



**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ  
ΑΘΗΝΩΝ**

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

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

**Όνοματεπώνυμο  
Παναγιώτης Κόλλιας**

**Θέμα  
Διδασκαλία γραμματικής σε ομιλητές της Ελληνικής ως Γ2 :  
Αντιπαραβολική εξέταση προτύπων με έμφαση στον τύπο και  
έμφαση στους τύπους**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΑΘΗΝΑ 2017**

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

**Όνοματεπώνυμο, Αριθ. Μητρώου**

**Παναγιώτης Κόλλιας**

**A.M. 361**

**Θέμα**

**Διδασκαλία γραμματικής σε ομιλητές της Ελληνικής ως Γ2 :  
Αντιπαραβολική εξέταση προτύπων με έμφαση στον τύπο και  
έμφαση στους τύπους**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ :**

Αθανάσιος Μιχάλης, επίκουρος καθηγητής τμήματος ΦΠΨ

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

Μαρία Ιακώβου , επίκουρη καθηγήτρια τμήματος Φιλολογίας

Αγγελική Τσόκογλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια τμήματος Γερμανικής

Γλώσσας και Φιλολογίας

**ΑΘΗΝΑ 2017**

[3]  
**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

1.Εισαγωγή.....	Σελ. 4
2. Δεύτερη Γλώσσα vs Ξένη Γλώσσα - Αντιπαραθετική Ανάλυση - Γραμματική.....	Σελ. 4
3. Σχετικά με διγλωσσία	
3.1. Ορισμός και τύποι διγλωσσίας.....	Σελ. 5
3.2. Μοντέλα διγλωσσίας με βάση την οικογένεια και το περιβάλλον...	Σελ. 6
3.3. Πως σχετίζεται η διγλωσσία με τις γνωστικές λειτουργίες.....	Σελ. 7
3.4. Διγλωσσία και σχολείο – Πως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές.....	Σελ. 10
4. Εκμάθηση δεύτερης – ξένης γλώσσας	
4.1. Πως μαθαίνουμε μία δεύτερη – ξένη γλώσσα.....	Σελ. 11
4.2. Ομοιότητες και διαφορές μητρικής με ξένη γλώσσα.....	Σελ. 12
4.3. Ευκαιρίες εκμάθησης.....	Σελ. 13
4.4. Κίνητρα - ψυχ/γικοί παράγοντες στην εκμάθηση ξένης γλώσσας	Σελ. 13
5. Λάθη προφοράς σε ξένη γλώσσα.....	Σελ. 14
5.1. Λάθη από άκουσμα – Παρεμβολή (interference).....	Σελ. 15
5.2 Σύγκριση των φωνητικών συστημάτων δύο γλωσσών. Τυχαία / συστηματικά λάθη.....	Σελ. 16
5.3. Κατανόηση του λάθους.....	Σελ. 17
5.4. Διόρθωση.....	Σελ. 17
5.5. Λάθη από διάβασμα.....	Σελ. 18
6. Παραδείγματα λαθών μαθητών οι οποίοι μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.....	Σελ. 18
7. Εστίαση στον τύπο – Εστίαση στους τύπους (Ορισμοί).....	Σελ. 20
8. Διδασκαλία γραμματικών φαινομένων και σχολιασμός των δραστηριοτήτων για τους μαθητές	
8.1. Δίψηφα φωνήεντα αυ και ευ.....	Σελ. 21
8.2. Οριστικό vs Αόριστο άρθρο.....	Σελ. 22
8.3. Ουσιαστικά.....	Σελ. 23
8.4. Επίθετα.....	Σελ. 27
8.5. Αόριστος vs Παρατατικός.....	Σελ. 29
8.6. Υποτακτική.....	Σελ. 32
9. Συμπεράσματα .....	Σελ. 33
 Βιβλιογραφία.....	Σελ. 35
Παράρτημα.....	Σελ. 37

## 1. Εισαγωγή

Το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας πραγματεύεται τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων σε ομιλητές της Ελληνικής ως Γ2. Θα παρουσιαστεί συγκριτική (αντιπαραβολική) ανάλυση και εξέταση προτύπων με βάση την εστίαση στον τύπο (focus on form) και εστίαση στους τύπους (focus on formS). Αρχικά θα οριστούν κάποιες βασικές γλωσσολογικές έννοιες σχετικές με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2. Θα παρουσιαστούν κάποια εισαγωγικά στοιχεία σε σχέση με την διγλωσσία, τους τύπους και τα μοντέλα διγλωσσίας αλλά και πως σχετίζεται με τις εκτελεστικές λειτουργίες. Υπάρχει επιπλέον και ένα μικρό κεφάλαιο για το πώς αντιμετωπίζονται οι δίγλωσσοι - αλλόγλωσσοι μαθητές στο σχολείο καθώς επίσης και ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του διδάσκοντος. Εν συνεχεία βλέπουμε πως μαθαίνεται μια δεύτερη γλώσσα από τα παιδιά και τους ενήλικες, αλλά και τα κίνητρα και οι ψυχολογικοί παράγοντες στην εκμάθηση ξένης γλώσσας καθώς επίσης και τα είδη λαθών που κάνουν στην Ελληνική οι μαθητές από ξένες χώρες. Στη συνέχεια θα οριστούν η εστίαση στον τύπο και εστίαση στους τύπους και βάσει αυτών των δύο προσεγγίσεων θα ακολουθήσουν δραστηριότητες στις οποίες επιπλέον θα παρουσιαστούν και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται (ΠΠΛ, ΚΠΛ, ΠΓΛ, ΚΓΛ), ενώ πριν από κάθε ομάδα δραστηριοτήτων θα υπάρξει και διδασκαλία γραμματικών φαινομένων (στην οποία βασίζονται οι δραστηριότητες) σε μια εικονική τάξη Ένα σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων έχει αντληθεί από το διαδίκτυο.

Ξεκινώντας, παρουσιάζουμε τα βασικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη Γ2 ξεκαθαρίζοντας πρώτα τη διαφορά δεύτερης και ξένης γλώσσας.

## 2. Δεύτερη Γλώσσα vs Ξένη Γλώσσα<sup>1</sup> - Αντιπαραθετική Ανάλυση - Γραμματική

Ως δεύτερη γλώσσα ορίζεται η γλώσσα την οποία ο ομιλητής δεν έχει ως πρώτη/μητρική αλλά η συγκεκριμένη γλώσσα έχει θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην εν λόγω κοινότητα καθώς βοηθάει το άτομο στην επιβίωσή του και τις συναναστροφές του με τους φυσικούς ομιλητές. Οι ομιλητές μαθαίνουν τη γλώσσα – στόχο κυρίως χωρίς συστηματική καθοδήγηση, μέσα από την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές και την επεξεργασία των ερεθισμάτων στη γλώσσα στόχο. Αντιθέτως η ξένη γλώσσα δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινότητα και η εκμάθησή της γίνεται στο πλαίσιο οργανωμένης διδασκαλίας (πχ η εκμάθηση της Αγγλικής ή της Γαλλικής). Εμείς θα ασχοληθούμε με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως **δεύτερης** γλώσσας και για τυπικούς λόγους, σε περίπτωση που αναφερθούμε σε ξένη γλώσσα θα εννοούμε τη δεύτερη.

Ενώ με τον όρο **αντιπαραθετική ανάλυση**<sup>2</sup> (Lado : 1957) εννοούμε τη σύγκριση μεταξύ Γ1 και Γ2, δηλαδή τα σημεία απόκλισης και σύγκλισης μεταξύ μητρικής και γλώσσας – στόχου.

<sup>1</sup> Χατζηδάκη Α., Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης : Η στοχοθεσία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας Στο :

[http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a\\_tomeas/deuteri\\_xenh\\_glwssa.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a_tomeas/deuteri_xenh_glwssa.pdf)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Chomsky “Η γραμματική<sup>3</sup> ορίζεται ως, μεταξύ άλλων, η γνώση των κανόνων μιας γλώσσας που διαθέτει ο φυσικός ομιλητής της.

Η γνώση αυτή του επιτρέπει (α) να δομεί καλοσχηματισμένες προτάσεις της γλώσσας του, (β) να κατανοεί καλοσχηματισμένες προτάσεις της γλώσσας του (τις οποίες ενδεχομένως δεν έχει ξανασυναντήσει) και (γ) να εντοπίζει ποιες από τις προτάσεις που συναντά παραβιάζουν κάποιον κανόνα (δηλαδή δεν είναι καλοσχηματισμένες).

Οι προτάσεις που σχηματίζονται σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής ονομάζονται γραμματικές (ή με άλλα λόγια χαρακτηρίζονται από γραμματικότητα) ενώ όσες παραβιάζουν κάποιον κανόνα χαρακτηρίζονται αντιγραμματικές.

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό περιεχόμενο του όρου γραμματική, η γραμματική για τον Chomsky περιλαμβάνει τέσσερα κύρια πεδία, τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Η γνώση δηλαδή που διαθέτει ο φυσικός ομιλητής του επιτρέπει να κρίνει τη γραμματικότητα μιας πρότασης από την άποψη οποιουδήποτε από αυτούς τους τέσσερις τομείς”.

### 3. Σχετικά με διγλωσσία

#### 3.1. Ορισμός και τύποι διγλωσσίας<sup>4</sup>

Με τον όρο διγλωσσία εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να έχει μάθει (συνήθως) από μικρή ηλικία, να ομιλεί δύο γλώσσες οι οποίες μπορεί να είναι και οι δύο μητρικές, ή μία μητρική που ομιλείται εντός του σπιτιού και μία εκτός, η οποία μπορεί να είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας του.

Σύμφωνα με τη Skutnabb - Kangas (1984,1988) : υπάρχουν τέσσερα κριτήρια με τα οποία μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει μία, δύο ή περισσότερες γλώσσες ως μητρικές (προέλευση, ικανότητα, λειτουργία, στάση του ίδιου του ατόμου και του περιβάλλοντός του απέναντι στις γλώσσες)

Το πρώτο κριτήριο της προέλευσης έχει να κάνει με την ηλικία που το άτομο εκτέθηκε στη δεύτερη γλώσσα. Χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, α) **πρώιμη διγλωσσία** (*early bilingualism*) όταν το άτομο μαθαίνει και τις δύο γλώσσες μέχρι το τέλος της εφηβείας του β) **όψιμη διγλωσσία** (*late bilingualism*) όταν το άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα μετά το τέλος της εφηβείας του. Οι δύο αυτές περιπτώσεις είναι τύποι διαδοχικής διγλωσσίας δηλαδή το άτομο μαθαίνει τη μία γλώσσα μετά την άλλη. Σε αντίθεση με αυτό το είδος διγλωσσίας, υπάρχει και η **ταυτόχρονη**

---

<sup>2</sup>Αναστασιάδη – Συμεωνίδη Άννα - Μητσάκη Μαρία : Πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής : Επιμορφωτικό σεμινάριο : Διδάσκοντας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Η διαχείριση του λάθους στην πολύγλωσση τάξη - Ανάλυση λαθών στον προφορικό και γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής (2014) Στο : [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/parousiaseis\\_seminariou/error\\_analysis.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/parousiaseis_seminariou/error_analysis.pdf)

<sup>3</sup> ΚΕΓ = Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=36](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=36)

<sup>4</sup> Τσιμπλή Ιάνθη-Μαρία, Αργύρη Φρόσω, Κατσά Μαρία, Φωτιάδου Γεωργία : Διαδρομές του κέντρου ελληνικής γλώσσας : Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας, Κεφάλαιο πρώτο : Διγλωσσία, η γλώσσα και η σκέψη στον δίγλωσσο ομιλητή (ΚΕΓ 2012)

**διγλωσσία** (*simultaneous bilingualism*) όταν το άτομο μαθαίνει από τη γέννησή του, παράλληλα και τις δύο γλώσσες.

Το δεύτερο κριτήριο σχετίζεται με την ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου δηλαδή το επίπεδο επάρκειας που έχει κατακτήσει σε κάθε γλώσσα και ειδικά στη δεύτερη. Έτσι μιλάμε για **παθητική ή δεκτική διγλωσσία** (*passive or receptive bilingualism*) όταν το άτομο κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα προφορικά ή γραπτά αλλά δεν μπορεί να την παράγει, ενώ υπάρχει η **ενεργητική ή παραγωγική διγλωσσία** (*active or productive bilingualism*) όταν το άτομο έχει την ικανότητα να παράγει και να κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο (Hoffman 1991).

Επιπλέον μια δεύτερη διάκριση με βάση την ικανότητα του ατόμου είναι αυτή σε **αφαιρετική** (*subtractive bilingualism*) και **προσθετική διγλωσσία** (*additive bilingualism*) (Lambert : 1980). Με τον όρο αφαιρετική διγλωσσία εννοούμε το γεγονός η γνώση της δεύτερης γλώσσας να οδηγήσει στη μείωση ή εξάλειψη της επάρκειας της πρώτης, ενώ κατά την προσθετική διγλωσσία η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας εμπλουτίζει τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου. (βλ. Αρχάκης και Κονδύλη 2002).

Το τρίτο κριτήριο το οποίο αφορά τη λειτουργία της κάθε γλώσσας στον δίγλωσσο, ασχολείται με περιπτώσεις στις οποίες ένα δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα με μεγαλύτερη άνεση από ότι την άλλη γλώσσα σε ορισμένες εκφάνσεις της καθημερινότητάς του και αντίστροφα. Όταν ένα άτομο χρησιμοποιεί εξίσου καλά και τις δυο γλώσσες σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, τότε αυτό ονομάζεται **αμφιγλωσσία** (*ambilingualism*). Επίσης στο ίδιο πλαίσιο βρίσκεται και η έννοια της **αμφιδύναμης η ισορροπημένης διγλωσσίας** (*balanced bilingualism*) ή **ισογλωσσίας** (*equilingualism*). Η γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων ατόμων στην καθεμία από τις δύο γλώσσες που γνωρίζουν μπορεί να συγκριθεί με αυτή ενός μονόγλωσσου (Baker 2001).

Στη συνέχεια εξετάζουμε και άλλους σημαντικούς παράγοντες για την περιγραφή της ατομικής διγλωσσίας. Με τον όρο **φυσική διγλωσσία** (*natural bilingualism*) εννοούμε το γεγονός ότι το άτομο μαθαίνει με φυσικό τρόπο να μιλάει και τις δύο γλώσσες, στο περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται (Skutnabb – Kangas 1981). Σε αντίθετη περίπτωση, όταν μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα μέσα από το σχολείο και δεν τη χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή, τότε μιλάμε για **σχολική διγλωσσία** (*school bilingualism*) (Skutnabb – Kangas 1981)

### 3.2. Μοντέλα διγλωσσίας με βάση την οικογένεια και το περιβάλλον<sup>5</sup>

Το πρώτο μοντέλο διγλωσσίας είναι δύο γλώσσες, μία από κάθε γονέα, την οποία ο καθένας ξεχωριστά χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του (Romaine 1995). Δεν είναι σίγουρο ότι το παιδί θα εκτεθεί εξίσου και στις δύο γλώσσες, καθώς υπάρχει περίπτωση ο ένας γονιός να μιλάει και να κατανοεί τη γλώσσα του άλλου μέσα στο σπίτι ή στο ευρύτερο περιβάλλον με αποτέλεσμα το παιδί να γνωρίζει μόνο τη γλώσσα του ενός γονέα. Επιπλέον, σε άλλες περιπτώσεις μπορεί οι δύο γλώσσες να εναλλάσσονται στην ίδια συζήτηση (*code – switching*)

<sup>5</sup> Ibid

Στη συνέχεια έχουμε το δεύτερο μοντέλο όπου έχει να κάνει με το περιβάλλον που ζει η οικογένεια. Ενδέχεται η μητρική γλώσσα του πατέρα ή της μητέρας να είναι αυτή του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Σε τέτοιες περιπτώσεις η γλώσσα αυτή αποτελεί και την κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού. Υπάρχει περίπτωση οι γονείς να επιλέξουν για το παιδί τους την άλλη γλώσσα (εθνοτική ή μειονοτική) ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξή της. Το μοντέλο αυτό αναφέρεται συχνά ως **μια γλώσσα – ένα περιβάλλον** (*one language – one environment*).

Το τρίτο μοντέλο σχετίζεται με τις οικογένειες που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα σε σχέση με την κυρίαρχη της χώρας παραμονής τους (πχ Έλληνες που ζουν σε χώρες του εξωτερικού ή μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα). Το συγκεκριμένο μοντέλο ονομάζεται **μη κυρίαρχη γλώσσα χωρίς κοινοτική υποστήριξη** (*non dominant home language without community support*).

Το τέταρτο μοντέλο ονομάζεται **διπλή μη κυρίαρχη γλώσσα χωρίς κοινοτική υποστήριξη** (*double non dominant home language without community support*) και στο οποίο καθένας από τους γονείς δεν έχει την ίδια μητρική γλώσσα ενώ η κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας είναι διαφορετική από τις δύο των γονιών. Έτσι το παιδί είναι αναγκασμένο να μάθει και τις δύο μητρικές των γονέων αλλά και τη γλώσσα της κοινότητάς του. Το συγκεκριμένο μοντέλο σχετίζεται με αυτό που αναφέραμε παραπάνω «ένας γονέας – μία γλώσσα» αλλά με τη διαφορά ότι υπάρχουν δύο γλώσσες μη κυρίαρχες και μια τρίτη κυρίαρχη.

Τέλος το πέμπτο μοντέλο ονομάζεται μοντέλο **“μη γηγενών γονέων”** (“*non-native parents*”) όπου και οι δύο γονείς ομιλούν την κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας που ζουν, όμως ο ένας από τους δύο γονείς μιλάει στο παιδί του μια γλώσσα κύρους. Έτσι το παιδί εκτός από την κυρίαρχη γλώσσα μαθαίνει και μία δεύτερη γλώσσα, πιο σημαντική από την κυρίαρχη και το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «διγλωσσία της ελίτ» (πχ γονέας μιλάει στο παιδί του σε μια γλώσσα κύρους όπως Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά κλπ).

### 3.3. Πως σχετίζεται η διγλωσσία με τις γνωστικές λειτουργίες<sup>6</sup>

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, εκτός από τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών, η διγλωσσία έχει επίδραση και στις γνωστικές λειτουργίες οι οποίες δεν σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τη γλώσσα. Με τον όρο γνωστικές λειτουργίες εννοούμε κυρίως τη μνήμη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Σε δημοσιευμένες μελέτες δίνεται βάση στις εκτελεστικές λειτουργίες. Με τον όρο αυτό σύμφωνα με Τάνταρο και Νικολάου (2009) «Οι εκτελεστικές λειτουργίες (οι οποίες αναφέρονται και ως εκτελεστικός έλεγχος) είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων που χρησιμοποιούμε, για να ολοκληρώσουμε κάποιες ενέργειες, όπως να πάρουμε κάποια απόφαση για ένα θέμα, να συμπεριφερθούμε με συγκεκριμένο τρόπο, να βρούμε τη λύση ενός προβλήματος. Είναι οι δεξιότητες που μας είναι απαραίτητες για να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε κάτι και για να

<sup>6</sup> Τσιμπλή Ιάνθη-Μαρία : Διαδρομές του κέντρου ελληνικής γλώσσας : Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας : Κεφάλαιο δεύτερο : Η γλώσσα και η σκέψη στον δίγλωσσο ομιλητή (ΚΕΓ 2012)

αναστείλουμε ακατάλληλες απαντήσεις ή συμπεριφορές. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες περιλαμβάνουν πολλές γνωστικές λειτουργίες όπως : η επαγωγική σκέψη (δηλ. η δημιουργία συμπερασμάτων και γενικεύσεων), η έναρξη και αναστολή μιας συμπεριφοράς, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη στόχων, η στρατηγική επίλυση προβλημάτων (δηλαδή η ικανότητα να βρίσκουμε τα επιμέρους κομμάτια κάποιου προβλήματος και να κατανοούμε το καθένα από αυτά με ερωτήσεις, όπως και να μαζεύουμε πληροφορίες και να τις απλοποιούμε με στόχο την επίλυση του προβλήματος). Ομοίως γνωστικές λειτουργίες είναι η συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη, ο έλεγχος της προσοχής μας, καθώς και η απομόνωση των πληροφοριών που είναι άσχετες με τον επιθυμητό στόχο (όπως γίνεται στην περίπτωση που εστιάζουμε σε ένα συγκεκριμένο σημείο του περιβάλλοντος, αγνοώντας άλλα σημεία : όταν ακούμε προσεκτικά τι μας λέει κάποιος σε ένα δωμάτιο γεμάτο κόσμο, αγνοώντας άλλες συζητήσεις γύρω μας).

