✓		✓					✓	✓	
	υγεία πάνω απ' όλα	✓		✓					✓	✓	
6	πώς λέγεστε;	✓		✓					✓		
	όλα θα πάνε καλά	✓		✓							
	τι έγινε;	✓		✓					✓	✓	
	πρωί πρωί	✓		✓					✓	✓	

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΣΕ ΕΠΙΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ		ΤΥΠΟΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ			
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ			ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ	ΑΡΓΚΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ + ΑΝΕΠΙΣΗΜΟΣ
1	τα λέμε		✓ σε ΚΠΛ	σε άσκηση λεξιλογίου		✓			✓		
2	δίνω συναυλία / ρεσιτάλ	✓ σε ΚΓΛ		σε ασκήσεις λεξιλογίου			✓				✓
	τι λες;		✓ σε ΚΠΛ	σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓		
	το ίδιο και το ίδιο		✓ σε ΚΠΛ				✓		✓		
3	κάνει / έχει κρύο / ζέστη		✓ σε άσκηση λεξιλογίου υ χωρίς έμφαση	σε ΚΠΛ, ασκήσεις λεξιλογίου, γραμματικής, ΠΠΛ			✓				✓
	με τα πόδια		✓ σε άσκηση λεξιλογίου				✓				✓
	καλώς ήρθες / ήρθατε		✓ σε ΚΠΛ			✓					✓
4	χρόνια πολλά	✓ σε ΚΓΛ		σε άσκηση λεξιλογίου, ΚΓΛ			✓				✓
	να τα εκατοστήσεις	✓ σε ΚΓΛ		σε άσκηση λεξιλογίου, ΚΓΛ			✓				✓

	συγχαρητήρια συλλυπητήρια	✓ σε ΚΓΛ /		σε άσκηση λεξιλογίου		✓					✓
	να ζήσετε	✓ σε ΚΓΛ /		σε άσκηση λεξιλογίου			✓				✓
	καλή χρονιά / καλό μήνα / καλή βδομάδα	✓ σε ΚΓΛ		σε άσκηση λεξιλογίου			✓				✓
	ευτυχισμένος ο καινούργιος χρόνος	✓ σε ΚΓΛ		σε άσκηση λεξιλογίου, ΚΓΛ			✓				✓
	θα τα πούμε		✓ σε ΚΓΛ/γρα μματική				✓		✓		
	θα ήθελα		✓ σε		Ενότη.6: σε ΚΠΛ	✓					✓
	χαίρετε		✓ σε			✓					✓
	έτσι κι έτσι		✓ σε ΠΓΛ		<u>ΚΛΙΚ Α2 - Ε- νότ.6:</u> σε ΠΓΛ, <u>ΚΛΙΚ Β1 - Ενότη. 2:</u> σε γραμματική	✓			✓		
5	για παράδειγμα		✓ σε ΚΠΛ				✓				✓
	υγεία πάνω απ' όλα	✓ (στον					✓		✓		
6	πώς λέγεστε;		✓ σε			✓					✓
	όλα θα πάνε καλά		✓ σε ΚΓΛ/γρα μματική				✓		✓		
	τι έγινε;		✓ σε ΚΓΛ/γρα μματική			✓			✓		
	πρωί πρωί		✓ σε				✓		✓		

ΚΑΙΚ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β1

		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ	ΣΤΑΘΕΡ Η ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΚΑΤΑΠΑΤΗΣΗ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ
1	πρόσωπο με πρόσωπο	✓		✓					✓	✓	
	με καλό μάτι	✓		✓					✓	✓	✓
	με γυμνό μάτι	✓		✓					✓	✓	✓
	σιγά σιγά	✓		✓					✓	✓	
	κάνω τραπέζι	✓		✓						✓	✓
	καλή καρδιά	✓				✓			✓		✓
2	είμαι εκτός τόπου και χρόνου	✓		✓			✓		✓	✓	
	είμαι κολόνα του σπιτιού	✓		✓			✓		✓	✓	✓
	σαν στο σπίτι σας	✓		✓					✓	✓	
	περπατάει σαν χελώνα	✓		✓						✓	✓
	με το καλό	✓				✓			✓	✓	
	πολύ τρέξιμο		✓	✓					✓	✓	
	βάζω ένα χέρι	✓				✓			✓	✓	
	καλορίζικο	✓		✓					✓	✓	
	τι λες / λέτε;	✓		✓					✓	✓	✓
	κάνω ποδαρικό		✓		✓				✓	✓	
	καλώς τον/την	✓		✓					✓	✓	
	μου πάει	✓		✓					✓	✓	

	πάντα τέτοια	✓		✓				✓	✓	
	με το ίδιο νόμισμα		✓		✓			✓	✓	
	τέτοια ώρα, τέτοια λόγια	✓		✓				✓	✓	
	τόσα και τόσα	✓		✓				✓	✓	
	τα ίδια και τα ίδια	✓		✓				✓	✓	
	κάθε τόσο	✓		✓				✓	✓	
	μόνος κι έρημος	✓		✓				✓	✓	
	από τη μια μέρα στην άλλη	✓		✓				✓	✓	
	περνάει η ώρα	✓		✓					✓	✓
<b>3</b>	πρώτα - πρώτα	✓		✓				✓	✓	
	είναι καιρός	✓		✓		✓		✓		
	κάνω καιρό να	✓		✓						
	σε χρόνο ρεκόρ	✓		✓				✓	✓	
	βρίσκω (λίγο) χρόνο	✓		✓				✓	✓	✓
	ο χρόνος είναι χρήμα	✓		✓		✓		✓	✓	
	της ώρας	✓		✓				✓	✓	
	είναι ώρα για...	✓		✓		✓		✓		
	χάνω τον χρόνο μου	✓		✓				✓	✓	
	κάνω εντύπωση	✓		✓				✓	✓	
	σκοτώνω την ώρα μου	✓		✓				✓	✓	✓
	σε φόρμα	✓		✓				✓	✓	
<b>ΕΠΑΝ ΑΛΗΠ</b>	έξω καρδιά		✓		✓			✓	✓	
<b>4</b>	είναι δυνατόν;	✓		✓		✓		✓	✓	
	πάει με τα καλά του;		✓			✓		✓		



