



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Δρούγκα Μάρθα

Στοιχεία Προφορικότητας στη διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ

ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ

ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Μάρθα Δρούγκα, 359

Στοιχεία Προφορικότητας

στη διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΙΑΚΩΒΟΥ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΜΠΕΛΛΑ, ΑΜΑΛΙΑ ΜΟΖΕΡ

ΑΘΗΝΑ 2018

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	2
1. Θεωρητικό υπόβαθρο	4
1.1 Προφορικός – γραπτός λόγος.....	4
1.2 Χαρακτήρας συνομιλιών και ικανότητες διαπραγμάτευσης.....	6
1.3 Επικοινωνιακές στρατηγικές	10
1.4 Ζητήματα προφοράς.....	11
1.5 Ασκήσεις- δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου	13
2. Εγχειρίδια	17
2.1 Ταξίδι.....	19
2.2 Ελληνικά.....	22
2.3 Κλικ	33
3. Συμπεράσματα- προτάσεις	40
3.1 Συμπεράσματα από την εξέταση των εγχειριδίων	40
3.2 Προτάσεις για τον σχεδιασμό υλικού με στόχο την ΠΠΛ	41
Βιβλιογραφία	49
Παράρτημα	52

Εισαγωγή

Η προσωπικότητά μας, η αυτοεικόνα μας, η γνώση μας για τον κόσμο και η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μας αντανακλώνται μέσα από την ομιλία μας. Γι' αυτό τον λόγο, η ικανότητά μας να επικοινωνούμε προφορικά με μια ξένη γλώσσα βρίσκεται στην καρδιά της εκμάθησής της. Η παραγωγή προφορικού λόγου προϋποθέτει την κατάκτηση του φωνολογικού της συστήματος, άμεση πρόσβαση σε κατάλληλο με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση λεξιλόγιο και την ικανότητα σύνθεσης ορθών γραμματικοσυντακτικών δομών με ακρίβεια και ευχέρεια. Αποτελεί μια πολυσύνθετη δεξιότητα που επιβάλλει υψηλές γνωστικές απαιτήσεις στους μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας, σε βαθμό που συχνά να θεωρείται ως η πιο δύσκολη στην κατάκτησή της δεξιότητα (Tarone, 1983).

Σύμφωνα με τον W.F. Mackey (1965), η ικανότητα της προφορικής έκφρασης περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

1. Την παραγωγή των σωστών φθόγγων, λέξεων και δομών μιας γλώσσας, την επιλογή, δηλαδή, των σωστών τύπων στη σωστή σειρά, δίνοντας την αίσθηση φυσικού ομιλητή (motor-perceptive skills).
2. Την ικανότητα να μπορεί ο μαθητής να πάρει ορθές αποφάσεις για το τι θα πει, πού θα το πει, αν θα αναπτύξει ένα θέμα περισσότερο ή όχι, καθώς και να μπορεί να επιλύσει τυχόν επικοινωνιακά προβλήματα που θα προκύψουν.

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι για να μπορέσει ένας μαθητής να μιλήσει μια ξένη γλώσσα πρέπει να διδαχθεί βασικά στοιχεία γραμματικής και λεξιλογίου. Πώς, όμως, αυτή η γνώση εξωτερικεύεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας επιτυχώς; Πρέπει η γνώση να γίνει ικανότητα για να μπορέσει εν τέλει ο μαθητής να αποδεσμευτεί από το στενό διδακτικό πλαίσιο και να είναι ικανός να προσαρμόζει τον λόγο του στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις, να παίρνει γρήγορα αποφάσεις και να μπορεί να επιλύει τα προβλήματα που αναπότρεπτα αναδύονται κατά την επικοινωνία.

Στόχος της παρούσας εργασίας, λοιπόν, είναι να μελετηθεί κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί σε ορισμένα βασικά εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης-δεύτερης και μέσα από την παρατήρηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων

συγκεκριμένων ενοτήτων, να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της προφορικής δεξιότητας και τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού. Τονίζεται πως βασικός στόχος δεν είναι η αξιολόγηση των εγχειριδίων, καθώς αυτά λειτουργούν μόνο ως η βάση για να συζητηθούν και να παρατηρηθούν ζητήματα που μας απασχόλησαν, αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη και ένα καταληκτικό. Στο πρώτο μέρος, επιχειρείται η παρουσίαση θεωρητικών στοιχείων που βοηθούν στην εξέταση της διδασκαλίας της προφορικής δεξιότητας. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται οι ασκήσεις-δραστηριότητες τριών βασικών εγχειριδίων διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης, με στόχο τον εντοπισμό και την εξέταση στοιχείων προφορικότητας, τόσο σε δραστηριότητες που στοχεύουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας όσο και σε άλλες που λειτουργούν υποστηρικτικά σε αυτήν. Στο τελευταίο μέρος, επιχειρείται μια καταληκτική πρόταση με οδηγίες για την δημιουργία υλικού σχετικά με την παραγωγή προφορικού λόγου, οι οποίες βασίζονται τόσο στη θεωρία που χρησιμοποιήθηκε όσο και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση των εγχειριδίων.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος αναλύονται οι διαφορές προφορικού-γραφτού λόγου με εστίαση στα χαρακτηριστικά του πρώτου και στους μηχανισμούς που διευκολύνουν την παραγωγή του. Αναφέρονται, επίσης, ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της συνομιλίας και οι υποκατηγορίες της, με τις λειτουργίες που επιτελεί η καθεμία. Δεν παραλείπονται οι ικανότητες διαπραγμάτευσης και οι μηχανισμοί κατάληψης λόγου.

Στη συνέχεια, αναφέρονται οι επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιλυθεί η γλωσσική σύγχυση και να ξεπεραστούν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την επικοινωνία τόσο μεταξύ φυσικών όσο και μη φυσικών ομιλητών. Τέλος, συζητείται η διδασκαλία της προφοράς και οι παράγοντες που παίζουν ρόλο κατά την εκμάθηση του φωνητικού συστήματος της γλώσσας – στόχου και το θεωρητικό κομμάτι κλείνει με αναφορά στους διάφορους τύπους ασκήσεων – δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται ασκήσεις και δραστηριότητες συγκεκριμένης θεματικής (*Εκπαίδευση-Εργασία*), από τρεις βασικές σειρές εγχειριδίων της Ελληνικής ως Ξένης (*Ελληνικά, Ταξίδι και Κλικ*), με εστίαση στο μέσο υποεπίπεδο του μέσου επιπέδου (B1 προς B2). Στόχος της εξέτασης των εγχειριδίων είναι να διαπιστώσουμε τι κρίνεται σημαντικό κατά την διδασκαλία της προφορικής δεξιότητας και, σε συνδυασμό με την θεωρία, να καταλήξουμε στο τρίτο και τελικό μέρος της εργασίας, στην διατύπωση, δηλαδή, συμπερασματικών προτάσεων που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες κατά τον σχεδιασμό ασκήσεων και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της εν λόγω δεξιότητας.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Προφορικός – γραπτός λόγος

Σύμφωνα με τον Bygate (1997), ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από πιο επίσημο λεξιλόγιο σε σχέση με τον προφορικό, μεγαλύτερες και πολυπλοκότερες προτάσεις. Επίσης, στον προφορικό λόγο δεν έχουμε χρόνο προετοιμασίας, ούτε τον ίδιο βαθμό επεξεργασίας με τον γραπτό. Καθώς, λοιπόν, ο χρόνος προετοιμασίας είναι περιορισμένος, οι ομιλητές διαμορφώνουν, παράλληλα με το εκφώνημα, το μήνυμα που θέλουν να μεταδώσουν.

Ο αυτοσχεδιαστικός αυτός χαρακτήρας προσδίδει στον προφορικό λόγο ορισμένα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την ανάγκη των ομιλητών να επικοινωνήσουν επιτυχώς το μήνυμά τους, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν μικρότερα εκφωνήματα: λιγότερο σύνθετες συντακτικές δομές, ελλειπτικές προτάσεις, χρήση συμβατικών φράσεων και μηχανισμούς που τους επιτρέπουν να κερδίσουν χρόνο καθώς μιλούν (π.χ. επαναλήψεις και παραφράσεις-επαναδιατυπώσεις). Μπορούμε να μιλήσουμε, λοιπόν, για νοηματικές ενότητες με πολύ σύντομη διάρκεια και μικρό αριθμό λέξεων που μπορεί να αποτελούνται από μια ρηματική φράση, μια ονοματική, μια προθετική και πολλές από αυτές να μην περιλαμβάνουν ρήμα. Είναι ιδιαίτερα σύνθητες, επίσης, να ξεκινά ο ένας ομιλητής μια νοηματική ενότητα και να την συμπληρώνει ο συνομιλητής του.

Αναφερόμαστε πάντα, βέβαια, στις περιπτώσεις προφορικής παραγωγής που δεν περιλαμβάνουν περιστάσεις οργανωμένου προφορικού λόγου (π.χ. ομιλίες, διαλέξεις κτλ.), όπου εκεί έχουμε συνθετότερες γραμματικοσυντακτικές δομές και

στοιχεία που θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό τον γραπτό λόγο. Ο οργανωμένος προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται κυρίως από επίσημο ύφος, ενώ ο μη οργανωμένος κυμαίνεται σ' όλο το φάσμα επίσημου-ανεπίσημου.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα πάλι με τον Bygate (1997), οι μηχανισμοί που διευκολύνουν την παραγωγή προφορικού λόγου είναι:

1. *απλοποίηση δομών*: χρήση παρατακτικής σύνδεσης έναντι υποτακτικής και αποφυγή σύνθετων ονοματικών συνόλων (π.χ. όχι πολλά επίθετα).

2. *έλλειψη*: δεν μιλάμε πάντα με ολοκληρωμένες προτάσεις. Για να αντισταθμιστεί η πίεση του χρόνου κατά την προφορική παραγωγή καταφεύγουμε στη χρήση ελλειπτικών προτάσεων (παράλειψη ορισμένων συντακτικών όρων). Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κοινού γνωστικού υπόβαθρου μεταξύ των ομιλητών.

3. *χρήση στερεοτυπικών εκφράσεων (routine situations)*: έχουν σταθερή δομή, μόνιμη λεξικολογική σύνθεση, τάξη των συστατικών λέξεών τους και μόνιμη σημασία. Δεν απαιτούν μεγάλο βαθμό συντακτικής και λεξιλογικής επεξεργασίας και συμβάλλουν σημαντικά στη γλωσσική ευχέρεια του ομιλητή, ιδιαίτερα σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις.

4. *μηχανισμοί δισταγμού και επαναδιατύπωσης* : fillers, παύσεις, επαναλήψεις, εκφράσεις δισταγμού που δίνουν τη δυνατότητα στον ομιλητή να σκεφτεί τι θα πει μετά και να επεξεργαστεί καλύτερα το εκφώνημά του, διευκολύνοντάς τον, έτσι, να επικοινωνήσει με μεγαλύτερη επιτυχία το μήνυμά του, επανορθώνοντας για το όποιο επικοινωνιακό κενό δημιούργησε κατά την παραγωγή. Βοηθούν τους ομιλητές να αποδεσμευτούν από την πίεση που τους ασκούν οι περιορισμοί του χρόνου και της μνήμης που αναπότρεπτα λαμβάνουν χώρα κατά την προφορική παραγωγή. Σε αντίθεση με τον γραπτό λόγο, λοιπόν, στον προφορικό λόγο οι αυτοδιορθώσεις και οι επαναδιατυπώσεις είναι επιτρεπτές και απαραίτητες.

Μέσω καθαρά μηχανιστικών ασκήσεων (π.χ. model dialogues, pattern practice, oral skill tables, look and say), που αγνοούν την εκμάθηση αυτών των μηχανισμών, δεν μπορεί να επιτευχθεί η επιτυχής μετάβαση των μαθητών από την καθοδηγούμενη διδασκαλία στην πραγματική χρήση (Wilkins, 1974).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι φυσικοί ομιλητές συχνά παράγουν εκφωνήματα που προσιδιάζουν περισσότερο σε φράσεις κι όχι ολοκληρωμένες προτάσεις. Αναμφισβήτητο, είναι, ακόμα, το γεγονός ότι καθώς μιλάμε ως φυσικοί ομιλητές προβαίνουμε σε διάφορα ολισθήματα ή λάθη λόγω κεκτημένης ταχύτητας, κούρασης κτλ., λάθη τα οποία αξιολογούνται διαφορετικά όταν γίνονται από μη φυσικούς ομιλητές. Έτσι, είναι παράλογο να ζητάμε από τους μαθητές να παράγουν μόνιμα ολοκληρωμένες εκφράσεις και μάλιστα να αξιολογούνται αρνητικά κατά την προφορική εξέταση, όταν δεν το κάνουν.

1.2 Χαρακτήρας συνομιλιών και ικανότητες διαπραγμάτευσης

Σε μια συνομιλία, δύο ή περισσότεροι άνθρωποι συζητούν για διάφορα θέματα κοινού ενδιαφέροντος και σχετικά με την εκάστοτε περίσταση. Μπορεί απλά να θέλουν να περάσουν τον χρόνο τους, να διασκεδάσουν, να μοιραστούν απόψεις και εντυπώσεις ή να έχουν κάποιον άλλον σκοπό. Το σημαντικό είναι ότι όποιος κι αν είναι ο στόχος τους, φτάνουν μαζί σε αυτόν και κάθε συμμετέχοντας σε μια συνομιλία είναι συνάμα ακροατής και ομιλητής. Σύμφωνα με τους Brown & Yule (1983), μπορούμε να διακρίνουμε τρεις σημαντικές πτυχές μιας συνομιλίας:

- Σκοπός
- Περίσταση
- Ρόλοι των συμμετεχόντων

Αναλύοντας την ομιλία, ορίζουν δύο άκρα: την απλή φιλική κουβέντα που συνδέεται με διαδραστικές λειτουργίες (interactional) και τη συνομιλία που αποσκοπεί στην μετάδοση πληροφοριών και συνδέεται με διεκπεραιωτικές λειτουργίες (transactional). Εννοείται ότι σε ένα επικοινωνιακό γεγονός μπορούν να συνυπάρξουν και τα δυο είδη.

Στην πρώτη περίπτωση, ο πρωταρχικός σκοπός είναι να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η κοινωνική επαφή. Τα θέματα που συζητιούνται δεν αναλύονται απαραίτητως σε βάθος, καθώς είναι πιο σημαντικό να δημιουργηθεί μια θετική ατμόσφαιρα και να υπάρξει μια σύμπνοια απόψεων, παρά να εκφραστεί ο καθένας με απόλυτη ακρίβεια και ειλικρίνεια. Κατά τον Brown, αυτό το είδος συνομιλίας που σχετίζεται με την προσωπικότητα του ομιλητή και τα ατομικά επικοινωνιακά στυλ είναι

αρκετά δύσκολο να διδαχθεί και στις εξετάσεις των μαθητών συνήθως λαμβάνει χώρα σε ένα αρχικό στάδιο της εξέτασης που δεν υπολογίζεται στη βαθμολογία του εξεταζόμενου.

Στο άλλο άκρο, έχουμε τη συνομιλία που συνδέεται με την παροχή πληροφοριών για ένα συγκεκριμένο θέμα. Αυτό το είδος περιέχουν, κυρίως, οι δραστηριότητες προφορικής παραγωγής, καθώς θεωρείται ότι είναι πιο εύκολο να διδαχθεί. Το πιο σημαντικό σε μια τέτοια δραστηριότητα είναι η επιτυχής μεταβίβαση της πληροφορίας. Τα απαραίτητα βήματα που πρέπει να διαβούν οι συμμετέχοντες για να οδηγηθούν στο τελικό τους σκοπό είναι: η λογική ανάπτυξη και σύνδεση των διαφόρων μερών της πληροφορίας, οι διευκρινιστικές ερωτήσεις, οι επαναλήψεις και ο τακτικός έλεγχος του ομιλητή ότι ο συνομιλητής του κατανοεί τα λεγόμενά του.

Ένα παράδειγμα δραστηριότητας που σχετίζεται με την παροχή πληροφοριών είναι η αφήγηση μιας ιστορίας από εικόνες, κάτι το οποίο είναι πολύ χρήσιμο για τους μαθητές, εάν λάβουμε υπόψη μας ότι πολύ συχνά οι φιλικές κουβέντες περιλαμβάνουν την αφήγηση προσωπικών ιστοριών (π.χ. ατυχήματα ή ντροπιαστικές καταστάσεις κ.ά.)

Κατά την αφήγηση, ο ομιλητής πρέπει με οικονομικό και ακριβή τρόπο να παρουσιάσει τα βασικά στοιχεία μιας αφήγησης (π.χ. σκηνικό, χρόνος, συμμετέχοντες, γεγονός, οπτική). Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται όταν αυξάνεται κι ο αριθμός των στοιχείων (π.χ. συμμετέχοντες- γεγονότα ή εναλλαγή σκηνικού κατά την ίδια αφήγηση.) ή διαφοροποιούνται τα χαρακτηριστικά των μεταβλητών (π.χ. συμμετέχοντες ίδιου φύλου και ηλικίας).

Ανάλογα με το γενικό περιεχόμενο και την οργάνωση των συνομιλιών, μπορούμε να διακρίνουμε συμβατικούς τρόπους για την παρουσίαση των πληροφοριών και τη μετάδοση νοημάτων (routines): αφήγηση ιστορίας, αστείου, περιγραφές, συγκρίσεις, οδηγίες κ.ά.

Σύμφωνα ,επίσης, με τους Brown & Yule (1983) ,οι συμβατικοί αυτοί τρόποι χωρίζονται σε :

1. πληροφοριακούς- ενημερωτικούς (information routines) , οι οποίοι με τη σειρά τους διακρίνονται σε επεξηγηματικούς (αφήγηση, περιγραφή και οδηγίες) και

αξιολογικούς (εξηγήσεις, προβλέψεις, αιτιολογήσεις, επιλογές- προτιμήσεις και αποφάσεις)

2. *Επικοινωνιακούς- διάδρασης*: δεν έχουν να κάνουν τόσο με το περιεχόμενο των πληροφοριών όσο με τις ακολουθίες που τυπικά παρατηρούνται σε συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλιών και είναι σχετικά εύκολο να προβλεφθούν (π.χ. τηλεφωνικές συνομιλίες, συνομιλίες σε πάρτυ, συνέντευξη για δουλειά, μάθημα, παραγγελία σε εστιατόριο κτλ.). Είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνιοπολιτισμικά καθορισμένοι και σχετίζονται άμεσα με ζητήματα γλωσσικής ευγένειας. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις συμβάσεις που διέπουν αυτές τις τυπικές συνομιλίες, αναπτύσσοντας ένα ευρύ ρεπερτόριο (π.χ. να γνωρίζουν πώς να ανοίγουν και να κλείνουν μια συνομιλία χωρίς άθελά τους να γίνονται αγενείς).

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι της προφορικής δεξιότητας είναι, αναμφισβήτητα, η ικανότητα των ομιλητών να γίνονται κατανοητοί και να αντιμετωπίζουν με διάφορους τρόπους (π.χ. έλεγχος σημασίας, αλλαγή στην επιλογή λέξεων, διόρθωση λανθασμένων ερμηνειών, εύρεση κατάλληλων λέξεων για την πετυχημένη μετάδοση νοημάτων) τα επικοινωνιακά προβλήματα που προκύπτουν. Αναφερόμαστε στις λεγόμενες ικανότητες διαπραγμάτευσης (negotiation skills) και διακρίνουμε δύο είδη:

1. *Διαπραγμάτευση σημασίας*: ο ομιλητής να επικοινωνεί τις ιδέες του με ακριβή και κατανοητό τρόπο, τροποποιώντας, όποτε χρειάζεται, τα λεγόμενα του και επανορθώνοντας για τα όποια επικοινωνιακά προβλήματα ανακύπτουν.

Ο Widdowson (1978) χρησιμοποιεί τον όρο «σύγκλιση» για να τονίσει την αναγκαιότητα αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των συνομιλητών κι όχι μόνο ατομικής. Οι ομιλητές δεν έχουν έτοιμα σενάρια και το τι θα πουν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνθήκη αμοιβαιότητας και τη σχέση των δύο συνομιλητών.

Σε αντίθεση με τον γραπτό, στον προφορικό λόγο οι ομιλητές μπορούν να διασφαλίσουν ότι υπάρχει αμοιβαία κατανόηση και ότι έχουν επικοινωνήσει αποτελεσματικά το μήνυμά τους. Επίσης, μπορούν να προσαρμόσουν τον βαθμό επεξηγηματικότητας ανάλογα με το τι ξέρει ή δεν ξέρει ο συνομιλητής τους (π.χ. λες μια αστεία ιστορία που περιλαμβάνει πρόσωπα που στη μια περίπτωση τα γνωρίζει ο

συνομιλητής σου και στην άλλη δε τα γνωρίζει ή περιγράφεις τις αλλαγές που έκανες κατά την ανακαίνιση του σπιτιού σου σε έναν φίλο που είχε επισκεφτεί πρωτύτερα το σπίτι σου και σε έναν που δεν το έχει επισκεφτεί καθόλου).

Η διαπραγμάτευση, βέβαια, της σημασίας δεν έχει να κάνει μόνο με την ποσότητα των πληροφοριών που επιλέγουμε να επικοινωνήσουμε, αλλά και με το πόσο συγκεκριμένοι γινόμαστε σε αυτά που λέμε. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια μεταφορά , μια παράφραση ή να επιλέξουμε τις κατάλληλες λέξεις για να τονίσουμε μια συγκεκριμένη πτυχή του μηνύματος, είτε πιο σοβαρή είτε πιο χιουμοριστική.