Οι έρευνες σχετικά με τη δίγλωσσία έχουν δείξει ότι οι δίγλωσσοι είναι πολύ περισσότερο ευνοημένοι από τους μονόγλωσσους καθώς στα δίγλωσσα παιδιά έχει παρατηρηθεί ενίσχυση και πιο γρήγορη ανάπτυξη της εκτελεστικής λειτουργίας, επίσης στους δίγλωσσους ενήλικες παρατηρείται καλύτερη λειτουργία του εκτελεστικού ελέγχου, ενώ στους δίγλωσσους ηλικιωμένους φθίνουν πολύ αργότερα, καθώς τους προστατεύουν από τη φθορά αυτών των λειτουργιών.

Σύμφωνα με τους Bialystok, Best, Miller and Jones «η ανάπτυξη του εκτελεστικού ελέγχου αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά γνωστικά κατορθώματα κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, μια διαδικασία η οποία συνεχίζεται μέχρι το τέλος της εφηβείας. Με βάση τους Τάνταρο και Νικολάου «η πορεία ανάπτυξης των εκτελεστικών λειτουργιών είναι παράλληλη με τη νευρολογική ανάπτυξη των προμετωπιαίων εγκεφαλικών περιοχών, δηλαδή του εμπρόσθιου τμήματος του εγκεφάλου, μια περιοχή που αναπτύσσεται τελευταία κατά την παιδική ηλικία και είναι η πρώτη που εκπίπτει με την πάροδο της ηλικίας. Το μπροστινό τμήμα του εγκεφάλου θεωρείται ότι είναι η νευρολογική βάση των εκτελεστικών λειτουργιών – αν και άλλες παρακείμενες περιοχές του εγκεφάλου φαίνεται, επίσης, να εμπλέκονται». Σύμφωνα με πρόταση των Miyake κ.α. ο εκτελεστικός έλεγχος αποτελείται από τρία κύρια μέρη, την επιλεκτική προσοχή και αναστολή, τη γνωστική ευελιξία και τη μνήμη εργασίας (Bialystok & Viswanathan 2009). Επίσης και άλλες έρευνες ακολουθούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση και σε αυτές φαίνεται η σταδιακή ανάπτυξη του εκτελεστικού ελέγχου κατά την πρώιμη παιδική ηλικία καθώς και των διαφόρων γνωστικών συμπεριφορών που σχετίζονται άμεσα με αυτή την περίπλοκη γνωστική λειτουργία.

Έχει υποστηριχθεί από τη Bialystok ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας σε μία δίγλωσση οικογένεια ή σε μία οικογένεια με διαφορετική γλώσσα μέσα στο σπίτι και διαφορετική ή επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής τους ξεκινούν από διαφορετική βάση σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά ως προς την αναγνώριση διαφορετικών ήχων και την ανάπτυξη του πρώτου λεξιλογίου και των γραμματικών εννοιών. Εκτός από τη γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται να επηρεάζεται και η γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον σύμφωνα με έρευνες των Bialystok, Craik & Ruoko (2006) εκτός από τις γλωσσικές δεξιότητες, τα δίγλωσσα παιδιά υπερέχουν και σε δεξιότητες επίλυσης



προβλημάτων και αυτό είναι ένα πλεονέκτημα το οποίο παραμένει και μετά την παιδική ηλικία.

Οι μονόγλωσσοι ομιλητές κάθε γλώσσας αναπτύσσουν ένα πλήρες σύστημα γλωσσικής γνώσης που συνδέουν φωνολογία, μορφολογία (γραμματική), σύνταξη, σημασιολογία καθώς επίσης και κάποια επικοινωνιακά στοιχεία αυτής της γλώσσας. Αντιθέτως οι δίγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιώντας καθημερινά και ισάξια (συνήθως) και τις δύο γλώσσες, διαθέτουν δύο γλωσσικά συστήματα τα οποία μπορεί να παρουσιάζουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους ή και να διαφέρουν. Σε ένα δίγλωσσο εγκέφαλο τα δύο γλωσσικά συστήματα είναι κατανομημένα έτσι ώστε ο ομιλητής να ελέγχει τη χρήση της κάθε γλώσσας και να αποφεύγει την επίδραση της άλλης. Με βάση τους Kroll and de Groot (1997) και Thierry and Wu (2007) αλλά και άλλους ερευνητές ακόμα και όταν ένας δίγλωσσος ομιλητής χρησιμοποιεί αποκλειστικά τη μία γλώσσα, η άλλη παραμένει ενεργοποιημένη στον εγκέφαλό του. Δηλαδή γίνεται σωστή χρήση του ανασταλτικού ελέγχου ώστε το άτομο να μη χρησιμοποιήσει τις λέξεις της γλώσσας που δεν χρησιμοποιεί και παράλληλα να μιλάει την γλώσσα που χρησιμοποιεί εκείνη τη στιγμή με ταχύτητα και ευχέρεια. Μπορούμε λοιπόν να αντιληφθούμε τη σημασία των εκτελεστικών λειτουργιών σε ένα δίγλωσσο άτομο με σκοπό τον έλεγχο στα δύο γλωσσικά συστήματα και την άπταιστη παραγωγή της κάθε γλώσσας κατά τη διάρκεια της χρήσης της.

Επιπλέον ένα άλλο πλεονέκτημα της διγλωσσίας είναι η εκτέλεση δύο ταυτόχρονων δοκιμασιών, σύμφωνα με έρευνες των Bialystok, Craik & Ruocco (2006). Βάσει πειραμάτων που έγιναν, σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους διαφορετικών ηλικιών (πειράματα με οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα στην αρχή χωριστά και στη συνέχεια ταυτόχρονα), οι δίγλωσσοι είχαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους μονόγλωσσους, στην περίπτωση που τα πειράματα συνδυάστηκαν.

Σε σχέση με την επιλεκτική προσοχή, τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν και σε αυτό τον τομέα καθώς έχουν την ικανότητα ελέγχου της προσοχής τους καθώς επίσης και τη δυνατότητα να κρατούν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να διαγράφουν αυτές που θεωρούνται παραπλανητικές, πιο γρήγορα από τα μονόγλωσσα παιδιά, έστω και αν οι δύο κατηγορίες (μονόγλωσσα vs δίγλωσσα) δεν διαφέρουν σε γνωστικό επίπεδο (αν δεν υπάρχει δηλαδή διαφορά ως προς τη μνήμη εργασίας) σύμφωνα με πειράματα της Bialystok (2007) κ.α. Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών μπορούμε να κατανοήσουμε δηλαδή ότι η διγλωσσία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του εκτελεστικού ελέγχου, όμως δεν έχει καμία σχέση με τη γνωστική λειτουργία. Δηλαδή τα δίγλωσσα παιδιά δεν διαφέρουν από τα μονόγλωσσα ως προς το βαθμό ευφυΐας τους αλλά έχοντας κατακτήσει την εμπειρία ελέγχου της προσοχής στη μία γλώσσα και ταυτόχρονα τον τρόπο να χρησιμοποιούν μια δεύτερη οι διαδικασίες ελέγχου γίνονται πιο αποτελεσματικές στη γλωσσική και τη γνωστική συμπεριφορά τους.

### 3.4. Διγλωσσία και σχολείο – Πως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές

Οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (αλλά και οποιαδήποτε άλλη γλώσσα ως δεύτερη), όπως είναι φυσικό για ένα χρονικό διάστημα θα νιώθουν άβολα με το νέο περιβάλλον τους. Η γλώσσα που ομιλούν στο σπίτι τους έρχεται σε αντίθεση με αυτή της τάξης καθώς καλούνται σε πρώτη φάση να αποκτήσουν τις δεξιότητες της δεύτερης γλώσσας. Είναι λογικό να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και εκτός αυτού αν μιλάμε για ανήλικους μαθητές υπάρχει περίπτωση να δημιουργηθούν διαμάχες μεταξύ μονόγλωσσων και αλλόγλωσσων παιδιών, εντείνοντας έτσι την κατάσταση και εμποδίζοντας τα δεύτερα να επιτύχουν. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η διγλωσσία ή καλύτερα η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας σε μαθητές που ομιλούν μια άλλη γλώσσα ως μητρική αποτελεί ψυχολογικό φαινόμενο.

Εξαρτάται λοιπόν περισσότερο από το διδάσκοντα πως θα αντιμετωπίσει αυτούς τους μαθητές και μάλιστα η παρουσία του παίζει καίριο ρόλο. Ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζει ισάξια όλους τους μαθητές της τάξης ανεξάρτητα από το αν μιλούν/μαθαίνουν μία ή περισσότερες γλώσσες. Εδώ όμως είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε ότι λόγω του ότι οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι κατάγονται από μειονοτικές χώρες δεν δίνεται βάση στη γλώσσα αλλά στη χώρα καταγωγής με αποτέλεσμα να υπάρχουν ρατσιστικές τάσεις απέναντι σε τέτοιους μαθητές. Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι απενοχοποιημένος και να μην έχει τέτοιου είδους ταμπού και προκαταλήψεις. Σε πρώτη φάση είναι απαραίτητο να εξηγήσει σε όλους τους μαθητές την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και της ισότητας μεταξύ των γλωσσών. Στη συνέχεια είναι βασικό να εξηγήει ενδεχομένως τη γραμματική ή το συντακτικό πχ, με πιο ιδιαίτερο τρόπο στους μαθητές που δεν μπορούν να κατανοήσουν την Ελληνική. Πρέπει να γίνεται κατανοητός σε αυτούς τους μαθητές εξηγώντας τους κάθε φαινόμενο με σαφήνεια και σε περίπτωση που δεν το κατανοήσουν να το επαναλαμβάνει. Δεν θα πρέπει όμως αυτό να στέκεται εμπόδιο στους μαθητές που κατανοούν πιο γρήγορα τα γλωσσικά φαινόμενα. Ακόμα είναι σημαντικό να δίνει κίνητρα στο μαθητή ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Είναι δεδομένο στις μέρες μας ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών από μειονοτικές ή ξένες χώρες, λόγω του ότι δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους, και φοβούμενοι μήπως κάνουν κάποιο λάθος, δεν συμμετέχουν ενεργά την ώρα της παράδοσης. Θα πρέπει λοιπόν όχι μόνο ο κάθε μαθητής να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα αλλά και την ώρα του διαλείμματος να είναι ενεργό μέλος, συμμετέχοντας έτσι στα παιχνίδια με τους συμμαθητές του και κατανοώντας παράλληλα την έννοια της ομαδικότητας. Συνοψίζοντας, μόνο όταν καταστούν εφικτά όλα όσα αναφέρθηκαν, ο μαθητής θα μπορεί να αισθάνεται σημαντικός στο σχολείο, το οποίο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, αλλά και να έχει επιτυχία στις σχολικές εξετάσεις. Στη συνέχεια κάνουμε λόγο για τις ομοιότητες και τις διαφορές μητρικής και ξένης γλώσσας αλλά και στα κίνητρα και τους ψυχολογικούς παράγοντες που θα ενισχύσουν τους μαθητευόμενους, κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

#### 4. Εκμάθηση μιας δεύτερης – ξένης γλώσσας

##### 4.1. Πως μαθαίνουμε μία δεύτερη – ξένη γλώσσα<sup>7</sup>

Γνωρίζουμε ότι το παιδί σε μικρή ηλικία μπορεί εκτός από τη μητρική να μάθει περισσότερες γλώσσες και αυτό οφείλεται στην πλαστικότητα του εγκεφάλου του. Γνωρίζοντας περισσότερες από μία γλώσσες, είναι πολύ πιθανό το παιδί να αναμίξει στοιχεία μιας γλώσσας στην άλλη για παράδειγμα γνωρίζοντας Ελληνικά και Γερμανικά είναι πολύ πιθανό σε ελληνικές λέξεις να προσθέσει γερμανικά επιθήματα. Μια δεύτερη ή ακόμα και μια τρίτη γλώσσα μαθαίνεται εύκολα μέχρι ένα όριο ηλικίας (συνήθως φτάνει ως τα 8 χρόνια). Ακόμα και μέσα σε ένα χρόνο το παιδί μπορεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα. Αυτό όμως προϋποθέτει ότι το παιδί θα πρέπει να εκτεθεί στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον αλλά να έχει και την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τη δεύτερη γλώσσα καθώς υπάρχει περίπτωση να την ξεχάσει αν δεν συνεχίσει να την εξασκεί. Τα λάθη που κάνουν τα παιδιά τα οποία έχουν εκτεθεί σε περισσότερες από δύο γλώσσες είναι πολύ λίγα.

Αντιθέτως το να μάθει μια ξένη γλώσσα ένας ενήλικας θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο καθώς το χρονικό διάστημα που πρέπει να τη μάθει με σκοπό να ενταχθεί στην κοινωνική ζωή είναι αρκετά περιορισμένο και δεν εγγυάται κανείς ότι θα τη μάθει τέλεια. Υπάρχουν περιπτώσεις ενηλίκων που διατηρούν τη βασική τους ικανότητα (τόσο όσο τα μικρά παιδιά) αλλά και στο απέναντι άκρο περιπτώσεις ανθρώπων που δεν μπορούν με τίποτα να μάθουν μια ξένη γλώσσα.

Για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αρχικά ο ενήλικας περνάει συνήθειες και κανόνες που έχει στη μητρική του και αυτά τα μεταφέρει στην ξένη γλώσσα. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται **μεταφορά** (*transfer*) (Selinker : 1969). Προσπαθεί δηλαδή να προσαρμόσει τις ξένες λέξεις και προτάσεις στους κανόνες που έχει εσωτερικεύσει από τη δική του, με αποτέλεσμα οι κανόνες της μητρικής να εμποδίζουν την απόκτηση των ξένων κανόνων. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται **παρεμβολή** (*interference*) (Selinker : 1969).

Υπάρχει μία ενδιάμεση γλώσσα ανάμεσα στη μητρική και την ξένη, η οποία ονομάζεται **διαγλώσσα** (*interlanguage*) (Selinker : 1972). Αρχικά οι κανόνες αυτής της ενδιάμεσης γλώσσας μοιάζουν πολύ με τους κανόνες της μητρικής, όμως όσο το άτομο εξοικιώνεται με την ξένη γλώσσα, τόσο τροποποιούνται πλησιάζοντας το σύστημα των κανόνων των φυσικών ομιλητών.

Ο σκοπός του σπουδαστή στο να μάθει μία ξένη γλώσσα είναι περισσότερο η υποσυνείδητη γνώση των κανόνων και όχι να σκέφτεται τους κανόνες. Σε αντίθεση με το παιδί, ένας ενήλικας έχει αναλυτική σκέψη και επίσης έχει την τάση να χρησιμοποιεί τους γλωσσικούς κανόνες της μητρικής του. Σε αυτό επίσης υποβοηθά και το σύστημα διδασκαλίας σε περίπτωση που στηρίζεται σε μεταφραστικές

<sup>7</sup> Πετρούνιας, Ευάγγελος. *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση, Μέρος Α Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1984. (σ. 104-106)

ασκήσεις και γραμματικούς κανόνες. Έτσι ο ομιλητής δεν μπορεί να αποκτήσει υποσυνείδητη γνώση, αλλά μεταφέρει τους γλωσσικούς κανόνες της μητρικής στην ξένη γλώσσα.

#### 4.2. Ομοιότητες και διαφορές μητρικής με ξένη γλώσσα<sup>8</sup>

Όπως αναφέραμε προηγουμένως για ένα παιδί δεν υπάρχει θέμα περιπλοκότητας στην εκμάθηση της μητρικής και της ξένης γλώσσας καθώς με την ίδια ευκολία που μαθαίνει την πρώτη γλώσσα, θα μάθει μια δεύτερη ή τρίτη κλπ. Ενώ για έναν ενήλικα δύσκολη είναι η ξένη γλώσσα με δομή και λεξιλόγιο εντελώς διαφορετικά από τη δική του και εύκολη είναι αυτή που μοιάζει με τη δική του. Επιπλέον δύσκολη γίνεται η γλώσσα, όταν υπάρχουν άσχημοι ψυχολογικοί ή άλλοι παράγοντες κατά την εκμάθησή της. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη δύο παραμέτρους. Αρχικά κατά πόσο ένας συγκεκριμένος τομέας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία κλπ) της *γλώσσας-στόχου* (*target language*), είναι σχετικά απλός ή σχετικά περίπλοκος, και κατά δεύτερον κατά πόσο ο συγκεκριμένος τομέας, αν είναι περίπλοκος, μοιάζει ή διαφέρει από αυτόν της γλώσσας του σπουδαστή.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικά παραδείγματα, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές σε συγκεκριμένους τομείς, ανάλογα με τις γλώσσες. Τα παραδείγματα είναι αυτούσια όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο του Ευάγγελου Πετρούνια «Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση».

«Η δυσκολία ενός Γάλλου που μαθαίνει αγγλικά ή ενός Άγγλου π.χ. που μαθαίνει γαλλικά δεν θα ήταν ιδιαίτερη στη σύνταξη ή στη σημασιολογία, αλλά στην προφορά. Ένας Άγγλος που μαθαίνει γερμανικά θα δυσκολευόταν στη σύνταξη και στη μορφολογία ενώ θα αναγνώριζε και θα μπορούσε εύκολα να θυμάται ένα μέρος από το λεξιλόγιο. Ένας Έλληνας θα έχει γενικότερα λιγότερα προβλήματα στα ιταλικά και στα ισπανικά από ότι θα έχει στα γερμανικά, στα γαλλικά ή στα αγγλικά και πολύ χειρότερα προβλήματα στα ουγγαρέζικα ή στα τούρκικα, γλώσσες με πολύ διαφορετική δομή από τη δική του. Στα τούρκικα όμως θα είχε κάποια βοήθεια στο λεξιλόγιο αφού θα αναγνώριζε αμοιβαία δάνεια. Ο Έλληνας μπορεί να συνηθίσει στο γερμανικό μορφολογικό σύστημα πολύ πιο εύκολα από έναν αγγλόφωνο, θα δυσκολευτεί όμως περισσότερο από αυτόν στο λεξιλόγιο και στην προφορά. Ο αγγλόφωνος θα είχε σοβαρά προβλήματα με το μορφολογικό σύστημα των ελληνικών, ενώ ο Έλληνας θα υποφέρει τόσο με την αγγλική προφορά όσο και με τη σύνταξη.