	κράτα γερά	✓		✓				✓	✓	
	με τον καιρό	✓		✓				✓	✓	✓
<b>5</b>	κάνω κράτηση	✓		✓					✓	✓
	τον πάω		✓		✓			✓	✓	
	πήγα κι ήρθα (από την αγωνία)		✓		✓			✓	✓	
	δεν πάει άλλο	✓				✓		✓	✓	✓
	πήγε από (καρδιά)		✓		✓			✓	✓	
	πήγαινε έλα	✓		✓				✓	✓	
<b>6</b>	χειμώνα - καλοκαίρι	✓		✓				✓	✓	
	πρωί - βράδυ	✓		✓				✓	✓	
	μου φτάνει	✓		✓				✓	✓	✓
	έχω καλό όνομα	✓		✓				✓	✓	✓
	και του χρόνου με υγεία	✓		✓				✓	✓	✓
	είμαι πανί με πανί		✓		✓		✓	✓	✓	
	μου ήρθε γάντι	✓				✓		✓	✓	
<b>ΕΠΙΛ ΑΔΗΠ</b>	τα έχασα	✓				✓		✓	✓	
	έχεις / δίνω το λόγο μου	✓		✓			✓	✓	✓	✓
<b>7</b>	δεν τα τρώω κάτι τέτοια	✓				✓		✓		
	πεινάω σα λύκος	✓		✓					✓	✓
	κάνω τη χάρη	✓		✓				✓	✓	
	υγεία πάνω απ' όλα	✓		✓				✓	✓	
	όταν τρώμε, δε μιλάμε	✓		✓				✓	✓	
<b>8</b>	βάζω τάξη	✓		✓				✓	✓	
	όποια πέτρα κι αν σηκώσω	✓		✓				✓	✓	

	δεν είμαι ο/η..... που ήξερες	✓		✓			✓		✓	✓	✓
	κάθε αρχή και δύσκολη	✓		✓					✓	✓	
	με καλεί το καθήκον	✓		✓					✓	✓	
	βγάζω το ψωμί μου	✓		✓					✓	✓	
<b>9</b>	μόνο και μόνο	✓		✓					✓	✓	
	όπως το πάρει κανείς	✓		✓					✓	✓	
	έφυγα όπως όπως	✓			✓				✓	✓	
<b>ΕΠΑΝ ΑΛΗΠ</b>	γέλασα με την καρδιά μου	✓		✓					✓		✓

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΣΕ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ		ΤΥΠΟΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ			
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ			ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ	ΑΡΓΙΚΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ + ΑΝΕΠΙΣΗΜΟΣ
1	πρόσωπο με πρόσωπο	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	με καλό μάτι	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	με γυμνό μάτι	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	σιγά σιγά		✓ σε κείμενο ΚΠΛ		Ενότ. 3: σε δραστηριότητα ΚΓΛ/ΠΓΛ, Ενότ. 9: άσκηση λεξιλογίου		✓				✓
	κάνω τραπέζι		✓ σε άσκηση				✓		✓		
	καλή καρδιά		✓ σε άσκηση			✓			✓		
2	είμαι εκτός τόπου και χρόνου	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		

	είμαι κολόνα του σπιτιού	✓ σε άσκηση λεξιλογί		σε άσκηση λεξιλογίου επιπλέον		✓		✓		
	σαν στο σπίτι σας	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓		✓		
	περπατάει σαν χελώνα		✓ σε πίνακα			✓		✓		
	με το καλό		✓ σε κείμενο			✓		✓		
	πολύ τρέξιμο		✓ σε κείμενο	σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		
	βάζω ένα χέρι		✓ σε κείμενο	σε άσκηση λεξιλογίου		✓		✓		
	καλορίζικο		✓ σε κείμενο	σε άσκηση λεξιλογίου	Ενότ. 4: σε κείμενο ΚΓΛ	✓		✓		
	τι λες / λέτε;	✓ σε άσκηση λεξιλογί			<b>Ενότ.7:</b> σε κείμενο ΚΠΛ	✓		✓		
	κάνω ποδαρικό		✓ σε κείμενο			✓		✓		
	καλώς τον/την		✓ σε άσκηση			✓		✓		
	μου πάει		✓ σε άσκηση γραμματικής		✓ <b>Ενότ. 6:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, λεξιλογίου, <b>Ενότ. 8:</b> σε άσκηση γραμματικής	✓		✓		

	πάντα τέτοια	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	με το ίδιο νόμισμα	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	τέτοια ώρα, τέτοια λόγια	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	τόσα και τόσα	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	τα ίδια και τα ίδια	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	κάθε τόσο	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	μόνος κι έρημος	✓ σε άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	από τη μια μέρα στην άλλη		✓ σε κείμενο				✓		✓		

	περνάει η ώρα		✓ σε κείμενο				✓		✓		
3	πρώτα - πρώτα	✓ σε κείμενο ΚΓΛ			<b>Ενότ.6:</b> σε κείμενο ΚΓΛ		✓		✓		
	είναι καιρός	✓ σε κείμενο ΚΓΛ				✓			✓		
	κάνω καιρό να	✓ σε κείμενο ΚΓΛ		σε άσκηση λεξιλογίου		✓			✓		
	σε χρόνο ρεκόρ	✓ σε άσκηση λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου			✓		✓		
	βρίσκω (λίγο) χρόνο	✓ σε άσκηση λεξιλογίου					✓				✓
	ο χρόνος είναι χρήμα	✓ σε άσκηση λεξιλογίου					✓				✓
	της ώρας	✓ σε άσκηση λεξιλογίου				✓			✓		
	είναι ώρα για...	✓ σε άσκηση λεξιλογίου					✓		✓		
	χάνω τον χρόνο μου		✓ σε άσκηση		<b>Ενότ. 6:</b> σε προφοράς		✓		✓		
	κάνω εντύπωση	✓ σε άσκηση λεξιλογίου		σε πίνακα γραμματικής			✓		✓		
	σκοτώνω την ώρα μου	✓ σε άσκηση λεξιλογίου					✓		✓		
	σε φόρμα		✓ σε κείμενο				✓		✓		

<b>ΕΠΑΝΑ ΛΗΠΤΙΚ Η</b>	έξω καρδιά	✓ σε κείμενο ΚΓΛ / λεξιλογί				✓			✓		
<b>4</b>	είναι δυνατόν;	✓ σε κείμενο ΚΓΛ					✓				✓
	πάει με τα καλά του;	✓ σε κείμενο ΚΓΛ				✓			✓		
	κράτα γερά	✓ σε κείμενο ΚΓΛ				✓			✓		
	με τον καιρό	✓ σε κείμενο ΚΓΛ / λεξιλογί					✓				✓
<b>5</b>	κάνω κράτηση	✓ σε άσκηση λεξιλογί			στην επαναληπτική		✓		✓		
	τον πάω	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓					✓
	πήγα κι ήρθα (από την αγωνία)	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	δεν πάει άλλο	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	πήγε από (καρδιά)	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	πήγαινε έλα	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		

