



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
«ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Παραγωγή διδακτικού υλικού για το μη κυριολεκτικό λεξιλόγιο της ελληνικής ως
Γ2/ΞΓ στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Αργυρώ-Μαρία Σκουρμαλλά (Α. Μ. 217729)

Αθήνα, 2019

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής

Ιωάννης Γαλαντόμος
Επίκουρος Καθηγητής Γλωσσολογίας
ΠΤΔΕ/ΔΠΘ

Μέλος εξεταστικής επιτροπής

Ευγενία Μαγουλά
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας
ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Μέλος εξεταστικής επιτροπής

Γεωργία Κατσούδα
Ερευνήτρια Α' Βαθμίδας
Ακαδημία Αθηνών

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκμάθηση/κατάκτηση μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης έχει απασχολήσει ποικιλοτρόπως τις τελευταίες δεκαετίες τον επιστημονικό χώρο. Σε πολλές από τις πρόσφατες θεωρίες που αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, ιδιαίτερα σημαντικός αναδείχθηκε ο μη κυριολεκτικός λόγος, ο οποίος, ως άμεσα συνδεδεμένος με τον τομέα του λεξιλογίου, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε γλώσσας.

Η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία αποτελεί μία από τις κεντρικές θεωρίες που ασχολήθηκε με το λεξιλόγιο. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, ο μη κυριολεκτικός λόγος αποτελεί ένδειξη της γλωσσικής επάρκειας του ομιλητή στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Παρότι η κατανόηση και η παραγωγή μη κυριολεκτικών εκφράσεων αποτελεί στόχο στα προχωρημένα επίπεδα ελληνομάθειας, ο μη κυριολεκτικός λόγος συχνά παραλείπεται από τη διδασκαλία.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία δε θα μπορούσα παρά να ευχαριστήσω θερμά όσους και όσες συνέβαλαν, με τον τρόπο τους, στην προσπάθειά μου. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που συνεργάστηκαν με το Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική Γλώσσας» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και ιδιαίτερα την κ. Ευγενία Μαγουλά, υπεύθυνη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, η οποία ήταν πάντα πρόθυμη να μοιραστεί τις γνώσεις της και να μας στηρίξει σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω επίσης στην οικογένεια και στους φίλους/στις φίλες μου οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Η θετική τους ενέργεια και η συνεχής τους ενθάρρυνση ήταν πολύ σημαντικοί παράγοντες για εμένα.

Κλείνοντας, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον κ. Ιωάννη Γαλαντόμο, επιβλέποντα της παρούσας διπλωματικής εργασίας και καθηγητή σε μαθήματα του προαναφερθέντος Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Χωρίς τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις κατευθυντήριες οδηγίες του η εργασία δε θα ήταν η ίδια. Τον ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και την ενέργεια που αφιέρωσε στην προσπάθειά μου και για τις γνώσεις και τις συμβουλές που απλόχερα μοιράστηκε μαζί μου. Ελπίζω να κατάφερα

να ανταποκριθώ στις προσδοκίες του και να αξιοποιήσα σωστά, έως τώρα, όλα όσα μου προσέφερε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης αποτελεί μία πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία η οποία βρέθηκε αρκετές φορές στο επίκεντρο ερευνών και περιγράφηκε με διαφορετικούς τρόπους από πολυάριθμες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες.

Ιδιαίτερα σημαντικό τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί το λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο, και συγκεκριμένα η εκμάθησή του, απασχόλησε αρκετούς ερευνητές τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα το λεξιλόγιο έφερε στο προσκήνιο ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις. Κεντρικό κομμάτι του λεξιλογίου συνιστούν ο μη κυριολεκτικός λόγος, και συγκεκριμένα οι μεταφορές, οι μετωνυμίες και οι ιδιωτισμοί.

Ο μη κυριολεκτικός λόγος μελετήθηκε αρκετά στο πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Η προσέγγιση αυτή, η οποία συνδέει τη γλώσσα με τον νου, θεωρεί ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος είναι εγγενής του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος και χρήζει ανάλογης προσοχής στη διδασκαλία. Τα ευρήματα που προέκυψαν από έρευνες της Γνωσιακής Γλωσσολογίας εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης και οδήγησαν στη δημιουργία ενός νέου κλάδου, της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας.

Η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των μεταφορών, των μετωνυμιών και των ιδιωτισμών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Εστιάζοντας στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα παρατηρήθηκε, μετά από μία σύντομη έρευνα σε υπάρχοντα εγχειρίδια, ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος παραλείπεται από αυτά. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Αναφοράς των γλωσσών, ο μη κυριολεκτικός λόγος αποτελεί γλωσσική δεξιότητα προς κατάκτηση στα γλωσσικά επίπεδα από το Β1 έως και το Γ2.

Η έλλειψη διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα αποτέλεσε αφετηρία για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενδεικτικού υλικού που να εστιάζει στην εκμάθηση του μη κυριολεκτικού λόγου. Το υλικό που σχεδιάστηκε αφορά τα επίπεδα ελληνομάθειας

από το Α2 έως και το Γ2 και απευθύνεται σε ενήλικες μαθητές και μαθήτριες της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το παρόν διδακτικό υλικό περιλαμβάνει οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και ενδεικτικές δραστηριότητες και λειτουργεί ως πρόσθετο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
Κατάλογος σχημάτων	10
Κατάλογος πινάκων	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1. Σχεδιασμός διδακτικού υλικού για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ)	
1.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	13
1.1 Εκμάθηση και κατάκτηση μιας Γ2/ΞΓ	13
1.2 Το πλαίσιο διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ	14
1.2.1 Γνωστικό υπόβαθρο και Γ2/ΞΓ	16
1.2.2 Μητρική γλώσσα και Γ2/ΞΓ	17
1.3 Ανακεφαλαίωση	19
2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού υλικού	
2.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	20
2.1 Σχεδιασμός διδακτικού υλικού και θεωρίες μάθησης	20
2.2 Προσεγγίσεις και μέθοδοι για τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού	23
2.3 Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αποτελεσματικού διδακτικού υλικού	24
2.4 Ανακεφαλαίωση	28
3. Γνωσιακή Γλωσσολογία	
3.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	28
3.1 Απαρχές της Γνωσιακής Γλωσσολογίας	29
3.2 Βασικές αρχές και έννοιες της Γνωσιακής Γλωσσολογίας	34
3.2.1 Σωματικότητα (embodiment)	35
3.2.2 Η έννοια της κινητροδότησης (motivation)	38
3.2.3 Εννοιακές μεταφορές (conceptual metaphors)	39
3.2.4 Εννοιακές μετωνυμίες (conceptual metonymies)	43
3.2.5 Ιδιωτισμοί	46
3.3 Ανακεφαλαίωση	50
4. Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία	
4.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	50
4.1 Απαρχές και βασικές έννοιες της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας	50
4.1.1 Εννοιακή ευχέρεια (conceptual fluency)	53
4.1.1.1 Μη κυριολεκτική ικανότητα (figurative competence)	54
4.1.1.1.1 Μεταφορική ικανότητα (metaphorical competence)	61
4.1.1.1.2 Μετωνυμική ικανότητα (metonymic competence)	63
4.1.2.1.3 Ιδιωτισμική ικανότητα (idiomatic competence)	64