Εκτός όμως από τις συγκεκριμένες διαφορές, υπάρχουν και τομείς μιας γλώσσας ιδιαίτερα περίπλοκοι και αντίθετα άλλοι σχετικά απλοί. Άσχετα με τη μητρική του γλώσσα κανένας ξένος δεν θα έχει πολλά προβλήματα με την αγγλική κλιτική μορφολογία, θα έχει όμως με τη φωνολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο αυτής της γλώσσας. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μορφολογία της νέας ελληνικής. Η προφορά της νέας ελληνικής, της ιταλικής ή της ισπανικής είναι σχετικά απλή, της γαλλικής ιδιαίτερα περίπλοκη, Κλασικοί φιλόλογοι από όλες τις χώρες έχουν δυσκολίες με το μορφολογικό σύστημα της αρχαίας ελληνικής, αν όμως ξέρουν να πλησιάσουν σωστά

<sup>8</sup> Ibid., 106-108

το θέμα τους δεν έχουν πολλά προβλήματα με το λεξιλόγιο και τη σημασιολογία γιατί το λεξιλόγιο αυτής της γλώσσας είναι ιδιαίτερα διαφανές, δηλαδή υπάρχουν πολλές παράγωγες και σύνθετες λέξεις που μάλιστα η σημασία τους δεν είχε ακόμη εξελιχθεί πολύ έτσι ώστε η γνώση λίγων βασικών λέξεων βοηθάει να μαντέψει κανείς τη σημασία και να θυμάται τη μορφή πολλών άλλων. Τα σημερινά γερμανικά πλησιάζουν προς αυτή την κατάσταση. ενώ το λεξιλόγιο των σημερινών αγγλικών είναι σε τελείως αντίθετη θέση.

Όταν όμως η μητρική και η γλώσσα – στόχος μοιάζουν πολύ, ή έστω μοιάζουν πολύ σε έναν τομέα, παρουσιάζεται ο κίνδυνος της σύγχυσης ανάμεσα στις δύο. Ιταλός και Ισπανός δεν θα ήταν δύσκολο να μάθουν ικανοποιητικά τις αντίστοιχες γλώσσες, επειδή και οι δύο μοιάζουν πάρα πολύ, θα ήταν όμως κατόρθωμα να τις διακρίνουν συνεχώς και με συνέπεια. Έλληνας κλασικός φιλόλογος μπορεί σε πρώτη επαφή να προχωρήσει σχετικά γρήγορα στην εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών, πολύ δύσκολα όμως θα αποκτήσει σαφείς και σίγουρες γνώσεις γιατί θα παρασέρνεται συνεχώς από τη γνώση των νέων ελληνικών. Το πρόβλημα για τον Έλληνα μεγαλώνει γιατί η καθαρεύουσα έχει δημιουργήσει παραπλανητικές ψευδοταυτίσεις με τα αρχαία ελληνικά. Αντίθετα ένας ξένος κλασικός φιλόλογος έχει σοβαρές αρχικές δυσκολίες, ύστερα όμως από προσπάθειες μερικών χρόνων μπορεί να φτάσει σε πιο σίγουρη γνώση ».

#### **4.3. Ευκαιρίες εκμάθησης<sup>9</sup>**

Τα κίνητρα του σπουδαστή (πχ για εύρεση εργασίας, διαβίωση κλπ) σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες που του προσφέρονται αλλά παράλληλα και η ικανότητά του να μάθει μία γλώσσα συντελούν σε επιτυχημένη προσπάθεια εκμάθησής της. Ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο παίζει η ύπαρξη διδακτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις συνθήκες εκμάθησης της γλώσσας αλλά και σωστοί δάσκαλοι, με καλή διάθεση, επικοινωνιακοί οι οποίοι θα δώσουν ευκαιρίες στο σπουδαστή και θα υπάρξει συνεργασία και από τις δύο πλευρές.

#### **4.4. Κίνητρα και ψυχολογικοί παράγοντες στην εκμάθηση ξένης γλώσσας**

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι υψίστης σημασίας, πόσο μάλλον όταν η γλώσσα ομιλείται στη χώρα παραμονής των μεταναστών. Η ταχύτητα εκμάθησης της γλώσσας είναι ανάλογη με την ανάγκη του καθενός να μάθει τη γλώσσα. Το ισχυρότερο κίνητρο για τον ξένο είναι η ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας παραμονής και οι γλωσσικές απαιτήσεις που έχουν από αυτόν σε σχέση με το χώρο εργασίας του. Οι απαιτήσεις αυξάνονται με βάση το κύρος της εργασίας, για παράδειγμα το περιβάλλον ενός φοιτητή ή επιστήμονα έχει περισσότερες απαιτήσεις σε σχέση με το περιβάλλον ενός ανειδίκευτου εργάτη. Σημαντικός παράγοντας καθίσταται και η ανεκτικότητα που θα δείξει η κάθε χώρα σε αυτούς που δεν μιλάνε

<sup>9</sup> Ibid., 108-110

την ξένη γλώσσα καλά. Τέλος αρκετοί όταν καταλάβουν ότι συνεννοούνται επαρκώς με τους γύρω τους σταματούν να προσπαθούν περισσότερο.

Η γλώσσα είναι πολλά παραπάνω από αυτά που μαθαίνουμε και θεωρείται κοινωνικό φαινόμενο. Για αυτό το λόγο αυτό το περιβάλλον αλλά και η περίπτωση – χώρος βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στην εκμάθησή της. Επιπλέον στη χώρα παραμονής και με φυσικό ομιλητή της γλώσσας, είναι λογικό επακόλουθο κάποιος να εξασκήσει και να μάθει πιο εύκολα την επίσημη γλώσσα της χώρας που μένει από ότι σε μία ξένη χώρα(ψυχολογικός παράγοντας). Αλλά υπάρχουν πολλά επαγγέλματα στα οποία ο εργαζόμενος επιβάλλεται να γνωρίζει μια ξένη γλώσσα άσχετα αν δεν είναι η επίσημη της χώρας του. Τέτοια επαγγέλματα όπως ο επιστήμονας, ο ξεναγός ή ο τουριστικός υπάλληλος θα πρέπει να έχουν γνώση μιας ξένης γλώσσας ως βασικό εργαλείο για την εργασία τους.

Από καθαρά γλωσσολογική άποψη (σύμφωνα με τον Ευάγγελο Πετρούνια) : καμία γλώσσα δεν μπορεί να θεωρηθεί υποδεέστερη ή καλύτερη από μια άλλη, αλλά εξαρτάται από εμάς κατά πόσο θεωρούμε μία γλώσσα χρήσιμη ή όμορφη, με σκοπό την εκμάθησή της. Θέλουμε να μάθουμε μία γλώσσα επειδή θεωρούμε ότι οι κάτοικοι της χώρας που ομιλείται είναι έξυπνοι, εργατικοί, πολιτισμένοι, γενικότερα επειδή έχουμε σε υπόληψη τον πολιτισμό της χώρας αυτής. Επίσης επειδή αγαπάμε τη λογοτεχνία, τη μουσική, το φαγητό, τα μνημεία, αξιοθέατα και φυσικές ομορφιές της χώρας που η γλώσσα αυτή ομιλείται. Επιπλέον μπορεί να συμπαθήσαμε έναν ομιλητή της συγκεκριμένης γλώσσας. Στις περισσότερες χώρες η εκμάθηση πολλών γλωσσών θεωρείται δείγμα μόρφωσης, ενώ σε κάποιες χώρες μπορεί να θεωρείται παραξενιά.

Αντίθετα αντιπαθούμε μία γλώσσα είτε επειδή το διδακτικό βιβλίο δεν είναι καλογραμμένο, δεν στηρίζεται στις αρχές της γλωσσοδιδασκτικής , ή επειδή ο δάσκαλος δεν ξέρει να διδάξει σωστά. Ακόμα μπορεί να επισκεφθήκαμε τη χώρα που ομιλείται η γλώσσα και να μη μείναμε ευχαριστημένοι από τις πολιτιστικές παραδόσεις, ή να διέφεραν από τις δικές μας και αυτό να μας δημιούργησε «πολιτιστικό τραύμα» (*cultural shock*).

## 5. Λάθη προφοράς σε ξένη γλώσσα<sup>10</sup>

Μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα αρχικά στο κομμάτι της προφοράς ο σπουδαστής προσπαθεί να πλησιάσει προς το ξένο σύστημα και τα λάθη που κάνει οφείλονται σε παρεμβολή (interference) των κανόνων της μητρικής. Συγκεκριμένα υπάρχουν τρία είδη λαθών. Αρχικά ο σπουδαστής μπορεί να αντικαταστήσει ξένους φθόγγους με φθόγγους γνωστούς. Ένα δεύτερο είδος λαθών είναι να συνδυάσει φθόγγους της ξένης γλώσσας προσαρμόζοντάς τους στους συνδυασμούς που επιτρέπονται στη μητρική. Ένα τρίτο λάθος είναι η παράλειψη ενός ξένου φθόγγου, αλλά δεν συμβαίνει πολύ συχνά.

---

<sup>10</sup> Ibid

### 5.1. Λάθη από άκουσμα – Παρεμβολή (interference)

Συνήθως ο σπουδαστής αντικαθιστά ή υποκαθιστά ένα φθόγγο της ξένης γλώσσας με φθόγγο συγγενικό της ξένης ή της δικής του γλώσσας. Γι' αυτό συγκρίνοντας δύο φωνητικά συστήματα (μητρική vs ξένη) μπορούμε να κάνουμε κάποιου είδους πρόβλεψη για τα πιθανά λάθη, να τα εξηγήσουμε και ως ένα σημείο να τα διορθώσουμε. Εξαρτάται βέβαια και από το σπουδαστή αν θα κάνει λάθη καθώς δεν είναι σίγουρο αν θα πραγματοποιηθούν λάθη αλλά ούτε και αν η υποκατάσταση του ξένου φθόγγου θα γίνει με σωστό τρόπο. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μερικά παραδείγματα από τον Πετρούνια σε σχέση με την προφορά ελληνικών ή ξένων λέξεων από τους ξένους.

«Την αγγλική λέξη 'there' ['ðeə] 'εκεί' άλλοι γερμανοί την προφέρουν ['deə] και άλλοι ['zeə] : τόσο το [d] όσο και το [z] είναι φθόγγοι συγγενικοί προς το [ð] που δεν υπάρχει στα αγγλικά. Η ομοιότητα των φθόγγων μπορεί να είναι είτε εξίσου αρθρωτική και ακουστική είτε περισσότερο ακουστική παρά αρθρωτική»  
 «Ασυνήθιστα συμπλέγματα εξομαλύνονται. Την αγγλική λέξη 'able' ['eybl] 'ικανός' οι Έλληνες μπορεί να την κάνουν ['eybel] ή ['eyble], γιατί στα ελληνικά δεν υπάρχουν συλλαβικά υγρά, ούτε επιτρέπεται σύμπλεγμα συμφώνων σε τέλος λέξης, και μάλιστα λέξη να τελειώνει σε [l]. Η γερμανική λέξη 'Ersatz' 'υποκατάστατο' μπορεί από Έλληνες να προφερθεί [er'zatsɛ] και σαν δάνειο να γίνει [er'zatsi], γιατί τώρα χρειάζεται και κατάληξη : σύμπλεγμα συμφώνων δεν επιτρέπεται σε τέλος λέξης στα ελληνικά. Παρόλο που και στα ελληνικά και στα γερμανικά υπάρχουν οι φθόγγοι [x] και [ç] οι Έλληνες μπορεί να προφέρουν ['zaçɛ] ['ix] αντί : ['zaxə] ['iç] 'Sache ich' 'εγώ, πράγμα', και οι Γερμανοί ['oxi] ['iça] αντί ['oxi] ['ixa]. Προφανώς οι επιτρεπτοί συνδυασμοί αυτών των δύο συμφώνων με μπροστινά ή πίσω φωνήεντα είναι περίπου αντίστροφοι στις δύο γλώσσες, και επιπλέον από τα σύμφωνα που απαγορεύονται σε τέλος λέξης στα ελληνικά ορισμένα απαγορεύονται πιο αυστηρά από άλλα.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως δεν είναι σίγουρο ότι όλοι οι σπουδαστές θα κάνουν όλα τα λάθη. Αν πρόκειται για προχωρημένους σπουδαστές στη γνώση της ξένης γλώσσας, δεν θα κάνουν πολλά λάθη. Τα περισσότερα λάθη θα τα κάνουν αρχάριοι σπουδαστές οι οποίοι δεν έχουν μάθει καλά το σύστημα προφοράς της ξένης γλώσσας. Μπορεί όμως να υπάρχει περίπτωση οι σπουδαστές να έχουν εξαιρετικές ικανότητες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, ή θα έχουν καλό δάσκαλο ο οποίος θα έχει εμπειρία και γνώση σε θέματα αντιπαραβολικής ανάλυσης και θα μπορεί να τους δώσει σωστή καθοδήγηση από την αρχή. Ο ξένος δυσκολεύεται περισσότερο σε λέξεις που αποτελούν δάνεια στη δική του γλώσσα, από τη γλώσσα που μαθαίνει, πχ στα ελληνικά ο 'Όλυμπος είναι ['olimbos / 'olibos] – γερμ. ['olymp] – αγγλ. [ow'limbəs]. Πιστεύουμε ότι θα ήταν χρήσιμα λεξικά προφοράς που να αναφέρονται σε τέτοια προβλήματα σπουδαστών που μαθαίνουν μια συγκεκριμένη ξένη γλώσσα (πχ Γερμανοί που μαθαίνουν ελληνικά, Έλληνες που μαθαίνουν αγγλικά κλπ). Γενικά μελετώντας τα λάθη προφοράς μπορούμε να βοηθηθούμε σε ορισμένες περιπτώσεις να μαντέψουμε τους κανόνες της ξένης γλώσσας.

## 5.2. Σύγκριση των φωνητικών συστημάτων δύο γλωσσών. Τυχαία / συστηματικά λάθη

Με τον όρο «*τυχαία λάθη*» εννοούμε αυτά τα οποία γίνονται μια φορά εκ παραδρομής και το πιο πιθανό είναι να οφείλονται σε κόπωση του σπουδαστή, ενώ αντίθετα τα «*συστηματικά λάθη*» δημιουργούνται από τους μαθητές λόγω άγνοιας των γλωσσικών κανόνων. Τα τυχαία λάθη, αλλιώς *σφάλματα*<sup>11</sup> ή ολισθήματα (slips) οφείλονται στην ατυχή πραγμάτωση της γλώσσας και είναι ασυστηματικά, μεμονωμένα και τυχαία. Αντιθέτως *τα λάθη* σχετίζονται με τη συστηματική απόκλιση από τη γλώσσα – στόχο, είναι επαναλαμβανόμενα και οφείλονται είτε σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, είτε σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας – στόχου, είτε σε εσφαλμένες υποθέσεις του ίδιου του μαθητή για την δομή της ξένης γλώσσας κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και επίπεδο εκμάθησης. Επομένως μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες λαθών, *τα λάθη παρεμβολής* ή αλλιώς *τα διαγλωσσικά λάθη* (*interference / interlingual*) τα οποία προκαλούνται από την προσπάθεια μεταφοράς δομών και σημασιών της μητρικής γλώσσας στη γλώσσα – στόχο, *τα ενδογλωσσικά λάθη* (*intralingual*) που αντανakλούν γενικά χαρακτηριστικά της εκμάθησης κανόνων (Richards : 1975) και *τα αναπτυξιακά λάθη* (*developmental*) τα οποία οφείλονται σε λανθασμένη κατανόηση εννοιών σε αρχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας.

Ο δάσκαλος<sup>12</sup> όσο και ο σπουδαστής είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι η βασική άσκηση για την εκμάθηση της προφοράς είναι το συνεχές άκουσμα των ξένων φθόγγων. Ακολουθούν η μίμηση, η παραγωγή των ξένων φθόγγων συνήθως μέσα σε πραγματικό γλωσσικό περιβάλλον ή και απομονωμένα με σκοπό να συνειδητοποιηθεί η διαφορά. Τα ελάχιστα ζεύγη είναι πολύ χρήσιμα για τη διάκριση (discrimination) ανάμεσα στους διάφορους φθόγγους. Είναι απαραίτητο να γίνεται η παρουσίαση βάσει ενός προκαθορισμένου συστήματος και όχι τυχαία. Το διδακτικό υλικό όπως επίσης και ο δάσκαλος είναι υπεύθυνοι για αυτή τη δουλειά. Ο δάσκαλος ξέρει ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες, που υπάρχουν μικρές διαφορές, που έχουμε απατηλές ομοιότητες και που οι διαφορές είναι μεγάλες. Τέλος έχουμε τη διόρθωση τόσο με επισήμανση του λάθους όσο και με οδηγίες για τη σωστή άρθρωση. Ένας σπουδαστής μπορεί να αντιληφθεί πολλά λάθη του αν έχει υπόψη του τις διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες, κυρίως όμως ο δάσκαλος είναι σημαντικό να γνωρίζει τις διαφορές των δύο γλωσσών.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μερικά ακόμα παραδείγματα σύμφωνα με τον Πετρούνια. Ο Έλληνας δεν θα κάνει λάθος για παράδειγμα στα αγγλικά [s, z] ή στα γαλλικά [t, d] εφόσον υπάρχουν στη δική του γλώσσα. Αν όμως τύχει και κάνει λάθος σε αυτά τότε το πιο πιθανό είναι να πρόκειται για τυχαίο λάθος το οποίο οφείλεται είτε σε κόπωση είτε σε παροδική δυσλειτουργία του νου του εκείνη τη στιγμή. Τα λάθη που μας ενδιαφέρουν στην προκειμένη περίπτωση είναι τα συστηματικά. Αν

<sup>11</sup> Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»

Βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savvato2/aithusa2/zuni.pdf>

<sup>12</sup> Πετρούνιας, Ευάγγελος. *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση, Μέρος Α Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1984. (σ. 427-431)



λοιπόν συνεχίζει να κάνει λάθος στα [s, z] θα υποθέσουμε ότι ψευδίζει ή ότι έχει κάποιο μεγαλύτερο πρόβλημα στη μητρική του γλώσσα. Αντιθέτως όμως ο Άγγλος πιθανότατα να κάνει λάθος στα οδοντικά ελληνικά [t, d] που όμως δεν θα υπάρξει πρόβλημα, για το λόγο ότι καταλαβαίνουμε τι εννοεί. Οι ομιλητές όμως άλλων γλωσσών θα έχουν προβλήματα με τα εξακολουθητικά οδοντικά [θ, ð] στα ελληνικά. Επειδή τα συγκεκριμένα σύμφωνα είναι συγγενικά με τα κλειστά οδοντικά (συγγενικά ως προς τη θέση) [t, d] αλλά και με τα εξακολουθητικά φατνιακά (συγγενικά κοντά ως προς την εξακολουθητικότητα) [s, z] δεν μπορούμε να προβλέψουμε το είδος της υποκατάστασης).

Επιπλέον οι ξένοι κάνουν λάθη σε άγνωστους για αυτούς φθόγγους, για παράδειγμα τη λέξη [pa'la] οι περισσότεροι ξένοι την προφέρουν ως [pali'a]. Στη γλώσσα τους δεν υπάρχει το ουρανικό σύμφωνο [ɰ], γι' αυτό το λόγο το ερμηνεύουν συνδυάζοντας φατνιακό σύμφωνο και ουρανικό φωνήεν, επειδή υπάρχουν και τα δύο. Όπως επίσης στη λέξη [pa'ʒa] λόγω του ότι το ουρανικό [ʒ] δεν υπάρχει σε πολλές γλώσσες, αναλύεται ως [paxi'a] δηλαδή υπερωικό σύμφωνο [x] και ουρανικό φωνήεν [i].