6	χειμώνα - καλοκαίρι	✓ σε κείμενο ΚΓΛ / λεξιλογί			στην επαναληπτική		✓		✓		
	πρωί - βράδυ	✓ σε κείμενο ΚΓΛ / λεξιλογί					✓		✓		
	μου φτάνει	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	έχω καλό όνομα		✓ σε άσκηση λεξιλογίο υ -				✓		✓		
	και του χρόνου με υ-γεία		✓ σε άσκηση				✓		✓		
	είμαι πανί με πανί		✓ σε κείμενο ΚΠΛ / λεξιλογίο υ (δεν δίνε-νεται			✓			✓		
	μου ήρθε γάντι		✓ σε κείμενο ΚΠΛ (δεν δίνε-ται			✓			✓		
<b>ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚ</b>	τα έχασα		✓			✓			✓		
	έχεις / δίνω το λόγο μου		✓ σε άσκηση λεξιλογίο υ -				✓		✓		
7	δεν τα τρώω κάτι τέ-τοια	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	πεινάω σα λύκος		✓				✓		✓		



	κάνω τη χάρη	✓ σε κείμενο ΚΠΑ, άσκηση λεξιλογί					✓		✓		
	υγεία πάνω απ' όλα		✓ σε κείμενο ΚΠΑ (δεν δίνεται)				✓		✓		
	όταν τρώμε, δε μιλάμε		✓ σε κείμενο ΚΠΑ (δεν δίνεται)				✓		✓		
8	βάζω τάξη	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	όποια πέτρα κι αν σηκώσω		✓ σε άσκηση			✓			✓		
	δεν είμαι ο/η..... που ήξερες		✓ σε άσκηση				✓				
	κάθε αρχή και δύσκολη		✓ σε άσκηση				✓		✓		
	με καλεί το καθήκον		✓ σε κείμενο				✓				✓
	βγάζω το ψωμί μου		✓ σε κείμενο			✓			✓		

9	μόνο και μόνο		✓ σε άσκηση				✓		✓		
	όπως το πάρει κανείς	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
	έφυγα όπως όπως	✓ σε άσκηση λεξιλογί				✓			✓		
<b>ΕΠΑΝΑ ΛΗΠΤΙΚ</b>	γέλασα με την καρ- διά μου		✓ σε άσκηση				✓		✓		

ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α

		ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ				ΑΠΟΥΣΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ				ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΛΟΓΟΣ		ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ		ΑΡΓΚΟ		ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΑΝΕΠΙΣΗΜΟΣ +		Α1 Α2	
		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ														
		ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ													
1	από 'δω ο/η	✓		✓				✓	✓					✓	✓				
	πώς σε λένε με λένε	✓		✓				✓	✓					✓	✓				
	χαίρω πολύ	✓		✓				✓	✓	✓				✓	✓				
	από πού είσαι / είστε είμαι από...	✓		✓		✓		✓	✓					✓	✓				
2	τι κάνεις;	✓		✓				✓	✓					✓	✓				
	πώς είσαι;	✓		✓		✓		✓	✓					✓	✓				

	πού μένεις;	✓		✓				✓				✓			✓
	μια χαρά	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	(πολύ) καλά	✓		✓				✓					✓	✓	
	χάλια	✓		✓				✓				✓			✓
	τι γίνεται;	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	πώς πάει;	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	τι νέα;	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	γεια χαρά	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	τα λέμε	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	τα ίδια, (όπως τα ξέρεις)	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	έτσι κι έτσι	✓			✓			✓	✓			✓			✓
	πώς λέγεσαι / λέγεστε;	✓		✓				✓	✓				✓	✓	
<b>3</b>	τι δουλειά κάνεις;	✓		✓				✓					✓	✓	

6	πόσο κάνει;	✓		✓				✓				✓			✓	
	τι ώρα είναι;	✓		✓			✓	✓						✓	✓	
	με τα πόδια	✓		✓				✓	✓			✓			✓	
7	δεν το πιστεύω	✓		✓				✓	✓			✓			✓	
	πόσον καιρό ... / είμαι καιρό		✓	✓			✓					✓			✓	
	δε μου λες...	✓				✓		✓	✓			✓			✓	
	τι καιρό κάνει / έχει;	✓		✓			✓	✓						✓	✓	
	τι λες;	✓		✓				✓	✓			✓			✓	
	γιατί όχι;	✓		✓				✓	✓			✓			✓	
	κάνει / έχει κρύο / ζέστη	✓		✓			✓	✓						✓	✓	
	περνάω τη μέρα μου	✓		✓				✓				✓				

8	τι θα ήθε- λες; - θα ή- θελα	✓		✓				✓	✓					✓	✓
	πόσο έχουν; / έχει;	✓		✓			✓	✓				✓			✓
	να καλά	✓		✓			✓	✓				✓			✓
9	ξέρω 'γω;	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	δε με πειράζει	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	σας αρέσει κλπ	✓		✓				✓	✓					✓	✓
	πόσο κοστίζει	✓		✓				✓						✓	✓

	μου κάνει	✓		✓				✓	✓			✓		✓	
	με γειο (σας)	✓		✓				✓	✓				✓	✓	
	ρίχνω μια ματιά	✓		✓				✓	✓			✓		✓	

	μου πάει	✓		✓				✓	✓			✓		✓	
<b>11</b>	καλώς τον / την (...)	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	πόσων χρονών είσαι	✓		✓		✓		✓					✓		✓
	όπως θέλετε	✓		✓				✓				✓			✓
<b>12</b>	Ε ρε, γλέντια!	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	κάνω ένα τραπέζι	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	κάνω διακοπές	✓		✓				✓	✓			✓			✓