4.2 Ανακεφαλαίωση	66
5. Παραγωγή διδακτικού υλικού και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία	
5.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	66
5.1 Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία και Γ2/ΞΓ	67
5.2 Αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) και πρόγραμμα σπουδών (syllabus) στην Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία	68
5.2.1 Σχεδιασμός προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ	69
5.2.2 Εννοιακό πρόγραμμα σπουδών (conceptual syllabus)	72
5.3 Ανακεφαλαίωση	75
6. Παραγωγή διδακτικού υλικού	
6.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	75
6.1 Μη κυριολεκτικός λόγος και διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ	76
6.2 Μη κυριολεκτικός λόγος και Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ)	78
6.3 Μη κυριολεκτικός λόγος και Πιστοποίηση Ελληνομάθειας	80
6.3.1 Μη κυριολεκτικός λόγος και εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	85
6.4 Ανακεφαλαίωση	92
7. Ενδεικτικό διδακτικό υλικό	
7.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	92
7.1 Τα συναισθήματα στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2/ΞΓ	93
7.2 Συναισθήματα και εννοιακές μεταφορές	94
7.3 Συναισθήματα και διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	96
7.4 Οι γλωσσικές δεξιότητες στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ	98
7.5 Παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ανά επίπεδο ελληνομάθειας	102
7.5.1 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο A2	104
7.5.1.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό	104
7.5.1.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες	108
7.5.2 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο B1	121
7.5.2.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό	121
7.5.2.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες	124
7.5.3 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο B2	137
7.5.3.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό	137
7.5.3.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες	140
7.5.4 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο Γ1	155
7.5.4.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό	155
7.5.4.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες	159
7.5.5 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο Γ2	173
7.5.5.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό	173
7.5.5.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες	177

7.6 Ανακεφαλαίωση	193
8. Περιορισμοί και μελλοντικές κατευθύνσεις	193
9. Συμπεράσματα	196
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
A) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	198
B) Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	219

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Η πορεία για τη διδασκαλία μιας γλώσσας

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Τύποι μετωνυμίας.

Πίνακας 2: Πίνακας 2: Στόχοι για τη διδασκαλία των μεταφορών κατά τους Littlemore et al. (2016).

Πίνακας 3: Επίπεδα ελληνομάθειας και γνώση της γλώσσας.

Πίνακας 4: Μη κυριολεκτικός λόγος και περιστάσεις επικοινωνίας κατά το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα.

Πίνακας 5: Εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και μη κυριολεκτικός λόγος.

Πίνακας 6: Συναισθήματα ανά επίπεδο ελληνομάθειας.

Πίνακας 7: Σύμβολα των γλωσσικών δεξιοτήτων στο παρόν διδακτικό υλικό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης θεωρείται μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ερευνητές, και έχει συχνά αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Έπειτα από χρόνια ερευνών στο πεδίο, ιδιαίτερα σημαντική κρίθηκε η κατάκτηση του λεξιλογίου. Μέσα από έρευνες επίσης αναδείχθηκε και η σημασία του μη κυριολεκτικού λόγου για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ο οποίος καλύπτει σημαντικό κομμάτι του λεξιλογίου.

Η διδακτική αξιοποίηση του μη κυριολεκτικού λόγου, και συγκεκριμένα των μεταφορών, των μετωνυμιών και των ιδιωτισμών, αποτέλεσαν σημείο ενδιαφέροντος για τη Γνωσιακή Γλωσσολογία. Η Γνωσιακή Γλωσσολογία, η οποία υποστηρίζει την σύνδεση μεταξύ γλώσσας και σκέψης, πρότεινε ρητή και άμεση διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου. Η εφαρμογή των ευρημάτων των ερευνών της Γνωσιακής Γλωσσολογίας και το πλήθος άρθρων και δημοσιεύσεων που ακολούθησαν, οδήγησαν στην σύσταση ενός νέου κλάδου της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας.

Όπως και η Γνωσιακή Γλωσσολογία, έτσι και η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία προτείνει τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου. Γενικότερα, η αποτελεσματική χρήση του μη κυριολεκτικού λόγου σε μία δεύτερη/ξένη γλώσσα αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές/τις μαθήτριες. Γι' αυτό σύμφωνα με γλωσσολόγους της προσέγγισης αυτής, ο μη κυριολεκτικός λόγος «αξίζει μία πιο συστηματική παιδαγωγική αντιμετώπιση» (Χίαιο, 2016, σελ. 810). Προς την κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν τα εννοιακά προγράμματα σπουδών, δηλαδή προγράμματα σπουδών που αφορούν στη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου.

Αργότερα, και λαμβάνοντας υπόψη τον νέο αυτό γλωσσολογικό κλάδο, ο μη κυριολεκτικός λόγος συμπεριλήφθηκε στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Αναφοράς (ΚΕΠΑ) των γλωσσών, ως γλωσσική δεξιότητα που αφορά τα επίπεδα γλωσσομάθειας από το B2 έως και το Γ2. Παρά ταύτα, οι γνωσιακοί γλωσσολόγοι επιμένουν ότι όσο πιο νωρίς εισάγεται ο μη κυριολεκτικός λόγος στη διδασκαλία

μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας τόσο περισσότερο διευκολύνεται η κατάκτησή του (Kövecses, 2002).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η παραγωγή διδακτικού υλικού για τον μη κυριολεκτικό λόγο στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Το υλικό που σχεδιάστηκε αφορά ενήλικους μαθητές και μαθήτριες από το Α2 έως και το Γ2 επίπεδο ελληνομάθειας. Η θεματική που επιλέχθηκε για το παρόν διδακτικό υλικό είναι τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα, ως αφηρημένα έννοια, είναι ένας γλωσσικός τομέας που συνδέει τη σκέψη με τη γλώσσα. Εκτός από αυτό όμως, η θεματική των συναισθημάτων επιλέχθηκε γιατί πρόκειται για μια ενσώματη εμπειρία που παρά τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές των ατόμων, παραμένει οικουμενική.