Η εξασφάλιση αμοιβαίας κατανόησης, κατά την επικοινωνία, συνδέεται με τις αρχές συνεργασίας του Grice (1975): *«Η συμβολή σου να περιλαμβάνει τόσες πληροφορίες όσες χρειάζεται»*. Λιγότερες ή περισσότερες πληροφορίες μπορεί να προκαλέσουν επικοινωνιακό πρόβλημα. Στην πρώτη περίπτωση, μπορεί να εκληφθεί ως αγένεια και επιθετικότητα και στη δεύτερη περίπτωση, είναι δυνατόν να δημιουργηθεί μπερδεμα στον συνομιλητή μας και πλήξη.

Υπάρχουν ορισμένες αντιδράσεις που υιοθετούνται τόσο από τον ομιλητή όσο και από τον ακροατή, ώστε να επιβεβαιώνεται η αλληλοκατανόηση καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας. Ο ομιλητής μπορεί να ρωτά τη γνώμη του συνομιλητή του, να απαντάει σε αιτήματα διευκρίνισης, αλλά και να προβαίνει αυτοβούλως σε διευκρινίσεις και σύνοψη των λεγόμενων του, όταν το κρίνει απαραίτητο. Αντίστοιχα, ο ακροατής μπορεί να δείχνει ότι κατανοεί τον συνομιλητή του με παραγλωσσικά στοιχεία (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου κτλ.) ή να τον διακόπτει για να εκφράσει συμφωνία, διαφωνία ή για να ζητήσει διευκρινίσεις, όταν χρειάζεται. Στα Ελληνικά, η λειτουργία της συμφωνίας και ακόμη περισσότερο της διαφωνίας, μέσω του μετριασμού της άποψης του συνομιλητή, είναι ιδιαίτερα συχνή σε αρχικές θέσεις ή σε αυτόνομα εκφωνήματα (Γούτσος, 2014).

Η αμοιβαία δραστηριότητα, λοιπόν, που χαρακτηρίζει τον προφορικό λόγο, διευκολύνει τους ομιλητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν υπό την πίεση του χρόνου (π.χ. μπορούν να προβούν σε έκκληση για βοήθεια μέσω ερωτήσεων διευκρίνισης), αλλά ταυτόχρονα τους υποβάλλει και σε κάποιους περιορισμούς που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους για να είναι επικοινωνιακά επιτυχείς (π.χ. να υπολογίζουν τον άλλον, να προσέχουν τις εναλλαγές λόγου, την κοινή γνώση τους για το θέμα και το ύφος τους να συνάδει με τη σχέση που έχουν).

Οι ομιλητές μπορούν, λοιπόν, να διαπραγματεύονται σε διάφορα επίπεδα: να επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης, να παίρνουν τον έλεγχο της συζήτησης, να διακόπτουν, να προσθέτουν πληροφορίες, να ζητούν ή να δίνουν διευκρινίσεις. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να υπολογίζουν τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους και να είναι συνεργάσιμοι.

Για να δοθούν οι πληροφορίες που χρειάζονται θα πρέπει ο ομιλητής πολλές φορές να προβλέψει ή να μαντέψει τι γνωρίζει ο συνομιλητής του και να είναι έτοιμος να ανασυνθέσει τον λόγο του κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.

2. *Επίβλεψη- διαχείριση διεπίδρασης/ μηχανισμοί κατάληψης λόγου (turn taking mechanisms)* :σχετίζεται με τις εναλλαγές σειράς κατά τη συνομιλία. Στα ελληνικά, ένας τυπικός τέτοιος μηχανισμός είναι η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας α' προσώπου. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο ομιλητής στρέφει την προσοχή στην προσωπική του οπτική γωνία, αιτιολογώντας έτσι τη συμβολή του στον λόγο.

Σε κάθε συνομιλία, οι συμμετέχοντες έχουν την ελευθερία να καθορίσουν το θέμα που θα συζητήσουν και την εξέλιξή του, τη διάρκεια της συνομιλίας, καθώς και το ποιος θα μιλήσει και πότε. Η διαχείριση της συνομιλίας, λοιπόν, έχει τουλάχιστον δύο πτυχές. Σε ένα πρώτο επίπεδο, έχουμε την επιλογή του θέματος ή των θεμάτων που θα συζητηθούν και τη διάρκεια της συνομιλίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, έχουμε τις εναλλαγές της σειράς.

Είναι σημαντικό οι δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου να μην επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ανάπτυξη ενός μόνο θέματος γύρω από μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Στις πραγματικές συνομιλίες και κυρίως στις πιο φιλικές και ανεπίσημες, είναι πολύ σύνηθες οι ομιλητές να μεταβαίνουν από το ένα θέμα στο άλλο χωρίς οι συνομιλίες τους να στερούνται ροής και συνοχής. Συνεπώς, η επιλογή του θέματος που θα συζητηθεί είναι πολύ πιο ελεύθερη και αλλάζει πολύ πιο συχνά και αυθόρμητα σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας απ' ότι σε συνομιλίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας τάξης.

1.3 Επικοινωνιακές στρατηγικές

Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθούμε στο πώς οι διδασκόμενοι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις επικοινωνιακές στρατηγικές, πώς επικοινωνούν χωρίς να έχουν

κατακτήσει ακόμα τη γλώσσα και πώς διαχειρίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την επικοινωνία.

Οι Færch και Kasper (1983) διακρίνουν τις επικοινωνιακές στρατηγικές, τις συστηματικές, δηλαδή, τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ομιλητής για να αντιπαρέρχεται τη γλωσσική σύγχυση και ασυνέχεια στην επικοινωνία και να αυξάνει την αποτελεσματικότητά της, σε δύο κατηγορίες: σε στρατηγικές επίτευξης και σε στρατηγικές αποφυγής.

Οι στρατηγικές επίτευξης περιλαμβάνουν την στρατηγική μαντέματος, την παράφραση (απόδοση κατά προσέγγιση) και τη συνεργατική (έκκληση για βοήθεια). Όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί στρατηγικές αποφυγής, μπορεί να καταφεύγει είτε στην αποφυγή θέματος είτε στην εγκατάλειψη του μηνύματος.

Στην πρώτη περίπτωση, λοιπόν, ο ομιλητής δεν χάνει ή δεν αλλάζει κάτι στο μήνυμά του, ενώ στην δεύτερη μπορεί να το μειώσει ή να το εγκαταλείψει, μεταβαίνοντας σε κάτι που μπορεί να διαχειριστεί πιο εύκολα ή ακόμα και στη σιωπή. Έχει παρατηρηθεί ότι τόσο ο βαθμός χρήσης όσο και το είδος των επικοινωνιακών στρατηγικών που αξιοποιούν οι μαθητές διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο επίπεδο επάρκειας αποκτά ο ομιλητής, τόσο λιγότερο βασίζεται στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών. Λογικό, επίσης, είναι οι στρατηγικές αποφυγής να επιλέγονται πιο συχνά από μαθητές που βρίσκονται σε αρχάριο επίπεδο παρά μέσο ή προχωρημένο.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο, λοιπόν, κατά την εξάσκηση της προφορικής δεξιότητας να υπάρχουν δραστηριότητες, οι οποίες να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις επικοινωνιακές στρατηγικές επίτευξης συνειδητά, ώστε να εξοικειωθούν με αυτές και να τις αξιοποιούν σε πραγματικές περιστάσεις, όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα κατά την επικοινωνία.

1.4 Ζητήματα προφοράς

Προβλήματα στην παραγωγή προφορικού λόγου είναι πολύ πιθανό να σχετίζονται με προβλήματα στην προφορά. Η σωστή προφορά βοηθάει σημαντικά την επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα την κατανοησιμότητα (Derwing & Munro, 2005).

Η μνήμη εργασίας των μαθητών μιας Γ2 επηρεάζεται από τον βαθμό που έχουν κατακτήσει γραμματικές δομές και στοιχεία προφοράς. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να δοθεί η δέουσα προσοχή σε ζητήματα προφοράς, έτσι ώστε τέτοιες δυσκολίες να μη δυσχεραίνουν σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα μαθησιακή διαδικασία.

Έχει μεγάλη σημασία, επίσης, τι θέτουμε ως βασικό μας στόχο όταν διδάσκουμε την προφορά. Ο στόχος αυτός προκύπτει μέσα από τις ανάγκες των μαθητών και το προφίλ τους, καθώς ζητήματα προφοράς και θέματα ταυτότητας βρίσκονται σε στενή σχέση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να επιθυμεί να κατακτήσει την προφορά που πλησιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο σ' αυτή φυσικού ομιλητή, για την πιο ομαλή κοινωνική του ενσωμάτωση στη γλωσσική κοινότητα της γλώσσας-στόχου ή για καθαρά γλωσσικούς λόγους. Αντίθετα, ένας άλλος μαθητής μπορεί να μην έχει ως βασικό του στόχο αυτό, καθώς δε θέλει να αποποιηθεί στοιχεία της προσωπικής του ταυτότητας που αναδύονται μέσα από την ομιλία του. Στη δεύτερη περίπτωση, λοιπόν, στόχος είναι η κατανοησιμότητα μόνο κι όχι η προφορά που προσιδιάζει σε φυσικό ομιλητή.

Οι Nation & Newton (2009), αναφέρουν πέντε παράγοντες που φαίνεται ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο κατά την εκμάθηση ενός άλλου φωνητικού συστήματος: η ηλικία των μαθητών, η Γ1, το επίπεδο γλωσσομάθειας, οι εμπειρίες και στάσεις τους, καθώς και οι συνθήκες διδασκαλίας. Όλοι αυτοί οι παράγοντες πρέπει να συνυπολογιστούν από τον διδάσκοντα. Οι Purcell & Suter (1980) παρατήρησαν ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της προφοράς ενός μαθητή κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας είναι: το διάστημα διαμονής στη γλωσσική κοινότητα της γλώσσας-στόχου και η συχνότητα διεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές, η μητρική του γλώσσα, η επιθυμία του ίδιου του μαθητή να προφέρει με ακρίβεια τις λέξεις και η ικανότητα του να μιμείται.

Ο Hammerly (1982) δίνει τις πιθανές αιτίες εμφάνισης δυσκολιών σχετικών με την προφορά:

1. Η Γ1 έχει ένα αλλόφωνο που δεν υπάρχει στη Γ2.
2. Η Γ2 έχει ένα αλλόφωνο που δεν υπάρχει στη Γ1.
3. Η Γ2 έχει ένα φώνημα που δεν περιλαμβάνεται στο φωνολογικό σύστημα της Γ1.

4. Ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα φώνημα της Γ1 σε νέα θέση.

Σε μια ιδανική περίπτωση κι εφόσον αντιμετωπίζουμε μια ομοιογενή, ως προς τη γλώσσα προέλευσης, τάξη, ο διδάσκων θα πρέπει να είναι σε έναν βαθμό εξοικειωμένος με το φωνολογικό σύστημα της μητρικής των μαθητών κι έτσι να γνωρίζει τον βαθμό προσπάθειας που θα απαιτηθεί.

Σύμφωνα με τον Major (1987), η προφορά των μαθητών αλλάζει όσο αυξάνεται ο βαθμός εξοικείωσης με τη γλώσσα-στόχο. Μπορούμε να μιλήσουμε και στο επίπεδο της προφοράς για ένα στάδιο διαγλώσσας, αντίστοιχο με αυτό που υπάρχει κατά την ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας. Αυτό σημαίνει ότι ο διδάσκων πρέπει να είναι προσεκτικός κατά την αξιολόγηση της προφοράς των μαθητών και να διορθώνει εκείνα που διαφαίνονται ως συστηματικά λάθη.

Δε θα πρέπει να παραβλέψουμε, επίσης, και την επίδραση που ασκεί το άγχος κατά την προφορική παραγωγή των μαθητών. Σε περιπτώσεις που ο διδάσκων επισημάνει στο μαθητή ότι δεν προφέρει κάτι σωστά, είναι πολύ πιθανόν να τον αποθαρρύνει, δημιουργώντας του ένταση και νευρικότητα και καθιστώντας τον μη ικανό να την προφέρει σωστά σε μια δεύτερη προσπάθεια. Ο τρόπος διόρθωσης των λαθών, επομένως, είναι και σε αυτό το σημείο μείζονος σημασίας. Σε περιπτώσεις, δηλαδή, που παρατηρεί ότι ορισμένα λάθη στην προφορά αλλάζουν όσο η διαδικασία εκμάθησης προχωρά, καλό είναι απλά να τα παρατηρεί και να μην οδηγείται σε άμεση διόρθωσή τους.

1.5 Ασκήσεις- δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου

Μια ακόμη πρόκληση, κατά την διδασκαλία της προφορικής δεξιότητας, είναι η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του σταδίου «κατακτώ τις δεξιότητες που απαιτούνται για να επικοινωνήσω προφορικά στη Γ2» και του σταδίου της χρήσης τους σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας. Στο κενό αυτό ανάμεσα στην απόκτηση των προφορικών δεξιοτήτων και την πραγματική τους χρήση, πρέπει, αναμφισβήτητα, να στοχεύουν οι δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου, οι οποίες πρέπει να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές να πραγματοποιήσουν τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο με επιτυχία.

Μια οργανωμένη διδακτική καθοδήγηση πρέπει, σύμφωνα με τους Nation & Newton (2009), να βασίζεται εξίσου και στις τέσσερις βασικές πτυχές της εκμάθησης:

1. Σε γλωσσικό εισαγόμενο με εστίαση στους τύπους-σημασία (ΚΠΛ και ΚΓΛ).
2. Σε γλωσσικό εξαγόμενο με εστίαση στους τύπους (ΠΠΛ, ΠΓΛ).
3. Διδασκαλία με εστίαση στο τύπο, στα γλωσσικά στοιχεία, δηλαδή, της γλώσσας-στόχου (γραμματική και λεξιλόγιο).
4. Ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας.

Υπάρχει μια τάση, κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας να μη δίνεται η ίδια προσοχή στις τέσσερις αυτές πτυχές. Για παράδειγμα, σε μια διδακτική προσέγγιση με επικοινωνιακό προσανατολισμό, δε θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία με εστίαση στο τύπο, παρότι έχει αποδειχθεί ότι η κατάλληλη εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία έχει μόνο θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών (Doughty, 2003; Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2005; Ellis, 2006). Βοηθά στο να γίνει η υπόρρητη γνώση των μαθητών ρητή, αυξάνοντας, έτσι, τη γλωσσική τους επίγνωση και ωθώντας τους να επικεντρωθούν σε πτυχές του συστήματος της γλώσσας. Από την άλλη, υπάρχουν και περιπτώσεις με υπερβολική εστίαση στον τύπο, χωρίς να δίνεται, έτσι, η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ότι έχουν μάθει, να κατανοήσουν και να παραγάγουν μηνύματα που σχετίζονται με φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Πολλές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου μπορεί να είναι ένας συνδυασμός από, εστιασμένο στη σημασία, γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο, καθώς η παραγωγή ενός μαθητή λειτουργεί ως γλωσσικό εισαγόμενο για τους άλλους μαθητές. Όπως υποστηρίζεται στην υπόθεση γλωσσικού εξαγόμενου της Swain (1985), κατά την παραγωγή είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου, δίνονται στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες εκμάθησης της γλώσσας-στόχου, απ' ότι τους δίνονται κατά την πρόσληψη γλωσσικού εισαγόμενου.

Σύμφωνα με τη Swain, κατά την παραγωγή λόγου οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν κενά στη γνώση τους σχετικά με τη γλώσσα-στόχο. Όπως παρατηρεί και η Izumi σε μια σχετική έρευνά της (Nation & Newton, 2009, σελ.5), η συνειδητοποίηση κενού στο γλωσσικό εξαγόμενο, δηλαδή κατά τη χρήση της γλώσσας, έχει μεγαλύτερη επίδραση στο μαθητή από το να παρατηρήσει ένα κενό στη γνώση του κατά την πρόσληψη γλωσσικού εισαγόμενου.

Η δεύτερη σημαντική λειτουργία που βασίζεται στο γλωσσικό εξαγόμενο κατά την Swain, σχετίζεται με την ικανότητα διαπραγμάτευσης της σημασίας. Κατά τη διάδραση, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να διασαφηνίσει τα μηνύματα που προσλαμβάνει και παράγει, βελτιώνοντας, έτσι, όχι μόνο την κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου, αλλά και τη δική του παραγωγή (Mackey A. , 2007). Η τρίτη λειτουργία που βελτιώνεται μέσα από τη διδασκαλία με έμφαση στο γλωσσικό εξαγόμενο είναι η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν την ίδια τη γλώσσα και τους μηχανισμούς της για να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία.

Σ' αυτό το σημείο, μπορούμε να αναφερθούμε σε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες πηγάζουν και τα διαφορετικά είδη ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με την προσέγγιση της «προοδευτικής ανάπτυξης», η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου πηγάζει από τη συστηματική μελέτη της γραμματικής, της φωνολογίας και του λεξιλογίου. Αντίθετα, η προσέγγιση της «άμεσης επικοινωνίας» υποστηρίζει ότι η προφορική δεξιότητα αναπτύσσεται πιο αυτόνομα και φυσικά από τα πρώτα στάδια επαφής με τη γλώσσα-στόχο (River's και Temperley, 1978).

Διακρίνουν τρεις τύπους δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της παραγωγής προφορικού λόγου:

1. *Προφορική εξάσκηση για την εκμάθηση της γραμματικής* : οι ασκήσεις αυτές στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να εφαρμόσουν γραμματικές δομές και κανόνες σε πιθανές προτάσεις κατά την προφορική παραγωγή. Μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές ως ασκήσεις προφορικότητας, ειδικά αν αρχικά είχαν σχεδιαστεί για παραγωγή γραπτού λόγου.
2. *Δραστηριότητες που βασίζονται σε δομημένη διεπίδραση*: οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα στη γνώση των κανόνων και στην ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τα δικά τους νοήματα (π.χ. συμπλήρωση κενών σε διαλόγους). Είναι καταλληλότερες για τα πρώτα στάδια εκμάθησης, καθώς απαλλάσσουν τους μαθητές από το βάρος επιλογών σχετικά με τη διαχείριση της διεπίδρασης.

3. *Αυτόνομη διεπίδραση*: Είναι μια μεγάλη πρόκληση τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τους διδασκόμενους και στοχεύει στην πιο ελεύθερη και αυτόνομη μεταφορά νοημάτων, κυρίως πιο προσωπικών, στη γλώσσα-στόχο. Οι μαθητές μαθαίνουν από τα πρώτα στάδια να εκφράζονται, αξιοποιώντας με δημιουργικό τρόπο όλα τα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους κάθε φορά. Ο διδάσκων πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα ώστε να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία διεπίδρασης που παρουσιάζεται μέσα στην τάξη και οι μαθητές είναι καλό να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για ποικίλους σκοπούς, εντός και εκτός τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι ο τύπος των δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου διαφοροποιείται ανάλογα με το αν είναι μόνο ένα το άτομο που παρέχει πληροφορίες (one-way tasks) και παρατηρείται μη αμοιβαία μονολογική παραγωγή προφορικού λόγου (non-reciprocal communication) ή περισσότερα (two-way tasks) που περιλαμβάνουν μορφές αμοιβαίας διαλογικής παραγωγής με τη συμμετοχή δύο ή περισσότερων ομιλητών (reciprocal communication). Σύμφωνα με τους Long και Porter (1985), ορισμένες πτυχές της γλώσσας των μαθητών μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με το πόσοι συμμετέχοντες έχουν να δώσουν πληροφορίες. Στα two-way tasks, παρατηρούνται μεγαλύτερες συζητήσεις και περισσότερες προσπάθειες διαπραγμάτευσης από τους συμμετέχοντες.

Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την εξής διάκριση των ασκήσεων-δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές:

1. *Ασκήσεις με στόχο την απλή διάδραση μεταξύ των μαθητών*:

Πρόκειται για ασκήσεις που εξοικειώνουν τους μαθητές με συμβατικά στοιχεία προφορικότητας της γλώσσας-στόχου (π.χ. χαιρετισμοί, έναρξη-λήξη συζήτησης, έκφραση απολογίας, ευχαριστίας κτλ.). Στόχος δεν είναι η μετάδοση πληροφοριών, αλλά η χρήση στοιχείων κοινωνικοπολιτισμικά καθορισμένων, απαραίτητων για την απόδοση φυσικότητας στον λόγο των μαθητών.

2. *Ασκήσεις που στοχεύουν στην παραγωγή συνεχόμενου προφορικού λόγου*:

Οι ασκήσεις αυτές δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να μιλούν για αρκετή ώρα, χωρίς να διακόπτονται, καλλιεργώντας, έτσι, την ευχέρεια στον λόγο τους και

είναι καταλληλότερες για πιο προχωρημένους μαθητές. Παραδείγματα:

- αφήγηση ιστοριών
- περιγραφή προσώπου ή τοπίου
- αφήγηση πλοκής ταινίας ή υπόθεσης βιβλίου κτλ.

3. *Παιχνίδια ρόλων:*

Δραστηριότητες βασισμένες σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να υιοθετήσουν διάφορους ρόλους και να εκφράσουν γλωσσικά στοιχεία και συναισθήματα που προσομοιάζουν περισσότερο σε συνθήκες πραγματικής χρήσης της γλώσσας-στόχου. Οι μαθητές βγαίνουν έξω από τα στενά όρια της τάξης και καλούνται να χρησιμοποιήσουν γλώσσα κατάλληλη για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Μπορεί να είναι απλά ένας διάλογος, να έχει τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού ή να στοχεύει στην επίλυση κάποιου προβλήματος. Ενδέχεται να δυσκολέψει τους διστακτικούς και πιο ντροπαλούς μαθητές, προσφέρει, όμως, γόνιμο έδαφος για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους κατά την παραγωγή προφορικού λόγου και την εκμάθηση χρήσιμου λεξιλογίου, άμεσα αξιοποιήσιμου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι πολύ σημαντικός προκειμένου να μειωθεί το άγχος των μαθητών. Πρέπει να φροντίσει ώστε να τους καθοδηγήσει σωστά με σαφείς οδηγίες πριν και κατά τη διάρκεια και να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το βασικό λεξιλόγιο που προϋποθέτει η δραστηριότητα.