Παρατηρούμε λοιπόν ότι δεν είναι εύκολο όλες τις φορές να προβλεφθεί το είδος της υποκατάστασης και σε αυτό παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες όπως ο σπουδαστής να έχει ακούσει τη λέξη σε διάλεκτο ξένης γλώσσας με διαφορετικό τρόπο από ότι τη γνωρίζουμε, ή ακόμα και να έχει δεύτερη διάλεκτο της μητρικής του γλώσσας με διαφορετικούς φθόγγους. Κατανοούμε λοιπόν ότι οι υποκαταστάσεις από ένα σημείο και μετά είναι σχετικές και μόνο με πειράματα μπορούμε να τις κατανοήσουμε καλύτερα.

### 5.3. Κατανόηση του λάθους<sup>13</sup>

Γνωρίζοντας ως τώρα τους τρόπους της συγκριτικής ανάλυσης μπορούμε να επιτύχουμε τρία σημαντικά πράγματα. Να μαντέψουμε τι ήθελε να πει ο ξένος, να ερμηνεύσουμε το λάθος και τέλος να σκεφτούμε τι πρέπει να κάνει για να το διορθώσει. Σε περίπτωση που ένας ξένος πει τη λέξη [ˈragos] και δεν εννοεί τον πάγκο δηλαδή το παγκάκι, τότε δεν μπορεί να εννοεί [ˈrakos] γιατί το [k] υπάρχει στη γλώσσα του, ούτε ήθελε να πει [ˈraxos] γιατί το [x] αν δεν υπάρχει στη γλώσσα του, τότε θα το αντικαθιστούσε με [k]. Η μόνη περίπτωση θα ήταν αν αυτά τα δύο τελευταία λάθη γίνονταν τυχαία, αλλά εδώ εξετάζουμε μόνο τα συστηματικά. Επομένως η πιο λογική εξήγηση θα ήταν να πει [ˈragos]. Επίσης αν πει [ˈdasos] υπονοούμε ότι ήθελε να πει [ˈðasos] και όχι [ˈθasos] ή [ˈtasos].

### 5.4. Διόρθωση<sup>14</sup>

Για να διορθώσει τα λάθη προφοράς κυρίως, ο δάσκαλος στους μαθητές, θα πρέπει να είναι ικανός να παρουσιάσει τη διόρθωση στην πράξη, να εστιάσει και να επιμείνει σε συγκεκριμένα σημεία, να ετοιμάσει ασκήσεις κατανόησης, γενικότερα να ακολουθήσει τη γλωσσοδιδασκτική. Είναι απαραίτητο λοιπόν να έχει κάνει εξάσκηση

<sup>13</sup> Ibid. 432

<sup>14</sup> Ibid 432-435

στη γραμματική ανάλυση και στη γλωσσοδιδασκτική ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα από έναν φυσικό ομιλητή ή ακόμα και από έναν δίγλωσσο.

### 5.5. Λάθη από διάβασμα<sup>15</sup>

Υπάρχουν περιπτώσεις λέξεων όπου παρουσιάζουν ομοιότητες, ανάμεσα στη γλώσσα του σπουδαστή και στη γλώσσα που μαθαίνει, παρόλα αυτά διαφέρουν ως προς τη σημασία, αλλά και γενικότερα κάθε διαφορά του ξένου συστήματος, ορθογραφίας με προφοράς, είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αναγνωστικά λάθη προφοράς. Για παράδειγμα υπάρχει πιθανότητα ο ξένος ο οποίος διαβάζει αγγλικά ή γαλλικά να προσπαθήσει να προφέρει τα γράμματα που δεν προφέρονται σε ορισμένες λέξεις, εξαιτίας της ορθογραφίας (psychology, pneumonia κλπ). Επίσης λάθη μπορούν να συμβούν και εξαιτίας του συστήματος γραφής κάποιας άλλης γλώσσας που τυχαίνει να γνωρίζει ο σπουδαστής. Πχ η γαλλική έκφραση “ou vas-tu” (που πας) συνήθως προφέρεται από τον Έλληνα ως [u va ti], σε περίπτωση όμως που ο Έλληνας γνωρίζει μερικά λατινικά, τότε θα την προφέρει ως [u va tu]. Για αυτούς τους λόγους οι σπουδαστές, ιδιαίτερα οι αρχάριοι θα πρέπει πρώτα να ακούσουν και να επαναλάβουν τέτοιων ειδών λέξεις προτού τις διαβάσουν.

## 6. Παραδείγματα λαθών μαθητών οι οποίοι μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αρκετά παραδείγματα λαθών μαθητών από ξένες χώρες οι οποίοι μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη, τα οποία και θα σχολιάσουμε. Θα ξεκινήσουμε αρχικά με λέξεις οι οποίες προφέρονται λανθασμένες, ενώ θα ασχοληθούμε και με προτάσεις. Τα παραδείγματα έχουν αντληθεί κυρίως από το διαδίκτυο<sup>16</sup>. Τα βήματα που ακολουθούνται γενικότερα για τη συλλογή δεδομένων όσον αφορά την ανάλυση λαθών είναι έξι (6). Αρχικά συγκεντρώνουμε το υλικό των μαθητών (γραπτά και προφορικά κείμενα. Θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη βάση στα χαρακτηριστικά του μαθητή όπως ηλικία, χώρα προέλευσης, χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και χρόνια έκθεσης / εκμάθησης της γλώσσας. Στη συνέχεια δημιουργούμε φάκελο με τα γραπτά του. Ακολουθεί η ποσοτική και ποιοτική εξέταση των λαθών, δηλαδή εκτός από το πόσα λάθη κάνει, ελέγχονται και ποια από αυτά είναι

<sup>15</sup> Ibid 436

<sup>16</sup> Αναστασιάδη – Συμεωνίδη Άννα - Μητσάκη Μαρία, Πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής : Επιμορφωτικό σεμινάριο : Διδάσκοντας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο : Η διαχείριση του λάθους στην πολύγλωσση τάξη : Ανάλυση λαθών στον προφορικό και γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής : Στο : [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/parousiaseis\\_seminariou/error\\_analysis.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/parousiaseis_seminariou/error_analysis.pdf)

σημαντικά. Το επόμενο βήμα είναι η ανάλυση των λαθών σε ατομικό επίπεδο (δηλαδή μόνο του μαθητή) αλλά και σε συλλογικό επίπεδο (αποδελτίωση των λαθών όλων των μαθητών ανά εργασία και παρουσίασή τους μέσα στην τάξη). Τέλος ο δάσκαλος παρουσιάζει τα λάθη στην τάξη και ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν το λόγο που η γλωσσική παραγωγή είναι λανθασμένη. Έτσι, ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα το λάθος ή/και το εξηγεί προφορικά.

Ξεκινάμε με τα λάθη προφοράς που κάνουν οι μαθητές στην ελληνική. Συνήθως οι τουρκόφωνοι, σλαβόφωνοι, αλβανόφωνοι και γενικά μαθητές που κατάγονται από τέτοιου είδους χώρες καθώς επίσης και μερικοί αγγλόφωνοι έχουν την τάση να αντικαθιστούν, ως προς την ηχηρότητα κάποια άηχα σύμφωνα με τα αντίστοιχα ηχηρά, ως προς τον τρόπο άρθρωσης τριβόμενα σύμφωνα με τα αντίστοιχα κλειστά, ενώ ως προς τον τόπο άρθρωσης χρησιμοποιούν υπερωικά αντί για ουρανικά. Παρακάτω αναφέρουμε τις αντικαταστάσεις που γίνονται, χωρίς να κάνουμε λόγο για όλα τα χαρακτηριστικά τους (τόπος άρθρωσης, τόπος άρθρωσης, ηχηρότητα) όταν το υπάρχον σύμφωνο δεν διαφέρει ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά με αυτό το οποίο αντικαθιστούν.

Έτσι προφέρουν :

[ˈdoro] αντί για [ˈðoro] : τριβόμενου άηχο [ð] αντί για κλειστό ηχηρό [d]

[aˈtina] αντί για [aˈθina] : τριβόμενο [θ] αντί για κλειστό [t]

[ˈgala] αντί για [ˈγαla] : τριβόμενο άηχο [γ] αντί για κλειστό ηχηρό [g]

[koˈros] αντί για [xoˈros] : κλειστό [k] αντί για τριβόμενο [x]

[ˈxeri] αντί για [ˈçeri] : υπερωικό [x] αντί για ουρανικό [ç]

[eliˈa] αντί για [eˈla] : πλευρικό προσεγγιστικό φατνιακό [l] αντί για πλευρικό προσεγγιστικό ουρανικό [ʎ]

[niˈata] αντί για [ˈnata] : ρινικό φατνιακό [ɲ] αντί για ρινικό ουρανικό [ɲ]

Σε άλλες περιπτώσεις, στην κατηγορία των τριβόμενων αντικαθιστούν τριβόμενα οδοντικά με αντίστοιχα χειλοδοντικά, πχ [ˈfalasa] αντί για [ˈθalassa], [ˈventro] αντί για [ˈðentro] κλπ.

Άλλα λάθη προφοράς είναι η σύγχυση των πλευρικών [l] και [ɾ] πχ στη γλώσσα των κινέζων, ενώ σε συμφωνικά συμπλέγματα η σύγχυση γίνεται ακόμα μεγαλύτερη πχ [ˈklɪma].[ˈkrɪma]/

Συνεχίζουμε με τα λάθη σε παραγωγές όχι αποκλειστικά προφορικού αλλά και γραπτού λόγου.

Αρχικά έχουμε φωνητικά – φωνολογικά λάθη, τα οποία χωρίζονται σε υποκατηγορίες. Παρατηρούμε λάθη σε φωνήεντα (τελέφωνο, παραβλήματα), στην ηχηρότητα (μπείνακες, είγαν, ζωγραφιές, δρανία), στον τόπο άρθρωσης (αδέλθεια, διαθορετικό) , στον τρόπο άρθρωσης (σκολείο, καθηγητών), σε συμφωνικά συμπλέγματα (αθτοκίνητο, διεβθιντί).

Η επόμενη υποκατηγορία είναι τα γραφηματικά λάθη (λάθη στη γραφή) όπου παρατηρείται αναντιστοιχία γραφής - προφοράς (τραπέζγα, σπίτγα, μαγαζγά, κόζμος, τάκσι, φτιάκσουν, ανχόνεται, συνχαριτίρια), χρήση γραμμάτων της μητρικής γλώσσας (τρένο) , σύγχυση γραμμάτων της Γ2 (τάξη), κεφαλαία γράμματα

(capitalisation) (ΔΑΣΚΑΛΑ). Συνεχίζουμε με μορφοφωνολογικά λάθη όπου το πιο σύνθητες είναι να μην υπάρχουν όρια στις λέξεις (τοσπίτιμου).

Ακολουθούν τα ορθογραφικά λάθη (χρόμα, φότα, μειλάω, πιγέναν, χρίσιμα, ψυλά, άνθρωπος, ορέο, μαθίματα, τόρα, βρήσκειται, πληρωφορική, πεχινιάδικο, βιβλιοθήκες, θέλουμαι, ταλαιπωρούντε, να βγάλι, δουλιά, της ιδέες, η άνθρωπη, αγαπιτή φίλοι, κενούριω, (οι) γνώσις, ει δύο, τις ευρόπις, σκευτίκε.

Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι τα πιο συχνά λάθη γίνονται στις καταλήξεις των ρημάτων και πιο συγκεκριμένα υπάρχει σύγχυση καταλήξεων μεταξύ του δεύτερου πληθυντικού της ενεργητικής φωνής και του τρίτου πληθυντικού της παθητικής φωνής, αλλά η κατάληξη –αι συναντάται λανθασμένα και στο πρώτο πρόσωπο του πληθυντικού (πχ θέλουμαι). Επίσης σε μεγάλο βαθμό συγχέονται και οι πτώσεις του θηλυκού με την κατάληξη –η (πχ γνώση) και πιο συγκεκριμένα η γενική ενικού με την αιτιατική του πληθυντικού.

Ακολουθούν μορφολογικά λάθη ως προς το γένος και τη ρηματική όψη. Ως προς το γένος (η πίνακα, η μέση (αντί το μέσο), θρανίες, στην οισόγειο, τα άμαξα (οι άμαξες)).

Ως προς τη ρηματική όψη (χρόνος) συναντάμε λανθασμένες εκφράσεις του τύπου

*\*Για να ανοίξουμε τα παράθυρα, πρέπει να ανεβαίνουμε στα θρανία, και να τα ανοίγουμε*

Στην προκειμένη περίπτωση η ρηματική όψη είναι συνοπτικό στο ρήμα «ανοίξουμε» ενώ στα άλλα δύο ρήματα είναι σε μη συνοπτικό, πράγμα που είναι αδύνατο. Ο δάσκαλος πρέπει να εξηγήσει στους μαθητές από νωρίς τη ρηματική όψη παράλληλα με τους χρόνους.

*\*Πάντα πρέπει να πάρει συμβουλές*

Εδώ είναι αναγκαίο ο δάσκαλος να δώσει ως εξήγηση ότι το επίρρημα πάντα δεν συντάσσεται με συνοπτικό. Η μία περίπτωση είναι να παραλειφθεί το «πάντα» και η άλλη να αντικατασταθεί η ρηματική όψη από μη-συνοπτικό.

Ανάλογες περιπτώσεις λαθών στη ρηματική όψη παρατηρούνται και στις παρακάτω προτάσεις :

*\*Μου αρέσει να ταξιδέψω*

*\*Εύχομαι να αποφασίζεις να έρθεις και εσύ*

*\*Παλιά οι άνθρωποι ταξίδεψαν με...*

## 7. Εστίαση στον τύπο vs Εστίαση στους τύπους (Long 1988)

Επειδή στη συνέχεια θα εξετάσουμε ασκήσεις και τρόπους διδασκαλίας για μαθητές με βάση την εστίαση στον τύπο και εστίαση στους τύπους, θα αναφερθούμε συνοπτικά στους δύο αυτούς ορισμούς. Με βάση το βιβλίο της Μπέλλα<sup>17</sup> «Η δεύτερη γλώσσα» (2007) ,

«Με τον όρο **εστίαση στον τύπο** (*Focus on Form*) εννοούμε τις επικοινωνιακές εκείνες προσεγγίσεις οι οποίες τοποθετούν τη σημασία στο επίκεντρο της

<sup>17</sup> Μπέλλα, Σπυριδούλα. *Η δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2007.

διδασκαλίας και αντίθετα από τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις δεν θεωρούν ότι όλα χρειάζονται να διδαχθούν. Πολλά γλωσσικά στοιχεία μπορούν να κατακτηθούν κατά φυσικό τρόπο εάν και εφόσον οι μαθητές εκτίθενται επαρκώς σε γλωσσικό εισαγόμενο, έχουν τη δυνατότητα επικοινωνιακής γλωσσικής εξάσκησης και κίνητρο για μάθηση. Επιπλέον οι προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν εστίαση στον τύπο θεωρούν ότι η γλωσσική πρόοδος είναι δυνατόν να αυξηθεί και να επισπευσθεί εάν οι μαθητές έχουν πρόσβαση και σε διδασκαλία που σε κάποιο βαθμό εστιάζει την προσοχή της στο γλωσσικό τύπο. Αντίθετα από τις άλλες επικοινωνιακές προσεγγίσεις οι υποστηρικτές αυτής της θέσης θεωρούν ότι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν σε επίπεδο τόσο ακρίβειας όσο και ευχέρειας από τη ρητή διδασκαλία γραμματικών στοιχείων στο πλαίσιο δραστηριοτήτων κατεξοχήν επικοινωνιακών. Αποσκοπεί στο να μετακινήσει την επιλεκτική προσοχή των μαθητών σε στοιχεία του γλωσσικού κώδικα, εφόσον αυτή η ανάγκη προκύψει κατά τη διάρκεια μαθημάτων τα οποία επικεντρώνονται κατεξοχήν στη σημασία και στην επικοινωνία. Τέλος είναι μία προσέγγιση της γλωσσικής εκμάθησης όπου οι μαθητές γνωρίζουν τη γραμματική μορφή των γλωσσικών χαρακτηριστικών που καλούνται να χρησιμοποιήσουν επικοινωνιακά.

Αντιθέτως η **εστίαση στους τύπους** (*Focus on FormS*) αντιπροσωπεύει την παραδοσιακή νοοτροπία αποκλειστικής έμφασης στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων εκτός επικοινωνιακής πρακτικής και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο. Η γλώσσα κατανέμεται σε μικρά διακριτά στοιχεία (λέξεις, γραμματικούς κανόνες, έννοιες, λειτουργίες) τα οποία στη συνέχεια διδάσκονται ανάλογα με το αντικείμενο σε ένα γραμμικό προσθετικό τρόπο. Πρόκειται για ρητή εστίαση στα γλωσσικά χαρακτηριστικά

## 8. Διδασκαλία γραμματικών φαινομένων και σχολιασμός των δραστηριοτήτων για τους μαθητές

### 8.1. Δίψηφα φωνήεντα αυ και ευ

Ξεκινάμε με παραδείγματα τα οποία ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει στους μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, καθώς επίσης θα αναφέρουμε τις στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί αλλά και αν υπάρχει εστίαση στον τύπο ή στους τύπους. Για τη διδασκαλία της ελληνικής έχουμε στηριχθεί στη γραμματική «Βασική γραμματική της ελληνικής»<sup>18</sup> η οποία υπάρχει ελεύθερη προς διάθεση στο διαδίκτυο.