Το παρόν διδακτικό υλικό περιλαμβάνει οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και ενδεικτικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι οδηγίες περιλαμβάνουν συμβουλές αξιοποίησης του υλικού, εναλλακτικές προσεγγίσεις των δραστηριοτήτων και βασικά σημεία του υλικού που αξίζει να προσέξουν οι εκπαιδευτικοί. Γενικά, στο υλικό περιλαμβάνονται ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που βασίζονται σε περιστάσεις επικοινωνίας. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης αρκετές εικόνες, σχήματα αλλά και αυθεντικές πηγές ώστε να γίνει το υλικό περισσότερο ελκυστικό.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφερθούν μερικές ειδικές πληροφορίες για το σύνολο της εργασίας. Αρχικά, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, οι εννοιακές μεταφορές έχουν γραφτεί στο κείμενο με μικρά κεφαλαία γράμματα, ενώ οι μεταφορικές εκφράσεις μέσω των οποίων αποδίδονται οι εννοιακές μεταφορές αποδίδονται με πλάγια γράμματα. Για τη βιβλιογραφία εφαρμόστηκε το πρότυπο της American Psychological Association (APA) (Perrin, 2004).

1. Σχεδιασμός διδακτικού υλικού για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ)

1.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το πρώτο κεφάλαιο του υλικού πραγματεύεται βασικά θεωρητικά ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης (Γ2) ή ξένης (ΞΓ). Το κεφάλαιο ξεκινά με τη διάκριση των όρων «δεύτερη γλώσσα» και «ξένη γλώσσα» η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη δύο βασικών προσεγγίσεων, την εκμάθηση και την κατάκτηση μιας γλώσσας.

Ανεξάρτητα από την προσέγγιση, καταλυτικό ρόλο στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει η διδασκαλία. Στην υποενότητα 1.2 αναφέρονται μερικές από τις σημαντικότερες παραμέτρους που επιδρούν στη διδασκαλία. Το περικείμενο μαζί με χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών, όπως η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες τους και οι προϋπάρχουσες γνώσεις του κοινού όταν αξιοποιούνται στη διδασκαλία μπορεί να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.

1.1 Εκμάθηση και κατάκτηση μιας Γ2/ΞΓ

Η προσέγγιση μιας γλώσσας, η οποία διαφέρει από τη μητρική γλώσσα του ατόμου, οδήγησε στη δημιουργία δύο διακριτών θεωρητικών προσεγγίσεων. Η πρώτη προσέγγιση αφορά στην εκμάθηση μιας γλώσσας ως ξένης (foreign language learning theory) ενώ η δεύτερη προσέγγιση κάνει λόγο για κατάκτηση δεύτερης γλώσσας (second language acquisition theory).

Στην πρώτη περίπτωση η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο διδασκαλίας και τα αντίστοιχα μαθήματα συνήθως περιλαμβάνουν ρητή διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου. Οι μαθητές/-τριες χρειάζεται να εστιάσουν σε γλωσσικούς κανόνες και σε γλωσσικά φαινόμενα αφού η γνώση του συστήματος της γλώσσας στόχου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική (Ringbom, 2007). Γενικότερα, η εκμάθηση μιας γλώσσας ως ξένης γίνεται συνειδητά με ρητή διδασκαλία (Johnson, 2017) μέσα από την εξάσκηση στις γλωσσικές λειτουργίες και συνδέεται με περισσότερο παραδοσιακές μεθόδους. Στην περίπτωση αυτή η επιτυχία στη γλώσσα-στόχο εξαρτάται από την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος και τα λάθη συνδέονται κυρίως με άγνοια των γλωσσικών κανόνων. Τα μαθήματα της

ξένης γλώσσας βασίζονται κυρίως σε εγχειρίδια τα οποία περιλαμβάνουν θέματα όπως η λογοτεχνία, η φιλοσοφία, η πολιτική, κ.ά. (Gómez-Rodríguez, 2010).

Στον αντίποδα βρίσκεται η θεωρία για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Οι γλωσσολόγοι που μιλούν για κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αναφέρονται στην «ουσιαστική αλληλεπίδραση στη γλώσσα-στόχο, στη φυσική επικοινωνία, κατά την οποία οι ομιλητές δεν εστιάζουν στη μορφή των εκφωνημάτων τους αλλά στα μηνύματα που μεταφέρουν και κατανοούν» (Krashen, 1981, σ. 1). Ο όρος «κατάκτηση» που χρησιμοποιείται στη θεωρία αυτή παραλληλίζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας.

Η δεύτερη γλώσσα επομένως θεωρείται ότι κατακτάται μέσα από την επικοινωνία (Krashen, 1982). Τα άτομα βασίζονται στο ένστικτό τους για την ορθότητα των εκφωνημάτων τους (Johnson, 2017) εφόσον δεν υπάρχει συνειδητή γνώση των γλωσσικών κανόνων. Ο Krashen (1982) αναφέρει ότι κατά την κατάκτηση της γλώσσας «έχουμε μία "αίσθηση" για την ορθότητα. Οι γραμματικές προτάσεις "ακούγονται" σωστές, ή έχουμε την αίσθηση ότι είναι σωστές, και τα λάθη τα αισθανόμαστε ως λάθη ακόμη κι αν δε γνωρίζουμε συνειδητά ότι παραβιάστηκε κάποιος (γλωσσικός) κανόνας»¹ (σελ. 14).

Προκύπτει από τα παραπάνω ότι η διάκριση στην ορολογία για τη δεύτερη και τη ξένη γλώσσα αναφέρεται αποκλειστικά στη διδασκαλία της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ο όρος «εκμάθηση» και ο όρος «κατάκτηση» αφορά τη διδακτική πράξη και όχι την καθαυτή εκμάθηση της γλώσσας. Στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού τομέα μέσω του διδακτικού υλικού που σχεδιάστηκε. Επομένως στην εργασία χρησιμοποιούνται αδιακρίτως οι όροι δεύτερη/ξένη γλώσσα.