2. **Εγχειρίδια**

Αφού αναφέρθηκαν ορισμένα βασικά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία της προφορικής δεξιότητας, προχωράμε στην παράθεση και εξέταση δραστηριοτήτων από εγχειρίδια της ελληνικής ως δεύτερης. Επιλέχθηκαν τρεις από τις πιο γνωστές σειρές (*Ταξίδι, Ελληνικά, και Κλικ*). Όλα είναι σαφώς διαμορφωμένα βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών για το μέσο επίπεδο σε συνδυασμό με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΚΕΓ. Καθώς η εξέταση όλων των ασκήσεων–δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τα εγχειρίδια σχετικά με την ΠΠΛ ξεπερνά τα όρια και τους στόχους της παρούσας εργασίας, ορίστηκαν δύο βασικά κριτήρια επιλογής του υλικού προς εξέταση: η θεματική και το επίπεδο.

Εφόσον εξετάζουμε την παραγωγή λόγου, που εμφανίζει και τον μεγαλύτερο βαθμό διστακτικότητας από τους μαθητές, έπρεπε να επιλεχθεί μια ενότητα που να ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό το κίνητρο εμπλοκής τους. Ο θεωρητικός χαρακτήρας της εργασίας, όμως, δεν επέτρεπε να εξεταστεί κάτι τέτοιο πρακτικά. Επομένως, επιλέχθηκε μια ενότητα που λόγω του διπλού περιεχομένου της (*Εκπαίδευση-Εργασία*), θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε σε μεγαλύτερο βαθμό να αγγίξει το ενδιαφέρον των περισσότερων μαθητών, ιδανικά ενηλίκων που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη με στόχο την παραμονή τους στη χώρα της γλώσσα-στόχου.

Σε ό,τι αφορά το επίπεδο, επιλέχθηκε το μέσο υποεπίπεδο του μέσου επιπέδου (B1 προς B2), κυρίως γιατί θεωρείται κομβικό σημείο, κατά το οποίο ο χρήστης της γλώσσας χαρακτηρίζεται για πρώτη φορά σχετικά ανεξάρτητος και μαθαίνει να λειτουργεί αυτόνομα σε συνήθειες επικοινωνιακές περιστάσεις. Είναι ένα επίπεδο, λοιπόν, που αναμφίβολα δίνεται σημαντική έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο με έμφαση σε στοιχεία και ρήματα που χρησιμοποιούνται για να εκφραστούν γνώσεις, γνώμες, απόψεις, και συναισθήματα (*νομίζω, πιστεύω, ξέρω, λέω ότι, χαίρομαι, λυπάμαι* κτλ.), στις διαφορετικές σημασίες που μπορεί να έχει μια λέξη, καθώς και σε παγιωμένες φράσεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά στον λόγο. Σε επίπεδο προφοράς, εκτός από την περαιτέρω εξοικείωση με την παραγωγή όλων των φθόγγων, έχουμε και την κατανόηση της διαφορετικής σημασίας μιας πρότασης ανάλογα με τον τρόπο εκφοράς της. Ο μαθητής καλείται να σταθεροποιήσει τις γλωσσικές δομές που έμαθε στα προηγούμενα δύο επίπεδα (A1,A2) και να τις αναπτύξει ώστε να τις χρησιμοποιήσει σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, βασικός εκπαιδευτικός στόχος του μέσου επιπέδου σχετικά με την προφορική δεξιότητα είναι ο υποψήφιος να μάθει να ανταποκρίνεται επαρκώς στις πιο συνηθισμένες καθημερινές συναλλαγές σύμφωνα με τις γλωσσικές συνήθειες και τις συνθήκες επικοινωνίας. Να μπορεί να δίνει και να παίρνει πληροφορίες σε τυπικό ή φιλικό λόγο, που αφορούν την προσωπική ζωή (διαμονή, διατροφή, μετακίνηση κτλ.), τις συναλλαγές του με κρατικές υπηρεσίες (τμήμα αλλοδαπών, τελωνείο, αστυνομία, τροχαία κτλ.), με γραφεία πληροφοριών (διάφορων οργανισμών όπως ΕΟΤ, ΟΣΕ κτλ.), με δημόσιες υπηρεσίες (ταχυδρομείο, τράπεζα κτλ.), την αγορά καταναλωτικών αγαθών, την εκπαίδευση, την αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας, την κοινωνική ζωή, την επαγγελματική ζωή, την ψυχαγωγία.

Επίσης, πρέπει να είναι σε θέση να ζητά και να δίνει συμβουλές, να εκφράζει τα συναισθήματά του, να εξηγεί και να αιτιολογεί απόψεις, να διηγείται μια ιστορία ή την πλοκή ενός βιβλίου ή μιας ταινίας, να ανοίγει ή να κλείνει μια συζήτηση και να αντιμετωπίζει επιτυχώς προβλήματα επικοινωνίας που προκύπτουν ζητώντας τη βοήθεια του συνομιλητή του.

Στο επίπεδο αυτό, ο λόγος του μαθητή χαρακτηρίζεται από συχνές παύσεις και απόπειρες για διορθώσεις, ενώ στην προφορά, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη εξακολουθούν να παρεμβάλλονται στοιχεία από την πρώτη γλώσσα. Καθώς προχωράει η εκμάθηση, όμως, μπορεί με τη σωστή διδακτική καθοδήγηση να χειριστεί θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα, το άμεσο περιβάλλον του και θέματα που τον ενδιαφέρουν με μεγαλύτερη επιτυχία, να κάνει πιο ολοκληρωμένες περιγραφές με λιγότερες παύσεις και δομικά πιο πολύπλοκες προτάσεις. Ο λόγος του σταδιακά μεταβαίνει από το επίπεδο φράσεων σε πιο ολοκληρωμένες προτάσεις και σειρά προτάσεων που αρχίζουν να συνθέτουν μικρές παραγράφους, κατάλληλων πάντα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Εξακολουθούν, βέβαια, να υπάρχουν παύσεις, αναζήτηση λεξιλογίου και παρεμβολές από τη μητρική γλώσσα.

Το βασικό ζητούμενο, λοιπόν, είναι το κατά πόσο οι ασκήσεις-δραστηριότητες ωθούν τον μαθητή να συνδυάζει και να επανασυνδυάζει ήδη γνωστές δομές, διανθίζοντάς τις με νέες, να αντιλαμβάνεται τις υφολογικές και πραγματολογικές διαφορές των ποικίλων επικοινωνιακών περιστάσεων, να διαχειρίζεται τα λάθη του με ψυχραιμία και να αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την εκφορά λόγου, μέσα από την επιτυχή αντιμετώπιση όλων των γνωστικών και ψυχολογικών δυσκολιών που θα προκύπτουν.

2.1 Ταξίδι

Στο εγχειρίδιο αυτό οι θεματικές *Εκπαίδευση- Εργασία*, που αποτελούν και τη βασική οργανωτική αρχή της ενότητας, παρουσιάζονται μαζί, κάτι το οποίο παρατηρείται και στο εγχειρίδιο της σειράς *Κλικ*. Οι ασκήσεις-δραστηριότητες είναι συνολικά 17, εκ των οποίων οι 3 στοχεύουν στην ανάπτυξη της δεξιότητας ΠΠΛ. Δεν εντοπίζεται στην ενότητα κάποια άσκηση σχετική με ζητήματα προφοράς και διάκρισης φθόγγων.

Αρχικά, η ενότητα ξεκινά με ένα τροποποιημένο αυθεντικό κείμενο σχετικό με την εκπαίδευση, που κινείται σε φιλικό ύφος, (συνομιλία στο Skype μεταξύ δύο μαθητών από διαφορετικές χώρες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους), και ακολουθεί άσκηση κατανόησης κειμένου, τύπου Σ-Λ.

Έπειτα, έχουμε την πρώτη άσκηση ΠΠΛ (βλ. Παράρτημα ασκ. 1Τ) που ζητά από τους μαθητές να μιλήσουν στην τάξη για τις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο παιδιών. Η άσκηση αυτή χρησιμοποιεί το κείμενο ως έναυσμα για συζήτηση και θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης μηχανιστικού τύπου άσκησης κατανόησης, καθώς δε ζητείται από τους μαθητές να μιλήσουν για κάτι σχετικό με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Αντιθέτως, βασίζεται αποκλειστικά στο πρώτο κείμενο της ενότητας, γεγονός που δημιουργεί μια ασφάλεια στους μαθητές κι ενδεχομένως μετριάζει τη διστακτικότητά τους να μιλήσουν. Δεν αφήνει, όμως, περιθώρια για μια πιο ελεύθερη παραγωγή λόγου. Αυτό, ενδεχομένως, συμβαίνει γιατί βρισκόμαστε στην αρχή της ενότητας, οπότε είναι λογικό να έχουμε μια άσκηση που συνδέεται άμεσα με το κείμενο, βοηθά στην κατανόησή του και δεν χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό δυσκολίας. Αξιοσημείωτο είναι, βέβαια, ότι δεν έχει δοθεί ακόμα στους μαθητές κάποιο σχετικό με την εκπαίδευση λεξιλόγιο, το οποίο και θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν.

Ακολουθεί το γραμματικό φαινόμενο υπό τη μορφή πίνακα (κλίση θηλυκών ουσιαστικών σε -ση, -ξη, -ψη), το οποίο συνδυάζεται με λεξιλόγιο σχετικό με τη θεματική (π.χ. *συνέντευξη, εξέταση, άσκηση, απάντηση* κτλ.). Έπειτα, έχουμε τη δεύτερη άσκηση ΠΠΛ (βλ. Παράρτημα ασκ 2Τ) και ζητείται από τους μαθητές να μιλήσουν για έναν καλό δάσκαλο που θυμούνται. Σημαντικό είναι ότι δίνεται ένας βοηθητικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου και λεξιλόγιο το οποίο μπορούν οι μαθητές να αξιοποιήσουν κατά την παραγωγή τους.

Η ενότητα συνεχίζει με το δεύτερο προς εξέταση γραμματικό φαινόμενο (δικατάληκτα επίθετα σε -ης, -ης -ης και επιρρήματα σε -ως) και πάλι επιδιώκεται σύνδεση με λεξιλόγιο σχετικό με τη θεματική (π.χ. *επιεικής, εργασιομανής, διαρκής* κτλ.).

Με αυτό τον τρόπο, κλείνει η υποενότητα της *Εκπαίδευσης*, με συνολικά 6 ασκήσεις, εκ των οποίων οι 2 σχετίζονταν με την ΠΠΛ. Βέβαια, δεν παρατηρούμε

ποικιλία ως προς το είδος αυτών των ασκήσεων, καθώς και οι 2 είναι ακριβώς ίδιου τύπου (*Μιλάω στην τάξη...*), με τη διαφορά ότι η δεύτερη βασίζεται σε προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, κι άρα ενδεχομένως να ενεργοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό το κίνητρο εμπλοκής τους σε σχέση με την πρώτη. Αξίζει, τέλος, να σημειώσουμε ότι παρατηρείται σύνδεση των γραμματικών φαινομένων και του λεξιλογίου και δίνονται στους μαθητές στοιχεία τα οποία μπορούν κάλλιστα να χρησιμοποιήσουν κατά την παραγωγή τους.

Ακολουθεί η δεύτερη θεματική *Εργασία*, στην οποία, αρχικά, δίνεται ένα τροποποιημένο αυθεντικό κείμενο (*μαρτυρία μιας νταντάς*). Η κατανόηση του κειμένου βασίζεται σε άσκηση ΠΠΛ, καθώς ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές μ' αυτό. Δίνεται, επίσης, πίνακας με λεξιλόγιο σχετικό με την εργασία. Το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας αυτής είναι η κλίση ρημάτων μεσοπαθητικής φωνής και αποθετικών (π.χ. *εργάζομαι*) και εξετάζεται το κειμενικό είδος του βιογραφικού σημειώματος, επιλογή που ακολουθούν τα περισσότερα εγχειρίδια σ' αυτή τη θεματική. Η γραμματική και το βιογραφικό σημείωμα συνοδεύονται από τέσσερις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών. Τέλος, δίνονται παραδείγματα αγγελιών, τα οποία και συνδέονται με δραστηριότητα ΠΠΛ (βλ. Παράρτημα δραστ. 1Τ), τύπου συνομιλιακού αυτοσχεδιασμού (*role play*) στα πρότυπα μιας τηλεφωνικής συνομιλίας (ρόλος Α: άτομο που αναζητά εργαζόμενο, ρόλος Β: άτομο που αναζητά εργασία).

Είναι η πρώτη και τελευταία φορά που συναντάμε στην ενότητα μια τέτοιου τύπου δραστηριότητα και η πρώτη φορά που παρατηρείται, σ' αυτό τον βαθμό, σύνδεση δραστηριότητας με φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας. Αναμφίβολα, πολλοί από τους μαθητές που στοχεύουν, μάλιστα, να μείνουν και να εργαστούν στη χώρα της γλώσσας-στόχου θα κληθούν κάποια στιγμή να πραγματοποιήσουν παρόμοια συνομιλία. Ταυτόχρονα, τους δίνεται μια ευκαιρία να εξοικειωθούν με απαραίτητες τεχνικές: άνοιγμα και κλείσιμο μιας τηλεφωνικής συνομιλίας, στοιχείο έντονα κοινωνιοπολιτισμικά καθορισμένο που διαφέρει σε κάθε γλωσσική κοινότητα, καθώς και «δίνω-ζητάω πληροφορίες». Τα στοιχεία αυτά κρίνονται απαραίτητα για την επίτευξη επιτυχούς επικοινωνίας, καθώς η απουσία τους μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε παραβίαση των κανόνων γλωσσικής ευγένειας και στη δημιουργία επικοινωνιακών προβλημάτων. Αξίζει να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που ενέχει μια τηλεφωνική συνομιλία, λόγω της έλλειψης παραγλωσσικών στοιχείων

που διευκολύνουν την επικοινωνία.

Η δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τον σχολιασμό αυτών των τεχνικών και των δυσκολιών, δεν μπορούμε να πούμε, όμως, ότι φαίνεται κάτι τέτοιο να αποτελεί ξεκάθαρο στόχο της. Επομένως, η όποια αναφορά και εξάσκηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε μια τηλεφωνική συνομιλία που κινείται μάλιστα σε επίσημο ύφος, έγκειται αποκλειστικά στην πρωτοβουλία του διδάσκοντα και στον τρόπο που θα παρουσιάσει και θα οργανώσει περαιτέρω την δραστηριότητα.

Συμπερασματικά, σ' αυτή την ενότητα από το εγχειρίδιο *Ταξίδι* επιπέδου B1, είδαμε να παρουσιάζονται και οι δύο θεματικές μαζί, επιλογή που ενδεχομένως οδηγεί σε μειωμένη επεξεργασία τους και ως προς τη γραμματική και το λεξιλόγιο αλλά και ως προς τις 4 δεξιότητες. Όσον αφορά την ΠΠΛ υπάρχουν συνολικά 2 ασκήσεις και 1 δραστηριότητα. Η πρώτη άσκηση συνδέεται με την κατανόηση κειμένου και η δεύτερη μόνο σχετίζεται με ενδιαφέροντα και εμπειρίες των μαθητών. Υπάρχει μία μόνο δραστηριότητα συνομιλιακού αυτοσχεδιασμού σχετικού με τη θεματική *Εργασία*. Επομένως, έχουμε 2 ασκήσεις μονολογικού τύπου και 1 μόνο αμοιβαίας κατανόησης. Παρατηρείται απόπειρα σύνδεσης του λεξιλογίου και της γραμματικής με την ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας. Η έλλειψη ποικιλίας, όμως, ο τρόπος παρουσίασής των ασκήσεων και της μιας δραστηριότητας που στοχεύουν στην ΠΠΛ και η μειωμένη σύνδεση με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, δε μας επιτρέπουν να πούμε ότι δίνουν ισχυρό κίνητρο εμπλοκής στους μαθητές, ούτε ότι χτίζουν ένα ασφαλές έδαφος πάνω στο οποίο μπορούν να βασιστούν.

2.2 Ελληνικά

Στο εγχειρίδιο της συγκεκριμένης σειράς, οι θεματικές *Εκπαίδευση-Εργασία*, που αποτελούν κι εδώ τη βασική οργανωτική αρχή, παρουσιάζονται σε διαφορετικές ενότητες (ενότητα 17 και 18).

Ενότητα *Εκπαίδευση*

Η ενότητα *Εκπαίδευση* ξεκινά με κείμενο και συγκεκριμένα μ' έναν διάλογο μεταξύ φίλων σχετικά με την ένταξη ενός παιδιού που προέρχεται από άλλη χώρα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Δίνεται πίνακας με εκφράσεις-κλειδιά και

λεξιλόγιο από το κείμενο, ως επί των πλείστων σχετικό με την εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι ότι από την αρχή της ενότητας παρατηρείται λεξιλόγιο που συναντάμε συχνότερα στον προφορικό λόγο, όπως μεταφορικές εκφράσεις (π.χ. *τρώμε μεγάλη φρίκη, ρίξε μια ματιά* κτλ). Ακολουθεί άσκηση κατανόησης τύπου Σ-Λ.

Στη συνέχεια, δίνεται ένας πίνακας με τις βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα κι έπειτα έχουμε μια άσκηση και μια δραστηριότητα ΠΠΛ. Στην πρώτη, με τον τίτλο «Η σειρά μου τώρα-απαντάω» (βλ. Παράρτημα ασκ.1 E17), ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν σε 6 ερωτήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους (π.χ. *Πόσα χρόνια είναι η υποχρεωτική εκπαίδευση;*). Το θετικό αυτής της άσκησης και γενικότερα τέτοιων ασκήσεων που δε συνδυάζουν κατανόηση κειμένου με παραγωγή προφορικού λόγου, είναι ότι οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για κάτι που γνωρίζουν, επομένως, η προσοχή τους εστιάζει αποκλειστικά στην επιλογή κατάλληλου ήδη γνωστού λεξιλογίου, την αξιοποίηση νέου και τη σωστή οργάνωση του λόγου τους. Οι ερωτήσεις κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, δίνονται, όμως, μεγαλύτερα περιθώρια ελεύθερης παραγωγής απ' ό,τι σε μια άσκηση προφορικότητας που θα βασιζόταν στην κατανόηση κειμένου.

Ακολουθεί δραστηριότητα συνομιλιακού αυτοσχεδιασμού με θέμα «Εγγραφή σε σχολείο» (ρόλος Α: γονέας που θέλει να γράψει το παιδί του σε σχολείο, ρόλος Β: διευθυντής σχολείου, βλ. Παράρτημα δραστ.1 E17). Είναι μια συνομιλία που χαρακτηρίζεται από τυπικό ύφος με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών μέσω ερωταπαντήσεων και ωθεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο σχετικό με τη θεματική. Δίνονται κατευθύνσεις μέσα από παραδείγματα ερωτήσεων που θα μπορούσαν να θέσουν. Βέβαια, ο ρόλος Β (διευθυντής) δεν αποτελεί μια θέση που είναι πιθανόν να βρεθούν εύκολα οι μαθητές στην καθημερινότητα τους, οπότε μπορούμε να πούμε ότι στο σημείο αυτό δεν επιτυγχάνεται απόλυτα σύνδεση με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Έπειτα, δίνεται πίνακας με το πρώτο υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο της ενότητας, που είναι η κλητική πτώση- κλητικές προσφωνήσεις, στοιχείο το οποίο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι συνδέεται άμεσα με τον προφορικό λόγο. Συνοδεύεται από άσκηση συμπλήρωσης και ακολουθεί ένας μικρός πίνακας υπενθύμισης ενεργητικής-παθητικής φωνής με ακόμη τέσσερις ασκήσεις μετατροπών,

συμπλήρωσης και επιλογής σωστού τύπου. Εντοπίζονται, προτάσεις με λεξιλόγιο σχετικό με τη θεματική.

Στη συνέχεια, έχουμε άσκηση ΠΠΛ (βλ. Παράρτημα ασκ.2 Ε17), κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν συνδέονται με τη θεματική, καθώς στόχος είναι η περαιτέρω εμπέδωση του γραμματικού φαινομένου που προηγήθηκε. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με καθημερινά ζητήματα στη χώρα τους (π.χ. *Το νερό της βρύσης πίνεται; Επιτρέπεται το κάπνισμα στα πεζοδρόμια;*), που μπορούν να δώσουν το έναυσμα για μια πιο χαλαρή συζήτηση μεταξύ των μαθητών και να μετατραπεί έτσι εύκολα, με την σωστή καθοδήγηση, βέβαια, του διδάσκοντα, από μονολογικού τύπου άσκηση σε άσκηση αμοιβαίας κατανόησης.

Ακολουθεί τροποποιημένο αυθεντικό κείμενο που περιέχει μαρτυρίες παιδιών σχετικά με τις εξετάσεις, πίνακας λεξιλογίου με φράσεις και εκφράσεις κυρίως μεταφορικές, με σχετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης στον καθημερινό προφορικό λόγο (π.χ. *Είμαι στην πρίζα, Μαθαίνω κάτι νεράκι, Έφαγε μεγάλη φρίκη* κτλ.) και άσκηση συμπλήρωσης για εμπέδωση του λεξιλογίου. Έπειτα, έχουμε δραστηριότητα ΠΠΛ, συγκεκριμένα την αποστολή γράμματος σε περιοδικό στο οποίο οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για τις επικείμενες εξετάσεις. Η ενότητα συνεχίζει με αναλυτικό πίνακα παρουσίασης ρημάτων σε ενεργητική και παθητική φωνή και δύο ασκήσεις συμπλήρωσης και επιλογής του σωστού τύπου. Ο πίνακας δεν περιέχει σε μεγάλο βαθμό λεξιλόγιο που θα μπορούσαν οι μαθητές να αξιοποιήσουν στις ασκήσεις και δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου.