Ένα απλό παράδειγμα είναι η διδασκαλία των δίψηφων φωνηέντων *αυ* και *ευ* σε επίπεδο Α1. Ο δάσκαλος αρχικά δίνει στον πίνακα τις λέξεις **αυτός**, **ευχή**, **ευτυχία**, **αυτοκίνητο** στα οποία η προφορά τους είναι [af] και [ef]. Τους εξηγεί λοιπόν ότι η προφορά είναι έτσι επειδή βρίσκονται πριν από τα σύμφωνα κ,π,τ,φ,θ,χ,σ,ζ. Αντιστοίχως τους δίνει και τις λέξεις **αυλή**, **Παρασκευή**, **αύριο**, **πλευρά**. Στην προκειμένη περίπτωση τους εξηγεί ότι προφέρονται [av] και [ev] λόγω του ότι βρίσκονται πριν από τα φωνήεντα και από τα σύμφωνα β,γ,δ,λ,ζ,μ,ν,ρ. Το γεγονός ότι τα **τεμαχία** που διδάσκονται είναι με κόκκινο χρώμα χρησιμεύει ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν και να εντοπίσουν τα φωνολογικά ή μορφολογικά **τεμάχια** τα οποία θα διδαχθούν. Εδώ αξίζει να γίνει αναφορά στην **Υπόθεση του Εντοπισμού** (*noticing*)

<sup>18</sup> Τζεβελέκου Μ., Κάντζου Β., Σταμούλη Σπ., Βασική Γραμματική Της Ελληνικής, Αθήνα 2007  
Στο : [http://www.ilsp.gr/files/Basic\\_Greek\\_Grammar.pdf](http://www.ilsp.gr/files/Basic_Greek_Grammar.pdf)

(Schmidt 1990)<sup>19</sup> σύμφωνα με την οποία, η εκμάθηση ενός στοιχείου της Γ2 προϋποθέτει ότι ο μαθητής πρέπει κατά κάποιον τρόπο να στρέψει την προσοχή του στο συγκεκριμένο στοιχείο. Ο διδάσκων επιλέγει τότε, με ποιον τρόπο και σε ποια γλωσσικά στοιχεία θα εστιάσει συνήθως χρησιμοποιώντας ως κριτήριο το φαινομενικό βαθμό δυσκολίας εκμάθησης αυτών των στοιχείων. Στη συνέχεια ο δάσκαλος δίνει τις ίδιες λέξεις με διαφορετική σειρά έτσι ώστε οι μαθητές να προσπαθούν να θυμηθούν την προφορά. Εδώ έχουμε τις στρατηγικές της ΠΠΛ και ΚΠΛ. Από εκεί θα γίνει αντιληπτό αν οι μαθητές κατανόησαν τα όσα ο δάσκαλος είπε προηγουμένως. Ακολουθεί δραστηριότητα σε φυλλάδιο (για όλες τις δραστηριότητες βλ. Παράρτημα) με περισσότερες λέξεις, όπου οι μαθητές θα πρέπει να τις συμπληρώσουν με «υ» και να τις τονίσουν, υπάρχουν όμως οι λεγόμενες «παγίδες». Η συγκεκριμένη άσκηση θα λέγαμε ότι ακολουθεί τη μέθοδο της εστίασης στους τύπους καθώς δεν βασίζεται σε κάποιο περιεχόμενο, ενώ έχει να κάνει με συμπλήρωση κενών για το λόγο αυτό είναι κλειστού τύπου. Όταν λέμε «παγίδες» εννοούμε τις λέξεις οι οποίες δεν παίρνουν αυ ή ευ, αλλά μετά το φωνήεν (α ή ε) ακολουθεί το φ ή β. Τέτοιες λέξεις είναι πχ : εφορία, έφεδρος, αφανίζω, τάβλι, ενώ εδώ αξίζει να σημειώσουμε πως υπάρχουν και οι λέξεις «αβγό» και «αφτί» οι οποίες σε παλαιότερη εποχή γράφονταν με «υ», ενώ στη σημερινή με «β». Όταν θα γίνει η διόρθωση της άσκησης ο δάσκαλος πρέπει να δώσει στους μαθητές να καταλάβουν ότι για τις συγκεκριμένες λέξεις, οποιαδήποτε από τις δύο γραφές είναι σωστή. Εδώ να σημειώσουμε ότι η εκφώνηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας όπως και όσων ακολουθούν είναι σε πρώτο πρόσωπο, με σκοπό να δηλώσει αμεσότητα και να κατευθύνει το μαθητή με περισσότερη ευκολία να λύσει την άσκηση.

## 8.2. Οριστικό vs Αόριστο άρθρο

Συνεχίζουμε τη διδασκαλία σε μια άλλη εικονική διδακτική ώρα, με τη διάκριση ανάμεσα σε οριστικό και αόριστο άρθρο πάλι σε επίπεδο Α1. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί σε προηγούμενο μάθημα τη χρήση του οριστικού άρθρου και απλά γίνεται μια επανάληψη για την καλύτερη αφομοίωση των κανόνων. Ο διδάσκων γράφει στον πίνακα το αόριστο άρθρο σε όλα τα γένη και πρώτα από όλα επισημαίνει στους μαθητές ότι το αόριστο άρθρο δεν έχει πληθυντικό αριθμό (πχ Στο γκαράζ υπάρχουν αυτοκίνητα), αλλά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το επίθετο «πολλά» η «λίγα» και άλλα επίθετα με αντίστοιχες έννοιες. Επίσης δεν μπαίνει πριν από αφηρημένες έννοιες (Νιώθω ευτυχία) αλλά ούτε και πριν από πράγματα μη μετρήσιμα (θέλω να πιω γάλα) με εξαίρεση ορισμένες προτάσεις (πχ . «Αγόρασα μια πορτοκαλάδα» εννοώντας ένα μπουκάλι πορτοκαλάδα). Οι δύο δραστηριότητες που δίνονται εδώ ακολουθούν την εστίαση στον τύπο και χρησιμοποιούν ασφαλώς στις στρατηγικές της ΠΠΛ και ΚΓΛ. Ο μαθητής στην πρώτη δραστηριότητα καλείται να διορθώσει προτάσεις όπου του έχουν δοθεί λανθασμένα, σε αρκετά σημεία το οριστικό και το αόριστο άρθρο, κάποια σημεία όμως είναι σωστά και δεν χρειάζονται διόρθωση. Η συγκεκριμένη άσκηση βοηθάει το μαθητή να εντοπίσει τα άρθρα, να τα διακρίνει

<sup>19</sup> Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1)

μεταξύ τους και να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις, ενώ πρέπει να διαγράψει εντελώς μερικά τα οποία καθιστούν τις προτάσεις αντιγραμματικές (πχ για το αόριστο άρθρο πριν από αφηρημένες έννοιες και πριν από μη μετρήσιμα αντικείμενα αλλά και στον πληθυντικό. Η δεύτερη δραστηριότητα, παρόμοια της πρώτης, όσον αφορά την εστίαση αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, είναι ένα κειμενάκι (Η Μαρία πήγε σινεμά) και δεν θα πρέπει να συμπληρωθούν όλα τα κενά (όπου δηλαδή υπάρχει κενό για να μπει το αόριστο άρθρο αλλά ακολουθούν μη μετρήσιμα αντικείμενα και πληθυντικός αριθμό όπως προείπαμε). Οι συγκεκριμένες ασκήσεις είναι κατάλληλες για τους μαθητές του συγκεκριμένου επιπέδου καθώς τους βοηθούν να κατανοήσουν πιο εύκολα τη διαφορά μεταξύ των δύο άρθρων ενώ μπορεί η δεύτερη άσκηση να δοθεί ως αφόρμηση για συζήτηση με θέμα τις ταινίες που οι μαθητές παρακολούθησαν πρόσφατα. Έτσι θα υπάρξει μια εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και είναι σίγουρο ότι ταυτόχρονα θα εμπλουτίσουν και το λεξιλόγιό τους. Παράλληλα θα χρησιμοποιηθούν οι στρατηγικές της ΠΠΛ και ΚΠΛ. Εξάλλου οι δραστηριότητες που ακολουθούν, ως αφόρμηση από μία άσκηση είναι γνωστό ότι βοηθούν τους μαθητές να πάρουν πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο και να το χρησιμοποιήσουν ως εξαγόμενο, ενώ καθιστούν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό.

### 8.3. Ουσιαστικά

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τον τρόπο διδασκαλίας των ουσιαστικών η οποία διαρκεί περισσότερες από τρεις διδακτικές ώρες, ώστε οι μαθητές να αφομοιώσουν με καλύτερο τρόπο και πιο εύκολα τα όσα θα διδαχθούν, ενώ αφιερώνουμε και μία ώρα στις δραστηριότητες με σκοπό να γίνει μια σωστή επανάληψη των όσων διδάχθηκαν στις τρεις ώρες που προηγήθηκαν.. Αρχικά ο διδάσκων γράφει στον πίνακα ότι τα ουσιαστικά διακρίνονται ως προς τις καταλήξεις τους με βάση το γένος, την πτώση και τον αριθμό. Στη συνέχεια τους δίνει τις καταλήξεις των αρσενικών, των θηλυκών και των ουδετέρων και τους τονίζει ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές καταλήξεις για κάθε γένος. Έτσι έχουμε για το αρσενικό, καταλήξεις (-ας, -ης, -ος, -ες, -ους, -εας), για το θηλυκό (-α, -η, -ος, -ου) και για το ουδέτερο (-ι, -ο, -ος, -μα, -μο, -ς, -ν). Ακολουθούν μερικά πιο απλά παραδείγματα κλίσης ουσιαστικών (πχ ο άνθρωπος – η θάλασσα – το βιβλίο) (παρακάτω θα ακολουθήσει πιο λεπτομερής εξήγηση, σε επόμενη διδακτική ώρα). Τονίζεται η διαφορά του άρθρου της γενικής ενικού για το θηλυκό (της) με το άρθρο αιτιατικής πληθυντικού του θηλυκού (τις) καθώς επίσης και για τα αρσενικά, το άρθρο αιτιατικής ενικού (τον) με αυτό της γενικής πληθυντικού (των). Αυτά είναι συχνά λάθη που κάνουν οι μαθητές. Συνεχίζοντας τη διδασκαλία παρουσιάζονται και οι εξαιρέσεις ουσιαστικών που δεν έχουν πληθυντικό αριθμό. Λέξεις όπως αφηρημένες έννοιες (υπομονή, ελευθερία κλπ), μη μετρήσιμα αντικείμενα (ζάχαρη, άμμος, ρύζι) και επιστήμες (πχ φιλοσοφική, γυμναστική, φιλολογία) δεν έχουν πληθυντικό αριθμό. Άλλα ουσιαστικά πάλι έχουν μόνο πληθυντικό αριθμό (μαθηματικά, μάγια, χαιρετίσματα) ενώ υπάρχουν και ουσιαστικά όπως μαλλί, γυαλί όπου έχουν διαφορετική σημασία στον ενικό από ότι στον πληθυντικό. Αυτά είναι εξαιρέσεις και οι μαθητές θα πρέπει να τα μάθουν ως φόρμουλες. Μπορούν να παρουσιαστούν παραδείγματα όπως:

*Η γιαγιά βάζει **μαλλί** στις βελόνες για να πλέξει  
Τα **μαλλιά** μου είναι ζανθά*

*Το βάζο είναι από **γυαλί**  
Τα **γυαλιά** μου είναι στρογγυλά*

Ακόμα λέξεις όπως ο χρόνος, έχουν πληθυντικό και σε αρσενικό αλλά και σε ουδέτερο. Το ουδέτερο «τα χρόνια» έχει την ίδια σημασία με το αρσενικό, ενώ «οι χρόνοι» έχει διαφορετική (πχ. **οι χρόνοι** του ρήματος).

Τέλος σε αυτό το κομμάτι των εξαιρέσεων μπορεί να αναφερθεί ότι υπάρχουν ουσιαστικά σε ενικό αριθμό που μπορεί να σημαίνουν ένα σύνολο πραγμάτων πχ η ομάδα, η δωδεκάδα (ή η ντουζίνα).

Ακολουθεί η κλίση των ουσιαστικών η οποία χωρίζεται σε δύο διδακτικές ώρες. Εξηγείται αρχικά ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες ουσιαστικών, τα ισοσύλλαβα και τα ανισοσύλλαβα. Τα πρώτα έχουν ίδιες συλλαβές, ενώ τα δεύτερα έχουν περισσότερες συλλαβές σε ορισμένες πτώσεις του ενικού ή και του πληθυντικού.

Οι ομάδες που χωρίζονται τα ανισοσύλλαβα είναι τέσσερις. Η πρώτη ομάδα έχει ίδιες συλλαβές στον ενικό, ενώ στον πληθυντικό προστίθεται μία συλλαβή (πχ η μαμά - **οι μαμά-δες**). Στη δεύτερη ομάδα έχουμε μία επιπλέον συλλαβή στη γενική ενικού και στον πληθυντικό (πχ το τμήμα – του **τμήμα-τος** – τα **τμήμα-τα**). Στην τρίτη ομάδα υπάρχει προσθήκη μιας συλλαβής στη γενική πληθυντικού (η πόλη – οι πόλεις – των **πόλε-ων**) ενώ στην τέταρτη ομάδα αφαιρούμε μια συλλαβή από την ονομαστική, αιτιατική και κλητική πληθυντικού, για την ακρίβεια γίνεται συναίρεση της κατάληξης –εες σε –εις (ο ιερέας - **οι ιερ-είς** - των ιερ-έων).

Για να γίνει καλύτερη επεξεργασία στο μυαλό των μαθητών, βάσει γραμματικής τα ουσιαστικά χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα τον τρόπο τονισμού τους, αλλά και τις συλλαβές που προσθέτουμε στα ανισοσύλλαβα. Ακολουθεί η διδασκαλία κλίσης των ισοσύλλαβων αρσενικών ουσιαστικών σε –ας. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες. 1) Σε αυτά που έχουν τρεις ή περισσότερες συλλαβές, όπου τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή και στη γενική πληθυντικού κατεβάζουν τον τόνο στη δεύτερη συλλαβή (πχ ο γείτονας – **των γειτόνων**). 2) Σε αυτά που έχουν πάλι τρεις ή παραπάνω συλλαβές, τονίζονται στη δεύτερη, και διατηρούν τον τόνο ως έχει στη γενική πληθυντικού (πχ ο αγκώνας – **των αγκώνων**) και 3) Σε αυτά που έχουν από δύο συλλαβές και πάνω, τονίζονται στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή και κατεβάζουν τον τόνο στη γενική πληθυντικού στην πρώτη από το τέλος συλλαβή (πχ ο άντρας – **των αντρών**). Στη συνέχεια έχουμε τα ισοσύλλαβα αρσενικά σε –ης/-ής. Τα πρώτα κατεβάζουν τον τόνο στην πρώτη από το τέλος συλλαβή στη γενική πληθυντικού (ο επιβάτης – **των επιβατών**) ενώ αυτά που τονίζονται στην πρώτη από το τέλος συλλαβή, κρατούν τον τόνο σε όλες τις πτώσεις (ο μαθητής – **των μαθητών**). Η επόμενη κατηγορία που διδάσκεται είναι τα αρσενικά σε –ος/-ός. Τα πρώτα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, σε αυτά που τονίζονται στη δεύτερη συλλαβή από το τέλος και δεν αλλάζουν τον τόνο σε καμία πτώση (ο δράκος – **των δράκων**), στα τονιζόμενα στην τρίτη από το τέλος συλλαβή τα οποία κρατούν τον τόνο στην ίδια συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (ο ανεμόμυλος – **των ανεμόμυλων**) και σε αυτά που ενώ τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή, στη γενική του ενικού και πληθυντικού κατεβάζουν τον τόνο στη



δεύτερη από το τέλος συλλαβή (ο άνθρωπος – *του ανθρώπου* – *των ανθρώπων*). Τα αρσενικά σε –ός τονίζονται σε όλες τις πτώσεις στην πρώτη από το τέλος συλλαβή (ο αδελφός – *των αδελφών*). Στα ανισοσύλλαβα αρσενικά σε –άς (ο ψαράς – οι *ψαράδες*) προστίθεται μια συλλαβή στον πληθυντικό αλλά ο τόνος στον πληθυντικό σε όλες τις πτώσεις είναι πάντα στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή. Εδώ ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να τους επισημάνει ότι το ουσιαστικό αέρας κλίνεται με διαφορετικό τρόπο από τα άλλα στον πληθυντικό, αν και ανήκει στην ίδια κατηγορία με αυτά.

Θα αναφέρουμε και τα υπόλοιπα ανισοσύλλαβα καθώς επίσης και τα θηλυκά και ουδέτερα, με πιο συνοπτικό τρόπο.

Στα ανισοσύλλαβα αρσενικά σε –ης ο τόνος στον πληθυντικό είναι στην τρίτη από το τέλος συλλαβή, (ο μανάβης - *οι μανάβηδες*) και σε αυτά που τονίζονται σε –ής, στον πληθυντικό είναι στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή (ο καφετζής - *οι καφετζήδες*). Εξαιρέση που πρέπει να διδαχθεί είναι η λέξη «ο φούρναρης» η οποία στον πληθυντικό γίνεται οι φουρνάρηδες κατεβάζοντας τον τόνο στην τρίτη από το τέλος συλλαβή. Ακόμα διδάσκονται τα ουσιαστικά σε –ες (ο καφές – *οι καφέδες*) και σε –έας (ο κουρέας – *οι κουρείς* – *των κουρέων*).

Στη συνέχεια διδάσκουμε τα ισοσύλλαβα θηλυκά σε –α/-ά. Υπάρχουν τέσσερις ομάδες για αυτά. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει αυτά που τονίζονται στην πρώτη από το τέλος συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (πχ η ζημιά). Η δεύτερη ομάδα εμπεριέχει τα θηλυκά που τονίζονται στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (πχ η ασπίδα). Το ίδιο κλίνονται και όσα θηλυκά έχουν καταλήξεις –ίνα, –άδα, –όνα (εκτός των λέξεων βελόνα, κολόνα) και «η μητέρα». Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει αυτά που τονίζονται στη δεύτερη συλλαβή και αντίστοιχα αυτά που τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή, τα οποία κατεβάζουν τον τόνο στην πρώτη από το τέλος συλλαβή στη γενική πληθυντικού (πχ η πόρτα – *των πορτών*, η θάλασσα – *των θαλασσών*). Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει αυτά που τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή όμως στη γενική πληθυντικού κατεβάζουν τον τόνο στη δεύτερη (πχ η ταχύτητα – *των ταχυτήτων*). Τα ισοσύλλαβα θηλυκά σε –η/-ή χωρίζονται σε δύο ομάδες, σε αυτά που τονίζονται στην πρώτη από το τέλος συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (πχ η μηχανή) και σε αυτά που τονίζονται στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή και στη γενική πληθυντικού κατεβάζουν τον τόνο στην πρώτη (πχ η πλάτη – *των πλατών*). Συνεχίζουμε με τα θηλυκά σε –ος, στα οποία αυτά που τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή κατεβάζουν τον τόνο στη δεύτερη συλλαβή στη γενική ενικού και στη γενική και αιτιατική του πληθυντικού (πχ η είσοδος – *της εισόδου* – *των εισόδων* – *τις εισόδους*). Συνεχίζοντας, διδάσκουμε τα ανισοσύλλαβα θηλυκά σε –ά τα οποία παίρνουν μία επιπλέον συλλαβή στον πληθυντικό (η μαμά – *οι μαμάδες*). Το ίδιο ισχύει και για τα θηλυκά σε –ου (η αλεπού – *οι αλεπούδες*). Κλείνουμε το κεφάλαιο για τα θηλυκά με αυτά που λήγουν σε –η χωρίζονται σε 2 ομάδες. Σε αυτά που τονίζονται σε όλες τις πτώσεις στην ίδια συλλαβή (η πόλη – *των πόλεων*) και σε αυτά που τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή και στον πληθυντικό κατεβάζουν κατά μία συλλαβή τον τόνο (η απόφαση – *των αποφάσεων*). Και τώρα πηγαίνουμε στη διδασκαλία των ουδέτερων και πρώτα των ισοσύλλαβων. Τα ουδέτερα σε –ί χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Σε αυτά που σε όλες τις καταλήξεις ενικού και πληθυντικού αριθμού τονίζονται στην πρώτη από το τέλος συλλαβή (το

παιδί) και σε αυτά, τα οποία τονίζονται στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή, ενώ στη γενική ενικού και πληθυντικού ο τόνος κατεβαίνει στην πρώτη (το σπίτι – **του σπιτιού** – **των σπιτιών**). Συνεχίζουμε με τα ουδέτερα σε –ο/-ό τα οποία χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Σε αυτά που τονίζονται στην πρώτη συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (το βουνό), σε αυτά που τονίζονται στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (το φρούτο), σε αυτά που τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή, ενώ κατεβάζουν τον τόνο στη δεύτερη συλλαβή στη γενική ενικού και πληθυντικού (το θέατρο – **του θεάτρου** – **των θεάτρων**) και τέλος στα ουδέτερα τα οποία τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (το σύννεφο). Ακολουθούν τα ουδέτερα σε –ος τα οποία διακρίνονται σε δύο ομάδες, σε αυτά που τονίζονται στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή και κατεβάζουν τον τόνο στην πρώτη, στη γενική πληθυντικού (το δάσος – **των δασών**) και σε αυτά που τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή και κατεβάζουν τον τόνο στη δεύτερη, στη γενική ενικού και ονομαστική, αιτιατική πληθυντικού, ενώ στη γενική πληθυντικού κατεβάζουν τον τόνο στην πρώτη (το μέγεθος – **του μεγέθους** – **τα μεγέθη** – **των μεγεθών**). Συνεχίζουμε με τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα, και πιο συγκεκριμένα με αυτά σε –μα, τα οποία τονίζονται στη συλλαβή του θέματος σε όλες τις πτώσεις εκτός από τη γενική πληθυντικού που κατεβάζουν τον τόνο κατά μία συλλαβή (το χρώμα – **των χρωμάτων**). Υπάρχει και μια δεύτερη κατηγορία για αυτά, όταν έχουν τρεις συλλαβές και τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή σε όλες τις πτώσεις εκτός από τη γενική πληθυντικού όπου κατεβάζουν τον τόνο στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή (το νόμισμα – **του νομίσματος** – **των νομισμάτων**). Συνεχίζουμε με τα ουδέτερα σε –μο τα οποία προέρχονται από ρήματα και δηλώνουν μια δραστηριότητα. Στη γενική ενικού και στον πληθυντικό προστίθεται μία συλλαβή ενώ ο τόνος κατεβαίνει μία συλλαβή στη γενική πληθυντικού (το πλύσιμο – **του πλυσίματος** – **τα πλυσίματα** – **των πλυσιμάτων**). Έπειτα ακολουθούν τα ουδέτερα σε –ς (το κρέας, το φως, το γεγονός). Επειδή κλίνονται με διαφορετικό τρόπο το καθένα σε σχέση με τα άλλα, ο δάσκαλος γράφει τις καταλήξεις και ζητάει από τους μαθητές κατά κάποιο τρόπο να τις απομνημονεύσουν. Το σίγουρο είναι ότι προστίθεται ένα επιπλέον επίθημα στη γενική ενικού και στον πληθυντικό. Η τελευταία κατηγορία ανισοσύλλαβων ουδετέρων περιέχει αυτά που λήγουν σε –ν και χωρίζονται σε δύο ομάδες, σε αυτά που τονίζονται στην ίδια συλλαβή σε όλες τις πτώσεις (πχ το παρόν) και σε αυτά τα οποία στη γενική πληθυντικού κατεβάζουν τον τόνο κατά μία συλλαβή (πχ το μέλλον – του μέλλοντος – **των μελλόντων**).