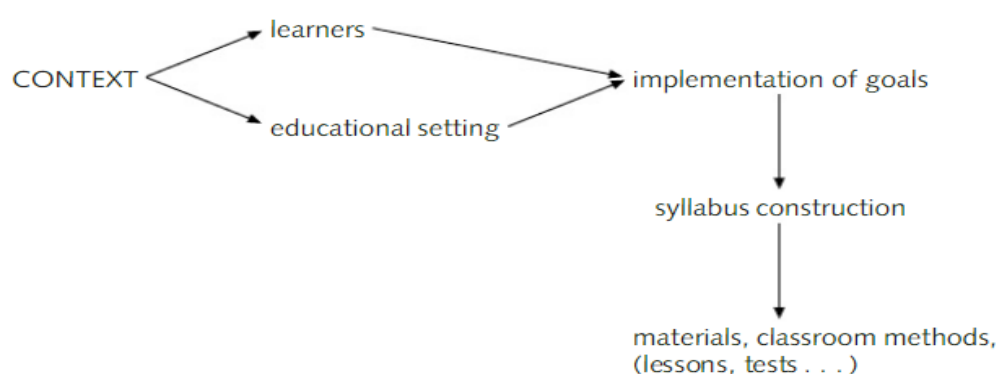
1.2 Το πλαίσιο διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ

Ανεξάρτητα από την προσέγγιση μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης η εκμάθησή της βασίζεται κυρίως στην επικοινωνία και τη χρήση της γλώσσας σε φυσικά περιβάλλοντα. Εξίσου σημαντική όμως για την εκμάθηση της γλώσσας, όπως

¹"We have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated" (Krashen, 1982, p. 8)

φάνηκε από έρευνες (Krashen, Seliger & Hartnett, 1974; Krashen & Seliger, 1976; Krashen, Zelinski, Jones & Usprich, 1978, κ.ά.) είναι η διδασκαλία.

Γενικότερα, η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί μία πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία. Αρχή της διδασκαλίας είναι το περιεχόμενο (context). Το περιεχόμενο περιλαμβάνει χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών (learners) όπως την ηλικία τους, το φύλλο τους, το γνωστικό τους στιλ, τα κίνητρά τους, την προσωπικότητά τους, κ.ά. (Ellis, 1985) αλλά και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (educational setting) το οποίο αναφέρεται σε τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση². Το περιεχόμενο περιλαμβάνει επίσης τον ρόλο που έχει η γλώσσα-στόχος στη χώρα στην οποία διδάσκεται, τις στάσεις που συνδέονται με τη γλώσσα αυτή, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τη στάση τους απέναντι στη γλώσσα-στόχο (McDonough, Shaw & Masuhara, 2013). Οι McDonough, Shaw και Masuhara (2013) αποδίδουν τη διαδικασία διδασκαλίας μιας γλώσσας με το εξής σχήμα:



Σχήμα 1: Η πορεία για τη διδασκαλία μιας γλώσσας

Οι μαθητές/-τριες και το εκπαιδευτικό πλαίσιο συνθέτουν το πολύπλοκο τοπίο της διδασκαλίας μιας γλώσσας και διαμορφώνουν κάποιους στόχους (goals) και απαιτήσεις για τη γλώσσα αυτή. Οι στόχοι προέρχονται από την καταγραφή και ανάλυση των αναγκών των μαθητών/-τριών για τη γλώσσα-στόχο, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Έπειτα, το σύνολο των στόχων συνθέτει το πρόγραμμα σπουδών (syllabus)³ στο οποίο περιγράφονται οι συγκεκριμένοι στόχοι της

²<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>

³ Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνονται σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

διδασκαλίας. Η επιλογή και ο σχεδιασμός επομένως του διδακτικού υλικού, αλλά και όλου του γλωσσικού μαθήματος βασίζεται στους στόχους που τίθενται στο αντίστοιχο πρόγραμμα σπουδών.

1.2.1 Γνωστικό υπόβαθρο και Γ2/ΞΓ

Παρά τις διαφορετικές θεωρήσεις για την εκμάθηση ή την κατάκτηση μίας γλώσσας, η διδασκαλία της ως δεύτερης ή ξένης αποτελεί μία κοινωνική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αλληλεπιδρούν. Μάλιστα ο Lantolf (2000) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ ομιλητών είναι μία γνωστική διεργασία (cognitive process) καθώς η σκέψη και η γλώσσα συνδυάζονται με σκοπό την επικοινωνία.

Εκτός από την αλληλεπίδραση ο Cummins (2001) τονίζει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τις ποικίλες ταυτότητες⁴ (diverse identities) και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κοινού. Ο όρος «ταυτότητα» Σύμφωνα με τον ίδιο, όσο περισσότερο επιβεβαιώνονται (are affirmed) οι γλωσσικές, πολιτισμικές και προσωπικές ταυτότητες των μαθητών/-τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας, τόσο μεγιστοποιείται η εμπλοκή τους σε αυτή (Cummins, 2001).

Στην αξιοποίηση της ταυτότητας στη διδασκαλία οι Bransford, Brown και Cocking (2000) προσθέτουν ακόμη τρεις προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία. Ως πρώτη προϋπόθεση οι Bransford και οι συνεργάτες του (2000) αναφέρουν την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης στη διδασκαλία. Σύμφωνα με γνωσιακούς ψυχολόγους η νέα γνώση δομείται πάνω στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές (Cummins, 2001). Με άλλα λόγια οι εμπειρίες που το άτομο φέρει αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία το άτομο χτίζει τις νέες πληροφορίες που δέχεται.

Ο δεύτερος παράγοντας που αναφέρουν οι Bransford, Brown και Cocking (2000) αφορά στην ενσωμάτωση της πραγματικής γνώσης (factual knowledge) σε εννοιακά πλαίσια (conceptual frameworks)⁵. Μία τέτοια διαδικασία οδηγεί σε

⁴ Η «ταυτότητα» (identity) είναι ένας περίπλοκος όρος που συνδέεται με διάφορες επιστήμες. Η ταυτότητα γενικά αναφέρεται στο σύνολο των στοιχείων (κοινωνικά, πολιτισμικά, προσωπικά, κ.ά.) ενός ατόμου.