Στη συνέχεια, έχουμε παραδείγματα για τη διάκριση ομόηχων ή σχεδόν ομόηχων καταλήξεων που διαφοροποιούνται ως προς το πρόσωπο (-ετε/-εται), ως προς την έγκλιση (-είτε/-είται) και ως προς τη φωνή και το πρόσωπο (-ούμε/-όμαι), τα οποία συμπληρώνονται από μια άσκηση εμπέδωσης. Η παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου ολοκληρώνεται με πίνακα ρημάτων που συναντώνται αποκλειστικά σε μία από τις δύο φωνές (π.χ. *βάζω, φταίω, γερνάω ζω, αισθάνομαι, θυμάμαι, αναρωτιέμαι* κτλ.) και δύο ασκήσεις αντιστοίχισης με στόχο την λεξιλογική επεξεργασία των ρημάτων.

Ακολουθεί η μοναδική άσκηση ΚΠΛ της ενότητας κατά την οποία οι μαθητές ακούν μια ραδιοφωνική παραγωγή για το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας και συμπληρώνουν προτάσεις. Έπειτα, έχουμε τον δεύτερο συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό (βλ. Παράρτημα δραστ.2 Ε17), με θέμα τον ρόλο που διαδραματίζουν τα φροντιστήρια στην προετοιμασία των μαθητών (ρόλος Α: γονέας που σκέφτεται να στείλει το παιδί του φροντιστήριο, ρόλος Β: φίλος που υποστηρίζει ότι είναι πολύ νωρίς ακόμα κι ότι καλό είναι τα παιδιά να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο). Επομένως, ζητείται από τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν σε ζεύγη, ο καθένας εκφράζοντας διαφορετική άποψη, με στόχο να πείσουν τον άλλον, αξιοποιώντας το λεξιλόγιο της ενότητας, στο πλαίσιο μιας χαλαρής φιλικής συζήτησης. Η δραστηριότητα κρίνεται κατάλληλη για να εξασκηθούν οι μαθητές σε στοιχεία κατάλληλα για το επίπεδό τους, όπως η έκφραση απόψεων, η παράθεση επιχειρημάτων, καθώς και σε τεχνικές απαραίτητες για την ομαλή διεξαγωγή μιας συζήτησης, όπως είναι οι εναλλαγές στη σειρά και οι μηχανισμοί κατάληψης του λόγου.

Η επόμενη άσκηση στοχεύει κι αυτή στην ΠΠΛ (βλ. Παράρτημα ασκ.3 Ε17). Οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν πάλι για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους, αυτή τη φορά, όμως, εστιάζοντας στο κατά πόσο τα παιδιά έχουν ελεύθερο χρόνο. Συγκρίνονται η Ελλάδα και η Φιλανδία. Η άσκηση συνοδεύεται από χιουμοριστικές εικόνες, το περιεχόμενο των οποίων δεν μπορούμε να πούμε ότι συνάδει απόλυτα με το ζητούμενο της άσκησης, επομένως στόχος τους δεν είναι να βοηθήσουν τους μαθητές αλλά να τους διασκεδάσουν.

Στη συνέχεια, έχουμε το τελευταίο γραμματικό φαινόμενο της ενότητας που είναι οι αιτιολογικές προτάσεις και ακολουθούν δύο ασκήσεις εστιασμένες αποκλειστικά στην επεξεργασία του φαινομένου με ελάχιστα λεξιλογικά στοιχεία της ενότητας (π.χ. *καθηγητής, αισθάνεται*). Ακολουθεί ένα κείμενο σχετικό με τη δωρεάν εκπαίδευση και οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά, με εμφανή στόχο την περαιτέρω εμπέδωση του λεξιλογίου της θεματικής *Εκπαίδευση*.

Θα μπορούσαμε να σημειώσουμε εδώ ότι το υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ΠΠΛ και συγκεκριμένα, στην έκφραση απόψεων, συναισθημάτων και επιχειρημάτων. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να συνδυαστεί με μια άσκηση ΠΠΛ που θα ευνοεί τη χρήση αιτιολογικών προτάσεων ή τουλάχιστον, η παρουσίασή του να προηγείται του τελευταίου συνομιλιακού

αυτοσχεδιασμού, ο οποίος προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης του φαινομένου. Βέβαια, η ευελιξία που χαρακτηρίζει το υλικό του συγκεκριμένου εγχειριδίου δεν εμποδίζει τον διδάσκοντα να ακολουθήσει μια διαφορετική σειρά.

Η ενότητα κλείνει με μια άσκηση ΠΠΛ (σύσταση επιστολής), μια επαναληπτική γραμματική και μια φωνολογική. Στη φωνολογική που βασίζεται στην ΚΠΛ, ζητείται από τους μαθητές να βάλουν στη σωστή στήλη τις λέξεις, ανάλογα με ποιο αλλόφωνο του φθόγγου {i} διακρίνουν κάθε φορά (π.χ. *ικανοποιώ* /i/, *πιάνω*/x/, *διαβάζω* /j/ κτλ.) Τέτοιου τύπου ασκήσεις είναι πολύ σημαντικές, όπως είδαμε, για τη βελτίωση της προφοράς των μαθητών και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε κάθε ενότητα, καθώς προβλήματα στην παραγωγή προφορικού λόγου είναι πολύ πιθανό να σχετίζονται με προβλήματα στην προφορά.

Κλείνοντας, λοιπόν, τη θεματική *Εκπαίδευση* από τη σειρά *Ελληνικά*, οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα. Η ενότητα δίνει την απαραίτητη προσοχή στην ανάπτυξη της δεξιότητας, καθώς πέντε από τις συνολικά 27 ασκήσεις στοχεύουν αποκλειστικά σ' αυτήν. Περιέχει, επίσης, και μια φωνολογική άσκηση. Ο τρόπος παρουσίασής τους είναι αρκετά ελκυστικός για τους μαθητές και οι συνομιλιακοί αυτοσχεδιασμοί χαρακτηρίζονται από σαφή περιγραφή των ρόλων. Το λεξιλόγιο στο οποίο εστιάζει η ενότητα, επίσης, περιέχει αρκετά στοιχεία από τον καθημερινό προφορικό λόγο, καθώς και στοιχεία που μπορούν και χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές στις ασκήσεις-δραστηριότητες ΠΠΛ. Σχετικά με την γραμματική, δεν παρατηρούμε τη μεγαλύτερη δυνατή στοχευμένη σύνδεση των γραμματικών φαινομένων με την ΠΠΛ.

Παρατηρείται, τέλος, μια έλλειψη ποικιλίας ως προς το περιεχόμενο των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα και οι δύο ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις έχουν ως θέμα το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας-προέλευσης τους και τη σύγκριση με άλλες χώρες. Αναμφίβολα, αποτελεί ένα θέμα που βασίζεται στα βιώματα και την κρίση τους κι, επομένως, προωθεί σε μεγάλο βαθμό την παραγωγή τους, θα μπορούσε, όμως, η μια από τις δύο να βασίζεται σε ένα άλλο θέμα σχετικό με την Εκπαίδευση και τα ενδιαφέροντά τους. Η έλλειψη ποικιλίας παρατηρείται και στους συνομιλιακούς αυτοσχεδιασμούς. Και στους δύο οι μαθητές καλούνται να παίξουν παρόμοιους ρόλους (γονέας-διευθυντής, γονέας- γονέας), γεγονός που, ενδεχομένως, μειώνει τη σύνδεση

των μαθητών με πιθανές αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και κατ' επέκταση αδρανοποιεί σ' έναν βαθμό το κίνητρό τους για συμμετοχή.

Ενότητα Εργασία

Η ενότητα *Εργασία* βρίσκεται αμέσως μετά την ενότητα *Εκπαίδευση* και περιέχει σχεδόν τον ίδιο αριθμό ασκήσεων και δραστηριοτήτων ΠΠΛ (8 σε σύνολο 27, εκ των οποίων η μία είναι φωνολογική), με τη διαφορά, όμως, ότι σ' αυτή την ενότητα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους συνομιλιακούς αυτοσχεδιασμούς.

Η ενότητα ξεκινά με έναν μικρό σε έκταση διάλογο μεταξύ προϊσταμένου και εργαζομένου με περιεχόμενο την έκφραση παραπόνων και επίσημο ύφος. Όπως τα περισσότερα κείμενα του εγχειριδίου, συνοδεύεται από μια άσκηση κατανόησης και πίνακα λεξιλογίου σχετικού με τη θεματική, που περιέχει λέξεις, φράσεις και εκφράσεις τόσο μέσα από το κείμενο όσο κι άλλες σχετικές με τη θεματική, κυρίως μεταφορικές (π.χ. *Σκοτώνομαι στη δουλειά, Δουλεύω σαν το σκυλί* κτλ.). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, καθώς το κείμενο είναι διάλογος, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εστιάσουν σε λεξιλογικά στοιχεία με προφορικό χαρακτήρα που χρησιμοποιούνται στην έναρξη και λήξη συζήτησης ή σε περιπτώσεις κατάληψης λόγου (π.χ. *Μπορώ να σας απασχολήσω λίγο..., Κοίτα..., Με συγχωρείς τώρα...*).

Ακολουθεί η πρώτη άσκηση ΠΠΛ με τον γνωστό τίτλο «Απαντάω:» (βλ. Παράρτημα ασκ.1 Ε18), η οποία περιέχει ερωτήσεις που κατευθύνουν τους μαθητές να μιλήσουν για τις εργασιακές τους εμπειρίες (π.χ. *Έχεις κάνει ποτέ παράπονα στη δουλειά σου; Έχεις δουλέψει ποτέ υπερβολικά;*). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι ερωτήσεις ακολουθούν το θέμα του προηγούμενου κειμένου, δηλαδή, δυσκολίες στον εργασιακό χώρο κάτι το οποίο διατηρείται και στην επόμενη δραστηριότητα ΠΠΛ.

Πρόκειται για έναν συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό με τίτλο «Κύριε διευθυντά» (βλ. Παράρτημα δραστ.1 Ε18), με άνιση σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων, επομένως, απαιτεί επίσημο ύφος και έχει ως στόχο την έκφραση αιτήματος και την αποδοχή ή απόρριψη του, με παράλληλη αιτιολόγηση της κάθε θέσης (ρόλος Α: εργαζόμενος που ζητά αύξηση, εξηγώντας τους λόγους, ρόλος Β: εργοδότης που αρνείται το αίτημα του υπαλλήλου του και εξηγεί με ευγενικό τρόπο τους λόγους). Μεταξύ των δύο ασκήσεων-δραστηριοτήτων προφορικότητας, παρεμβάλλεται μια άσκηση ΠΠΛ που ζητά από τους μαθητές να γράψουν τι πιστεύουν ότι έγινε μετά τη συνάντηση του διαλόγου.

Μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη άσκηση ΠΠΛ (Απαντάω σε ερωτήσεις) προετοιμάζει σ' έναν βαθμό τους μαθητές για τον υψηλότερου βαθμού δυσκολίας συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό που ακολουθεί. Σ' αυτόν, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν ή να απορρίψουν ένα αίτημα, αιτιολογώντας ταυτόχρονα τα λεγόμενά τους, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο σχετικό με την Εργασία και προσέχοντας να διατηρούν επίσημο και ευγενικό ύφος, ώστε η συνομιλία να διεξαχθεί ομαλά. Οι σαφείς οδηγίες και η λεπτομερής παρουσίαση του κάθε ρόλου λειτουργούν ιδιαίτερα βοηθητικά. Επίσης, είναι μια καλή ευκαιρία οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο που τους έχει δοθεί προηγουμένως.

Στη συνέχεια, δίνεται πίνακας που εξετάζει τον Παρακείμενο, με ταυτόχρονη αναφορά στον Ενεστώτα και Αόριστο, ώστε να αποσαφηνιστούν καλύτερα οι χρήσεις του υπό εξέταση χρόνου. Δίνονται και φράσεις που τον συνοδεύουν. Η επιλογή αυτού του γραμματικού φαινομένου κρίνεται κατάλληλη για το επίπεδο και συνδέεται σε μεγάλο βαθμό και με τη θεματική, αλλά και με τις ασκήσεις-δραστηριότητες ΠΠΛ. Ο Παρακείμενος είναι ένας χρόνος που, συνδυαστικά με τον Αόριστο, χρησιμοποιείται συχνά, όταν μιλάμε για την επαγγελματική μας εμπειρία και γενικότερα για εμπειρίες μας. Ακολουθούν τέσσερις ασκήσεις εξάσκησης και εμπέδωσης. Δύο απ' αυτές μάλιστα βασίζονται στη συμπλήρωση και στον σχηματισμό προτάσεων που έχουν τη μορφή διαλόγου και η μία περιέχει και στοιχεία καθημερινής ομιλίας (π.χ. *ε;*, *ρε συ*). Έπειτα, εξετάζεται σύντομα η χρήση των κλιτικών σε συνδυασμό με τον Παρακείμενο. Ακολουθεί το παράδειγμα ενός βιογραφικού, επιλογή που αναμένουμε σε ενότητα μέσου επιπέδου με θεματική *Εργασία* και τρεις ασκήσεις επεξεργασίας του, με ανακύκλωση λεξιλογικών στοιχείων με υψηλή συχνότητα χρήσης (π.χ. *σπουδάζω*, *δουλεύω*, *μαθαίνω* κτλ.).

Πριν φτάσουμε στον επόμενο συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό, έχουμε έναν πίνακα και δύο ασκήσεις με στόχο τη διάκριση Παρακειμένου-Αορίστου, καθώς κι ένα κείμενο σχετικό με την υγεία και την ασφάλεια στην εργασία. Το κείμενο αυτό συνοδεύεται από εικόνες με τα ειδικά σήματα και οι μαθητές καλούνται να βρουν τι σημαίνουν (βλ. Παράρτημα ασκ,2 E18). Οι απαντήσεις, που περιέχουν αρκετά ανεβασμένο λεξιλόγιο, δίνονται με μικρά γράμματα στο κάτω δεξί μέρος της άσκησης. Μπορούμε, λοιπόν, εύκολα να υποθέσουμε ότι στόχος της δεν είναι τόσο η εκμάθηση των ειδικών σημάτων, αλλά η περιγραφή των εικόνων, καθώς οι μαθητές προτού

βρουν τι σημαίνει η κάθε πινακίδα θα οδηγηθούν σχεδόν αυτόματα στο να περιγράψουν προφορικά αυτό που απεικονίζει. Η άσκηση αυτή, λοιπόν, έχει ως στόχο της, πέρα από την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, την καθοδηγούμενη παραγωγή προφορικού λόγου με στόχο την περιγραφή.

Ο συνομιλιακός αυτοσχεδιασμός (βλ. Παράρτημα δραστ.2 E18) με τίτλο «Τηλεφωνώ για αγγελία», συνοδεύεται από 5 αγγελίες. Προτού οι μαθητές ξεκινήσουν να μιλάνε, πρέπει πρώτα να επιλέξουν τη σωστή αγγελία, σύμφωνα με τον ρόλο που τους δίνεται (ρόλος Α: μάγισσας που ψάχνει για δουλειά, ρόλος Β: υπεύθυνος σε εστιατόριο που ζητά μάγισσα). Έτσι, η δραστηριότητα προσομοιάζει ακόμα περισσότερο στην πραγματικότητα και συγκεκριμένα στην αναζήτηση εργασίας μέσω αγγελιών. Στον συγκεκριμένο συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό, οι ρόλοι περιγράφονται σύντομα και δεν δίνονται πολλές οδηγίες στους μαθητές. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι πρόκειται για τηλεφωνική συνομιλία, ανεβάζει το επίπεδο δυσκολίας. Για να επιτευχθεί μεγαλύτερη σύνδεση με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, καλό είναι ο διδάσκων να υπενθυμίσει στους μαθητές, πριν την έναρξη της δραστηριότητας, τι πρέπει να προσέχουν σε μια τηλεφωνική συνομιλία, λόγω της έλλειψης εγγύτητας των συνομιλητών. Αφενός η συζήτηση θα κινείται σε επίσημο ύφος, αφετέρου οι μαθητές θα πρέπει να έχουν στο μυαλό τους ότι η έλλειψη παραγωγωτικών στοιχείων σε μια πραγματική τηλεφωνική συνομιλία είναι πολύ πιθανόν να δημιουργήσει επικοινωνιακά προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπίσουν, έχοντας πρώτα αναπτύξει τις απαραίτητες στρατηγικές.

Εντύπωση μας προκαλεί το γεγονός ότι στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές κατά την παραγωγή τους, όπως λεξιλόγιο σχετικό με τη δραστηριότητα, καθώς και το κείμενο με τίτλο «Ενδιαφέρομαι για την αγγελία», έπονται του συνομιλιακού αυτοσχεδιασμού και δεν προηγούνται. Ακολουθεί το επόμενο γραμματικό φαινόμενο που εξετάζεται σ' αυτή την ενότητα (οι τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις) με τις αντίστοιχες ασκήσεις εμπέδωσης.

Το τρίτο κείμενο με τίτλο «Ψάχνω μια δουλειά με μέλλον» είναι ένας διάλογος μεταξύ ενός ήρωα του βιβλίου που αναζητά εργασία και μιας υπεύθυνης προσλήψεων. Έχουμε πάλι κείμενο, λοιπόν, που περιέχει στοιχεία προφορικότητας, καθώς πρόκειται για μια συνομιλία την οποία οι μαθητές μπορούν να ακούσουν κι όχι μόνο να διαβάσουν. Αυτή η δυνατότητα υπάρχει σχεδόν σ' όλα τα κείμενα των σύγχρονων

εγχειριδίων. Όταν, όμως, έχουμε κείμενα με τη μορφή διαλόγου, η ακρόαση κρίνεται απαραίτητη, καθώς αποτελεί μια πολύ καλή ευκαιρία για να παρατηρήσουν οι μαθητές πώς στοιχεία που σχετίζονται με τον επιτονισμό, επηρεάζουν τόσο την πρόσληψη όσο και την κατανόηση της πληροφορίας.

Το λεξιλόγιο που δίνεται στη συνέχεια και αντλείται, κυρίως, μέσα από το κείμενο που προηγήθηκε, είναι βασικό λεξιλόγιο σχετικό με την θεματική *Εργασία* (π.χ. *ειδίκευση, εμπειρία, συνθήκες εργασίας, ωράριο* κτλ.), με έμφαση σε εκφράσεις που βοηθούν την ομαλή εναλλαγή της σειράς σε μια συνομιλία (πχ. *Κοιτάζτε, Να σας πω*). Ακολουθεί άσκηση κατανόησης τύπου Σ-Λ και ένα σχετικά μικρό κείμενο με στόχο τον περικειμενοποιημένο εντοπισμό των λεξιλογικών στοιχείων που προηγήθηκαν.

Έπονται μια άσκηση και μια δραστηριότητα ΠΠΛ. Στην άσκηση (βλ. Παράρτημα ασκ.3 Ε18) οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις σχετικά με τις σπουδές τους και τις ιδανικές συνθήκες εργασίας. Έχουμε, λοιπόν, μια πετυχημένη σύνδεση με τη θεματική της προηγούμενης ενότητας που δίνει τη δυνατότητα ανακύκλωσης λεξιλογίου και της βαθύτερης επεξεργασίας του μέσω της παραγωγής προφορικού λόγου. Συνοδεύεται από μια εικόνα που μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό και συζήτηση σχετικά με το πόσο εύκολο είναι στις μέρες μας να εργαστούμε πάνω σε αυτό που έχουμε σπουδάσει. Είναι ένα καλό παράδειγμα για να δούμε τη λειτουργική σύνδεση εικόνας και άσκησης, πως, δηλαδή, η χρήση εικόνων μπορεί να εμπλουτίσει και να διευρύνει το περιεχόμενο μιας άσκησης, κεντρίζοντας ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο επόμενος συνομιλιακός αυτοσχεδιασμός με τίτλο «Τι να κάνω;» (βλ. Παράρτημα δραστ.3 Ε18), αποτελεί συζήτηση μεταξύ φίλων με θέμα τον προβληματισμό γύρω από την αλλαγή δουλειάς (ρόλος Α: πρόσωπο που σκέφτεται να αλλάξει δουλειά και το συζητά με το φίλο του, ρόλος Β: φίλος που τον συμβουλεύει να το σκεφτεί προσεκτικά). Οι ρόλοι αναλύονται λεπτομερώς με λέξεις και φράσεις που βοηθούν τους μαθητές (π.χ. *εξηγώ, δεν είμαι σίγουρος, βιαστική απόφαση*).

Αποτελεί ένα καλό παράδειγμα δραστηριότητας, προκειμένου οι μαθητές να εντάξουν στον λόγο τους παλιές και νέες γνώσεις γύρω από τη θεματική *Εργασία*, αυτή τη φορά σ' ένα πιο χαλαρό και φιλικό ύφος. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι ο βαθμός δυσκολίας είναι πιο χαμηλός σε σχέση με τους προηγούμενους συνομιλιακούς αυτοσχεδιασμούς. Μάλιστα, οι φιλικές συζητήσεις, παρόλο που μπορεί να μειώνουν τη

διστακτικότητα των μαθητών, ενδέχεται να εμφανίσουν περισσότερα λάθη σε ένα αρχάριο ή μέσω επίπεδο, καθώς αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια για ελεύθερη παραγωγή.