	δεν έχω καιρό	✓		✓			✓	✓			✓				✓
<b>13</b>	χρόνια πολλά	✓		✓				✓	✓					✓	✓
	να ζήσεις	✓		✓				✓	✓					✓	✓
	χίλια ευχαριστώ	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	είναι στον δρόμο	✓		✓			✓	✓				✓			✓
	τέλος καλό, όλα καλά	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	στην υγεία σου	✓		✓				✓	✓					✓	✓
	να τα εκατοστήσει ς / χιλιάσεις	✓		✓				✓	✓					✓	✓
	τέτοια ώρα, τέτοια λόγια	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	καπνίζω σαν φουγάρο	✓		✓					✓			✓			✓
	συγχαρητήρ ι α / συλλυπητή ρι α	✓		✓				✓	✓					✓	✓
<b>14</b>	με το καλό	✓						✓	✓			✓			✓



	θα δούμε	✓		✓				✓			✓				✓
	κλείνω εισιτήρια	✓		✓				✓			✓				✓
	έχει κίνηση	✓		✓		✓	✓	✓					✓		✓
15	είσαι μέσα / είμαι μέσα		✓		✓		✓	✓				✓			✓
	και του χρόνου	✓		✓				✓	✓				✓		✓
16	μη μου πεις	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	πλάκα κάνεις!		✓	✓					✓			✓			✓
17	δεν έχω ιδέα	✓		✓		✓	✓	✓			✓				✓
	με λίγα / δυο λόγια	✓		✓				✓			✓				✓
18	περαστικά (σας)	✓		✓				✓	✓			✓			✓
	πάνω απ' όλα η υγεία	✓		✓					✓			✓			✓
19	ανοίγω λογαριασμό	✓		✓				✓	✓			✓			✓

	κάνω κατάθεση / ανάληψη / συνάλλαγμα α	✓		✓				✓	✓			✓				✓
	βγάζω κάρτα / ταυτότητα / διαβατήριο	✓		✓				✓				✓				✓
	παίρνω άδεια	✓		✓				✓				✓				✓
	για να δούμε	✓		✓				✓				✓				✓
<b>20</b>	κλείνω μάτι	✓		✓				✓	✓			✓				✓
	κλείνω διαμονή / δωμάτιο	✓		✓								✓				✓

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΣΕ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ		ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ	
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ			ΚΑΤΑΠΛΗΘΗΣ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΩΝ	ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ
1	από 'δω ο/η	✓ σε διάλογο ΚΓΛ			<b>Ενότ. 11:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ.13:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b><u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u></b> - <b>Ενότ. 1:</b> σε διάλογο ΚΓΛ			✓
	πώς σε λένε - με λένε	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>Ενότητα 3:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ.4:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, δραστηριότητα ΠΓΛ,		✓	
	χαίρω πολύ	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>Ενότητα 3:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ.4:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ.13:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b><u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u></b> - <b>Ενότ. 1:</b> σε διάλογο ΚΓΛ		✓	

	από πού είσαι / είστε - είμαι από...	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις γραμματικής	<b>Ενότητα 2:</b> ασκήσεις γραμματικής, <b>Ενότητα 3:</b> σε ασκήσεις ΠΓΛ, ΚΠΛ, <b>Ενότητα 4:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, δραστηριότητα ΠΓΛ		✓	
2	τι κάνεις;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότητα 13:</b> σε άσκηση λεξιλογίου, <b>Ενότητα 15:</b> σε κείμενο ΚΠΛ, <b>Ενότητα 19:</b> σε δραστηριότητα ΚΓΛ, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότητα 1:</b> σε διάλογο ΚΓΛ, <b>Ενότητα 11:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότητα 13:</b> σε ΚΓΛ	✓		✓
	πώς είσαι;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότητα 16:</b> σε γραμματική	✓		✓
	πού μένεις;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ, γραμματικής	<b>Ενότητα 3:</b> σε ασκήσεις ΠΓΛ, ΚΠΛ, <b>Ενότητα 4:</b> δραστηριότητα ΠΓΛ			✓
	μια χαρά	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότητα 14:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότητα 1:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότητα 9:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότητα 12:</b> ΚΠΛ		✓	

(πολύ) καλά	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	σε άλλες ενότητες και στα <b><u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u></b>			✓
χάλια	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	σε άλλες ενότητες και στα <b><u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u></b>			✓
τι γίνεται;	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότη. 15:</b> σε κείμενο ΚΠΛ		✓	
πώς πάει;	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		✓	
τι νέα;	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b><u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότη. 3:</u></b> σε πίνακα γραμματικής, <b>Ενότη. 4:</b> σε διάλογο ΚΓΛ			✓
γεια χαρά	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότη. 16:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b><u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότη. 1:</u></b> σε ΚΓΛ			✓
τα λέμε	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότη. 15:</b> σε δραστηριότητα ΚΓΛ, <b>Ενότη. 20:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b><u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότη. 1:</u></b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότη. 3:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότη. 11:</b> σε ΚΓΛ		✓	
τα ίδια, (όπως τα ξέρεις)	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότη. 12:</b> κείμενο ΚΓΛ + λεξιλογικό πίνακα	✓		✓

	έτσι κι έτσι	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ			✓	
	πώς λέγεσαι / λέγεστε;		✓ σε άσκηση γραμματικής				✓	
<b>3</b>	τι δουλειά κάνεις;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ, ΠΓΛ	<b>Ενότ.4:</b> δραστηριότητα ΠΓΛ			✓
<b>6</b>	πόσο κάνει;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ + ΠΓΛ	<b>Ενότ.8:</b> σε κείμενο ΚΠΛ, δραστηριότη- τες ΠΠΛ			✓
	τι ώρα είναι;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		δραστηριότητες λεξιλογίου + γραμματικής, ΠΓΛ + ΠΠΛ	<b>Ενότητα 7:</b> δραστηριότη- τες ΠΠΛ, γραμματικής, ΠΓΛ, <b>Ενότ.</b> <b>16:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b>Ενότ. 17:</b> σε άσκηση γραμ- ματικής, <b>ΕΛ-</b> <b>ΛΗΝΙΚΑ Β -</b> <b>Ενότ. 3:</b> σε πί- νακα γραμμα- τικής			✓
	με τα πόδια	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε πίνακα + ασκήσεις γραμματικής	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>Β - Ενότ.12:</b> σε γραμματική	✓		✓
<b>7</b>	δεν το πιστεύω	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>Β - Ενότ. 2:</b> ά- σκηση γραμ- ματικής			✓
	πόσον καιρό .... / είμαι καιρό	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΠΛ	<b>Ενότ. 13:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>Β - Ενότ.14:</b> σε γραμματική		✓	