Εδώ πρέπει να επισημανθούν από το διδάσκοντα και οι εξαιρέσεις τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να αφομοιώσει ως φόρμουλες. Για παράδειγμα το ουσιαστικό «το μηδέν» κλίνεται διαφορετικά και δεν έχει πληθυντικό αριθμό. Όπως και «το γάλα» που σχηματίζει διπλή γενική ενικού «του γάλατος / του γάλακτος» ενώ δεν έχει γενική πληθυντικού. Με ανώμαλο τρόπο σχηματίζεται και το οξύ (το οξύ – **του οξέος**). Αν ο μαθητής θυμάται τη γενική ενικού τότε μπορεί εύκολα να σχηματίσει τον πληθυντικό. Ακόμη τα ουσιαστικά τα οποία αποτελούν ξένες λέξεις, μεταφερόμενες στην ελληνική κλίνονται σε όλες τις πτώσεις το ίδιο (πχ ο κλόουν – του κλόουν – οι κλόουν κλπ), το ίδιο ακριβώς ισχύει και με τα γράμματα της αλφαβήτου.

Στο τέλος της τρίτης διδακτικής ώρας δίνονται κάποιες δραστηριότητες οι οποίες αφορούν ακριβώς ότι προηγήθηκε τις προηγούμενες τρεις διδακτικές ώρες σχετικά με

τα ουσιαστικά. Ξεκινάμε με μία απλή άσκηση κλίσης ουσιαστικών. Δίνονται φράσεις όπως «ο άγριος δράκος», «η όμορφη ημέρα», «το ψηλό αγόρι». Η άσκηση περιλαμβάνει τις στρατηγικές ΠΓΛ και ΚΓΛ και είναι μία τυπική άσκηση εστίασης στους τύπους λόγω του ότι ακολουθεί την παραδοσιακή προσέγγιση της γραμματικής ενώ δεν βασίζεται σε κάποιο περικείμενο. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την κλίση των ουσιαστικών ξεκινώντας από απλά παραδείγματα, αλλά και να τα συνδυάσουν με επίθετα, με την προοπτική να έχουν υπόψη τους ότι και τα επίθετα κλίνονται όπως τα ουσιαστικά.

Η δεύτερη δραστηριότητα είναι άσκηση συμπλήρωσης κενών με τον κατάλληλο τύπο, στη σωστή πτώση και αριθμό. Είναι κι αυτή μία κλασική άσκηση που εντάσσει τις στρατηγικές της ΠΓΛ και ΚΓΛ, και ακολουθεί την εστίαση στον τύπο καθώς είναι ενταγμένη σε ένα περικείμενο. Αποτελείται από διαφορετικές προτάσεις που εμπεριέχουν είτε ισοσύλλαβα είτε ανισοσύλλαβα ουσιαστικά. Έχει ως σκοπό την κατανόηση των μαθητών σε ότι διδάχθηκε τις προηγούμενες τρεις ώρες, δηλαδή να διακρίνουν ποια ουσιαστικά παίρνουν περισσότερες συλλαβές σε κάποιες πτώσεις και ποια κατεβάζουν τον τόνο μια συλλαβή πιο πριν ή πιο μετά σε σχέση με την ονομαστική.

πχ Οι \_\_\_\_\_ (κουρέας) στις \_\_\_\_\_ (μέρα) μας ονομάζονται \_\_\_\_\_ (κομμωτής).

#### 8.4. Επίθετα

Στη συνέχεια θα διδάξουμε τα επίθετα, καθώς προσδιορίζουν τα ουσιαστικά. Χρησιμεύουν ώστε να χαρακτηρίσουν ένα ουσιαστικό ως προς το χρώμα, το μέγεθος, τις ιδιότητες κλπ. Θα χρειαστούμε δύο διδακτικές ώρες για τη θεωρία και μία για τις δραστηριότητες. Ο δάσκαλος επισημαίνει ότι πρέπει πάντα να συμφωνούν ως προς γένος, πτώση και αριθμό με το ουσιαστικό, όπως επίσης ότι μπαίνουν μετά το άρθρο και πριν το ουσιαστικό τις περισσότερες φορές εκτός αν θέλουμε να δώσουμε έμφαση (πχ το τραπέζι το κίτρινο). Επιπλέον μπορούν να μπουν ως κατηγορούμενα του υποκειμένου ή του αντικειμένου, ανάλογα ποιο προσδιορίζουν. Και το βασικό είναι ότι κλίνονται όπως τα ουσιαστικά, επομένως δεν θα δυσκολευτούν οι μαθητές τόσο στην κλίση εφόσον έχουν διδαχθεί τα ουσιαστικά. Όπως και τα ουσιαστικά, έτσι και τα επίθετα χωρίζονται σε κατηγορίες. Έτσι έχουμε επίθετα στα οποία ο τόνος μένει στην ίδια συλλαβή σε όλες τις πτώσεις. Αυτά έχουν καταλήξεις –ος, -η, ο (μικρός – μικρή – μικρό), -ος, -α, -ο (πλούσιος – πλούσια – πλούσιο), ός, -ιά, -ό (γλυκός – γλυκιά, γλυκό), ενώ μερικά θηλυκά έχουν διπλές καταλήξεις (πχ ξανθιά / ξανθή). Παρουσιάζεται ακόμα μια κατηγορία επιθέτων που ο τόνος μένει στην ίδια συλλαβή με καταλήξεις –ύς, -ιά, -ύ (μακρύς- μακριά – μακρύ). Συνεχίζουμε με τα επίθετα σε -υς, -εία, -ύ (οξύς – οξεία – οξύ) τα οποία στο αρσενικό και στο ουδέτερο έχουν μία παραπάνω συλλαβή σε ορισμένες πτώσεις (η γενική ενικού στο αρσενικό σχηματίζεται με διπλό τρόπο – του οξέος/ του οξύ) ενώ στη γενική πληθυντικού για το θηλυκό ο τόνος ανεβαίνει στην πρώτη από το τέλος συλλαβή. Για τη συνέχεια έχουμε τα επίθετα σε –ής, -ιά, -ί (καφετής – καφετιά – καφετί) τα οποία συνήθως δηλώνουν χρώματα. Και σε αυτά ο τόνος μένει στην ίδια συλλαβή. Ακολουθούν τα επίθετα σε –ης, –α, -ικο (φοβιτσιάρης – φοβιτσιάρα – φοβιτσιάρικο). Το θηλυκό δεν

σχηματίζει τύπο στη γενική πληθυντικού ενώ το αρσενικό είναι ανισοσύλλαβο. Επισημαίνεται ότι με τον ίδιο τρόπο κλίνονται τα επίθετα που σχηματίζονται από τις λέξεις μαλλιά, μάτι κλπ (κοκκινομάλλης, γαλινομάτης κλπ), ενώ με τον ίδιο τρόπο κλίνονται και αυτά που λήγουν σε ούλης – ούλα – ούλικο (το οποίο σχηματίζεται και ως –ούλι) (μικρούλης – μικρούλα – μικρούλικο / μικρούλι). Οι μαθητές μαθαίνουν στη συνέχεια τα επίθετα με αρσενικό και θηλυκό τύπο σε –ής, ενώ σχηματίζουν το ουδέτερο σε –ες. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες, σε αυτά που τονίζονται σε όλες τις πτώσεις στην ίδια συλλαβή (πχ ο/η ακριβής – το ακριβές), σε αυτά στα οποία μόνο στο ουδέτερο ο τόνος κατεβαίνει στην τρίτη από το τέλος συλλαβή στην ονομαστική και αιτιατική ενικού (ο/η συνήθης – το σύνθηες) και σε αυτά που κατεβάζουν τον τόνο στην πρώτη από το τέλος συλλαβή στη γενική πληθυντικού (ο/η μυστηριώδης – το μυστηριώδες). Ακολουθούν τα επίθετα σε –ων –ούσα – ον τα οποία χωρίζονται σε δύο ομάδες, σε αυτά που μόνο στη γενική πληθυντικού του θηλυκού κατεβάζουν τον τόνο στην πρώτη από το τέλος συλλαβή, ενώ ο τόνος παραμένει στις υπόλοιπες πτώσεις στην ίδια συλλαβή (επιτυχών – επιτυχούσα – επιτυχόν), και σε αυτά που και στη γενική πληθυντικού του αρσενικού και του ουδετέρου κατεβάζουν τον τόνο στη δεύτερη από το τέλος συλλαβή, ενώ στη γενική πληθυντικού στην πρώτη συλλαβή (πχ ο ενδιαφέρων – η ενδιαφέρουσα – το ενδιαφέρον). Συνεχίζουμε με το επίθετο «ο πολύς – η πολλή – το πολύ». Το συγκεκριμένο παρουσιάζει ιδιαιτερότητες καθώς σχηματίζει το θηλυκό αλλά και τον πληθυντικό του αρσενικού και του ουδετέρου με δύο λ, ενώ κλίνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε γένος και αριθμό. Οι μαθητές καλό θα είναι να μάθουν την κλίση του ως φόρμουλα. Επίσης στα επίθετα έχουμε τα απόλυτα και τα τακτικά αριθμητικά. Με τα πρώτα αριθμούμε πρόσωπα ή πράγματα, ενώ με τα δεύτερα αριθμούμε τη θέση που έχει κάποιος σε κάτι. Δεν θα επιμείνουμε στην κλίση τους, ούτε στο σχηματισμό τους. Ο δάσκαλος μπορεί να αφιερώσει άλλο μάθημα για να τα διδάξει.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν είναι ενδεικτικές των επιθέτων και στο μεγαλύτερο μέρος τους έχουν να κάνουν με τη συμφωνία ουσιαστικού – επιθέτου. Η πρώτη άσκηση εστιάζει στους τύπους καθώς ακολουθεί την παραδοσιακή προσέγγιση της γραμματικής που δίνει βάση μόνο στην αλλαγή πτώσης. Εδώ γίνεται μετατροπή από την ονομαστική ενικού στη γενική πληθυντικού, όπου εκεί ο τόνος κατεβαίνει σε άλλη συλλαβή σε ορισμένα επίθετα και ουσιαστικά. Έτσι οι μαθητές καλούνται να δείξουν τι έχουν κατανοήσει σχετικά με τον τονισμό. Υπάρχει περίπτωση να δυσκολευτούν σε ορισμένα παραδείγματα, σε άλλα όμως όχι. Για παράδειγμα είναι πολύ πιθανό να δυσκολευτούν στη φράση «η ενδιαφέρουσα αγγελία» λόγω του τονισμού του επιθέτου στη γενική πληθυντικού.

Η δεύτερη δραστηριότητα εστιάζει στον τύπο και είναι άσκηση συμπλήρωσης κενών<sup>20</sup>. Ο μαθητής καλείται να τοποθετήσει το επίθετο στο σωστό γένος, αριθμό και στη σωστή πτώση ώστε να υπάρχει συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου. Και

<sup>20</sup> Φραγκιαδάκης Γιάννης (11ο Γυμνάσιο Νίκαιας), Ονομαστική συμφωνία και αντώνυμα επιθέτων, 17/10/2014 Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/318/show>  
Λήψη δραστηριότητας  
<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%202-b24c0.doc>

οι δύο δραστηριότητες που παρουσιάσαμε χρησιμοποιούν τη στρατηγική της ΚΓΛ. Η τρίτη δραστηριότητα<sup>21</sup> είναι δημιουργική και μέσω εικόνων εστιάζει και αυτή στον τύπο. Οι μαθητές με βάση τις περιγραφές στα χρώματα θα πρέπει να ταιριάξουν τις εικόνες με την περιγραφή ώστε να εντοπίσουν ποιος χαρακτήρας βρίσκεται σε κάθε εικόνα. Η συγκεκριμένη άσκηση είναι ιδανική περισσότερο για μικρούς μαθητές ενώ εστιάζοντας το ενδιαφέρον στην εικόνα, μπορούν να κατανοήσουν με ταχύτητα τα επίθετα αλλά και να μάθουν να περιγράφουν τον εαυτό τους ή ένα αντικείμενο κλπ. Στη συνέχεια καλούνται περιγράψουν με μία πρόταση άλλο ένα χαρακτηριστικό του καθενός από τους εικονιζόμενους χαρακτήρες. Η τελευταία δραστηριότητα, η οποία τους δίνεται για το σπίτι, είναι να περιγράψουν το σπίτι τους. Ο κάθε μαθητής καλείται να κάνει μια περιγραφή του σπιτιού του και όπως είναι φυσικό τα επίθετα ενδείκνυνται για τις περιγραφές. Ο στόχος και εδώ είναι να επιτευχθεί η συμφωνία ουσιαστικού και επιθέτου. Η άσκηση εστιάζει στον τύπο, καθώς θα κατανοήσουν το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο περιγράφοντας κάτι που τους είναι πολύ οικείο, ενώ η στρατηγική που χρησιμοποιείται εδώ είναι αυτή της ΠΓΛ.

### 8.5. Παρατατικός vs Αόριστος

Ένα ενδιαφέρον θέμα για αλλόγλωσσους μαθητές είναι η διδασκαλία του παρατατικού σε σχέση με τον αόριστο. Η διάρκεια διδασκαλίας είναι τρεις διδακτικές ώρες. Στην πρώτη διδακτική ώρα ο δάσκαλος εξηγεί στους μαθητές τη θεωρία ενώ οι δύο επόμενες, εμπεριέχουν δραστηριότητες. Ο παρατατικός αφορά μία πράξη που γινόταν πολλές φορές στο παρελθόν, ενώ με τον αόριστο αναφερόμαστε σε μία πράξη που έγινε μια φορά στο παρελθόν και ολοκληρώθηκε. Ο δάσκαλος εξηγεί πως σχηματίζονται οι δύο χρόνοι και συγκεκριμένα με το πρόθημα ε- στα ρήματα που έχουν μέχρι δύο συλλαβές, όταν ο ενεστώτας αρχίζει από σύμφωνο (παίζω –έπαιζα), ενώ όταν είναι πάνω από τρεις συλλαβές δεν υπάρχει αύξηση. Τα μόρια που δηλώνουν εξακολουθητική ή συνοπτική όψη είναι πολλά και διαφορετικά και εξαρτώνται από τις συζυγίες<sup>22</sup> των ρημάτων. Η πρώτη συζυγία περιλαμβάνει ρήματα που λήγουν σε –ω στο πρώτο πρόσωπο οριστικής ενεστώτα στην ενεργητική φωνή και τονίζονται στην παραλήγουσα (παίζω). Αντίστοιχα στην παθητική φωνή τα ρήματα πρώτης συζυγίας λήγουν σε –όμαι (πχ πλένομαι). Τα ρήματα δεύτερης συζυγίας λήγουν σε –άω/-ω και σε –ω ενώ τονίζονται στη λήγουσα (πχ ρωτάω/ρωτώ,

<sup>21</sup> Τρουλάκη Ηρώ (3ο Δ.Σ Ρεθύμνου, 1ο Δ.Σ Λιμένα Χερσονήσου, 4ο και 5ο Δ.Σ Ηρακλείου), Γραμματική συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού, Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής 12/05/2013

<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/145/show>

Λήψη δραστηριότητας :

[http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%93%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85%20-%20%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20\(%CF%80%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B9\)-5d265.zip](http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%93%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85%20-%20%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20(%CF%80%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B9)-5d265.zip)

<sup>22</sup> ΚΕΓ = Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/tools/lexica/glossology\\_edu/iframe.html?id=122&heading=3](http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/iframe.html?id=122&heading=3)

θεωρώ κλπ), ενώ στην παθητική φωνή λήγουν σε –ιέμαι και –ούμαι (πχ αναρωτιέμαι, αφαιρούμαι).

Σχετικά με το σχηματισμό συνοπτικού και μη συνοπτικού. Όταν το μη συνοπτικό θέμα τελειώνει σε φωνήεν ή στα σύμφωνα -ν-, -θ-, -ζ- τότε το συνοπτικό θέμα της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το -σ- και το θέμα της παθητικής φωνής με το -στ- ή με το -θ- (πχ λύνω – έλυσα – λύθηκα). Όταν το μη συνοπτικό θέμα τελειώνει σε -κ-, -γ-, -χ-, -σκ-, -χν-, -γγ- και -ζ- το συνοπτικό θέμα της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το -ξ- ενώ της παθητικής φωνής με -χτ- (ανοίγω – άνοιξα – ανοίχτηκα). Ενώ όταν το μη συνοπτικό θέμα τελειώνει σε -π-, -β-, -φ- και -πτ- το συνοπτικό θέμα της ενεργητικής φωνής σχηματίζεται με το -ψ- ενώ της παθητικής φωνής με το -φτ- (κρύβω – έκρυψα – κρύφτηκα).