Στη συνέχεια, δίνεται ένα κείμενο για τα εργασιακά δικαιώματα, το οποίο συνοψίζει πολύ βασικό λεξιλόγιο γύρω από τη θεματική *Εργασία* και έπειτα ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τον πίνακα που ακολουθεί. Το κείμενο αυτό, πέρα από τη βαθύτερη επεξεργασία λεξιλογίου, φαίνεται να στοχεύει και στην προετοιμασία των μαθητών για τον επόμενο συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό με τίτλο «Αύριο θα λείψω» (βλ. Παράρτημα δραστ.4 E18). Ο διάλογος των δύο συμμετεχόντων κινείται σε επίσημο ύφος, καθώς η μεταξύ τους σχέση είναι ασύμμετρη (ρόλος Α: γονέας που ζητά άδεια για να πάει στο σχολείο του παιδιού του, ρόλος Β: διευθυντής που απορρίπτει το αίτημά του). Θυμίζει σ' έναν βαθμό τον πρώτο συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό της ενότητας, καθώς πάλι έχουμε ως θέμα τη διατύπωση αιτήματος από εργαζόμενο και την απόρριψή του από τον εργοδότη, αποτελεί, όμως, μια πολύ καλή ευκαιρία για τη χρήση και επεξεργασία διαφορετικού λεξιλογίου σχετικού με την εργασία και τα εργασιακά δικαιώματα. Πρόκειται για τον τελευταίο συνομιλιακό αυτοσχεδιασμό της ενότητας και οι ρόλοι δεν αναλύονται ιδιαίτερα.

Ακολουθεί η πρώτη άσκηση ΚΠΛ κατά την οποία οι μαθητές ακούν μια ραδιοφωνική παραγωγή με συμβουλές για μια επιτυχημένη συνέντευξη και πρέπει να συμπληρώσουν τις προτάσεις. Έπειτα, έχουμε την επόμενη άσκηση ΚΠΛ που είναι φωνολογική κι επομένως σχετίζεται με ζητήματα προφοράς (βλ. Παράρτημα ασκ.4 E18). Οι μαθητές ακούν και συμπληρώνουν τα κενά των λέξεων, κενά που αποτελούν φωνηεντικά και συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. *σθ, σμ, σκλ, υθ, υξ, ει, ια*). Στόχος, βέβαια, φαίνεται να είναι κυρίως η επεξεργασία της ορθογραφίας λέξεων σχετικών με τη θεματική της ενότητας (π.χ. *αύξηση, προϊστάμενος, διευθύντρια συνέντευξη* κτλ.), καθώς η επεξεργασία της προφοράς τους γίνεται μόνο μέσω της πρόσληψης προφορικού λόγου κι όχι της παραγωγής.

Η ενότητα κλείνει με άσκηση επιλογής σωστού τύπου, που λειτουργεί ανακεφαλαιωτικά στο λεξιλόγιο και τη γραμματική που εξετάστηκε και μ' έναν κενό πίνακα στον οποίο οι μαθητές μπορούν να γράψουν το νέο λεξιλόγιο που έμαθαν.

Συμπερασματικά, στην ενότητα αυτή, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη σύνδεση λεξιλογίου και γραμματικής με τη δεξιότητα ΠΠΛ. Όπως είδαμε, δόθηκε έμφαση σε λεξιλογικά στοιχεία με έντονα προφορικό χαρακτήρα και τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάστηκαν κρίνονται χρήσιμα και άμεσα αξιοποιήσιμα κατά την προφορική έκφραση των μαθητών. Η σύνδεση των δεξιοτήτων με το λεξιλόγιο και τη γραμματική είναι προφανώς απαραίτητη προϋπόθεση για τη θετική αξιολόγηση μιας ενότητας, καθώς επιτυγχάνεται μ' αυτόν τον τρόπο βαθύτερη και πιο ολιστική επεξεργασία των υπό εξέταση στοιχείων από τους μαθητές, με παράλληλη και αποτελεσματικότερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης.

Είδαμε, επίσης, ότι συγκριτικά με την προηγούμενη ενότητα, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στους συνομιλιακούς αυτοσχεδιασμούς απ' ότι στις απλές ασκήσεις ΠΠΛ τύπου *Απαντάω σε ερωτήσεις*, ενδεχομένως γιατί το θέμα *Εργασία* προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες σύνδεσης με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας απ' ότι το θέμα *Εκπαίδευση* της προηγούμενης ενότητας. Οι συνομιλιακοί αυτοσχεδιασμοί κινήθηκαν κυρίως σε επίσημο ύφος, με ασύμμετρη σχέση συμμετεχόντων, καθώς μόνο ένας βασιζόταν σε φιλική συζήτηση και οι άλλοι δύο είχαν τον ίδιο στόχο (έκφραση αιτήματος και απόρριψή του). Επομένως, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ως παράλειψη την μεγαλύτερη έμφαση που δόθηκε σε συζητήσεις επίσημου ύφους και την παρόμοια θεματολογία των δύο από αυτών.

Επίσης, παρατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό σύνδεση του υλικού προηγούμενων κειμένων ή και ασκήσεων με το περιεχόμενο των ασκήσεων και δραστηριοτήτων ΠΠΛ, με εξαίρεση ένα σημείο της ενότητας που επισημάνθηκε παραπάνω (συνομιλιακός αυτοσχεδιασμός τηλεφωνικής συνομιλίας για αγγελία και κείμενο *Ενδιαφέρομαι για μια αγγελία*).

Τέλος, είδαμε ότι στην δεύτερη άσκηση ΠΠΛ επιδιώκεται σύνδεση των εννοιών *Εκπαίδευση* και *Εργασία*. Η ανακύκλωση υλικού είναι απαραίτητη τόσο για τη βαθύτερη επεξεργασία της ήδη γνωστής πληροφορίας όσο και για την καλύτερη κατανόηση της νέας. Συγκεκριμένα, για τη δεξιότητα που εξετάζουμε είναι καίριας σημασίας, καθώς, μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές βασιζόμενοι σε κάτι που ήδη γνωρίζουν, νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να προχωρήσουν και να διαχειριστούν τη νέα πληροφορία.

Επίσης, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι πραγματικές συνομιλίες χαρακτηρίζονται από ποικιλία και γρήγορη εναλλαγή θεμάτων. Επομένως, είναι απαραίτητο οι μαθητές να συνηθίσουν να συνδυάζουν και να διαχειρίζονται παραπάνω του ενός θέματα κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, προκειμένου να προετοιμαστούν σωστά για την εκτός τάξης επικοινωνία.

2.3 Κλικ

Στο εγχειρίδιο αυτό, το οποίο εκδίδεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας με σαφή προσανατολισμό τις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας, οι θεματικές *Εκπαίδευση και Εργασία* εξετάζονται στο πλαίσιο της ίδιας ενότητας, όπως και στο *Ταξίδι*. Πρόκειται για μια αρκετά εκτενή ενότητα με συνολικά 48 ασκήσεις-δραστηριότητες, εκ των οποίων οι 7 στοχεύουν αποκλειστικά στην ΠΠΛ και οι 5 σε στοιχεία προφοράς. Βέβαια, οι μαθητές ενθαρρύνονται και σε άλλες δύο ασκήσεις της ενότητας να παραγάγουν προφορικό λόγο (σε μία άσκηση κατανόησης κειμένου και σε μια εμπέδωσης λεξιλογίου που βασίζεται στην περιγραφή εικόνων υπό τη μορφή του παιχνιδιού Bingo).

Οι δύο θεματικές αναπτύσσονται ισομερώς, με την *Εκπαίδευση* να προηγείται της *Εργασίας*, κάτι που παρατηρήθηκε και στα άλλα δύο εγχειρίδια. Το υλικό προς εξάσκηση των μαθητών διακρίνεται σαφώς σε υποενότητες με κριτήριο τη γραμματική, το λεξιλόγιο και τις τέσσερις δεξιότητες. Βέβαια, επειδή αυτό τίθεται ως κυρίαρχο κριτήριο οργάνωσης της ενότητας, παρατηρούμε ότι τα όρια στην παρουσίαση των δύο θεματικών είναι ασαφή και η μια εμπλέκεται με την άλλη. Από τη διατύπωση των εκφωνήσεων (στις περισσότερες ασκήσεις-δραστηριότητες προτείνεται στους μαθητές να εργαστούν ανά ζεύγη και συχνά δίνονται στο πλάι συμβουλές), καθώς και από τον τρόπο παρουσίασης και το περιεχόμενο του υλικού, διαφαίνεται ξεκάθαρα ο επικοινωνιακός προσανατολισμός του εγχειριδίου.

Ενότητα Εκπαίδευση-Εργασία

Η ενότητα ξεκινάει με ΚΓΛ, δίνοντας ένα κείμενο σχετικό με το άγχος των πανελληνίων εξετάσεων και τρεις ασκήσεις (επιλογή κατάλληλου τίτλου, συμπλήρωση

κενών κειμένου και μια άσκηση ΠΓΛ). Το κείμενο χαρακτηρίζεται από σύντομες περιόδους και το σχετικό με τη θεματική λεξιλόγιο είναι διπλά εντοπισμένο και μέσω υπογράμμισης αλλά και αποτελώντας στοιχείο προς συμπλήρωση. Είναι ένα μη αυθεντικό κείμενο, εμπεριέχει, βέβαια, στοιχεία που παραπέμπουν σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. φράσεις με μεταφορική σημασία που οι μαθητές μπορεί συχνά να συναντήσουν: *μαθαίνω κάτι παπαγαλία, ξέρω τα πάντα νεράκι, η ζωή συνεχίζεται κτλ.*).

Ακολουθεί το λεξιλόγιο με 12 λεξιλογικές ασκήσεις, οι 2 εκ των οποίων εξετάζουν το φαινόμενο της πολυσημίας λέξεων σχετικών με τη θεματική (π.χ. *τάξη, βαθμός κ.ά.*) και μία που συνδέεται και με την ΠΠΛ, καθώς βασίζεται στην περιγραφή εικόνων (βλ. Παράρτημα ασκ.1Κ8). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ασκήσεις χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τον τρόπο παρουσίασής τους (αντώνυμα, ορισμοί, οικογένειες λέξεων, πίνακας αλληλοσυμπλήρωσης με τη μορφή σταυρόλεξου, περιγραφή εικόνων βασισμένη στο παιχνίδι Bingo κτλ.). Επίσης, συχνά παρατηρείται ανακύκλωση του βασικού λεξιλογίου της θεματικής, κάτι που ενισχύει τόσο τη βαθύτερη επεξεργασία του, όσο και τις πιθανότητες να χρησιμοποιηθεί μετέπειτα από τους ίδιους τους μαθητές στις ασκήσεις-δραστηριότητες ΠΠΛ και ΠΓΛ.

Μεταξύ λεξιλογίου και γραμματικής, παρεμβάλλεται ένα μικρό τεστ με ερωτήσεις που δεν στοχεύουν στην εξέταση αλλά στη συνειδητοποίηση των μαθησιακών στρατηγικών των μαθητών, προκειμένου να διαπιστώσουν αν είναι περισσότερο ακουστικοί, οπτικοί ή κινητικοί τύποι. (π.χ. *όταν έχεις να μάθεις κάτι απ' έξω: α. το διαβάζεις δυνατά, β. το γράφεις, γ. κάνεις σχεδιαγράμματα, κρατάς σημειώσεις.*)

Η ενότητα συνεχίζει με τη γραμματική και εξετάζονται οι αναφορικές προτάσεις, με έμφαση στην ορθή χρήση των συνδέσμων (διάκριση *που- πού, ότι- ό,τι κτλ.*). Αρχικά, δίνεται ένα κείμενο με εντοπισμένους τους αναφορικούς συνδέσμους και ακολουθούν τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης και μία που σχετίζεται με το υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο. Στη συνέχεια, υπάρχει ένας πίνακας με παραδείγματα χρήσης τους και ακολουθούν δύο ερωτήσεις μεταγλωσσικού περιεχομένου που οδηγούν τους μαθητές να διατυπώσουν μόνοι τους συμπεράσματα σχετικά με τη θεωρία (π.χ. *Ποιες από τις αναφορικές αντωνυμίες κλίνονται;*). Έπειτα, δίνονται τρεις ασκήσεις εμπέδωσης

του φαινομένου που εμφανίζουν κι αυτές ποικιλία και διαβάθμιση ως προς τον βαθμό δυσκολίας. Το λεξιλόγιο παραμένει σχετικό με τη θεματική *Εκπαίδευση* και ταυτόχρονα παρατηρείται και ανακύκλωση λεξιλογίου από τη θεματική *Φαγητό*. Η μια άσκηση, μάλιστα, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε παροιμιώδεις εκφράσεις (π.χ. *Όποιος δε θέλει να ζυμώσει δέκα μέρες κοσκινίζει*).

Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και στην ενότητα της γραμματικής, οι μαθητές ωθούνται να κινηθούν με σχετική αυτονομία και η παρουσίαση του φαινομένου γίνεται με τρόπο που δεν θυμίζει σε μεγάλο βαθμό τα εγχειρίδια που εξετάστηκαν προηγουμένως. Επιτυγχάνεται, λοιπόν, σύνδεση της γραμματικής με το λεξιλόγιο της θεματικής *Εκπαίδευση*. Ίσως, βέβαια, είναι ένα φαινόμενο που αναμένεται να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό, στις ασκήσεις ΠΠΛ της επόμενης θεματικής (*Εργασία*).

Στη συνέχεια, γίνεται μετάβαση στη θεματική *Εργασία* με μία άσκηση ΠΠΛ (βλ. Παράρτημα ασκ.2 Κ). Σ' αυτήν οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν γύρω από την επιλογή επαγγέλματος και την αναζήτηση εργασίας, απαντώντας σε πέντε ερωτήσεις. Ως έναυσμα λειτουργεί η περιγραφή φωτογραφίας που παρουσιάζει ανθρώπους από διάφορα επαγγέλματα. Δε δίνεται βοηθητικό λεξιλόγιο και οι σχετικές με τη θεματική λεξιλογικές ασκήσεις έπονται. Αυτή η επιλογή, ενδεχομένως, να δυσκολέψει τους μαθητές να περιγράψουν επιτυχώς τη φωτογραφία και να απαντήσουν τις ερωτήσεις. Κρίνεται, λοιπόν, ότι η συγκεκριμένη άσκηση δεν ακολουθεί τη διαβάθμιση δυσκολίας που είχε παρατηρηθεί μέχρι σ' αυτό το σημείο κι ίσως θα ήταν καταλληλότερο να δοθεί, αφού έχει προηγηθεί το αντίστοιχο λεξιλόγιο.

Ακολουθεί άσκηση ΚΠΛ (βλ. Παράρτημα ασκ.3 Κ) που περιέχει συζήτηση σχετικά με το επάγγελμα “σύμβουλος καριέρας”. Έπειτα, οι μαθητές ακούν ξανά το κείμενο κι απαντούν προφορικά στο τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση στη συζήτηση που άκουσαν κι αν θα ζήταγαν ποτέ βοήθεια από σύμβουλο. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ότι οι μαθητές υποκινούνται να παράγουν λόγο όχι μόνο στο πλαίσιο ασκήσεων και δραστηριοτήτων που στοχεύουν αποκλειστικά στην ΠΠΛ. Έτσι, μειώνεται σ' ένα βαθμό το άγχος τους και αυξάνονται οι πιθανότητες για μια πιο αυθόρμητη και φυσική παραγωγή, καθώς τους ζητείται να μιλήσουν για ένα θέμα που έχει ήδη χτιστεί από προηγούμενη άσκηση και οι ερωτήσεις εμπλέκουν τους μαθητές, συνδυάζοντας γνώση με βίωμα.

Στη συνέχεια, δίνονται 8 καθαρά λεξιλογικές ασκήσεις επικεντρωμένες στη θεματική *Εργασία* και μία άσκηση ΠΠΛ που στοχεύει στην επανάληψη του λεξιλογίου και στην βαθύτερη εμπέδωσή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει σε κανένα σημείο κάποιος πίνακας με εντοπισμένες λέξεις-φράσεις και το λεξιλόγιο προς επεξεργασία προκύπτει μόνο μέσα από τις ασκήσεις. Η ποικιλία, όμως, που εμφανίζουν τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την παρουσίασή τους (συμπλήρωση κενών, κρυπτόλεξο, αντώνυμα, ορισμοί, οικογένειες λέξεων, κείμενο με βιογραφικό σημείωμα, αντιστοίχιση εικόνων-επαγγελμάτων κτλ.), καθώς και η ιεράρχησή τους ως προς τον βαθμό δυσκολίας, αναπληρώνουν δυναμικά την απουσία πίνακα και σαφώς εντοπισμένου λεξιλογίου. Ακολουθεί άσκηση ΚΠΛ με συμπλήρωση κενών σε κείμενο που στοχεύει και αυτό στην βαθύτερη εμπέδωση του σχετικού με τη θεματική λεξιλογίου. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε αρκετά σημεία των ασκήσεων οι δεξιότητες εμπλέκονται και συνδυάζονται, προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους.

Έπειτα, η ενότητα εισάγει τους μαθητές σε ζητήματα προφοράς και συγκεκριμένα μέσω 2 ασκήσεων (βλ. Παράρτημα ασκ.4+5 Κ8) εξετάζεται το φαινόμενο ηχηροποίησης των κλειστών συμφώνων {k} και {p}, όταν προηγείται ρινικό σύμφωνο. Σημαντικό είναι ότι η πρώτη άσκηση οδηγεί στον εντοπισμό του φαινομένου μέσω πρόσληψης προφορικού λόγου από ακουστικό υλικό, δηλαδή από φυσικούς ομιλητές και στη συνέχεια οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να το εξετάσουν μέσω της δικής τους παραγωγής. Έτσι, έχουμε τη μετάβασή τους από έναν παθητικό ρόλο σ' έναν πιο ενεργητικό, γεγονός που προφανώς ενισχύει την εμπέδωση του φαινομένου.

Έχει ήδη αναφερθεί το πόσο σημαντικά είναι ζητήματα προφοράς στην κατάκτηση της προφορικής δεξιότητας. Τέτοιου τύπου ασκήσεις, λοιπόν, δεν είναι δυνατόν να απουσιάζουν από κανένα εγχειρίδιο, καθώς καθιστούν σαφές στους διδασκόμενους τη δυνατότητα συγκεκριμένων συνδυασμών να προφέρονται με τρόπο που δεν μπορεί να αναπαρασταθεί ορθογραφικά και ότι μία λέξη περιέχει φθόγγους που προφέρονται διαφορετικά ανάλογα με το περιβάλλον.

Στη συνέχεια, ακολουθούν τρεις ασκήσεις που στοχεύουν στην εξέταση του επιτονισμού και στον ρόλο που διαδραματίζουν προσωδιακά χαρακτηριστικά στην έκφραση συναισθημάτων και στην εστίαση στην κεντρική πληροφορία του εκφωνήματος (βλ. Παράρτημα ασκ.6+7+8 Κ8).

Τέτοιου τύπου ασκήσεις βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι στην Ελληνική, τα προτασιακά στοιχεία δεν είναι σταθερά δεμένα σε συγκεκριμένες και απaráβατες συντακτικές θέσεις, όπως συμβαίνει σε άλλες γλώσσες με αυστηρή σειρά και ότι όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί των βασικών όρων μιας πρότασης μπορούν να αποτελέσουν γραμματικές προτάσεις. Όλες οι εναλλακτικές διατάξεις των βασικών συστατικών (Y, P, A) μιας πρότασης στην Ελληνική αντιστοιχούν σε γραμματικές προτάσεις, περιλαμβάνουν τα ίδια στοιχεία και αναφέρονται στις ίδιες οντότητες, δεν είναι, όμως, ούτε πραγματολογικά ούτε φωνητικά ισοδύναμες.

Οι μαθητές ωθούνται στο να αναγνωρίσουν τις συντακτικές και πληροφοριακές σχέσεις μεταξύ των όρων της πρότασης, καθώς και τις πραγματολογικές διαφορές από τις εναλλακτικές εκδοχές της ίδιας πρότασης. Εντύπωση προκαλεί, τέλος, το γεγονός ότι η μία από τις τρεις ασκήσεις δεν περιέχει γλωσσικά στοιχεία, αλλά αριθμούς και οι μαθητές καλούνται να βάλουν σωστά τις παρενθέσεις στις αριθμητικές παραστάσεις, ανάλογα με τον τρόπο που αυτές εκφέρονται.

Ακολουθεί γραμματική και συγκεκριμένα το φαινόμενο «ευθύς-πλάγιος λόγος». Σε πρώτη φάση, οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο που παρουσιάζεται σε δύο στήλες: στη μια είναι ο διάλογος και στην άλλη η μετατροπή του σε πλάγιο λόγο. Ο διάλογος αποτελεί συνέντευξη μεταξύ εργοδότη και εργαζομένου και τα εκφωνήματα των δύο ομιλητών είναι αριθμημένα. Αφού το διαβάσουν, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους βοηθούν να εστιάσουν στο ποιος μιλάει κάθε φορά και στο τι συμβαίνει καθώς μεταβαίνουμε από τη μία στήλη στην άλλη. Έτσι, διακρίνουν τις αλλαγές που συμβαίνουν κατά την μετατροπή από ευθύ σε πλάγιο λόγο και ενισχύεται η μεταγλωσσική τους γνώση επί του φαινομένου. Ακολουθούν δύο ασκήσεις μετατροπής και μία συνεργατική, με συμπλήρωση πίνακα, κατά την οποία ο κάθε μαθητής καλείται μέσω ερωτήσεων στο ζεύγος του να χρησιμοποιήσει τον πλάγιο λόγο προφορικά, προκειμένου να συμπληρώσει σωστά τα κενά του πίνακα που έχει μπροστά του. Η γραμματική και το λεξιλόγιο των ασκήσεων που τη συνοδεύουν παραμένουν πάλι αυστηρά εντός των ορίων της θεματικής.

Στη συνέχεια, δίνονται τέσσερις ασκήσεις και μία δραστηριότητα με στόχο την ΠΠΛ: δύο με ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα ασκ.9+10 K8), τις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές προφορικά, δύο με περιγραφή εικόνων (βλ. Παράρτημα ασκ.11+12 K8) και τέλος μια δραστηριότητα με δύο συνομιλιακούς αυτοσχεδιασμούς

(βλ. Παράρτημα δραστ1 K8).