δε μου λες...	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ.9:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ε-νότ.19:</b> σε ΚΓΛ		✓	
τι καιρό κάνει / έχει;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		ασκήσεις ΠΓΛ, ΠΠΛ		<b>Ενότ. 15:</b> σε δραστηριότητα ΚΓΛ, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ε-νότ.8:</b> σε λεξιλόγιο, <b>Ενότ. 16:</b> σε γραμματική			✓
τι λες;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				<b>Ενότ.9:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, ΚΠΛ, <b>Ενότ. 13:</b> σε άσκηση λεξιλογίου, <b>Ε-νότ. 16:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ.8:</b> σε ΚΓΛ, <b>Ενότ. 9</b> : γραμματική, <b>Ενότ.11:</b> γραμματική	✓		✓
γιατί όχι;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου							✓
κάνει / έχει κρύο / ζέστη	✓ σε πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις ΠΓΛ		<b>Ενότ. 12:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b>Ε-νότ.17:</b> σε άσκηση γραμματικής	✓		✓
περνάω τη μέρα μου		✓ σε άσκηση γραμματικής	σε δραστηριότητα ΠΓΛ			✓		✓

8	τι θα ήθελες; - θα ήθελα	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε δραστηριότητα ΠΓΛ	<b>Ενότ. 9:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, ασκήσεις γραμματικής, <b>Ενότ. 11:</b> δυνατότητα χρήσης σε παιχνίδι ρόλων, <b>Ενότ. 17:</b> σε κείμενο ΚΠΛ, <b>Ενότ. 19:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, ΚΠΛ, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 3:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.13:</b> ΚΓΛ, ΚΠΛ		✓	
	πόσο έχουν; / έχει;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>Ενότ. 9:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 4:</b> σε ΚΠΛ	✓		✓
	να 'σαι καλά	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>Ενότ.13:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ. 15:</b> σε δραστηριότητα ΚΓΛ , <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 4:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.11:</b> σε γραμματική, <b>Ενότ.13:</b> σε ΚΓΛ			✓
9	ξέρω 'γω;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 9 :</b> σε ΚΓΛ, λεξιλόγιο		✓	
	δε με πειράζει	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓		✓



σας αρέσει κλπ	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε πίνακα + ασκήσεις γραμματικής, δραστηριότητες ΠΠΛ, κείμενο ΚΠΛ	<b>Ενότ. 11:</b> σε δραστηριότητες ΠΠΛ, <b>Ενότ.13:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, σε άσκηση λεξιλογίου, <b>Ενότ.14:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, κείμενο ΚΠΛ, <b>Ενότ. 15:</b> σε άσκηση γραμματικής, σε δραστηριότητα ΚΓΛ, <b>Ενότ.16:</b> σε άσκηση γραμματική, σε κείμενο ΚΓΛ, ερωτήσεις ΠΠΛ, <b>Ενότ.17:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b>Ενότ. 20:</b> άσκηση λεξιλογίου, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 1:</b> άσκηση γραμματικής, <b>Ενότ. 2:</b> ασκήσεις γραμματικής, ΚΓΛ, <b>Ενότ. 3:</b> σε γραμματική, ΚΠΛ, <b>Ενότ. 4:</b> σε ΚΓΛ, γραμματική, <b>Ενότ. 6:</b> σε ΚΠΛ, γραμματική, ΠΓΛ, <b>Ενότ. 7:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.11:</b> ΠΠΛ, <b>Ενότ.14:</b> σε ΚΓΛ, γραμματική, <b>Ενότ.16:</b> σε ΠΠΛ		✓	
πόσο κοστίζει	✓ σε διάλογο ΚΓΛ		δυνατότητα χρήσης σε παιχνίδια ρόλων	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 4:</b> σε ΚΓΛ			✓

	μου κάνει	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε πίνακα + ασκήσεις γραμματικής, δραστηριότητες ΠΠΛ	<u><b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 4:</b></u> σε ΚΓΛ,		✓	
	με γεια (σας)	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε δραστηριότητες ΠΠΛ, κείμενο ΚΠΛ	<b>Ενότ. 13:</b> σε άσκηση λεξιλογίου, <u><b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 4:</b></u> σε ΚΓΛ		✓	
	ρίχνω μια ματιά	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		δυνατότητα χρήσης σε παιχνίδι ρόλων	<u><b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ.13:</b></u> ΚΓΛ, <b>Ενότ.17:</b> ΚΓΛ		✓	
	μου πάει	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε πίνακα + ασκήσεις γραμματικής, δραστηριότητες ΠΠΛ, κείμενο ΚΠΛ	<b>Ενότ. 13:</b> σε άσκηση λεξιλογίου, <u><b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 4:</b></u> σε πίνακα λεξιλογίου, γραμματικής		✓	
<b>11</b>	καλώς τον / την (...)	✓ σε διάλογο ΚΓΛ			<b>Ενότ.12:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ.13:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <u><b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 1:</b></u> σε διάλογο ΚΓΛ, άσκηση λεξιλογίου, <b>Ενότ. 4:</b> σε διάλογο ΚΓΛ, <b>Ενότ.19:</b> ΚΓΛ		✓	
	πόσων χρονών είσαι		✓ σε πίνακα γραμματικής / λεξιλογίου	άσκηση γραμματικής / λεξιλογίου	<u><b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 11:</b></u> σε ΚΠΛ		✓	
	όπως θέλετε	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<u><b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β - Ενότ. 2:</b></u> σε διάλογο ΚΓΛ,			✓

12	Έρε, γλέντια!	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓	
	κάνω ένα τραπέζι	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			Ενότ. 13: σε κείμενο ΚΓΛ, άσκηση γραμματικής, <u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u> - Ενότ.11: σε γραμματική	✓		✓
	κάνω διακοπές		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓		✓
	δεν έχω καιρό		✓ σε άσκηση γραμματικής				✓	
13	χρόνια πολλά	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου	<u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u> - Ενότ.14: σε ΚΓΛ, ΚΠΑ	✓		✓
	να ζήσεις	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			Ενότ. 14: σε άσκηση γραμματικής / λεξιλογίου (ΚΓΛ), <u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u> - Ενότ.11: σε γραμματική, Ενότ.12: σε γραμματική	✓		✓
	χίλια ευχαριστώ	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου						✓
	είναι στον δρόμο	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓		✓