⁵ Το εννοιολογικό πλαίσιο παρουσιάζεται εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας με τίτλο «Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία».

βαθύτερη επεξεργασία και κατανόηση της νέας γνώσης. Η βαθύτερη γνώση είναι πιο ουσιαστική για τους μαθητές/-τριες και μεταφράζεται σε δυνατότητα των μαθητών/-τριών να αξιοποιούν τη γνώση και σε άλλα περιβάλλοντα (Cummins, et al., 2005). Η τελευταία προϋπόθεση που υποστηρίζουν στο βιβλίο τους, ο Bransford και οι συνεργάτες του (2000) είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη διδασκαλία. Με άλλα λόγια θεωρείται ότι όταν οι μαθητές/-τριες έχουν έλεγχο της γνώσης αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο. Η διδασκαλία τότε είναι αποτελεσματικότερη και το κοινό ωφελείται πολλαπλά.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών επηρεάζει πολλαπλά τη διαδικασία της διδασκαλίας και αποτελεί προϋπόθεση για μία αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

1.2.2 Μητρική γλώσσα και Γ2/ΞΓ

Αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας του ατόμου και προϋπάρχουσα γνώση στην περίπτωση της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης αποτελεί και η γλώσσα/οι γλώσσες που το άτομο γνωρίζει. Όλες αυτές οι γλώσσες επηρεάζουν την εκμάθηση της γλώσσας στόχου (Ghilzai, 2014). Συγκεκριμένα, η επίδραση της μητρικής γλώσσας/των μητρικών γλωσσών του ατόμου στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως γλωσσική μεταφορά (language transfer) και έχει απασχολήσει αρκετά τους επιστήμονες.

Η γλωσσική μεταφορά έχει μελετηθεί από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Σαν όρος, η γλωσσική μεταφορά, περιγράφει «τη μεταφορά από την πρώτη γλώσσα στοιχείων ή μοτίβων στον λόγο της δεύτερης γλώσσας» (Ghilzai, 2014, σελ. 7455). Σύμφωνα με τον Ellis (1994/2001) αυτή η μεταφορά γλωσσικών στοιχείων μπορεί να είναι είτε θετική (positive transfer) είτε αρνητική (negative transfer). Η θετική μεταφορά αναφέρεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες διευκολύνουν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας ενώ κατά την αρνητική μεταφορά η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες θεωρείται ότι προκαλούν παρεμβολές στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και οδηγεί σε λάθη των μαθητών/-τριών.

Οι πρώτες προσεγγίσεις διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης (Contrastive Analysis Hypothesis, Interlanguage Hypothesis, κ.ά.) αντιμετώπιζαν τη

μητρική γλώσσα/τις μητρικές γλώσσες ως εμπόδιο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Πολλές από τις έρευνες που έγιναν με βάση αυτές τις προσεγγίσεις εστίαζαν στα λάθη των μαθητών/-τριών (Ghilzai, 2014). Στις προσεγγίσεις αυτές, τα λάθη των μαθητών/-τριών θεωρούνταν αποτέλεσμα της μεταφοράς (transfer) γλωσσικών στοιχείων και γνώσης από τη μητρική γλώσσα/τις μητρικές γλώσσες. Οι υποστηρικτές/-τριες των προσεγγίσεων αυτών κατέληξαν ότι η αρνητική μεταφορά έχει πάντοτε αρνητική επίδραση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Ellis, 1985).

Με την πάροδο των χρόνων άρχιζαν να δημοσιεύονται έρευνες που αποδείκνυαν ουδέτερη (Dulay & Burt, 1972, 1974; Corder, 1967; Felix, 1980) ή και θετική επίδραση της μητρικής γλώσσας/των μητρικών γλωσσών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι Anton και DiCamilla (1998) βρήκαν ότι η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε δραστηριότητες της δεύτερης/ξένης γλώσσας, συμβάλλουν στη γνωστική τους πρόοδο και προωθούν τις κοινωνικές τους ταυτότητες. Επιπρόσθετα, ο Ellis (2008) υποστήριξε ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας/των μητρικών γλωσσών κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να αποτελέσει μέσο προετοιμασίας των μαθητών/-τριών για τη γλώσσα-στόχο αλλά και έναν τρόπο αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης τους.

Παρά τις ποικίλες απόψεις που διαμορφώθηκαν, η θετική επίδραση της μεταφοράς από τη μητρική γλώσσα/τις μητρικές γλώσσες στην κατάκτηση της δεύτερης/ξένης απορρίφθηκε στο ερευνητικό πεδίο (Ghilzai, 2014). Αντί για αυτό, υποστηρίχθηκε ότι η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες διευκολύνουν την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Με άλλα λόγια η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες αποτελούν αφετηρία για την κατάκτηση/εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Corder, 1967; van de Craats, 2002) και συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου προς τη γλώσσα στόχο (Corder, 1967). Η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες, δηλαδή, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία χτίζουν οι μαθητές/-τριες τη νέα γνώση.

Η επίδραση της μητρικής γλώσσας/των μητρικών γλωσσών στη γλώσσα-στόχο γίνεται φανερή σε διάφορους γλωσσικούς τομείς. Εστιάζοντας στον μη

κυριολεκτικό λόγο⁶, και συγκεκριμένα για τους ιδιωτισμούς, οι Hussein, Khanji και Makhzoomy (2011) βρήκαν ότι οι μαθητές/-τριες βασίζονταν στη μητρική γλώσσα/στις μητρικές γλώσσες τους για να μεταφράσουν τους ιδιωτισμούς που τους δίνονταν στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι ιδιωτισμοί που ήταν κοινοί στις γλώσσες των μαθητών/-τριών και στη γλώσσα στόχο ερμηνεύονταν σωστά, ενώ αντίθετα για τους ιδιωτισμούς που ήταν διαφορετικοί οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών ήταν λανθασμένες. Παρόμοια με αυτά ήταν τα ευρήματα από έρευνα της Irujo (1986). Πιο συγκεκριμένα η Irujo (1986) βρήκε ότι οι δώδεκα μαθητές/-τριες από τη Βενεζουέλα βασίζονταν στη μητρική γλώσσα για να ερμηνεύσουν τους ιδιωτισμούς της αγγλικής γλώσσας που τους δίνονταν. Όποιοι ιδιωτισμοί ήταν παρόμοιοι στις γλώσσες που γνώριζαν γίνονταν ευκολότερα κατανοητοί, ενώ όσοι ιδιωτισμοί ήταν εντελώς διαφορετικοί ήταν οι πιο δύσκολοι σε κατανόηση και χρήση (Irujo, 1986).