Ενώ τα ρήματα της β' συζυγίας σχηματίζουν το συνοπτικό θέμα ως εξής σε ενεργητική και παθητική φωνή:

- ησ- / -ηθ- (θεώρησα – θεωρήθηκα)
- ασ- / -αστ- (μοίρασα – μοιράστηκα)
- αξ- / -αχτ- (τάραξα – ταραχτήκα)
- ηξ- / -ηχτ- (τράβηξα – τραβήχτηκα)
- εσ- / -εθ- και -εστ (αποτέλεσα – αποτελέστηκα)

Στη δεύτερη ώρα ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές ένα παραμύθι ως αφορμή, για τη διδασκαλία παρατατικού και αορίστου. Θεωρείται γενικότερα ότι το παραμύθι είναι το καταλληλότερο διδακτικό είδος για την κατανόηση μη συνοπτικού και συνοπτικού καθώς αποτελεί αφήγηση σε παρελθοντικό χρόνο. Συζητώντας μέσα στην τάξη για παραμύθια θα παραχθούν ασφαλώς πολλοί παρελθοντικοί τύποι οι οποίοι θα βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν με περισσότερη ευκολία το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο. Παράλληλα θα μάθουν τα επιρρηματικά στοιχεία που συνοδεύουν και συνδέουν το ρήμα και διακρίνουν το συνοπτικό από το μη συνοπτικό. Θα εμπλουτίσουν και το λεξιλόγιό τους, και επειδή τα παραμύθια αρκετές φορές είναι διεθνή θα μπορέσουν πιο άνετα να αντιστοιχίσουν τις έννοιες της ελληνικής με αυτές της δικής τους γλώσσας. Παρόλο που το παραμύθι συστήνεται περισσότερο για παιδιά προεφηβικής ηλικίας, θεωρούμε ότι ενδείκνυται και για μεγαλύτερες ηλικίες με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας καθώς διευρύνει τη φαντασία και το μάθημα αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον. Οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούμε για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου είδους έχουν αντληθεί από το διαδίκτυο<sup>23</sup>, παρόλα αυτά έχουμε επιλέξει μερικές. Ξεκινάμε με το λαϊκό παραμύθι «Ο ψεύτης βοσκός» το οποίο ακούνε οι μαθητές από το YouTube<sup>24</sup>. Έτσι έχουμε τη στρατηγική της ΚΠΛ. Ο μαθητής λαμβάνει πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο ενώ καλείται να το κατανοήσει όσο το δυνατόν καλύτερα,

<sup>23</sup>Κανελλοπούλου Ειρήνη (Δημοτικό Σχολείο Συκαμίνου Ωρωπού), «Δειγματική Διδασκαλία : Η αξιοποίηση του παραμυθιού για τη διδασκαλία αφηγηματικών τεχνικών και της σημασιολογικής διάκρισης Αορίστου – Παρατατικού, 21/10/2014 Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής  
<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/323/show>

Λήψη δραστηριότητας

<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/deigmatiki%20aoristos-paratatikos-e7f65.zip>

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=DmL4BHVUFuI>

ώστε να συμμετάσχει στη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη συνέχεια. Το συγκεκριμένο παραμύθι είναι διδακτικό εκτός των άλλων και περνάει το μήνυμα στους μαθητές να μη λένε ψέματα γιατί μπορεί να εμπλακούν σε καταστάσεις χωρίς να το θέλουν, αλλά να είναι φιλαλήθεις. Εδώ ο δάσκαλος μπορεί να τους ρωτήσει αν λένε ψέματα, έστω και χωρίς να το θέλουν. Το παραμύθι αποτελεί αφορμή για διαπολιτισμική συζήτηση και πιο συγκεκριμένα να συζητηθεί οτιδήποτε σχετικά με τα παραμύθια του καθενός από τον τόπο του. Μπορούν να γίνουν ερωτήσεις του τύπου, αν υπάρχει το συγκεκριμένο παραμύθι στη χώρα κάποιου μαθητή, ή ποια άλλα παραμύθια γνωρίζουν οι μαθητές. Έτσι εκτός από τη στρατηγική της ΠΠΛ θα υπάρξει συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου – μαθητών, αλλά και μεταξύ όλων των μαθητών. Είναι δεδομένο ότι το κλίμα ομαδικότητας βοηθάει σε μεγάλο βαθμό στη διδακτική.

Αφού γίνει μια εποικοδομητική συζήτηση ξεκινάμε με την πρώτη δραστηριότητα όπου ο δάσκαλος δίνει σε φυλλάδιο στους μαθητές, το παραμύθι του βοσκού όμως οι προτάσεις βρίσκονται σε λάθος σειρά και έτσι ακούγοντας το παραμύθι για μια ακόμη φορά στη συνέχεια καλούνται να τις αριθμήσουν με σωστή σειρά με αποτέλεσμα το κείμενο να έχει συνεκτικότητα. Οι στρατηγικές που επιδιώκονται εδώ συγκεκριμένα είναι η ΚΠΛ (για το ακουστικό υλικό) και ΚΓΛ (για το φυλλάδιο που έχουν μπροστά τους). Το κείμενο περιέχει επιρρηματικές εκφράσεις (που «συγκρατούν» τις προτάσεις) και οι οποίες βοηθούν στην εξάσκηση των μαθητών και στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Η δεύτερη δραστηριότητα περιέχει την εικόνα του παραμυθιού «Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι» και ο διδάσκων ζητάει από τους μαθητές να γράψουν τι σκέψεις τους έρχονται βλέποντας την εικόνα. Θα έχουμε τις στρατηγικές της ΠΠΛ και ΚΓΛ ενώ θα παράγουν παρατατικό και αόριστο καθώς επίσης ο δάσκαλος θα ελέγξει και τι λεξιλόγιο γνωρίζουν σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική αλλά και αν έχουν χρησιμοποιήσει σωστά τις επιρρηματικές εκφράσεις. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι καθαρά επικοινωνιακού τύπου και εστιάζει στο μήνυμα αλλά και στον τύπο. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα εισαχθούν στην αφήγηση και στην αναδιήγηση. Η επόμενη δραστηριότητα σχετίζεται με εκφράσεις που δεν είναι απαραίτητα επιρρήματα, έχουν όμως να κάνουν με παρατατικό και αόριστο. Οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν ποιος από τους δυο τύπους είναι ο κατάλληλος, ενώ υπάρχουν και εικόνες οι οποίες βοηθούν περισσότερο στην κατανόηση της άσκησης. Για παράδειγμα «Την περασμένη Κυριακή η Κοκκινοσκουφίτσα πήγε στη γιαγιά της» είναι ο σωστός τύπος, αντί του «πήγαινε» επειδή η πράξη έγινε μία φορά. Είναι άσκηση εστίασης στον τύπο και η στρατηγική που χρησιμοποιείται είναι της ΚΓΛ. Ο δάσκαλος μπορεί να εξηγήσει στους μαθητές ότι υπάρχει περίπτωση μια πράξη που είχε διάρκεια, διακόπηκε ξαφνικά από κάποια άλλη, όπως στην πρόταση «Καθώς η Κοκκινοσκουφίτσα περπατούσε στο δάσος, συνάντησε τον κακό λύκο». Η τελευταία δραστηριότητα σχετίζεται με τη συχνότητα που γινόταν μία πράξη. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν, με βάση αυτά που έχουν διδαχθεί για τον παρατατικό και τον αόριστο, αν μία πράξη γινόταν πολλές φορές ή συνέχεια, ή έγινε μόνο μία φορά. Και αυτή έχει να κάνει με ΚΓΛ και εστιάζει στον τύπο. Παράλληλα θα μάθουν επιπλέον λεξιλόγιο που έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη θεματική.

## 8.6. Υποτακτική

Άλλο ένα παράδειγμα διδασκαλίας σε τάξη είναι αυτό της υποτακτικής. Οι μαθητές εφόσον σε προηγούμενα μαθήματα έχουν κατανοήσει την οριστική όλων των χρόνων, καλούνται να μάθουν την υποτακτική. Εξηγείται με συντομία πότε πρέπει να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη έγκλιση (όταν θέλουμε να δηλώσουμε επιθυμία, ευχή, προτροπή, φόβο για κάτι). Και επίσης ότι σχηματίζεται με να ή ας + το ρήμα, είτε σε συνοπτικό, είτε εξακολουθητικό, είτε συντελεσμένο χρόνο.

Πχ συνοπτικό : Πρέπει **να φύγω** τώρα

εξακολουθητικό : Μου αρέσει **να παίζω** με τους φίλους μου

συντελεσμένο : **Να έχεις τελειώσει** τα μαθήματά σου μέχρι το βράδυ.

Σε γενικές γραμμές δεδομένου ότι η υποτακτική διδάσκεται σε ένα υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, οι μαθητές δεν θα χρειαστούν πολύ χρόνο για τη διδασκαλία της, πόσο μάλλον όταν γνωρίζουν την οριστική της ενεργητικής και παθητικής φωνής. Συνεχίζουμε λοιπόν με δραστηριότητες. Εδώ έχουμε αντλήσει ένα κείμενο με τίτλο «Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο» από το διαδίκτυο<sup>25</sup>, το οποίο ανήκει στο βιβλίο «*Κείμενα για νέους σε απλά Ελληνικά*». Το κείμενο έχει ως θέμα ένα φανταστικό πεζοδρόμιο του μέλλοντος και τα οφέλη που μπορεί να έχει ένα τέτοιο πεζοδρόμιο, κυρίως για τους ηλικιωμένους. Αποτελεί ευκαιρία για συζήτηση στην τάξη και ανταλλαγή απόψεων οι οποίες καθιστούν το μάθημα περισσότερο διαδραστικό, παράγουν και κατανοούν προφορικό λόγο οι μαθητές και έτσι έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους παράλληλα με την περαιτέρω κατανόηση της υποτακτικής. Μπορούν να γίνουν ερωτήσεις σχετικές με το που διαδραματίζεται το συμβάν, για ποιο πράγμα ακριβώς μιλάει το κείμενο, ποιες οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Όπως επίσης ο διδάσκων να τους κάνει την ερώτηση πως θα ένιωθαν οι μαθητές σε περίπτωση που υποθετικά υπήρχε μια τέτοια ανακάλυψη στην πόλη τους.

Στη συνέχεια περνάμε στη δεύτερη διδακτική ώρα όπου έχουμε συμπεριλάβει και δικές μας δραστηριότητες εκτός από αυτές που βρήκαμε στο διαδίκτυο. Σε πρώτη φάση οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν όλους τους τύπους της υποτακτικής που υπάρχουν στο κείμενο. Όλες οι υποτακτικές του κειμένου βρίσκονται σε εξακολουθητικό τύπο. Ακολουθεί άσκηση μετατροπής στο συνοπτικό τύπο. Εδώ ο δάσκαλος τους δίνει σαν εκφώνηση να φανταστούν τι θα γινόταν αν το πεζοδρόμιο αυτό λειτουργούσε μόνο μία ολόκληρη μέρα. Τους δίνει ένα πρώτο παράδειγμα («Τα γεροντάκια θέλουν να ταξιδεύουν με το κυλιόμενο πεζοδρόμιο» όπου η μετατροπή θα γίνει «Τα γεροντάκια θέλουν να ταξιδέψουν...»). Ακόμα δίνονται επιρρήματα και επιρρηματικές εκφράσεις οι οποίες αλλάζουν κατά τη

<sup>25</sup> Μήλιου Ουρανία (Α.Π.Θ.), «Η διδασκαλία της Υποτακτικής : ένα παράδειγμα εστίασης στον τύπο» 15/05/2013 , Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/156/show>  
Λήψη δραστηριότητας  
<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-e16ed.doc>



μετατροπή. Για παράδειγμα στη συνεχή υποτακτική τους δίνονται οι εκφράσεις «κάθε μέρα», «συχνά», «πάντα», «όλη μέρα» κλπ, ενώ στη στιγμιαία υποτακτική οι εκφράσεις «σήμερα», «σε λίγο», «απόψε», «το απόγευμα», «την άλλη εβδομάδα» κλπ. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές, μέσω του περικειμένου, και λεξιλογίου με επιρρήματα για τις δύο περιπτώσεις θα μπορέσουν να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία τη διαφορά πότε κάτι συμβαίνει μία φορά και πότε συνεχώς.

Δίνεται στη συνέχεια και δεύτερη άσκηση όπου οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν το συνοπτικό ή το μη συνοπτικό τύπο της υποτακτικής ανάλογα με το νόημα της πρότασης. Ο μαθητής έχει προφανώς απομνημονεύσει ως φόρμουλες τις επιρρηματικές εκφράσεις και σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούμε καθεμιά από αυτές. Οι υπογραμμισμένες λέξεις (ρήματα και επιρρηματικές εκφράσεις) τους βοηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σωστότερα αποτελέσματα. Όλες οι δραστηριότητες που δίνονται εδώ ακολουθούν τη σύγχρονη προσέγγιση διδασκαλίας, μέσω εστίασης στον τύπο δηλαδή, ενώ είναι ΠΓΛ και ΚΓΛ εκτός από την πρώτη δραστηριότητα με τη συζήτηση η οποία είναι ασφαλώς ΠΠΛ και ΚΠΛ.

## 9. Συμπεράσματα

Με βάση τα όσα προείπαμε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο πιο κατάλληλος τύπος ασκήσεων για μαθητές που τώρα μαθαίνουν την ελληνική ως Γ2 είναι της εστίασης στον τύπο λόγω του ότι μέσω του περικειμένου ο μαθητής εστιάζει πιο εύκολα στο γραμματικό τύπο. Γι' αυτό το λόγο στη διδασκαλία μας εντάξαμε περισσότερες ασκήσεις τέτοιου τύπου. Μέσω της εστίασης στον τύπο ο μαθητής εισάγεται στο ρόλο του ήρωα του κειμένου, μπαίνει στη δράση και αντιμετωπίζει κάθε πράξη σαν να είναι δική του. Με αυτό τον τρόπο λαμβάνει πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο κατανοώντας το λεξιλόγιο και τα υπόλοιπα γραμματικά στοιχεία και του είναι πιο εύκολο να αναγνωρίσει το σωστό γραμματικό τύπο σε μια οποιαδήποτε δραστηριότητα. Επίσης στις δραστηριότητες ανοικτού τύπου (σύνταξη ενός γράμματος που θα αποσταλεί σε ένα φίλο του, ή πως πέρασε τη μέρα του) ο μαθητής έχει την ευκαιρία να συντάξει τις σκέψεις του στο χαρτί και ακόμη και αν γίνουν λάθη γραμματικά ή συντακτικά, με τη βοήθεια του δασκάλου θα διορθωθούν και θα κατανοηθούν μετά από πολλές επαναλήψεις. Ακόμη είναι βασική η συζήτηση μέσα στην τάξη με σκοπό να γίνει εστίαση στον τύπο. Γενικότερα λεξιλόγιο και γραμματική θα λέγαμε ότι αλληλοσυμπληρώνονται καθώς η κατανόηση του ενός βοηθάει στην κατανόηση του άλλου ενώ οι δραστηριότητες που εντάσσονται σε ένα περικείμενο μπορούν να θεωρηθούν οι πιο κατάλληλες για διδασκαλία. Οι μη περικειμενοποιημένες δραστηριότητες όπως για παράδειγμα η κλίση ουσιαστικών ή η συμπλήρωση γραμμάτων που λείπουν μέσα σε λέξεις και ο τονισμός, μπορούν να χρησιμεύσουν μόνο για αρχάριους που ενδεχομένως δεν γνωρίζουν όλα τα μέρη του λόγου. Παρόλα αυτά θα λέγαμε ότι ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει μία ή δύο ασκήσεις τέτοιου τύπου σε κάθε ενότητα ώστε να γίνει απλά «προθέρμανση» και να μην αισθανθούν οι μαθητές ότι «φορτώνονται» από την αρχή με πολύ λεξιλόγιο το οποίο ενδεχομένως να είναι δυσνόητο για αυτούς. Από την άλλη όμως καθίσταται απαραίτητο το λεξιλόγιο για την επικοινωνία τους εντός και εκτός της τάξης. Έτσι ακολουθώντας τα αναλυτικά προγράμματα, το λεξιλόγιο που δίνεται στους αρχάριους μαθητές είναι απλό και κατανοητό, ενώ δεν τους εμποδίζει από το να ασχοληθούν με δραστηριότητες εστίασης στον τύπο.

Τώρα όσον αφορά το δάσκαλο είναι απαραίτητο να ακολουθεί τα αναλυτικά προγράμματα και επιπλέον να κάνει επαναλήψεις σε προηγούμενα κεφάλαια ώστε οι

μαθητές να εμπεδώσουν τα γραμματικά φαινόμενα ή το λεξιλόγιο, εφόσον το επιτρέπει ο χρόνος. Όπως είπαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο θα πρέπει να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ισάξια και επιπλέον να τους δίνει ευκαιρίες και χρόνο για συζήτηση, να απαντά σε όλες τους τις απορίες και να διορθώνει τα λάθη τους. Γενικότερα να υπάρχει αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμός.

Το μήνυμα που θέλω να περάσω μέσα από την εργασία μου είναι ότι η διγλωσσία δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα αλλά ως μεγάλο πλεονέκτημα που ο καθένας θα πρέπει να σέβεται και γι' αυτό το λόγο να αντιμετωπίζει ισάξια το συνάδελφό του. Μόνο με αυτό τον τρόπο θα έχουν καταφέρει οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας που τους φιλοξενεί, και να παρακολουθούν τα μαθήματα, και έτσι μελετώντας όσο περισσότερο είναι εφικτό για τον καθένα, θα οδηγηθούν στην επιτυχία συμμετέχοντας στις εξετάσεις ελληνομάθειας και λαμβάνοντας το πιστοποιητικό. Με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να ενταχθούν ευκολότερα στην αγορά εργασίας και θα αισθάνονται και οι ίδιοι ενεργά μέλη στην κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη Άννα - Μητσάκη Μαρία : Πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής : Επιμορφωτικό σεμινάριο : Διδάσκοντας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Η διαχείριση του λάθους στην πολύγλωσση τάξη - Ανάλυση λαθών στον προφορικό και γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής (2014) Στο : [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/parousiaseis\\_seminariou/error\\_analysis.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/parousiaseis_seminariou/error_analysis.pdf) Retrieved 26/9/2017

Κανελλοπούλου Ειρήνη (Δημοτικό Σχολείο Συκαμίνου Ωρωπού) , «Δειγματική Διδασκαλία : Η αξιοποίηση του παραμυθιού για τη διδασκαλία αφηγηματικών τεχνικών και της σημασιολογικής διάκρισης Αορίστου – Παρατατικού», Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής, , 21/10/2014

<http://www.diaopolis.auth.gr/activities/main/activities/323/show>

Λήψη δραστηριότητας

<http://www.diaopolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/deigmatiki%20aoristos-paratatikos-e7f65.zip>

ΚΕΓ = Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=36](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=36)

ΚΕΓ = Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/tools/lexica/glossology\\_edu/iframe.html?id=122&heading=3](http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/iframe.html?id=122&heading=3) Retrieved 5/10/2017

Μπέλλα, Σπυριδούλα. *Η δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2007.

Μήλιου Ουρανία (Α.Π.Θ.), «Η διδασκαλία της Υποτακτικής : ένα παράδειγμα εστίασης στον τύπο» 15/05/2013 , Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής <http://www.diaopolis.auth.gr/activities/main/activities/156/show> Retrieved : 26/9/2017

Λήψη δραστηριότητας

<http://www.diaopolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20CE%B4CE%B9CE%B4CE%B1CF%83CE%BA%CE%B1CE%BB%CE%AF%CE%B1%20CF%84CE%B7CF%82%20CE%A5CF%80CE%BF%CF%84CE%B1CE%BA%CF%84CE%B9CE%BA%CE%AE%CF%82-e16ed.doc>

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010.

Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτη/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»

Βλ.

<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savnato2/aithusa2/uni.pdf> Retrieved 6/10/2017

Ο ψεύτης βοσκός (Παιδικό παραμύθι)

<https://www.youtube.com/watch?v=DmL4BHVUFuI>

Πετρούνιας, Ευάγγελος. *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση, Μέρος Α Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1984. (σ. 104-110 & 427-436)

Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1)  
Retrieved 28/9/2017

Τζεβελέκου Μ., Κάντζου Β., Σταμούλη Σπ., Βασική Γραμματική Της Ελληνικής, Αθήνα 2007 Στο : [http://www.ilsp.gr/files/Basic\\_Greek\\_Grammar.pdf](http://www.ilsp.gr/files/Basic_Greek_Grammar.pdf) Retrieved 6/10/2017

Τρουλάκη Ηρώ (3ο Δ.Σ Ρεθύμνου, 1ο Δ.Σ Λιμένα Χερσονήσου, 4ο και 5ο Δ.Σ Ηρακλείου), Γραμματική συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού, Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής 12/05/2013 <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/145/show>  
Λήψη δραστηριότητας  
[http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%93%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85%20-%20%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20\(%CF%80%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B9\)-5d265.zip](http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%93%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85%20-%20%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20(%CF%80%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B9)-5d265.zip)

Τσιμπλή Ιάνθη-Μαρία, Αργύρη Φρόσω, Καλτσά Μαρία, Φωτιάδου Γεωργία : Διαδρομές του κέντρου ελληνικής γλώσσας : Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας, Κεφάλαιο πρώτο : Διγλωσσία, η γλώσσα και η σκέψη στον δίγλωσσο ομιλητή (ΚΕΓ 2012)

Τσιμπλή Ιάνθη-Μαρία : Διαδρομές του κέντρου ελληνικής γλώσσας : Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας : Κεφάλαιο δεύτερο : Η γλώσσα και η σκέψη στον δίγλωσσο ομιλητή (ΚΕΓ 2012)

Φραγκιαδάκης Γιάννης (11ο Γυμνάσιο Νίκαιας), Ονοματική συμφωνία και αντώνυμα επιθέτων, 17/10/2014 Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής  
<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/activities/318/show>  
Λήψη δραστηριότητας  
<http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/uploads/activities/%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%202-b24c0.doc>

Χατζηδάκη Α., Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης : Η στοχοθεσία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας Στο : [http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a\\_tomeas/deuteri\\_xenh\\_glwssa.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/a_tomeas/deuteri_xenh_glwssa.pdf)  
Retrieved : 6/10/2017

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Δίψηφα φωνήεντα σε –αυ και –ευ

Συμπληρώνω με το γράμμα που λείπει και τονίζω όπως στο παράδειγμα

ε <u>υ</u> τυχία	ε_γενικός	α_ηνω	α_ανίζω
α_τοκίνητο	α_γο	Παρασκε_η	ε_ορία
Ε_α	ε_εδρός	α_ρα	τα_λι
α_τι	ε_χη	τε_χος	

### 2. Οριστικό vs αόριστο άρθρο

#### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Στις παρακάτω προτάσεις διορθώνω το οριστικό και το αόριστο άρθρο όπου χρειάζεται τραβώντας μια γραμμή. Στη συνέχεια γράφω το σωστό τύπο δίπλα αν είναι απαραίτητο.

- 1) Χθες έφαγα ένα σάντουιτς και ήπια ένα νερό  
.....
- 2) Σήμερα θα βγω με μια Ελένη και έναν Σταύρο για ένα ποτό  
.....
- 3) Η Κατερίνα πάρκαρα το αυτοκίνητό της σε ένα γκαράζ του σπιτιού της  
.....
- 4) Τη μέρα αυτής της εβδομάδας θα πάω για ένα τζόγκινγκ  
.....
- 5) Μια καλύτερή μου φίλη τη λένε Στέλλα  
.....

#### Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Συμπληρώνω τα κενά με το οριστικό ή το αόριστο άρθρο όπου χρειάζεται όπως στο παράδειγμα

Η Μαρία προχθές πήγε σινεμά μαζί με \_\_\_ φίλο της \_\_\_ Γιάννη. Αγόρασαν \_\_\_ εισιτήρια στην είσοδο \_\_\_ σινεμά. Έπειτα ανέβηκαν \_\_\_ κυλιόμενες σκάλες και πήγαν στον όροφο που πουλούσε \_\_\_ σνακς. \_\_\_ Μαρία πήρε μόνο \_\_\_ πορτοκαλάδα και \_\_\_ Γιάννης \_\_\_ ποπ κορν και \_\_\_ νερό. Μετά μπήκαν στην αίθουσα και λίγη ώρα αργότερα ξεκίνησε \_\_\_ ταινία. Ήταν \_\_\_ θρίλερ και τρόμαξαν λίγο. \_\_\_ επόμενη μέρα μίλησε με \_\_\_ φίλες της για \_\_\_ ταινία και τους πρότεινε να τη δουν.

Αφού συμπληρώσετε το κείμενο συζητήστε για τις ταινίες που έχετε δει πρόσφατα ή παλιότερα. Τι είδους ταινίες σας αρέσουν και ποια είναι η αγαπημένη σας.

### 3.Ουσιαστικά

#### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Κλίνω τις φράσεις "ο άγριος δράκος", "η όμορφη ημέρα", "το ψηλό αγόρι" σε όλες τις πτώσεις στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό.

#### Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Βάζω τα ουσιαστικά στη σωστή πτώση και στο σωστό αριθμό όπως στο παράδειγμα.

01. Οι **κουρείς** (κουρέας) στις \_\_\_\_\_ (μέρα) μας ονομάζονται \_\_\_\_\_ (κομμωτής).
02. Στα παλιά \_\_\_\_\_ (χρόνος) οι άνθρωποι έστελναν \_\_\_\_\_ (γράμμα) με τα \_\_\_\_\_ (περιστέρι).
03. Το \_\_\_\_\_ (χρώμα) του \_\_\_\_\_ (γάλα) είναι άσπρο.
04. Η \_\_\_\_\_ (μνήμη) του \_\_\_\_\_ (τηλέφωνο) μου χωράει πολλά \_\_\_\_\_ (όνομα)
05. Τα \_\_\_\_\_ (τζάμι) του \_\_\_\_\_ (αμάξι) χρειάζονται πολλά \_\_\_\_\_ (πλύσιμο)
06. Τα \_\_\_\_\_ (φως) των \_\_\_\_\_ (πόλη) φαίνονται τη \_\_\_\_\_ (νύχτα) από μακριά
07. Οι \_\_\_\_\_ (βασιλιάς) υπάρχουν μόνο στα \_\_\_\_\_ (παραμύθι).
08. Οι \_\_\_\_\_ (ταξιτζής) δουλεύουν πολλές \_\_\_\_\_ (ώρα)
09. Οι \_\_\_\_\_ (κλόουν) έχουν κόκκινες \_\_\_\_\_ (μύτη)
10. Οι \_\_\_\_\_ (ιερέας) φοράνε μαύρα ρούχα.

### 4.Επίθετα

#### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Γράφω τις παρακάτω φράσεις στη γενική πληθυντικού όπως στο παράδειγμα

- 1) η βροχερή ημέρα - των βροχερών ημερών
- 2) η ενδιαφέρουσα αγγελία - \_\_\_\_\_
- 3) ο μακρύς δρόμος - \_\_\_\_\_
- 4) η κίτρινη καρέκλα - \_\_\_\_\_
- 5) ο φοβισιάρης γάτος - \_\_\_\_\_
- 6) το ξύλινο τραπέζι - \_\_\_\_\_
- 7) το ξανθό κορίτσι - \_\_\_\_\_
- 8) ο βαρύς καφές - \_\_\_\_\_
- 9) ο συνήθης ύποπτος - \_\_\_\_\_
- 10) η βραχώδης περιοχή - \_\_\_\_\_

## Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Συμπληρώνω τα κενά με τον κατάλληλο τύπο της λέξης στην παρένθεση, όπως στο παράδειγμα.

### Οι κότες που ήθελαν να ... πετάξουν!!!

Μία φορά κι έναν καιρό, σε μία μεγάλη (μεγάλος) και ηλιόλουστη φάσμα υπήρχε ένα κοτέτσι γεμάτο 1. \_\_\_\_\_ (χοντρός) αλλά 2. \_\_\_\_\_ (όμορφος) κότες. Το 3. \_\_\_\_\_ (κρυφός) όνειρό τους ήταν να πετάξουν ψηλά στον ουρανό, αλλά δυστυχώς δεν ήξεραν πώς! Ένα πρωινό, δύο 4. \_\_\_\_\_ (πολύχρωμος) κόκορες εμφανίστηκαν από το πουθενά και τους υποσχέθηκαν ότι θα τις μάθουν να πετάνε. Έτσι, άρχισαν να κάνουν 5. \_\_\_\_\_ (δύσκολος) ασκήσεις γυμναστικής και 6. \_\_\_\_\_ (σκληρός) προσπάθειες για ν' αδυνατίσουν. Οι μέρες κυλούσαν γρήγορα, αλλά δεν έβλεπαν 7. \_\_\_\_\_ (θετικός) αποτελέσματα. Τελικά η απογοήτευσή τους ήταν 8. \_\_\_\_\_ (τέτοιος) που το έριζαν πάλι στο φαΐ!

(Φραγκιαδάκης Γιάννης (11ο Γυμνάσιο Νίκαιας), Ονοματική συμφωνία και αντώνυμα επιθέτων, 17/10/2014 Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής)

## Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

Βρες την εικόνα που ταιριάζει σε κάθε πρόταση.

1. Η Ταμάρα φοράει μπλε φούστα.
2. Ο Πέτρος έχει μαύρα μαλλιά και είναι αθλητικός τύπος.
3. Η Γιασμίν έχει κόκκινα μάγουλα και φοράει κίτρινο παντελόνι.
4. Ο Νίκος φοράει καφέ παπούτσια.

Γράψε και εσύ μια πρόταση για κάθε παιδί...

1. Η Ταμάρα φοράει ...
2. Ο Πέτρος ...
3. Η Γιασμίν ...
4. Ο Νίκος ...



(Τρουλάκη Ηρώ (3ο Δ.Σ Ρεθύμνου, 1ο Δ.Σ Λιμένα Χερσονήσου, 4ο και 5ο Δ.Σ Ηρακλείου), Γραμματική συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού, Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών βάση γλωσσικών δραστηριοτήτων για την τάξη υποδοχής)

Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> (για το σπίτι)

Περιγράψω το σπίτι μου. Χρησιμοποιώ επίθετα για την περιγραφή.





## 5.Παρατατικός vs Αόριστος

### Κείμενο



### Ο ψεύτης βοσκός

Ήταν μια φορά ένα βοσκόπουλο που έβοσκε τα πρόβατά του στο λόφο δίπλα στο χωριό. Ήταν μέρες που διασκεδάζε βόσκοντας τα πρόβατα κι οι ώρες περνούσαν ευχάριστα. Άλλες φορές όμως ένιωθε μοναξιά και βαριόταν τρομερά.

Μια από αυτές τις μέρες αποφάσισε να διασκεδάσει λιγάκι. Ανέβηκε λοιπόν στην κορυφή ενός βράχου πάνω απ' το χωριό κι άρχισε να φωνάζει δυνατά.

- Βοήθεια! Λύκος στα πρόβατα! Λύκος στα πρόβατα!

Μόλις οι χωρικοί άκουσαν το βοσκόπουλο να φωνάζει, βγήκαν τρέχοντας από τα σπίτια τους κι ανέβηκαν στο λόφο, για να τον βοηθήσουν να διώξει τον λύκο και να σώσουν τα πρόβατά του. Μα τον βρήκαν να γελάει με την καρδιά του για το παιχνίδι που τους έπαιξε. Θυμωμένοι γύρισαν στα σπίτια τους και το αγόρι γύρισε πίσω στα πρόβατά του, γελώντας ακόμη κοροϊδευτικά.

Μετά από καμιά βδομάδα το αγόρι άρχισε πάλι να βαριέται. Ανέβηκε λοιπόν στο βράχο κι άρχισε πάλι να φωνάζει.

- Βοήθεια! Λύκος! Λύκος στα πρόβατα!

Για άλλη μια φορά οι χωρικοί έτρεξαν πάνω στο λόφο, για να τον βοηθήσουν. Πάλι όμως τον βρήκαν να γελάει με το πάθημά τους και θύμωσαν πολύ. Το βοσκόπουλο όμως δεν έδωσε σημασία και τους κορόιδευε που την είχαν πάθει για μια ακόμη φορά.

Σε λίγες όμως μέρες, την ώρα που το βοσκόπουλο γύριζε με τα πρόβατά του για να τα πάει στο μαντρί, ένας μεγάλος λύκος βγήκε μπροστά του και ρίχτηκε στο κοπάδι. Το βοσκόπουλο κατατρόμαξε. Ο λύκος έδειχνε τεράστιος στο φως του δειννού και το αγόρι δεν είχε άλλο όπλο από την γαλίτσα του. Κατάλαβε πως μόνος του δεν θα μπορούσε να τα βγάλει πέρα με το θηρίο. Έτρεξε λοιπόν πάνω στο βράχο κι άρχισε να φωνάζει δυνατά.

- Βοήθεια! Λύκος! Λύκος στα πρόβατα!

Μα κανένας χωρικός δεν ήρθε να τον βοηθήσει, γιατί κανένας δεν πιστεύει τον ψεύτη ακόμη κι όταν λέει αλήθεια.

- Τα μάθαμε πια τα κόλπα σου, είπαν όλοι. Κι αν είναι στ' αλήθεια λύκος, άστον να τα φάει!

Κι ο λύκος πραγματικά τα έφαγε!

Ακόμα το παραμύθι και βάζουμε στη σειρά τις ακόλουθες προτάσεις:

	Όμως άλλες φορές ένιωθε πολύ μόνος κι άλλες βαριόταν πολύ.
	Τελικά, ο λύκος έφαγε τα πρόβατα του ψεύτη βοσκού.
	Οι χωριανοί έτρεξαν να βοηθήσουν. Είδαν όμως ότι δεν υπήρχε λύκος, θύμωσαν και μάλωσαν το βοσκόπουλο.
	Το βοσκόπουλο, τρομαγμένο, άρχισε να φωνάζει πάλι δυνατά. Όμως κανείς χωριανός του δεν πήγε να τον βοηθήσει. Αυτή τη φορά κανείς δεν τον πίστεψε.
	Ήταν κάποτε ένας νεαρός βοσκός που έβοσκε τα προβατάκια του στο λόφο δίπλα σε ένα χωριό. Συνήθως περνούσε καλά με τη δουλειά του.
	Όμως, λίγο αργότερα εμφανίστηκε στ' αλήθεια λύκος που έπεσε πάνω στα πρόβατα του ψεύτη βοσκού.
	Μια μέρα, για να διασκεδάσει, έκανε τάχα πως λύκος πλησίασε το κοπάδι του και με δυνατές φωνές κάλεσε σε βοήθεια τους χωριανούς του.

### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

<https://www.youtube.com/watch?v=DmLABHVUFuI>

## Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Περιγράψτε την εικόνα. Ποιες σκέψεις σας έρχονται καθώς τη βλέπετε;



## Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

Παρατηρώ τις εικόνες και επιλέγω την πρόταση που ταιριάζει.

Κυριακή, 1/4



- α. Την περασμένη Κυριακή η Κοκκινοσκουφίτσα πήγαινε στη γιαγιά της.
- β. Την περασμένη Κυριακή η Κοκκινοσκουφίτσα πήγε στη γιαγιά της

Κυριακή, 1/4



Κυριακή, 7/4



Κυριακή, 14/4



Κυριακή, 21/4



- α. Κάθε Κυριακή η Κοκκινοσκουφίτσα πήγαινε στη γιαγιά της.
- β. Κάθε Κυριακή η Κοκκινοσκουφίτσα πήγε στη γιαγιά της.



- α. Όλο το πρωί η Κοκκινοσκουφίτσα περπατούσε στο δάσος.
- β. Όλο το πρωί η Κοκκινοσκουφίτσα περπάτησε στο δάσος.



- α. Καθώς η Κοκκινοσκουφίτσα περπατούσε στο δάσος, συνάντησε τον Κακό Λύκο.
- β. Καθώς η Κοκκινοσκουφίτσα περπάτησε στο δάσος, συνάντησε τον Κακό Λύκο.

## 6.Υποτακτική

### Κείμενο:

*Στον πλανήτη Μπεχ, μακριά από τη Γη, ανακάλυψαν ένα πεζοδρόμιο κυλιόμενο που γυρίζει γύρω απ' όλη την πόλη. Όπως οι κυλιόμενες σκάλες, δηλαδή. Μόνο που δεν είναι σκάλες, είναι πεζοδρόμιο και κινείται με μικρή ταχύτητα για να έχει ο κόσμος τον καιρό να κοιτάζει τις βιτρίνες και για να μη χάνουν την ισορροπία τους εκείνοι που θέλουν ν' ανεβαίνουν ή να κατεβαίνουν. Πάνω στο πεζοδρόμιο υπάρχουν επίσης παγκάκια, για εκείνους που θέλουν να ταξιδεύουν καθιστοί, ιδιαίτερα τα γεροντάκια και οι κυρίες με τις τσάντες γεμάτες ψώνια. Τα γεροντάκια, όταν δε επιθυμούν να γυρίζουν στους δημόσιους κήπους και να κοιτάζουν πάντα το ίδιο δέντρο, πηγαίνουν να κάνουν μια κρουαζιέρα πάνω στο πεζοδρόμιο. Κάθονται άνετα κι ευτυχισμένα. Άλλος αρχίζει να διαβάζει εφημερίδα, άλλος θέλει να μιλάει με τους φίλους του και έτσι ξεκουράζονται. Από τότε που έφτιαξαν αυτό το πεζοδρόμιο, δε χρησιμοποιούνται πια τα τραμ, τα τρόλεϊ και τ' αυτοκίνητα. Ο δρόμος υπάρχει ακόμα, αλλά είναι άδειος και χρησιμεύει για να παίζουν μπάλα τα παιδιά, κι αν κανείς τροχονόμος θέλει να τους την πάρει, παίρνει κλίση*

*(Από το βιβλίο «Κείμενα για νέους σε απλά Ελληνικά»)*

### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>

Σημειώνω με μία γραμμή όλες τις υποτακτικές του κειμένου και στη συνέχεια τις μετατρέπω στο συνοπτικό τύπο

## Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>

Βάζω ένα ν στο κουτάκι με το ρήμα που ταιριάζει στην κάθε πρόταση



Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο <u>εξακολουθεί</u> ..... γύρω από όλη την πόλη.	να γυρίζει	να γυρίσει
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πάνω στο πεζοδρόμιο υπάρχουν παγκάκια για εκείνους που <u>χάιρονται</u> ..... καθιστοί.	να ταξιδεύουν	να ταξιδέψουν
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σήμερα ο δρόμος είναι άδειος και είναι εύκολο για τα παιδιά ..... <u>για λίγο</u> μπάλα.	να παίζουν	να παίξουν
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Από τότε που οι άνθρωποι <u>έφτιαξαν</u> αυτό το πεζοδρόμιο <u>σταμάτησαν</u> ..... αυτοκίνητα.	να χρησιμοποιούν	να χρησιμοποιήσουν
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο έχει μικρή ταχύτητα ώστε οι άνθρωποι που <u>βιάζονται</u> ..... πάνω του να μην πέφτουν.	να ανεβαίνουν	να ανέβουν
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>