	τέλος καλό, όλα καλά	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου						✓
	στην υγεία σου	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>Ενότ. 14:</b> σε κειμένο ΚΓΛ			✓
	να τα εκατοστήσεις / χιλιάσεις	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου	<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ. 14:</b> σε ΚΓΛ	✓		✓
	τέτοια ώρα, τέτοια λόγια		✓ σε άσκηση γραμματικής				✓	
	καπνίζω σαν φουγάρο		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓		✓
	συγχαρητήρια / συλλυπητήρια		✓ σε πίνακα γραμματικής / λεξιλογίου		<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ. 1:</b> σε ΚΓΛ, λεξι- λόγιο		✓	
<b>14</b>	με το καλό	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε κείμενο ΚΠΛ			✓	
	θα δούμε	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ. 8:</b> σε γραμματική		✓	

	κλείνω εισιτήρια		✓ σε άσκηση γραμματικής		<b>Ενότ.16:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, σε άσκηση γραμματικής, <b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ.11:</b> ΚΓΛ, πίνακα λεξιλογίου, γραμματική, <b>Ενότ 12:</b> σε γραμματική, <b>Ενότ. 19:</b> σε ΠΠΑ	✓		✓
	έχει κίνηση		✓ σε άσκηση γραμματικής		<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ. 3:</b> σε κείμενο ΚΓΛ	✓		✓
<b>15</b>	είσαι μέσα / είμαι μέσα	✓ σε δραστηριότητα ΚΓΛ					✓	
	και του χρόνου	✓ σε δραστηριότητα ΚΓΛ			<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ.14:</b> σε ΚΓΛ		✓	
<b>16</b>	μη μου πεις	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓	
	πλάκα κάνεις!	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ. 14:</b> σε γραμμα- τική, <b>Ενότ.16:</b> σε ΚΓΛ / λεξι- λόγιο		✓	
<b>17</b>	δεν έχω ιδέα	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου						✓
	με λίγα / δυο λόγια		✓ σε κείμενο ΚΠΑ		<b>ΕΛΛΗΝΙΚΑ</b> <b>B - Ενότ. 10:</b> σε ΚΓΛ			✓

18	περαστικά (σας)	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου			✓	
	πάνω απ' όλα η υγεία	✓ σε δραστηριότητα ΚΓΛ						✓
19	ανοίγω λογαριασμό	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε δραστηριότητες ΠΠΛ, ασκήσεις γραμματικής	<u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u> - Ενότ.13: σε γραμματική		✓	
	κάνω κατάθεση / ανάληψη / συνάλλαγμα	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε δραστηριότητες ΠΠΛ			✓	
	βγάζω κάρτα / ταυτότητα / διαβατήριο / βιβλιάριο	✓ πίνακα λεξιλογίου		σε δραστηριότητες ΠΠΛ, κείμενο ΚΠΛ	Ενότ. 20: κείμενο ΚΠΛ		✓	
	παίρνω άδεια		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓		✓
	για να δούμε	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u> - Ενότ.12: ΚΠΛ		✓	
20	κλείνω μάτι		✓ σε άσκηση γραμματικής		<u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u> - Ενότ.11: σε ΚΓΛ / λεξιλόγιο,	✓		✓
	κλείνω διαμονή / δωμάτιο	✓ σε δραστηριότητα ΚΓΛ			<u>ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β</u> - Ενότ.11: σε ΚΓΛ / λεξιλόγιο, ΠΠΛ, γραμματική	✓		✓

**ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β**

							ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ				
		ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ					ΑΠΟΥΣΙ Α ΣΤΟΙΧΕΙ ΩΝ				
		ΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΑΔΙΑΦΑΝΗΣ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΡΗΜΑ "ΕΙΜΑΙ" / "ΕΧΩ"	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΑΠΟΛΙΘΩΜΕΝΩΝ ΤΥΠΩΝ	ΣΤΑΘΕΡΗ ΣΕΙΡΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	ΚΑΤΑΠΑΤΗΣΗ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΩΝ
1	τα έμαθες;	✓		✓				✓	✓		
	θα γίνει / έγινε / γίνεται χαμός		✓	✓				✓			
	Παρακαλω; Εμπρός; Λέγετε; Ορίστε;	✓		✓				✓		✓	
	καλή σταδιοδρομία	✓		✓				✓	✓		
	χαίρομαι που σε γνωρίζω	✓		✓				✓	✓		
	ό,τι επιθυμείς	✓		✓				✓			

	εν τω μεταξύ	✓		✓				✓	✓	✓	
	όσο το δυνατόν	✓		✓				✓	✓	✓	
	χαίρετε	✓		✓				✓	✓	✓	
	έχω καιρό	✓		✓			✓				✓
	φτηνά τη γλίτωσα		✓			✓			✓	✓	
	πόσο (σου) πήγε;	✓				✓			✓	✓	
	έχω τις μαύρες μου	✓				✓	✓		✓	✓	✓
<b>3</b>	τα ίδια και τα ίδια	✓		✓					✓	✓	
	πώς περνά η ώρα!	✓		✓					✓	✓	✓
	άκου να δεις	✓		✓					✓	✓	
	έχει πολλή πλάκα!		✓			✓	✓			✓	
	πότε πότε	✓		✓					✓	✓	
	καλώς ήρθες / ήρθατε	✓		✓					✓	✓	
<b>4</b>	δε με τρελαίνει	✓		✓					✓	✓	



	και μη χειρότερα	✓		✓				✓	✓	
	φωτιά και λαύρα		✓		✓			✓	✓	
	περνάω ζωή και κότα		✓		✓			✓	✓	
5	στην ώρα μου / σου / του	✓		✓				✓	✓	✓
	έχω κάτι υπόψη μου	✓		✓			✓	✓	✓	
6	της ώρας	✓		✓				✓	✓	
	τρέχω και δε φτάνω	✓				✓		✓	✓	
	άσ' τα να πάνε	✓				✓		✓	✓	
	χάνω το χρώμα μου		✓		✓			✓	✓	
	μερικοί μερικοί	✓		✓				✓	✓	
	το τι τραβήξαμε, δε λέγεται	✓				✓		✓	✓	
	καλή όρεξη	✓		✓				✓	✓	