Στην πρώτη άσκηση, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε δέκα ερωτήσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την εργασία. Οι ερωτήσεις που αφορούν την εκπαίδευση αναφέρονται μόνο στο σχολείο κι όχι στο πανεπιστήμιο, κάτι που θα μπορούσε να λειτουργήσει περιοριστικά στην περίπτωση που το μαθητικό κοινό είναι ενήλικες, φοιτητές ή μη. Σημαντικό είναι, βέβαια, ότι δίπλα από τις ερωτήσεις δίνεται ένας μικρός πίνακας, ο οποίος στοχεύει υπό τη μορφή συμβουλών να ενθαρρύνει τους μαθητές και να τους κατευθύνει προς μια πιο ελεύθερη παραγωγή (π.χ. *Μη δίνεις μονολοκτικές απαντήσεις, δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, απλώς αιτιολόγησε*).

Στη συνέχεια, δίνεται ένας πίνακας με πιθανές απαντήσεις στην ερώτηση «Τι είναι το σχολείο για σένα;», ο οποίος λειτουργεί βοηθητικά, προκειμένου να απαντήσουν οι μαθητές στην ερώτηση. Πάλι, βέβαια, επικεντρώνεται μόνο στο σχολείο, μειώνοντας, έτσι, τις πιθανότητες σύνδεσης με πιο πρόσφατα βιώματα μεγαλύτερων μαθητών και κατ' επέκταση και τον βαθμό εμπλοκής τους.

Ακολουθεί μια άσκηση με 3 εικόνες και έναν πίνακα με 13 προτάσεις που αντιστοιχούν στις εικόνες. Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τις εικόνες με τη βοήθεια των προτάσεων του πίνακα. Μπορούμε να πούμε ότι οι εικόνες είναι διαβαθμισμένες ως προς τον βαθμό δυσκολίας, με την τελευταία να έχει συμβολικό περιεχόμενο και να παραπέμπει στη στείρα γνώση που μπορεί να λαμβάνουν οι μαθητές στο σχολείο. Αναφορικά με την ύπαρξη πίνακα, εντοπίζουμε τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Από τη μία μπορούμε να πούμε ότι περιορίζει σε έναν βαθμό τους μαθητές, μη αφήνοντάς τους πολλά περιθώρια για μια πιο ελεύθερη περιγραφή των εικόνων, καθώς δίνονται ολόκληρες προτάσεις κι όχι κάποιο χρήσιμο λεξιλόγιο που θα μπορούσαν οι ίδιοι να συνθέσουν. Από την άλλη, όμως, κατευθύνοντάς τους σε τόσο μεγάλο βαθμό, μειώνει το άγχος τους και τους ενθαρρύνει για μια πιο ενεργή συμμετοχή.

Έπειτα, έχουμε την ακουστική άσκηση κατά την οποία οι μαθητές ακούν δύο ανθρώπους να μιλάνε για το επάγγελμά τους και πρέπει να συμπληρώσουν τα κενά. Παρατηρούμε ότι μια άσκηση ΚΠΛ εντάσσεται στην ενότητα ΠΠΛ, επιλογή που, ενδεχομένως, στοχεύει στην παρουσίαση γνωστού και νέου λεξιλογίου χρήσιμο για τις ασκήσεις που ακολουθούν (π.χ. *μονιμότητα, απαιτητική δουλειά, ανταμείβει, ωράριο, αργίες* κτλ.). Η τέταρτη άσκηση ΠΠΛ ζητά από τους μαθητές να συγκρίνουν δύο επαγγέλματα (επάγγελμα εσωτερικού χώρου- επάγγελμα εξωτερικού) και να εκφράσουν την προτίμησή τους. Ως έναυσμα δίνονται δύο εικόνες και από κάτω τους ένας μικρός

πίνακας με χρήσιμο λεξιλόγιο. Παρατηρούμε ότι, αντίθετα από την πρώτη άσκηση περιγραφής εικόνων, εδώ δίνεται μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές και ταυτόχρονα τους ζητείται να εκφράσουν και την προσωπική τους άποψη σχετικά με τα δύο διαφορετικά αυτά επαγγέλματα.

Η ενότητα ΠΠΛ κλείνει με δύο συνομιλιακούς αυτοσχεδιασμούς, στοιχείο που, συνδυαστικά με άλλα, καταδεικνύει μια διαβαθμισμένη ως προς το βαθμό δυσκολίας παρουσίαση των ασκήσεων. Το πρώτο παιχνίδι ρόλων είναι ένας διάλογος μεταξύ παιδιού και γονέα σχετικά με την επιλογή μαθήματος, βασίζεται στη διάσταση απόψεων και ωθεί τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της θέσης του κάθε ρόλου. Το δεύτερο είναι μια συνέντευξη για δουλειά μεταξύ υπαλλήλου και εργοδότη και το ένα άτομο καλείται να θέτει ερωτήσεις και το άλλο να απαντά. Οι δύο συνομιλιακοί αυτοσχεδιασμοί δεν κυμαίνονται στο ίδιο ύψος, καθώς ο δεύτερος απαιτεί πιο επίσημο ύψος από τον πρώτο και μεγαλύτερη προσοχή στις συμβάσεις σχετικά με την έναρξη και λήξη συνομιλίας, την εναλλαγή ομιλητών, καθώς και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και απαντήσεων ώστε να μην παραβιαστούν οι κανόνες ευγενείας που προκύπτουν από την απόσταση που χαρακτηρίζει τη σχέση των δύο ομιλητών.

Οι ρόλοι εξηγούνται επαρκώς και ταυτόχρονα δίνεται ένας πίνακας με στρατηγικές που σχετίζονται με την προετοιμασία των μαθητών πριν από την έναρξη του διαλόγου, καθώς και με την επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων που ενδεχομένως θα προκύψουν (π.χ. να γράψουν το λεξιλόγιο που θα χρειαστούν και να μην διστάσουν να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του διαλόγου).

Η ενότητα κλείνει με 4 ασκήσεις που χτίζουν τη δεξιότητα ΠΓΛ: επιλογή κατάλληλου πλαγιότιτλου σε κείμενο σχετικό με την εκπαίδευση, εντοπισμός διαρθρωτικών λέξεων μέσα στο κείμενο, παραγωγή λέξεων σχετικών με την εργασία και τέλος μια άσκηση καθαρά παραγωγής γραπτού λόγου στην οποία οι μαθητές πρέπει να παρουσιάσουν ένα επάγγελμα. Δίνεται πάλι στο πλάι πίνακας, ώστε οι μαθητές να μην παραλείψουν στοιχεία που πρέπει να εμπεριέχει το κείμενό τους. Στο τέλος, έχουμε ένα τραγούδι με συμπλήρωση κενών και έναν συμπερασματικό πίνακα που, υπό τη μορφή ερωτήσεων, υπενθυμίζει στους μαθητές τους διδακτικούς στόχους της ενότητας, προκειμένου οι μαθητές να επιβεβαιώσουν ότι τους πέτυχαν ή να εντοπίσουν τυχόν κενά.

Στην ενότητα *Εκπαίδευση και Εργασία* είδαμε συνολικά 13 ασκήσεις-δραστηριότητες με στόχο την ΠΠΛ σε συνολικά 48. Οι 7 ήταν καθαρά ΠΠΛ, οι 5 σχετικές με ζητήματα προφοράς και άλλες 2, στο πλαίσιο άλλης δεξιότητας, που λειτουργούσαν βοηθητικά. Επομένως, παρατηρούμε ισότιμη κατανομή των ασκήσεων με βάση τις 4

δεξιότητες (ΠΠΛ,ΚΠΛ,ΠΓΛ,ΚΓΛ), με λίγο μεγαλύτερη έμφαση στη γραμματική και το λεξιλόγιο, τα οποία, όμως, συνδέονταν άμεσα τόσο με τη θεματική όσο και με το χτίσιμο των υπολοίπων δεξιοτήτων.

3. Συμπεράσματα-προτάσεις

3.1 Συμπεράσματα από την εξέταση των εγχειριδίων

Συνοψίζοντας τα όσα παρατηρήθηκαν στα υπό εξέταση εγχειρίδια, κατά τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού που στοχεύει στην ανάπτυξη της ΠΠΛ, κρίνεται σημαντικό:

- Να προηγείται χρήσιμο λεξιλόγιο σχετικό τόσο με τη θεματική της διδακτικής ενότητας όσο και με την άσκηση-δραστηριότητα ΠΠΛ.
- Το υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο της ενότητας να συνδέεται, όσο πιο οργανικά γίνεται, με το λεξιλόγιο και ο τρόπος παρουσίασής του να είναι τέτοιος, ώστε να διευκολύνει την αξιοποίησή του από τους μαθητές κατά τις ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου.
- Οι ασκήσεις να συνοδεύονται από σωστά σχεδιασμένο οπτικό υλικό, με στόχο τόσο την ψυχαγωγία των μαθητών όσο και τη διδακτική τους υποστήριξη.
- Να υπάρχει ποικιλία ασκήσεων τόσο ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασής τους, όσο και ως προς τον διδακτικό τους στόχο. Είναι σημαντικό να στοχεύουν όχι μόνο στην καλλιέργεια της ευφράδειας των μαθητών, στην εμπέδωση λεξιλογίου και γραμματικής, αλλά και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών, καθώς και στην εύκολη σύνδεση με πιο προσωπικά και οικεία θέματα των μαθητών, ώστε να αυξηθεί ο βαθμός εμπλοκής τους. Η ποικιλία, λοιπόν, και ο αυξημένος βαθμός ευελιξίας των ασκήσεων είναι απαραίτητα στοιχεία για να επιτευχθεί ένα διευρυμένο φάσμα μαθητών στο οποίο μπορούν να απευθυνθούν.
- Το διδακτικό υλικό να κινείται επαρκώς σε όλο το συνεχές των υφολογικών διαφοροποιήσεων και να εξοικειώνει τους μαθητές με όλα τα

είδη των συνομιλιών, παράλληλα πάντα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους.

- Οι ασκήσεις-δραστηριότητες να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και όπου είναι δυνατόν η μία να διευκολύνει την μετάβαση στην άλλη.
- Οι υπόλοιπες ασκήσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη άλλης δεξιότητας να δίνουν εναύσματα για την παραγωγή προφορικού λόγου. Πρέπει να εντάσσονται στοιχεία προφορικότητας στο σύνολο του διδακτικού υλικού κι όχι μόνο στις ασκήσεις ΠΠΛ (π.χ. κείμενα με τη μορφή διαλόγου, στερεοτυπικές φράσεις που συναντάμε ως επί των πλείστον στον προφορικό λόγο κτλ.)
- Να εξετάζονται, ως αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι για την κατάκτηση της προφορικής δεξιότητας, ζητήματα προφοράς και επιτονισμού και ο ρόλος που διαδραματίζουν για την επιτυχή μεταφορά ενός μηνύματος.
- Όσο ανεβαίνει το επίπεδο των μαθητών να μειώνονται οι ασκήσεις που στοχεύουν σε καθοδηγούμενη παραγωγή λόγου και να αυξάνονται οι ασκήσεις που οδηγούν τους μαθητές σε πιο ελεύθερη παραγωγή με εναλλαγή θεμάτων και ομιλητών, ώστε να προσιδιάζει περισσότερο σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις.
- Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες να συνοδεύονται από οδηγίες υπό τη μορφή συμβουλών, που να θυμίζουν στους μαθητές και να τους παροτρύνουν να χρησιμοποιούν τις απαραίτητες στρατηγικές, ώστε ο λόγος τους να είναι κατάλληλος με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και οι ίδιοι ικανοί να αντιμετωπίσουν τα όποια επικοινωνιακά προβλήματα προκύψουν κατά την παραγωγή.

3.2 Προτάσεις για τον σχεδιασμό υλικού με στόχο την ΠΠΛ

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η εμπλοκή των μαθητών σε ασκήσεις και δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα βασικές παραμέτρους για την κατάκτηση της προφορικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα, πριν από τον

σχεδιασμό διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας θα πρέπει να μας απασχολήσουν τα εξής ερωτήματα:

- Έχει καταστεί σαφές στους μαθητές ποιες είναι οι διαφορές γραπτού–προφορικού λόγου και συγκεκριμένα ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά του προφορικού που επιβάλλουν τη χρήση συγκεκριμένων μηχανισμών που διευκολύνουν την παραγωγή του;

Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, οι μαθητές όχι απλά να γνωρίζουν αυτούς τους μηχανισμούς, αλλά και να εξοικειωθούν με αυτούς, ώστε να διευκολύνουν την προφορική τους παραγωγή σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να γνωρίζουν τρόπους, μέσω των οποίων να μπορούν να καταστήσουν σαφές στον συνομιλητή τους αυτό που θέλουν να πουν (π.χ. επανάληψη, διευκρινίσεις κτλ.). Έχοντας εφοδιαστεί με τα κατάλληλα μέσα, θα μπορέσουν πιο αποτελεσματικά να διαχειριστούν το άγχος που προκαλούν οι περιορισμοί της προφορικής επικοινωνίας και να επιλύουν τα επικοινωνιακά προβλήματα που θα ανακύπτουν. Η γνώση και η εξάσκηση αυτών των μηχανισμών είναι σημαντική όχι μόνο για διευκολύνονται κατά την ομιλία τους, αλλά και για να είναι ακόμα πιο κοντά στο ύφος του φυσικού ομιλητή.

- Κατά πόσο οι ασκήσεις-δραστηριότητες περιλαμβάνουν όλες τις λειτουργίες μιας συνομιλίας και όλους τους τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών, τόσο των καθαρά ενημερωτικών όσο και των πιο επικοινωνιακών, που είναι πιο έντονα κοινωνικοπολιτισμικά καθορισμένοι και διέπονται από περισσότερες συμβάσεις ;

Στον καθημερινό λόγο, υπάρχουν συνομιλίες πιο χαλαρές που σχετίζονται περισσότερο με την προσωπικότητα του ομιλητή και συνομιλίες πιο τυπικές που στοχεύουν περισσότερο στην παροχή πληροφοριών και είναι πιο εύκολες να διδαχθούν.

Μέσα από την έρευνα του Biber (Nation & Newton, 2009, σελ.3) αναδεικνύονται σημαντικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό μαθημάτων. Οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με όλα τα είδη προφορικού λόγου και τα υφολογικά επίπεδα. Η ικανότητα ενός μαθητή να διαχειρίζεται επιτυχώς μια συνομιλία που κινείται σε επίσημο ύφος, δε συνεπάγεται ότι

μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς και σε μια ανεπίσημη συνομιλία. Όταν οι μαθητές καλούνται να παράγουν λόγο σε επικοινωνιακές περιστάσεις άγνωστες γι' αυτούς, εντοπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα γνωστικά τους κενά. Ο εντοπισμός αυτός, σύμφωνα και με τον Ellis (1990), είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση μιας γλώσσας.

- Κατά πόσο το διδακτικό υλικό μαθαίνει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα επικοινωνιακά προβλήματα μέσα από τη χρήση ικανοτήτων διαπραγμάτευσης (π.χ. έλεγχος σημασίας, αλλαγή στην επιλογή λέξεων, διόρθωση λανθασμένων ερμηνειών, εύρεση κατάλληλων λέξεων για την πετυχημένη μετάδοση νοημάτων).

Μια άσκηση μπορεί να περιλαμβάνει την αφήγηση της ίδιας ιστορίας αλλά με διαφορετικό θεωρητικά εύρος κοινής γνώσης μεταξύ των συνομιλητών κάθε φορά. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στο βαθμό επεξηγηματικότητας που απαιτείται ανάλογα με τον συνομιλητή που απευθύνονται. Σημαντικό είναι, επίσης, οι μαθητές να μην φοβούνται να ζητούν διευκρινίσεις, είτε όταν συνομιλούν με τον διδάσκοντα είτε με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια μιας δραστηριότητας παραγωγής προφορικού λόγου. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να απενεχοποιήσουν αυτή τη βασική συνομιλιακή στρατηγική, ώστε να τη χρησιμοποιούν και σε επικοινωνιακές περιστάσεις έξω από τα πλαίσια της τάξης.

- Κατά πόσο προβλέπεται οι μαθητές να εξασκηθούν, ώστε να χρησιμοποιούν ορθώς τους μηχανισμούς κατάληψης λόγου και κατά πόσο υπάρχουν ασκήσεις εστιασμένες σ' αυτό;

Όπως προαναφέρθηκε, είναι πολύ σημαντικό κατά τη διαχείριση μιας συνομιλίας να γνωρίζει κάποιος πότε και πώς να πάρει το λόγο και για πόσο, χωρίς αυτό να εκληφθεί ως αγένεια από τον συνομιλητή του. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν μηχανισμούς, όπως χειρονομίες, ήχους ή κατάλληλες φράσεις, (π.χ. διαπροσωπικούς δείκτες οικειότητας). Οι μηχανισμοί αυτοί κατάληψης του λόγου πρέπει να συμφωνούν με τις επικοινωνιακές συμβάσεις της γλώσσας-στόχου, ώστε να σηματοδοτούν στον συνομιλητή τους την επιθυμία τους να πάρουν τον λόγο.

Μπορούν οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με διάφορες συνομιλίες, ώστε να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ ομαλής εναλλαγής λόγου και πιο απότομων εναλλαγών

που παραβιάζουν τη γλωσσική ευγένεια. Πρέπει, επίσης, να εξασκηθούν σε συνομιλίες που διέπονται από διαρκή εναλλαγή θεμάτων και γρήγορες αλλαγές στη σειρά. Να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αναπτύσσουν ένα θέμα, να αλλάζουν θέμα, να αναφέρουν ένα νέο ως λογική συνέχεια του προηγούμενου και γενικά να έχουν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα ώστε να εκμεταλλεύονται όλες τις ελευθερίες που δικαιούνται κατά την επικοινωνία. Να μάθουν να υπερασπίζονται μόνοι τους τα δικαιώματά τους κατά τη συνομιλία.

- Κατά πόσο, κατά τον σχεδιασμό υλικού που σχετίζεται με την εκμάθηση του φωνητικού συστήματος της γλώσσας-στόχου και κυρίως κατά την διδασκαλία του, υπολογίζονται παράγοντες που επηρεάζουν την προφορά των μαθητών (π.χ. ηλικία, μητρική γλώσσα, προσωπικοί στόχοι κτλ.);

Το διαφορετικό προφίλ των μαθητών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα σημεία που ενδέχεται να συναντήσουν δυσκολίες σε ζητήματα προφοράς. Επομένως, οι φωνολογικές ασκήσεις και η διδακτική καθοδήγηση πρέπει να στοχεύουν κυρίως στον εντοπισμό των στοιχείων που οι μαθητές αναμένεται ότι θα συναντήσουν μεγαλύτερες δυσκολίες. Ο τρόπος διδασκαλίας του φωνητικού και φωνολογικού συστήματος μιας Γ2 επηρεάζει την εκμάθηση. Υπάρχουν ορισμένες παρατηρήσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό για τους διδάσκοντες.

Για την εξάσκηση της προφοράς των μαθητών είναι καλύτερο να χρησιμοποιούνται μη υπαρκτές λέξεις ή λέξεις με τις οποίες οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι. Σύμφωνα με τον Hammerley (1982), παρουσιάζονται μεγαλύτερα προβλήματα προφοράς σε λέξεις που μπορεί να παρουσιάζουν ομοιότητα με άλλες ήδη γνωστές της Γ2 ή με λέξεις της Γ1 των μαθητών, λόγω των λανθασμένων συνδέσεων που μπορεί να δημιουργηθούν.

Προκειμένου ο διδάσκων να ενισχύσει την αντίληψη των μαθητών του σε ζητήματα προφοράς, μπορεί να σχηματίσει ζεύγη λέξεων που αποτελούν ελάχιστα ζεύγη π.χ.(*ponos/ konos/tonos* ή *pali pathi*) ή που περιλαμβάνουν αλλοφωνία (*mati matia, kalos ceri,*) και αφού τις προφέρει δυνατά ο ίδιος να ζητήσει από τους μαθητές του να εντοπίσουν τις διαφορές στην προφορά του υπό εξέταση κάθε φορά στοιχείου. Η συνειδητοποίηση της σωστής τοποθέτησης των αρθρωτών είναι κάτι που, επίσης, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά σε ζητήματα προφοράς. Μετά την μεμονωμένη ανάλυση, τα στοιχεία μπορούν να μπουν σε μεγαλύτερα προτασιακά σύνολα και να

αποτελέσουν κομμάτι δραστηριοτήτων προφορικής παραγωγής, οι οποίες μπορούν να εμπλουτιστούν και με τη χρήση εικόνων.

Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, λοιπόν, οι μαθητές να μάθουν πρώτα να διακρίνουν τις διαφοροποιήσεις, πριν μπορέσουν να προφέρουν σωστά φθόγγους και λέξεις που αναμένεται ότι θα παρουσιάσουν δυσκολίες. Άλλη μια διδακτική πρόταση θα μπορούσε να περιλαμβάνει λίστες λέξεων, οι οποίες θα γράφονται στον πίνακα και ο μαθητής θα καλείται να κυκλώσει εκείνη που πρόφερε ο δάσκαλος.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να προηγούνται ασκήσεις προσληπτικού τύπου, όπου οι μαθητές θα ενισχύσουν την ακουστική τους αντίληψη και θα εντοπίσουν τις διαφοροποιήσεις και έπειτα να ακολουθεί η παραγωγή. Επιπρόσθετα, οι προσληπτικού τύπου ασκήσεις μπορούν να λειτουργήσουν κι ως διαγνωστικές στα στοιχεία εκείνα προφοράς που οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Έτσι, ο διδάσκων θα σχεδιάσει πιο στοχευμένο διδακτικό υλικό για το στάδιο της παραγωγής.