Εκτός από τους ιδιωτισμούς, η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες φαίνεται να επηρεάζουν συνολικά τον μη κυριολεκτικό λόγο (Littlemore & Low, 2006). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι συχνά οι μαθητές/-τριες μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, για να προσεγγίσουν εκφράσεις του μη κυριολεκτικού λόγου στη γλώσσα-στόχο, ανατρέχουν αρχικά στη γλώσσα/στις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν προσπαθώντας να βρουν αντίστοιχες εκφράσεις. Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν συναφείς εκφράσεις οι μαθητές/-τριες αναλύουν την έκφραση της γλώσσας στόχου στα επιμέρους συστατικά της με αποτέλεσμα όμως συχνά να γίνονται παρανοήσεις.

1.3 Ανακεφαλαίωση

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μια εισαγωγή στη διδασκαλία μίας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Στην πρώτη υποενότητα αναφέρθηκε συνοπτικά η διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας καθώς και μερικά από τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη γλώσσα-στόχο στις δύο περιπτώσεις.

Ανεξάρτητα από τον χαρακτηρισμό αυτό όμως αναδείχθηκε η σημασία της διδασκαλίας για την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Τέλος αναλύθηκαν μερικά σημεία που επιδρούν στη διδασκαλία και την επηρεάζουν

⁶Για τον μη κυριολεκτικό λόγο γίνεται εκτενής αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

θετικά, όπως η μητρική γλώσσα/οι μητρικές γλώσσες αλλά και το γνωστικό τους υπόβαθρο των μαθητών/-τριών.

2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού υλικού

2.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο δεύτερο κεφάλαιο το ενδιαφέρον εστιάζεται στον σχεδιασμό διδακτικού υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία. Στις πρώτες δύο υποενότητες αναφέρονται μερικές από τις θεωρίες μάθησης που συνδέονται με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη διδακτικού υλικού στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Στις ίδιες υποενότητες αναλύονται οι θεωρίες μάθησης και οι προσεγγίσεις πάνω στις οποίες αναπτύχθηκε το παρόν διδακτικό υλικό. Η τελευταία υποενότητα εστιάζει σε προϋποθέσεις ανάπτυξης αποτελεσματικού υλικού, προϋποθέσεις οι οποίες λήφθηκαν υπόψη για την ανάπτυξη του παρόντος υλικού.

2.1 Σχεδιασμός διδακτικού υλικού και θεωρίες μάθησης

Για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού ερευνητές σημειώνουν ότι είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας (Waters, 2009) όσο και στη διδασκαλία (Μανούσου, 2005) γενικότερα. Κατά καιρούς εντοπίζονται διάφορες θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις βασικές διεργασίες της μάθησης. Κάθε μία από τις οποίες βασίζεται σε διαφορετικές γενικές αρχές και μεθόδους, καθώς επικεντρώνονται σε διαφορετικές όψεις της μάθησης.

Κάποιες από τις πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες μάθησης είναι: ο συμπεριφορισμός (behaviorism) με βασικούς εκπροσώπους τους Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1949) και Skinner (1904-1990), ο γνωστικός εποικοδομισμός (cognitive constructivism) με κύριο εκπρόσωπο τον Piaget (1896-1980), η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) με εκπρόσωπο τον Bruner (1960), ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism) με κύριο εκφραστή τον Vygotsky (1896-1934) και η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) (Johnson, Johnson & Holubec, 1990; Johnson, 1991).

Για τον συμπεριφορισμό η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας κρίνεται από «αποτελέσματα που μπορούν να μετρηθούν, να παρατηρηθούν, να αναλυθούν και να εξεταστούν με αντικειμενικό τρόπο» (Budiman, 2017, σελ. 103). Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται περιλαμβάνει συχνή επανάληψη των δομών ώστε ο μαθητής/η μαθήτρια να αυτοματοποιήσει τη νέα γνώση. Οι δραστηριότητες έχουν σύντομες εκφωνήσεις και παραδείγματα τα οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να ακολουθήσουν πιστά (Skinner, 1976).

Αντίθετα με τον συμπεριφορισμό ο γνωστικός εποικοδομητισμός βασίζεται στην ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές/τις μαθήτριες μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες (Bereiter, 1994; Bada, 2015). Οι εισηγητές του γνωστικού εποικοδομητισμού θεωρούν απαραίτητη την έκθεση των μαθητών/-τριών σε περιβάλλον το οποίο να τους παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν νέες, για αυτούς, πληροφορίες και δεξιότητες που θα συμβάλλουν στη δόμηση της νέας γνώσης.

Το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε συνδυάζει αρχές που προέρχονται από την εποικοδομητική/κονστрукτιβιστική προσέγγιση, την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση και τη διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση. Πιο αναλυτικά, η εποικοδομητική/κονστрукτιβιστική προσέγγιση, η οποία αναπτύχθηκε από τους Piaget (1957) και Bruner (1960), ορίζει τη μάθηση ως μία υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία δόμησης νοημάτων. Για την προσέγγιση αυτή, ιδιαίτερη σημασία έχει η επικοινωνία και η συναλλαγή με τους άλλους ως παράγοντες που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην απόκτηση της γνώσης. Κατά αυτούς, σημαντική είναι επίσης η προϋπάρχουσα γνώση, η οποία αποτελεί βάση για τη νέα γνώση. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται με βάση την εποικοδομητική/κονστрукτιβιστική προσέγγιση προσπαθούν να βάλουν σε σκέψη τους μαθητές/τις μαθήτριες ώστε να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Συχνά μάλιστα επιδιώκονται και οι ομαδικές δραστηριότητες. Ο ρόλος επομένως των μαθητών/τριών είναι ενεργός και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να υποστηρίζει τους μαθητές/τις μαθήτριες και να τους παρέχει ευκαιρίες για ανακάλυψη της γνώσης.