	κάνω κράτηση	✓		✓					✓	✓
7	αγοράζω βερεσέ		✓	✓				✓	✓	
	δεν είναι η μέρα μου σή- μερα	✓		✓			✓		✓	✓
	τα βλέπω μαύρα	✓		✓				✓	✓	✓
8	τα πάω καλά με κάποιον	✓				✓		✓	✓	
9	όπως και να'χει	✓		✓			✓		✓	
	βλέπω άσπρη μέρα	✓		✓				✓	✓	✓
	κοίτα να δεις	✓				✓		✓	✓	
	δόξα τω θεώ	✓		✓			✓	✓	✓	
10	για παράδειγμα	✓		✓				✓	✓	
	τραβώ τα μαλλιά μου		✓		✓			✓	✓	
11	καλωσόρισες	✓		✓				✓		

	καλώς σας βρήκα	✓		✓					✓	✓	
	είμαι στη διάθεση (σου)	✓		✓			✓		✓	✓	✓
	εν πάση περιπτώσει	✓		✓			✓		✓	✓	
	(πριν) καλά καλά	✓		✓					✓	✓	
	πού να σ' τα λέω	✓		✓					✓	✓	
	παίρνω χαμπάρι		✓	✓					✓		
	έχουμε και λέμε	✓		✓					✓	✓	
<b>13</b>	πού τέτοια τύχη	✓		✓					✓	✓	✓
	σιγά σιγά	✓		✓					✓	✓	
<b>14</b>	καλή χρονιά	✓		✓					✓	✓	✓
	ό,τι φάμε κι ό,τι πιούμε	✓		✓					✓	✓	
	για την ώρα	✓		✓					✓	✓	✓
	για γέλια και για κλάματα	✓		✓					✓	✓	✓
	με την καρδιά μου	✓		✓					✓	✓	✓
	πρόσωπο με πρόσωπο	✓		✓					✓	✓	
	παρά λίγο		✓	✓					✓	✓	

	χωρίς λόγο	✓		✓					✓	✓	
	μικρός που εί- ναι ο κόσμος	✓		✓					✓	✓	
	έτσι κι αλλιώς	✓		✓					✓	✓	
<b>16</b>	πώς κι έτσι;	✓		✓					✓	✓	✓
	δεν τρέχει τίποτα	✓			✓				✓	✓	
	είναι κρίμα	✓		✓			✓		✓	✓	
	εκ των προτέρων	✓		✓					✓	✓	
	τα'χασα	✓				✓			✓	✓	
<b>17</b>	είσαι με τα καλά σου;	✓		✓			✓		✓	✓	✓
	αυτά που λες	✓		✓					✓	✓	
	τρώω (μεγάλη) φρίκη	✓		✓					✓	✓	
	μαθαίνω κάτι νεράκι		✓		✓				✓	✓	
	πατάω το πόδι μου κάπου	✓		✓					✓	✓	
	κάτι μου τη σπάει / δίνει		✓		✓				✓	✓	

	ποιος τους ακούει!	✓		✓					✓	✓	
	είμαι στην πρίζα		✓		✓		✓		✓	✓	
	τρέχω σαν τρελός	✓		✓						✓	
	ένας ένας, μην σπρώχνεστε		✓		✓				✓		
	και καλά		✓		✓				✓	✓	
<b>18</b>	δουλεύω σαν σκυλί	✓		✓						✓	✓
	δεν πάει άλλο	✓		✓					✓	✓	✓
	δε σηκώνω κεφάλι	✓				✓				✓	
	δουλεύω σα σκλάβος	✓		✓					✓	✓	✓
	πνίγομαι στη δουλειά	✓		✓					✓	✓	✓
	σκοτώνομαι στη δουλειά	✓		✓					✓	✓	✓

<b>19</b>	από στόμα σε στόμα	✓		✓					✓	✓	
	πάνω στην ώρα	✓		✓					✓	✓	✓
	κρατάω μία θέση	✓		✓						✓	
<b>20</b>	πέφτω από τα σύννεφα	✓		✓					✓	✓	
	κακά τα ψέματα	✓		✓					✓	✓	

		ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ		ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣ Η ΣΕ ΕΠΙΟΜΕΝΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΦΟΡΤΙΟ		ΤΥΠΟΣ / ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ					
		ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΟΜΗ	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ			ΥΨΗΛΟ	ΧΑΜΗΛΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ	ΑΡΓΚΟ	ΕΠΙΣΗΜΟΣ + ΑΝΕΠΙΣΗΜΟΣ		
1	τα έμαθες;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου			<b>Ενότ.14:</b> σε άσκηση γραμματικής		✓		✓				
	θα γίνει / έγινε / γίνεται χαμός	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε ασκήσεις λεξιλογίου	<b>Ενότ.6:</b> σε άσκηση γραμματικής, <b>Ενότ.11:</b> σε κείμενο ΚΓΛ, <b>Ενότ. 19:</b> σε ΚΓΛ / λεξιλόγιο	✓			✓				
	Παρακαλω; Εμπρός; Λέγετε; Ορίστε;	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓						✓
	καλή σταδιοδρομία	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓						✓
	χαίρομαι που σε γνωρίζω	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα					✓						✓

		λεξιλο- γίου									
	ό,τι επιθυμείς	✓ σε διά- λογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου			<b>Ενότη.14:</b> σε ΚΓΛ / λεξιλόγιο		✓				✓
	εν τω μεταξύ	✓ σε κείμενο ΚΓΛ				✓					✓
	όσο το δυνατόν	✓ σε κείμενο ΚΓΛ					✓				✓
	χαίρετε	✓ σε διάλογο ΚΓΛ				✓					✓
	έχω καιρό		✓ σε άσκηση γραμματ ικής				✓		✓		
	φτηνά τη γλίτωση	✓ σε διά- λογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου				✓			✓		
	πόσο (σου) πήγε;	✓ σε διά- λογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου				✓			✓		
	έχω τις μαύρες μου	✓ σε κείμενο ΚΓΛ					✓		✓		
<b>3</b>	τα ίδια και τα ίδια		✓ σε άσκηση γραμματ ικής				✓		✓		
	πώς περνά η ώρα!		✓ σε άσκηση λεξιλογί ου				✓		✓		



	άκου να δεις	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	έχει πολλή πλάκα!	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	πότε πότε		✓ σε κείμενο ΚΠΛ			✓			✓		
	καλώς ήρθες / ήρθατε		✓ σε άσκηση λεξιλογίου (έμφαση σε άλλο στοιχείο)		<b>Ενότ. 10:</b> σε ΚΠΛ, <b>Ενότ.19:</b> σε ΚΠΛ	✓					✓
4	δε με τρελαίνει	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓		✓		
	και μη χειρότερα	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓		✓		
	φωτιά και λαύρα	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	περνάω ζωή και κότα	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		