Τέλος, όσο αφορά την ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας των μαθητών, μπορούμε να επισημάνουμε ότι στις δραστηριότητες που στοχεύουν σε αυτή τη πτυχή δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται γλωσσικά στοιχεία που δεν είναι οικεία στους μαθητές. Η προσοχή τους πρέπει να είναι εστιασμένη στην επιτυχή κατανόηση και μεταφορά μηνυμάτων. Αν οι δραστηριότητες περιέχουν άγνωστο λεξιλόγιο δεν είναι δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας των μαθητών. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, και η επανάληψη δραστηριοτήτων που περιέχουν τις ίδιες φράσεις και το ίδιο λεξιλόγιο, ώστε να αυξηθεί ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με αυτά και να αυτοματοποιηθεί η χρήση τους. Το περιεχόμενο και ο βαθμός επανάληψης, προφανώς, καθορίζονται κάθε φορά από το επίπεδο των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Nation & Newton (2009), μπορούμε να θέσουμε πέντε αρχές για την διδασκαλία σε αρχάριους και μαθητές μέσου επιπέδου:

- Έμφαση σε γλωσσικά στοιχεία σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών: πρωταρχικός στόχος πρέπει να είναι γλωσσικά στοιχεία που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν γρήγορα, σύμφωνα με τους σκοπούς τους κι όχι τόσο μεταγλωσσικές γραμματικές επεξηγήσεις και λεξιλόγιο που δεν έχει άμεση χρησιμότητα.

- Να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από μια ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων: μπορούν γι' αυτόν τον σκοπό να αξιοποιηθούν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση, τη χρήση αντικειμένων, εικόνων ή τραγουδιών, που έχουν τη μορφή παιχνιδιού, καθώς και δραστηριότητες έξω από τα στενά πλαίσια της τάξης (π.χ. επίσκεψη στην τοπική αγορά).
- Να αποφεύγεται ο καταγισμός των μαθητών με πολλά καινούρια στοιχεία, καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να τους αποθαρρύνει. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο της νέας γνώσης κι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη χρήση των γλωσσικών στοιχείων που μαθαίνουν.
- Να δίνεται σε μεγάλο βαθμό κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο.
- Να εξασφαλίζεται ένα φιλικό και ασφαλές περιβάλλον εκμάθησης που διέπεται από την αρχή της συνεργασίας τόσο μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων, όσο και φυσικά μεταξύ των ίδιων των μαθητών.

Ο σκοπός ενός μαθήματος που στοχεύει στην ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας μαθητών αρχάριου και μέσου επιπέδου είναι :

- Να βοηθήσει τους μαθητές να διαχειρίζονται γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο όσο το δυνατόν πιο ταχέα και αποτελεσματικά.
- Να ενισχύσει το κίνητρο των μαθητών, καθώς όσο πιο πολύ εξασκούνται στο να μιλάνε τη γλώσσα που μαθαίνουν και να επικοινωνούν σε αυτή, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αποκτούν.
- Να συνδέσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία με τις ανάγκες και τα κίνητρα των μαθητών, καθώς ο πιο συνήθης στόχος εκμάθησης μια ξένης γλώσσας-εκτός από την περίπτωση που ερχόμαστε σ' επαφή με μια γλώσσα για ακαδημαϊκούς λόγους- είναι η επικοινωνία σ' αυτή.

Μια γλώσσα είναι το σύνολο των λειτουργικά διαφοροποιημένων γλωσσικών χρήσεων, διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από την προσαρμογή του λόγου του καθενός στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (ποιος, τι, γιατί, μέσα από ποιο κανάλι κτλ.). Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, οι μαθητές να μπορούν να διακρίνουν αυτές τις διαφορετικές λειτουργίες και να τις εφαρμόζουν στο λόγο τους ορθά και αβίαστα. Αυτό

μπορεί να επιτευχθεί με ασκήσεις-δραστηριότητες που αναφέρονται σε ποικίλα θέματα, δημιουργούν ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και δίνουν το έναυσμα παραγωγής ποικίλων μορφών και ειδών λόγου. Δραστηριότητες που τους βοηθούν να απαλλαγούν από ψυχολογικές αναστολές, οι οποίες εμποδίζουν την ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία. Δραστηριότητες που δεν αντιμετωπίζονται μόνο γνωστικά αλλά ως ερεθίσματα για φυσική γλωσσική έκφραση.

Έτσι, θα μπορέσουν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε μέλος μιας γλωσσικής κοινότητας έχει ένα ρεπερτόριο κοινωνικών ταυτοτήτων και ότι κάθε ταυτότητα συνδέεται με έναν αριθμό κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων και μορφών έκφρασης (Saville-Troike, 2003).

Η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου από τους μαθητές είναι το ζητούμενο για την κατάκτηση της προφορικής δεξιότητας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, σημαντικότατο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η επεξεργασία του γλωσσικού εξαγόμενου από τους ίδιους τους μαθητές, η οποία αντιπαρατίθεται στην ποινικοποίηση των λαθών και στην επιφανειακή επισήμανσή τους από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Ως επεξεργασία εννοείται εκείνη η διαδικασία που παρακολουθεί την παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών και κατά την οποία αυτό που είπαν σχολιάζεται ως προς το αν είναι κατάλληλο για τον σκοπό για τον οποίο παρήχθη. Χρήσιμη είναι στο σημείο αυτό η αξιοποίηση μαγνητοφώνου, ώστε οι μαθητές να σταθούν κριτικά απέναντι στον δικό τους παραγόμενο λόγο, παίζοντας ταυτόχρονα τον ρόλο ακροατή. (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Από όλες τις δεξιότητες (ΠΓΛ, ΚΓΛ, ΚΠΛ, ΠΠΛ), η παραγωγή προφορικού λόγου φαίνεται να κατέχει εξέχουσα θέση, καθώς οι γνώστες μιας γλώσσας αναφέρονται ως ομιλητές της και η πλειοψηφία των μαθητών μιας ξένης-δεύτερης γλώσσας επιθυμεί πρώτα απ' όλα να επικοινωνήσει μέσω αυτής.

Διάφορα προβλήματα είναι λογικό να προκύψουν, όταν ζητείται από τους μαθητές να εκφραστούν προφορικά μέσα στην τάξη. Σε αντίθεση με τις άλλες δεξιότητες, η παραγωγή προφορικού λόγου ενέχει τον μεγαλύτερο βαθμό έκθεσης, επομένως, είναι λογικό οι μαθητές να εμφανίζουν μεγαλύτερο δισταγμό και μειωμένη συμμετοχή. Επίσης, ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο, ειδικά σε ομοιογενείς τάξεις, είναι η χρήση της μητρικής γλώσσας έναντι της γλώσσας-στόχου, προκειμένου να καλυφθούν επικοινωνιακά κενά κατά την γλωσσική παραγωγή. Η υπερβολική χρήση αυτής της

στρατηγικής απομακρύνει τους μαθητές από την αξιοποίηση άλλων στρατηγικών που βασίζονται σε στοιχεία της γλώσσας-στόχου και που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικά την προφορική δεξιότητα.

Ποια είναι, λοιπόν, τα στοιχεία αυτά που χαρακτηρίζουν μια δραστηριότητα που στοχεύει στην ανάπτυξη της ΠΠΛ πετυχημένη; Ερώτημα δύσκολο να απαντηθεί επαρκώς, καθώς η προφορική δεξιότητα, αν και η πιο σημαντική για την επικοινωνία, είναι πιο δύσκολο να παρατηρηθεί απ' ό,τι η γραπτή και συνδέεται με ποικίλους κοινωνικοπολιτισμικούς, ψυχολογικούς και επικοινωνιακούς παράγοντες. Βασικό είναι οι μαθητές να μιλούν πολύ και η συμμετοχή τους να είναι ισότιμη. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να τους δίνεται ισχυρό κίνητρο εμπλοκής, με την επιλογή θεμάτων που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους. Ο διδάσκων, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιεί κυρίως ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη συμμετοχή όλων των μαθητών και να σχεδιάσει πολύ προσεκτικά το περιεχόμενο τους, προσέχοντας το θέμα να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να ακολουθεί βασικούς θεωρητικούς άξονες και παρατηρήσεις από έμπρακτες εφαρμογές.

Βιβλιογραφία

- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1997). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005, September). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), σσ. 379-397.
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. Στο C. Doughty, & M. H. Long (Επιμ.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (σσ. 256-310). Malden: Blackwell.
- Doughty, C., & Williams, J. (Επιμ.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, σσ. 209-224.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, σσ. 83-107.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. Στο C. Faerch, & G. Kasper (Επιμ.), *Plans and strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. (P.Cole, & J.Morgan, Επιμ.) *Syntax and Semantics*, 3.
- Hammerly, H. (1982). Contrastive phonology and error analysis. *IRAL*, σσ. 17-32.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *Working Papers*, σσ. 103-137.
- Mackey, A. (2007). Interaction as practice. Στο R. DeKeyser (Επιμ.), *Practice in a Second Language* (σσ. 85-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, W. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Major, R. (1987). Foreign accent: recent research and theory. *IRAL*, σσ. 185-202.
- Nation, I., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Purcell, E., & Suter, R. (1980). Predictions of pronunciation accuracy: a re-examination. *Language Learning*, σσ. 271-287.
- Rivers, W., & Temperley, R. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English*. New York: Oxford University Press.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Στο S. Gass, & C. Madden (Επιμ.), *Input in Second Language Acquisition* (σσ. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. Στο Faerch, & Kasper (Επιμ.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1974). *Second Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.
- Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Κοντοκόστα, Ε., Μοντζολή, Μ., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., . . . Συκαρά, Γ. (2016). *Ταξίδι στην Ελλάδα 2: Ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Επίπεδα B1 & B2*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γούτσος, Δ. (2014). Εισαγωγή. Στο Δ. Γούτσος (Επιμ.), *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά* (σσ. 9-31). Καβάλα: Σαΐτα.

Ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Ανάκτηση από www.greek-language.gr: <http://www.greek-language.gr/certification/node/94.html> (τελευταία πρόσβαση 13/5/2018)

Καρακύργιου, Μ., & Παναγιωτίδου, Β. (2015). *Κλικ στα ελληνικά: Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίπεδο Β1*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παθιάκη, Ε., Σιμόπουλος, Γ., & Τουρλής, Γ. (2016). *Ελληνικά Β': μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Επίπεδο Β1*. Αθήνα: Πατάκης.

Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας - θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Παράρτημα


Εγχειρίδιο Ταξίδι

2. Μιλώ στην τάξη.


Βρίσκω τις διαφορές στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών του Γιαν και της Βανέσας. Συζητάω στην τάξη με τους συμμαθητές μου για την εκπαίδευση στις χώρες μας.



ασκ. 1Τ


 Ένας καλός δάσκαλος...

Κατά το χρονικό διάστημα 2004-2006 έγινε μία έρευνα σχετική με τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου και του καλού μαθητή. Η έρευνα είχε πανελλήνιο δείγμα 1500 μαθητών και 1000 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Παρακάτω δίνονται τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου, σύμφωνα με τους μαθητές:



- Είναι ενθουσιώδης και δείχνει ενδιαφέρον για τη δουλειά του.
- Είναι συμπαθής, ευγενής και φιλικός με τους μαθητές του.
- Είναι συνεπής (ωράριο, διόρθωση και παράδοση εργασιών).
- Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη.
- Είναι ένα άτομο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να στηρίζονται.
- Είναι πρόθυμος να ακούσει τα προβλήματα των μαθητών.
- Είναι υπομονετικός και πρόθυμος να εξηγήσει πολλές φορές κάτι που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές του.
- Γνωρίζει ακριβώς τι πρέπει να κάνει, όταν οι μαθητές δεν προσέχουν στο μάθημα.
- Γνωρίζει πολλές τεχνικές για την παρουσίαση του νέου μαθήματος.
- Χρησιμοποιεί παραδείγματα, όταν οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν καλά κάτι.
- Γνωρίζει τι ξέρουν και τι δεν ξέρουν οι μαθητές.
- Οργανώνει το μάθημα με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε όλοι να καταλαβαίνουν αυτά που δίδαξε.
- Είναι σαφής και ακριβής στις οδηγίες για τις ασκήσεις και τις εργασίες.
- Είναι επιεικής, όταν διορθώνει εργασίες.
- Επιβραβεύει την προσπάθεια και όχι μόνο το αποτέλεσμα.
- Είναι αυστηρός, όταν οι μαθητές δημιουργούν προβλήματα στην τάξη.

(www.my.aegean.gr, με αλλαγές)

 4. Μιλώ στην τάξη.

Σκέφτομαι τα μαθητικά μου χρόνια και θυμάμαι έναν δάσκαλο / μία δασκάλα που είχε κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Μιλώ για αυτόν / αυτή στην τάξη.

ασκ. 2Τ

14. Παίζω έναν ρόλο!

A. Είσαι ένα από τα παραπάνω πρόσωπα (άσκηση 13) και ψάχνεις στις μικρές αγγελίες το κατάλληλο άτομο για αυτό που θέλεις. Του / Της τηλεφωνείς και συζητάτε τις λεπτομέρειες.

B. Ψάχνεις για δουλειά και έχεις βάλει μία αγγελία στην εφημερίδα (άσκ. 13). Κάποιος σου τηλεφωνεί και σου λέει τι ακριβώς θέλει. Συζητάτε τις λεπτομέρειες.




ασκ. 3Τ

Εγχειρίδιο Ελληνικά

Ενότητα Εκπαίδευση


Μάθε, παιδί μου, γράμματα



2 Η σειρά μου τώρα

2 Απαντάω:

Πώς είναι το εκπαιδευτικό σύστημα στον τόπο σου; Πόσων χρονών πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο; Πόσα χρόνια είναι η υποχρεωτική εκπαίδευση; Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό; Πώς μπαίνουν οι νέοι στο Πανεπιστήμιο; Είναι πολλοί οι φοιτητές που συνεχίζουν για μεταπτυχιακά;



3 Παίζω έναν ρόλο

3 Εγγραφή στο σχολείο.

<p>Ρόλος Α</p> <p>Θέλω να γράψω το παιδί μου στο σχολείο. Ζητάω πληροφορίες από τον διευθυντή / τη διευθύντρια του σχολείου και απαντάω στις ερωτήσεις του/της.</p>	<p>Ρόλος Β</p> <p>Είμαι διευθυντής/διευθύντρια σε ένα σχολείο. Μια κυρία / Ένας κύριος έρχεται για να γράψει το παιδί της/του. Απαντάω στις ερωτήσεις της/του και ζητάω κάποιες πληροφορίες (πού μένουν, πόσον καιρό είναι στην Ελλάδα, πού πήγαινε σχολείο πριν το παιδί, αν ήταν καλός μαθητής / καλή μαθήτρια, αν μιλάει καθόλου ελληνικά...).</p>
--	--

ασκ. 1E17 + δραστ. 1E17

4 Απαντάω:

Ποιες γλώσσες μιλιούνται στη χώρα σου;
Ποιο νόμισμα χρησιμοποιείται;
Ποιο θέμα συζητιέται πολύ αυτό τον καιρό;
Ποιο πρόβλημα δε λύνεται με τίποτα;
Το νερό της βρύσης πίνεται;
Επιτρέπεται το παρκάρισμα στα πεζοδρόμια;
Απαγορεύεται το κάπνισμα στα εστιατόρια και στα μπαρ;

ασκ. 2E17



Παίζω έναν ρόλο

19 Φροντιστήριο ή όχι;

Ρόλος Α

Το παιδί μου πηγαίνει στην Α' Γυμνασίου και σκέφτομαι ότι πρέπει να το στείλω στο φροντιστήριο, για να μην έχει προβλήματα με τα μαθήματα. Πιστεύω ότι χωρίς φροντιστήριο είναι αδύνατον σήμερα να μπει ένα παιδί στο Πανεπιστήμιο. Συζητάω με μια φίλη / έναν φίλο και ζητάω τη γνώμη της/του.

Ρόλος Β

Μια φίλη / ένας φίλος σκέφτεται να στείλει το παιδί της/του, που πάει στην Α' Γυμνασίου, στο φροντιστήριο. Εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ νωρίς για να σκέφτεται το Πανεπιστήμιο και ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν ελεύθερο χρόνο. Επίσης, θεωρώ ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα μέσα από άλλους τρόπους (παιχνίδια, διάβασμα βιβλίων, εκδρομές...).

δραστ. 2Ε17

Μάθε, παιδί μου, γράμματα



Η σειρά μου τώρα

20 Απαντάω:



Το σχολείο στον τόπο σου μοιάζει πιο πολύ με της Ελλάδας ή της Φινλανδίας; Τι κάνουν τα παιδιά μετά το σχολείο; Έχουν φροντιστήρια, δουλειά για το σπίτι; Έχουν ελεύθερο χρόνο; Τι κάνουν συνήθως στον ελεύθερο χρόνο τους;



ασκ. 3Ε17

Ενότητα Εργασία

Δουλεύω σαν σκυλί...



Η σειρά μου τώρα

2 Απαντάω:



Δουλεύεις; Έχεις δουλέψει ποτέ υπερβολικά πολύ; Έχεις ζητήσει ποτέ αύξηση στον μισθό σου / στο μεροκάματό σου; Τι ακριβώς έγινε; Έχεις κάνει ποτέ παράπονα στη δουλειά σου για κάποιον λόγο (π.χ., για τις άδειες, τα ρεπό, τις υπερωρίες ή κάτι άλλο); Τι έγινε; Άλλαξε τίποτα μετά;

ασκ. 1Ε18

4 Κύριε διευθυντά...

Ρόλος Α

Εργάζομαι πολλά χρόνια σε μια εταιρεία και δεν έχω πάρει αύξηση τα τελευταία πέντε χρόνια. Πηγαίνω στην εργοδότη / στον εργοδότη μου και εξηγώ το πρόβλημα. Τονίζω πως αγαπώ τη δουλειά μου, αλλά η ζωή έχει γίνει πολύ ακριβή.

Ρόλος Β

Έχω μια δική μου επιχείρηση. Μια/Ένας υπάλληλος που δουλεύει αρκετά χρόνια για μένα μου ζητάει αύξηση. Προσπαθώ να της/του εξηγήσω ότι σε αυτή τη φάση είναι δύσκολο να δώσω αύξηση, παρ' όλο που εκτιμώ τη δουλειά της/του.

δραστ. 1E18



28 Απριλίου

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Υπάρχουν μερικά επαγγέλματα που είναι πιο επικίνδυνα από άλλα, και η ημέρα αυτή έχει καθιερωθεί για να υπενθυμίζει σε όλους τη σημασία που έχει να τηρούνται ορισμένοι κανόνες ασφάλειας στην εργασία, για να αποφεύγονται τα ατυχήματα και οι βλάβες στην υγεία.

Μία από τις υποχρεώσεις που έχουν οι εργοδότες απέναντι στους ανθρώπους που δουλεύουν στην επιχείρησή τους είναι να τους προειδοποιούν για τους κινδύνους με τη χρήση **ειδικών σημάτων**. Μερικά θα τα έχεις δει σίγουρα κάπου. Μπορείς να καταλάβεις τι σημαίνουν; Οι απαντήσεις είναι στο κάτω μέρος της δεξιάς σελίδας!

Αν όμως κάτι πάει στραβά, ψάξε για αυτό το σήμα:



Απαντήσεις

1. Υποχρεωτική προστασία του κεφαλιού (κράνος).
2. Υποχρεωτική προστασία των αυτιών από δυνατό ήχο.
3. Υποχρεωτική προστασία των αναπνευστικών οδών (μάσκα).
4. Υποχρεωτική προστασία των ποδιών (μπότες).
5. Υποχρεωτική προστασία των χεριών (γάντια).
6. Υποχρεωτική προστασία του σώματος (ειδική φόρμα).
7. Υποχρεωτική προστασία του προσώπου.
8. Μην πόσιμο νερό.
9. Απαγορεύεται η είσοδος σε οχήματα μεταφοράς φορτίων.
10. Απαγορεύεται η είσοδος σε οχήματα μεταφοράς φορτίων.
11. Κίνδυνος: εύφλεκτες ύλες.
12. Κίνδυνος: εκρηκτικές ύλες.
13. Κίνδυνος: τοξικές ύλες (δληπτήρια).
14. Κίνδυνος: διαβρωτικές ύλες (οξέα).
15. Κίνδυνος: ραδιενεργά υλικά.
16. Κίνδυνος: ηλεκτροπληξία.
17. Κίνδυνος: αναφλέξιμες ύλες.
18. Κίνδυνος: πολύ χαμηλή θερμοκρασία.
19. Γενικός κίνδυνος.
20. Βλαβερές ή ερεθιστικές ύλες.
21. Κίνδυνος από οχήματα μεταφοράς φορτίων.
22. Κίνδυνος παραπατήματος.
23. Κίνδυνος πτώσης.
24. Κίνδυνος από οχήματα μεταφοράς φορτίων.
25. Θέση πυρασβεστικής μάνικας.
26. Θέση πυρασβεστήρα.
27. Απαγορεύεται η χρήση γυμνής φλόγας και το κάπνισμα.
28. Απαγορεύεται το κάπνισμα.
29. Προς έξοδο κινδύνου.

ασκ. 2E18



Παίζω έναν ρόλο

ΒΟΗΘΟΣ μάγειρα, Έλληνας, ζητείται από ιταλικό εστιατόριο στο Χαλάνδρι

ΒΟΗΘΟΣ μάγειρα, άνδρας ή γυναίκα, κάτοικος της περιοχής, ζητείται από ψαροταβέρνα στην Πετρούπολη

ΒΟΗΘΟΣ μάγειρα, μαγείρισσα, ζητούνται από μπιραρία-εστιατόριο, για πλήρη απασχόληση

ΜΑΓΕΙΡΑΣ πεπειραμένος, γνώστης ελληνικής κουζίνας, για ξενοδοχείο Μάιο έως Σεπτέμβριο, παρέχεται διαμονή, μισθός ικανοποιητικός

ΜΑΓΕΙΡΑΣ ζητείται από γνωστό εστιατόριο, περιοχή Γκάζι, για πενήνήμερη βραδινή απασχόληση, μισθός ικανοποιητικός, προύπηρεσία απαραίτητη, συστάσεις προαιρετικές

15 Τηλεφωνώ για την αγγελία.