Η δεύτερη θεωρία μάθησης που επηρέασε τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού είναι η συνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τον Johnson (1991) η συνεργατική μάθηση ορίζεται ως η «εκπαιδευτική χρήση μικρών ομάδων με σκοπό οι μαθητές

που συμμετέχουν σε αυτές τις ομάδες να εργαστούν συλλογικά και να μεγιστοποιήσουν τόσο την προσωπική τους μάθηση όσο και των άλλων μελών της ομάδας» (σελ. 5). Η βασική φιλοσοφία πίσω από τη θεωρία της συνεργατικής μάθησης είναι ότι οι μαθητές/-τριες κατακτούν τη γνώση μέσα από τη διαδικασία της συνεργασίας σε дуάδες και μικρές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από τη συνεργασία, δεν αναπτύσσεται μόνο η κοινωνικότητα των μαθητών αλλά παρατηρούνται επίσης καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Fullan & Langworthy, 2014).

Η αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών στις ομαδικές δραστηριότητες οδηγούν σε μία τρίτη θεωρία μάθησης, την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση. Κύριος εκπρόσωπός της είναι ο Vygotsky (1978) ο οποίος ερμηνεύει τη μάθηση ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για τον Vygotsky (1978) σημαντικό ρόλο στη μάθηση παίζει η σημασία και το νόημα που έχει η κάθε δραστηριότητα για τον μαθητή/τη μαθήτρια. Ο ίδιος, όπως προαναφέρθηκε, βρήκε ότι όσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δραστηριότητα για τον μαθητή/τη μαθήτρια, τόσο πιο θετικά αποτελέσματα έχει στη μάθηση.

Η τελευταία θεωρία μάθησης που επηρέασε τον σχεδιασμό του παρόντος διδακτικού υλικού είναι η ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση με κύριο εκφραστή τον Bruner (1960). Η ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση συνιστά μία ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και περιλαμβάνει α) την ανακάλυψη νέων γνώσεων και ιδεών τις οποίες αρχικά επεξεργάζεται το άτομο και στη συνέχεια ενσωματώνονται στην προϋπάρχουσα γνώση, β) τον μετασχηματισμό των ήδη αποκτημένων πληροφοριών σε γνώσεις και την εφαρμογή τους σε μελλοντικές καταστάσεις και γ) την αξιολόγηση των νέων γνώσεων ως προς την καταλληλότητα και τη χρησιμότητά τους.

Βασική αρχή της ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης είναι ο/η εκπαιδευτικός να δίνει κίνητρο στους μαθητές/στις μαθήτριες και να τους ωθεί να σκεφτούν και να συνδυάσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους με τις καινούριες αλλά και να τις συνδέσουν με τον πραγματικό κόσμο. Το υλικό επομένως χρειάζεται να παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες σκέψης στους μαθητές/στις μαθήτριες και να συνδέεται άμεσα με την πραγματική ζωή. Γενικά αυτή η θεωρία απαιτεί ενεργό και

βιωματική συμμετοχή των μαθητών/-τριών και επιμένει στη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδρασή τους.

Οι θεωρίες μάθησης με βάση τις οποίες σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε το παρόν διδακτικό υλικό θεωρείται ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και δίνουν πολλαπλά ερεθίσματα στους μαθητές/στις μαθήτριες να προσεγγίσουν τη γλώσσα.

2.2 Προσεγγίσεις και μέθοδοι για τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού

Εκτός από τις θεωρίες μάθησης, κάθε διδακτικό υλικό χρειάζεται να είναι σχεδιασμένο και να ακολουθεί συγκεκριμένη προσέγγιση (approach)/συγκεκριμένες προσεγγίσεις.

Οι προσπάθειες βελτίωσης της διδακτικής γλωσσών οδήγησαν στη διαμόρφωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων (Richards & Rodgers, 2014). Ανάμεσα στις πιο γνωστές είναι η γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος (the grammar-translation method), η φυσική μέθοδος (the natural method), η άμεση μέθοδος (the direct method), η ενεργητική μέθοδος (the direct method), η μέθοδος εκμάθησης μέσω περιστάσεων (the situational method), η ακουστικο-προφορική μέθοδος (the audio-oral method), η επικοινωνιακή μέθοδος (communicative language teaching), η εργασιοκεντρική προσέγγιση (the task-based teaching) και η γνωσιακή προσέγγιση (the cognitive approach).

Για κάθε μέθοδο και προσέγγιση η γλώσσα και η διδασκαλία της συνιστά διαφορετική διαδικασία. Για παράδειγμα, υπάρχουν προσεγγίσεις οι οποίες θεωρούν ότι η γλώσσα μαθαίνεται/κατακτάται μέσα από την επικοινωνία (π.χ. φυσική μέθοδος, επικοινωνιακή προσέγγιση) ενώ για άλλες προσεγγίσεις η γλώσσα μαθαίνεται μέσα από ρητή και άμεση διδασκαλία (γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδακτική των γλωσσών συνοδεύτηκαν και από αντίστοιχο διδακτικό υλικό με έμφαση στους αντίστοιχους κάθε φορά γλωσσικούς τομείς. Για παράδειγμα, το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε σύμφωνα με τη γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο περιλαμβάνει ασκήσεις εφαρμογής των γραμματικών κανόνων με έμφαση στη μετάφραση των προτάσεων από τη γλώσσα στόχο στη μητρική γλώσσα του μαθητή/της μαθήτριας. Αντιθέτως, το διδακτικό

υλικό για την ακουστικο-προφορική μέθοδο εστιάζει σε ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, π.χ. ασκήσεις μοτίβου, όπου η έμφαση δίνεται στη σωστή γλωσσική δομή (Δενδρινού, 2001).

Μετά το 1980 και την εμφάνιση της επικοινωνιακής προσέγγισης, το ενδιαφέρον στράφηκε προς την καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή επικοινωνία. Επομένως το διδακτικό υλικό για την επικοινωνιακή προσέγγιση αλλά και για την εργασιοκεντρική προσέγγιση στράφηκε προς την αξιοποίηση αυθεντικού υλικού και την ενεργητική χρήση της γλώσσας (Halliday, 1993) μέσα από καλά οργανωμένες γλωσσικές δραστηριότητες (Μήτσης, 2007).

Στην παρούσα εργασία, το διδακτικό υλικό σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ακολουθώντας τις αρχές της γνωσιακής προσέγγισης, και συγκεκριμένα την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Προσέγγιση. Η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Προσέγγιση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας με βάση τη γλωσσική πρακτική και με έμφαση στον μη κυριολεκτικό λόγο. Η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία, ως προέκταση της Γνωσιακής Γλωσσολογίας, αναλύονται στα επόμενα κεφάλαια.