5	στην ώρα μου / σου / του		✓ σε δραστηριότητα ΚΓΛ (καμία έμφαση)	σε κείμενο ΚΓΛ	Ενότη.7: σε άσκηση γραμματικής		✓		✓		
	έχω κάτι υπόψη μου		✓ σε κείμενο ΚΠΛ			✓			✓		
6	της ώρας	✓ σε διάλογο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	τρέχω και δε φτάνω	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	άσ' τα να πάνε	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	χάνω το χρώμα μου	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	μερικοί μερικοί	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓		✓		
	το τι τραβήξαμε, δε λέγεται	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	καλή όρεξη	✓ σε δραστηριότητα					✓				✓

		ΚΓΛ - ΠΓΛ									
	κάνω κράτηση	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου	<b>Ενότη.11:</b> σε ΚΓΛ/λεξιλόγιο, ΠΠΛ, ΠΓΛ, <b>Ενότη. 19:</b> σε ΠΠΛ		✓		✓		
7	αγοράζω βερεσέ	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	δεν είναι η μέρα μου σήμερα	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓		✓		
	τα βλέπω μαύρα	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓		✓		
8	τα πάω καλά με κάποιον					✓			✓		
9	όπως και να'χει	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	βλέπω άσπρη μέρα	✓ σε κείμενο ΚΓΛ					✓		✓		
	κοίτα να δεις		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓			✓		
	δόξα τω θεώ		✓ σε κείμενο ΚΠΛ			✓			✓		

10	για παράδειγμα		✓ σε κείμενο ΚΠΛ	σε δραστηριότητα ΚΓΛ	Ενότη.12: σε ΚΓΛ/ γραμματική, Ε- νότ.16: σε ΚΓΛ		✓					✓
	τραβώ τα μαλλιά μου		✓ σε δραστηριότητα ΚΓΛ (καμία έμφαση)			✓			✓			
11	καλωσόρισες		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓						✓
	καλώς σας βρήκα		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓						✓
	είμαι στη διάθεση (σου)	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου			✓					✓
	εν πάση περιπτώσει	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓		✓				
	(πριν) καλά καλά	✓ σε κείμενο ΚΓΛ				✓			✓			
	πού να σ' τα λέω		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓			✓			
	παίρνω χαμπάρι		✓ σε άσκηση γραμματικής			✓			✓			
	έχουμε και λέμε		✓ σε ΚΠΛ			✓			✓			
13	πού τέτοια τύχη	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα					✓		✓			

		λεξιλο- γίου									
	σιγά σιγά	✓ σε κείμενο ΚΓΛ					✓		✓		
<b>14</b>	καλή χρονιά	✓ σε κείμενο ΚΓΛ		σε ΚΠΛ			✓				✓
	ό,τι φάμε κι ό,τι πιούμε		✓ σε άσκηση γραμματ ικής			✓			✓		
	για την ώρα		✓ σε πίνακα γραμματ ικής				✓		✓		
	για γέλια και για κλάματα		✓ σε πίνακα γραμματ ικής				✓		✓		
	με την καρδιά μου		✓ σε πίνακα γραμματ ικής				✓		✓		
	πρόσωπο με πρόσωπο		✓ σε πίνακα γραμματ ικής				✓				✓
	παρά λίγο		✓ σε πίνακα γραμματ ικής			✓			✓		
	χωρίς λόγο		✓ σε πίνακα γραμματ ικής				✓				✓
	μικρός που είναι ο κό- σμος		✓ σε ΚΠΛ				✓		✓		
	έτσι κι αλλιώς		✓ σε ΚΠΛ			✓			✓		
<b>16</b>	πώς κι έτσι;	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα					✓		✓		

		λεξιλο- γίου									
	δεν τρέχει τίποτα	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου				✓			✓		
	είναι κρίμα		✓ σε άσκηση γραμματ- ικής				✓		✓		
	εκ των προτέρων	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου			<b>Ενότ.18: ΚΓΛ</b>	✓		✓			
	τα'χασα		✓ σε ΚΠΛ			✓			✓		
17	είσαι με τα καλά σου;	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου					✓		✓		
	αυτά που λες	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου				✓			✓		
	τρώω (μεγάλη) φρίκη	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου				✓				✓	
	μαθαίνω κάτι νεράκι	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου				✓			✓		

	πατάω το πόδι μου κάπου	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓		✓		
	κάτι μου τη σπάει / δίνει	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓				✓	
	ποιος τους ακούει!	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	είμαι στην πρίζα	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου				✓			✓		
	τρέχω σαν τρελός		✓ σε ΚΠΛ				✓		✓		
	ένας ένας, μην σπρώχνεστε	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου		✓			✓		
	και καλά	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου		σε άσκηση λεξιλογίου		✓			✓		
<b>18</b>	δουλεύω σαν σκυλί	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλογίου					✓		✓		
	δεν πάει άλλο	✓ σε κείμενο ΚΓΛ + πίνακα					✓		✓		

		λεξιλο- γίου									
	δε σηκώνω κεφάλι		✓ σε πί- νακα λε- ξιλογίου (όχι πε- ραιτέρω αξιοποι- ηση)			✓			✓		
	δουλεύω σα σκλάβος		✓ σε πί- νακα λε- ξιλογίου (όχι πε- ραιτέρω αξιοποι- ηση)				✓		✓		
	πνίγομαι στη δουλειά		✓ σε πί- νακα λε- ξιλογίου (όχι πε- ραιτέρω αξιοποι- ηση)				✓		✓		
	σκοτώνομαι στη δουλειά		✓ σε πί- νακα λε- ξιλογίου (όχι πε- ραιτέρω αξιοποι- ηση)				✓		✓		
<b>19</b>	από στόμα σε στόμα	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου					✓		✓		
	πάνω στην ώρα	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα λεξιλο- γίου					✓		✓		
	κρατάω μία θέση	✓ σε κεί- μενο ΚΓΛ + πίνακα					✓		✓		



		λεξιλο- γίου									
<b>20</b>	πέφτω από τα σύννεφα		✓ σε ΚΠΑ			✓			✓		
	κακά τα ψέματα		✓ σε ΚΠΑ				✓		✓		