Ρόλος Α

Ψάχνω για δουλειά μάγειρα/μαγείρισσας. Διαλέγω την αγγελία που με ενδιαφέρει και τηλεφωνώ για να πάρω πληροφορίες για τη θέση.

Ρόλος Β

Είμαι υπεύθυνος/υπεύθυνη σε ένα εστιατόριο και ζητάω μάγειρα/μαγείρισσα. Μια κυρία / ένας κύριος τηλεφωνεί και ζητάει πληροφορίες σχετικά με την αγγελία.

δραστ. 2E18

Δουλεύω σαν σκυλί...



Η σειρά μου τώρα

20 Απαντώ:

Έχεις σπουδάσει; Πώς διάλεξες τις σπουδές / το επάγγελμά σου / τη δουλειά σου;
Τι ζητάς από μια δουλειά;
Μπορείς να περιγράψεις τις ιδανικές συνθήκες εργασίας;



Παίζω έναν ρόλο

21 Τι να κάνω;


Ρόλος Α

Τον τελευταίο καιρό η δουλειά μου με έχει κουράσει πολύ. Συζητάω με έναν φίλο / μια φίλη για το θέμα αυτό και εξηγώ τι προβλήματα έχω (με το αφεντικό μου, με τους συναδέλφους...). Σκέφτομαι να φύγω από τη δουλειά, αλλά δεν είμαι σίγουρη/σίγουρος αν αυτή είναι η σωστή απόφαση.

Ρόλος Β

Μια φίλη / ένας φίλος τον τελευταίο καιρό έχει προβλήματα με τη δουλειά της/του και σκέφτεται να φύγει. Προσπαθώ να της/του εξηγήσω ότι δεν πρέπει να πάρει μια βιαστική απόφαση, γιατί δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι θα βρει κάτι καλύτερο.


ασκ. 3E18 + δραστ. 3E18

 **Παίζω έναν ρόλο**



2.3 Αύριο θα λείψω.

Ρόλος Α
Είμαι μητέρα/πατέρας και αύριο πρέπει να λείψω από τη δουλειά μου, για να πάω στο σχολείο του παιδιού μου. Πηγαίνω στη διευθύντρια / στον διευθυντή και ζητάω άδεια.

Ρόλος Β
Ένας/Μια υπάλληλός μου ζητάει άδεια μιας ημέρας, για να πάει στο σχολείο του παιδιού του. Πιστεύω ότι δεν είναι η κατάλληλη μέρα, γιατί έχουμε πολλή δουλειά.



δραστ. 4E18

 **Φωνή-γραφή**  Γ22

2.5 Ακούω και συμπληρώνω τα γράμματα που λείπουν, όπως στο παράδειγμα.

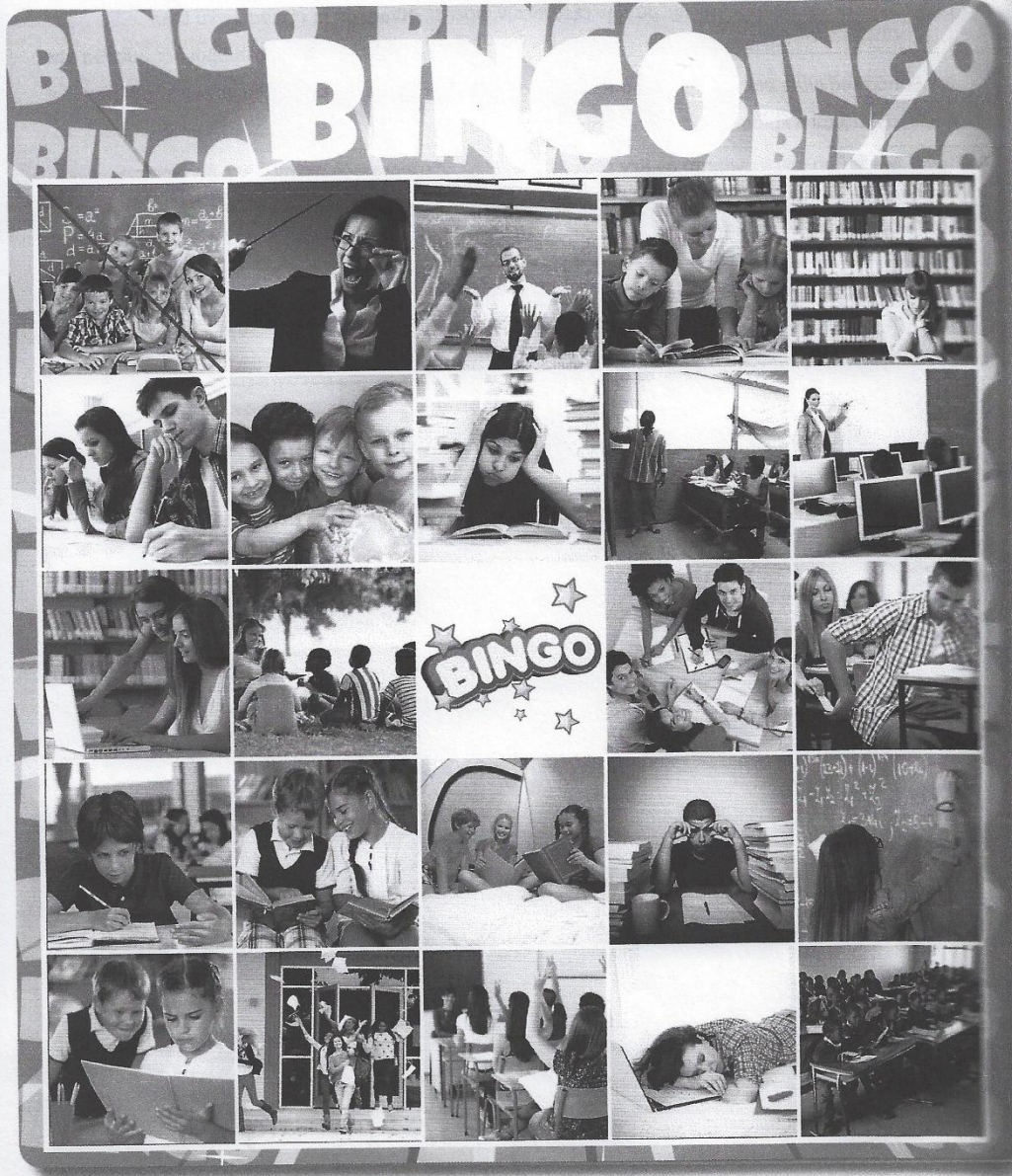
1. Τον τελευταίο καιρό αι σ θ άνομαι πολύ κουρα ένος. Δουλεύω σαν άβος.
2. Δεν έχω πάρει ξηση εδώ και δύο χρόνια.
3. Έχω δουλέψει ω δάσκαλος δύο χρόνια.
4. Έχω ήδη μιλήσει για το θέμα με τον ρο στάμενο και τη γενική διε ύντρια.
5. Μπορώ να σας απα ολήσω για μια στι ή;
6. Ε ιαφέρομαι για τη θέση βοηθού μηχανικού τοκινήτων.
7. Αύριο έχω ραντεβού με την υπε υνη προ ήψεων για συνέντε η.
8. Η Αθήνα είναι άδ α τον Αύγουστο. Οι περισσότεροι εργαζόμενοι παίρνουν άδ α και φεύγουν για δ κοπές.

ασκ. 4E18

Άσκηση 9

Ο κάθε μαθητής / Η κάθε μαθήτρια διαλέγει μια εικόνα από τον πίνακα. Την περιγράφει δυνατά στην τάξη. Οι υπόλοιποι μαθητές / Οι υπόλοιπες μαθήτριες βρίσκουν την εικόνα και τη διαγράφουν. Σημειώνουν τέσσερα διαδοχικά κελιά διαγώνια, οριζόντια ή κάθετα που περνούν από το κεντρικό BINGO και φωνάζουν BINGO.

Παράδειγμα: Μια δασκάλα και μερικοί μαθητές μπροστά στον πίνακα της τάξης. Όλοι είναι χαρούμενοι.



ασκ. 1Κ



ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

- Τι βλέπεις στις φωτογραφίες;
- Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά στοιχεία των επαγγελματιών στις φωτογραφίες;
- Με ποιο κριτήριο διάλεξες ή θα διάλεγες το επάγγελμά σου;
- Πόσο εύκολο είναι για έναν νέο / μια νέα να βρει δουλειά στη χώρα σου;
- Με ποιους τρόπους μπορεί κάποιος να αναζητήσει δουλειά σήμερα;



ασκ. 2Κ



(cd 2. 7)

Άσκηση 2

Άκου ξανά το κείμενο. Τι σου έκανε περισσότερο εντύπωση από τη συζήτηση που άκουσες; Εσύ θα ζητούσες βοήθεια από έναν σύμβουλο καριέρας; Γιατί;

ασκ. 3Κ

Προφορά



Άσκηση 1

(cd 2, 9)

Άκου τις παρακάτω προτάσεις. Σε τι μοιάζουν οι τονισμένες λέξεις, όταν λέγονται στον προφορικό λόγο;

Στον παππού αρέσουν πολύ τα έπιπλα από μπαμπού.

Την πήρα την μπέρα και την ήπια στην παραλία.

Ο Νίκος πήρε την παλέτα του και ζωγράφισε μπαλέτα.

Είδα τον Κώστα να μπαίνει με την Πένυ στο μπαράκι της γειτονιάς.

Ο Σόλωνας μίλησε στον Κρόισο από τον γκριζο θρόνο του.

Δες τα λουλούδια στον κήπο.

Πήρα στην Τίνα ένα δώρο.

Σε δύο διαδοχικές λέξεις
[n] + [k] = [g] π.χ. τον κόπο

[n] + [c] = [tʃ] π.χ. τον κήπο

[n] + [p] = [b] π.χ. την Πένυ

[n] + [t] = [d] π.χ. την Τίνα

Άσκηση 2

Διάβασε δυνατά τις παρακάτω προτάσεις στην τάξη.

Πήγα σινεμά με την Πένυ, την Κική, την Τίνα και την Κάτια.

Ο Αντώνης είναι από την Κύπρο.

Το καλοκαίρι θα πάω στην Κέα με τον Κώστα.

Αγαπώ όλο τον κόσμο, γιατί ζεις κι εσύ μαζί.

Γιατί δεν κοιμάσαι;

Μπορώ να μιλήσω στην Κατερίνα, παρακαλώ;

Μίλησες με την κυρία Κυριακή;

Μίλησες με τον κύριο Κώστα;



ασκ. 4K + 5K

Προφορά



Άσκηση 3

Άκου και απάντησε στις ερωτήσεις.

(cd 2, 10)

1. Τι δηλώνει η φράση που ακούς κάθε φορά;

θα φύγεις			
	λύπη	έκπληξη	θυμός
1			
2			
3			

θα έρθεις			
	έκπληξη	απορία	θυμός
4			
5			
6			

Ο Γιώργος πέταξε για Ρώμη σήμερα το πρωί			
	χαρά	έκπληξη	ερώτηση
7			
8			
9			

2. Σε ποια ερώτηση απαντάει ο ομιλητής κάθε φορά που λέει τις παρακάτω προτάσεις;

Η Μαρία αγαπάει τον Δημήτρη.			
	Ποιος;	Τι;	Ποιον;
1			
2			
3			

Το καλοκαίρι θα πάω στη Μήλο με την Ελένη.			
	Πότε;	Πού;	Με ποιους;
1			
2			
3			
4			



Άσκηση 4

Άκου και βάλε τις παρενθέσεις στις παρακάτω αριθμητικές παραστάσεις.

(cd 2, 11)

0. $(2 + 5) * 3 =$ _____
1. $2 + 5 * 3 =$ _____
2. $45 - 5 * 8 =$ _____
3. $45 * 5 - 8 =$ _____
4. $5 + 9 - 2 =$ _____



Άσκηση 5

Άκου και σημείωσε τους παρακάτω πίνακες.

(cd 2, 12)

Τι μπορεί να φάει η Μαρία και η Ελένη;			
	ψωμί	τυρί	γιαούρτι
Μαρία			
Ελένη			

Σε ποια νησιά θα πάει η Μαρία και σε ποια νησιά η Ελπίδα;			
	Μύκονος	Σαντορίνη	Αμοργός
Μαρία			
Ελπίδα			

ασκ. 6K + 7K + 8K

→ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Άσκηση 1

Γίνετε ζευγάρια και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

- Σου αρέσει το σχολείο;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;
- Πιστεύεις ότι όλα τα μαθήματα είναι χρήσιμα;
- Ποια μαθήματα πιστεύεις ότι είναι πιο σημαντικά; Η γλώσσα και τα μαθηματικά ή η μουσική και οι τέχνες;
- Τι θέλεις να σπουδάσεις; / Τι σπουδάξεις;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου επάγγελμα;
- Τι σημαίνει εργασία για σένα;
- Ποια είναι η γνώμη σου για τη μερική απασχόληση;
- Ποιος μισθός είναι ικανοποιητικός για σένα;
- Τι σημαίνει επαγγελματική επιτυχία για σένα;

Συμβουλή:

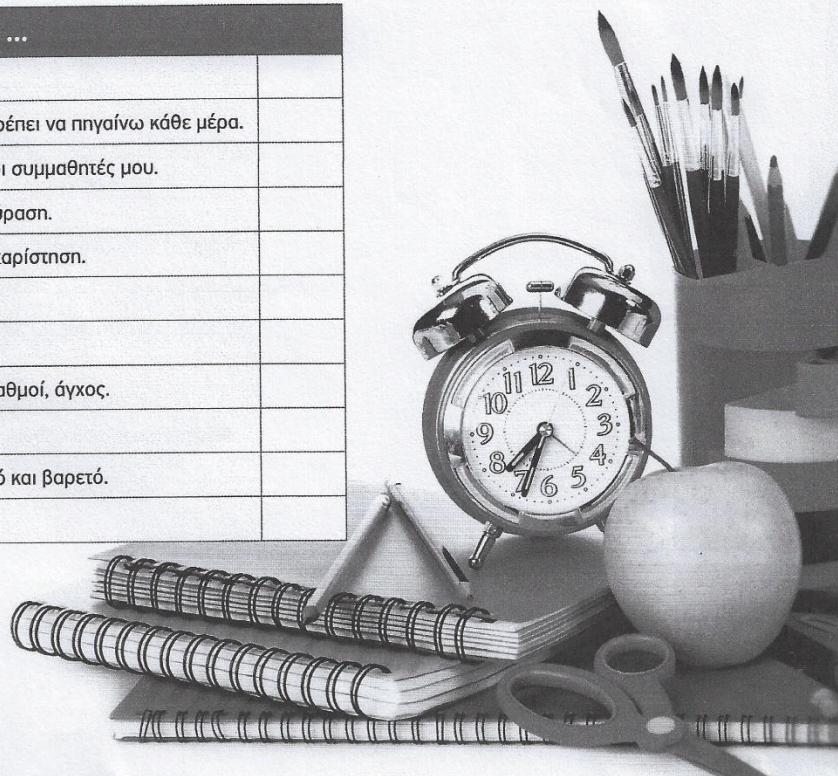
Μη δίνεις μονολεκτικές απαντήσεις. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση. Απλώς αιτιολόγησε.

Άσκηση 2

Διάβασε τις παρακάτω φράσεις. Τι είναι το σχολείο για σένα;

Σχολείο είναι ...

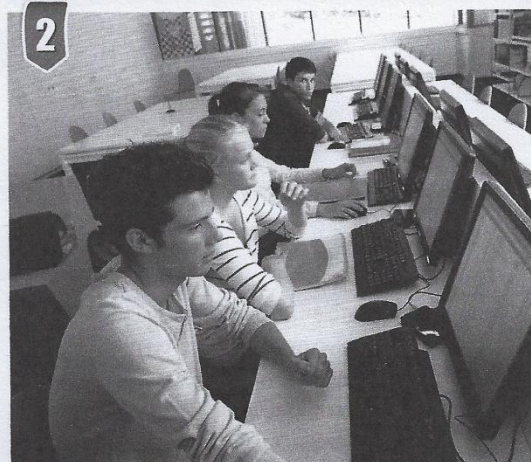
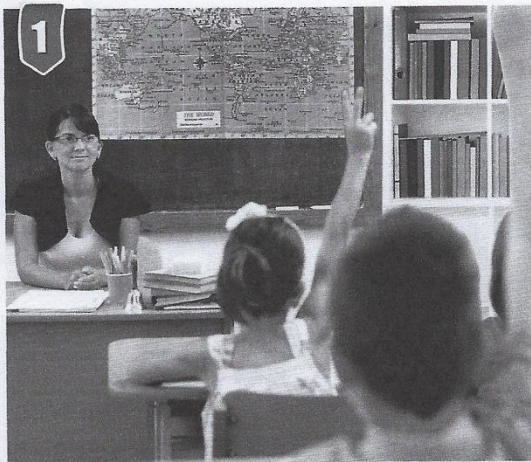
μόρφωση.	
ένα μέρος που πρέπει να πηγαίνω κάθε μέρα.	
ο δάσκαλος και οι συμμαθητές μου.	
διάβασμα και κούραση.	
διάβασμα και ευχαρίστηση.	
μόνο η ζωή.	
διαλείμματα.	
διαγωνίσματα, βαθμοί, άγχος.	
εξετάσεις.	
κάτι υποχρεωτικό και βαρετό.	
κάτι άχρηστο.	



ασκ. 9K + 10K

Άσκηση 3

Δες τις εικόνες και σημείωσε στον παρακάτω πίνακα ποια εικόνα περιγράφει κάθε πρόταση.



		1	2	3
α.	Η εικόνα δείχνει κάποιους μαθητές μέσα σε μια τάξη.			
β.	Όλοι οι μαθητές είναι μπροστά σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.			
γ.	Η φωτογραφία δείχνει μια παραδοσιακή τάξη με μαθητές που ενδιαφέρονται για το μάθημα.			
δ.	Στην τάξη υπάρχει μια βιβλιοθήκη και ένας χάρτης.			
ε.	Οι μαθητές είναι ήσυχοι, δεν κάνουν φασαρία.			
στ.	Η δασκάλα μάλλον κάτι ρώτησε στους μαθητές της και περιμένει την απάντησή τους.			
ζ.	Όλοι οι μαθητές έχουν μπροστά τους και βιβλία και τετράδια, αλλά δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου.			
η.	Σε κάθε θρανίο κάθονται δύο μαθητές.			
θ.	Η φωτογραφία δείχνει μια παραδοσιακή τάξη με μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα.			
ι.	Η τάξη δεν έχει πίνακα και οι μαθητές κάθονται ο ένας δίπλα στον άλλο σε σειρές θρανίων.			
ια.	Η δασκάλα κάθεται στην έδρα και κάποιοι μαθητές σπκώνουν το χέρι.			
ιβ.	Η φωτογραφία θέλει να μας δείξει ότι οι μαθητές στο σχολείο δεν μαθαίνουν τίποτα.			
ιγ.	Η φωτογραφία δείχνει μια σύγχρονη τάξη με υπολογιστές.			

ασκ. 11Κ

Άσκηση 5

Δες με προσοχή τις φωτογραφίες και περιγράψε τις.

Συμφωνηθή:

Μίλα για το θέμα τους, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Ποια φωτογραφία σου αρέσει περισσότερο;



Χρήσιμο λεξιλόγιο

- ωράριο εργασίας
- μισθός

- συνθήκες εργασίας
- εργοτάξιο
- υπάλληλος γραφείου

Άσκηση 6

Γίνετε ζευγάρια και παίξτε τα παρακάτω παιχνίδια ρόλων.

Μουσική ή γλώσσα:

Ρόλος Α

Συζητάς με τη μαμά / τον μπαμπά σου για μια εξωσχολική δραστηριότητα που θέλεις να κάνεις. Εσύ θέλεις να μάθεις ένα μουσικό όργανο (π.χ. κιθάρα), αλλά οι γονείς σου θέλουν να μάθεις μια δεύτερη ξένη γλώσσα. Προσπαθείς να τους πείσεις για την επιλογή σου.

Ρόλος Β

Συζητάς με τον γιο / την κόρη σου για μια εξωσχολική δραστηριότητα που θέλει να κάνει. Εσύ θέλεις να ξεκινήσει μια ξένη γλώσσα, αλλά το παιδί θέλει να μάθει ένα μουσικό όργανο (π.χ. κιθάρα). Προσπαθείς να το πείσεις να αλλάξει γνώμη.

Συμφωνηθή:

Υπογράμμισε τις λέξεις-κλειδιά που έχει κάθε ρόλος. Γράψε το λεξιλόγιο που θα χρειαστείς.
Αν ο συμμαθητής / η συμμαθήτριά σου μιλάει γρήγορα και δεν τον / την καταλαβαίνεις, μπορείς να πεις «Συγγνώμη, δεν κατάλαβα, μπορείς να το ξαναπεις; Πιο αργά, παρακαλώ...»

Συνέντευξη για δουλειά

Ρόλος Α

Πηγαίνεις σε μια συνέντευξη για μια θέση εργασίας σε ένα κατάστημα ρούχων. Απαντάς στις ερωτήσεις του διευθυντή / της διευθύντριας και εξηγείς γιατί εσύ είσαι ο πιο κατάλληλος για τη θέση.

Ρόλος Β

Είστε ιδιοκτήτης / ιδιοκτήτρια ενός καταστήματος ρούχων και ψάχνετε για έναν / μια υπάλληλο. Παίρνετε συνέντευξη από έναν υποψήφιο / μια υποψήφια. Του / Της κάνετε ερωτήσεις για να δείτε αν είναι κατάλληλος για τη θέση που έχετε.

ασκ. 12K + 13K