2.3 Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αποτελεσματικού διδακτικού υλικού

Σύμφωνα με τον Waters (2009) διδακτικό υλικό θεωρείται κάθε πηγή η οποία συμβάλλει στην εκμάθηση μιας γλώσσας και χρησιμοποιείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες και τον/την εκπαιδευτικό για διευκόλυνση στην εκμάθηση της γλώσσας αυτής (Tomlinson, 2011). Το διδακτικό υλικό για μαθήματα δεύτερης/ξένης γλώσσας προσχεδιάζεται, διατίθεται και έχει τη μορφή εγχειριδίου (coursebook). Αυτός είναι και ο λόγος που συχνά το διδακτικό υλικό ταυτίζεται με το εγχειρίδιο του εκάστοτε μαθήματος.

Δεν είναι λίγες όμως και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες σχεδιάζεται και αναπτύσσεται διδακτικό υλικό για το πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων μία δεδομένη χρονική στιγμή και απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό. Μάλιστα ο Λιοναράκης (2001) υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη στοχευμένου διδακτικού υλικού αποτελούν βασικό συστατικό της διδασκαλίας.

Η ανάπτυξη διδακτικού υλικού (material development) περιγράφει δύο τομείς. Αρχικά αναφέρεται στο επιστημονικό πεδίο που ασχολείται με τη διαδικασία σχεδιασμού ενός διδακτικού υλικού, τις θεωρίες και τις προσεγγίσεις που σχετίζονται με αυτό, την αξιολόγηση των υπάρχοντων διδακτικών υλικών και τη δοκιμή νέων (Tomlinson, 2001). Από την άλλη μεριά η ανάπτυξη διδακτικού υλικού αναφέρεται στην ανάπτυξη νέου διδακτικού υλικού ή στην προσαρμογή ήδη υπάρχοντος υλικού είτε από τον/την εκπαιδευτικό για την τάξη του/της είτε από συγγραφέα για το εμπόριο (Tomlinson, 2001). Σύμφωνα με τον Tomlinson (2001) οι δύο αυτοί τομείς, ιδανικά, αλληλεπιδρούν και βρίσκονται σε συνεχή διάλογο.

Στην παρούσα εργασία, ενδιαφέρει περισσότερο η δεύτερη κατηγορία η οποία αναφέρεται στον σχεδιασμό και την παραγωγή διδακτικού υλικού για συγκεκριμένο κοινό και για συγκεκριμένους σκοπούς. Με δεδομένο ότι κάθε διδακτικό υλικό απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό χρειάζεται αρχικά να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κοινού αυτού. Με άλλα λόγια, όσο πιο ενδιαφέρον είναι το διδακτικό υλικό, όσο περισσότερο εξάπτει τη φαντασία και την περιέργεια των μαθητών/-τριών και όσο μεγαλύτερη επιρροή έχει στους μαθητές/στις μαθήτριες, τόσο περισσότερο αποτελεσματικό θεωρείται (Tomlinson, 2011).

Εκτός από αυτό, ο Tomilson (2011) στο βιβλίο του *Materials Development in Language Teaching* προτείνει πέντε στοιχεία με τα οποία ένα διδακτικό υλικό γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον. Ως πρώτο συστατικό αναφέρει την καινοτομία. Κατά αυτόν, το διδακτικό υλικό χρειάζεται να περιλαμβάνει ενδιαφέροντα ζητήματα και εναλλακτικές δραστηριότητες. Δεύτερο στοιχείο αποτελεί η ποικιλία. Το διδακτικό υλικό δεν πρέπει να βάζει τους μαθητές/-τριες σε μία ρουτίνα. Αντιθέτως είναι σημαντικό να τους κρατά συνεχώς σε εγρήγορση με χρήση διαφορετικών ειδών κειμένων, με πρωτότυπες δραστηριότητες, κ.ά. Προέκταση αυτού είναι το επόμενο στοιχείο που αναφέρει. Σύμφωνα με αυτό, η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε δραστηριότητες που αφορούν οικουμενικά θέματα, είναι ενδιαφέρουσες για το κοινό και που προϋποθέτουν προσωπική εμπλοκή κρίνεται καίρια. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική θεωρεί και τη δημιουργία δραστηριοτήτων που βάζουν τον μαθητή/τη μαθήτρια να σκεφτεί κριτικά. Το τελευταίο στοιχείο που αναφέρεται για ένα αποτελεσματικό διδακτικό υλικό είναι η ελκυστική παρουσίασή του που μπορεί

να περιλαμβάνει έντονα χρώματα, τη χρήση εικόνων, βίντεο, κ.ά. (Tomlinson, 2011, σελ. 8).

Εξίσου σημαντικό είναι το υλικό να κινητοποιεί τους μαθητές/τις μαθήτριες χωρίς να τους προκαλεί άγχος. Οι Dulay, Burt και Krashen (1982) βρήκαν ότι όσο λιγότερο άγχος νιώθει ο μαθητής/η μαθήτρια τόσο καλύτερα κατακτάται η γλώσσα. Επίσης βρήκαν ότι η θετική ψυχολογία των μαθητών/-τριών τους βοηθά να μαθαίνουν περισσότερα σε λιγότερο χρόνο (Dulay, Burt και Krashen, 1982) ενώ αντίθετα η πίεση και το άγχος τους εμποδίζουν από τη μάθηση. Λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες έρευνες ο Tomlinson (2011) προτείνει το διδακτικό υλικό να διαθέτει μεγάλο κενό χώρο για την απάντηση των μαθητών/-τριών, να μην περιλαμβάνει πολλές δραστηριότητες αξιολόγησης που προκαλούν άγχος στο κοινό και να παραθέτει εικόνες και θεματικές που να μην είναι εντελώς άγνωστες και ανοίκειες στους μαθητές/στις μαθήτριες (σελ. 9).

Στην ίδια λογική, το διδακτικό υλικό πρέπει να βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναπτύξουν, εκτός από τις γλωσσικές δεξιότητες, θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Οι Dulay, Burt και Krashen (1982) βρήκαν ότι οι άνετοι/-ες και γεμάτοι/-ες αυτοπεποίθηση μαθητές/-τριες μαθαίνουν γρηγορότερα. Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη και με την πεποίθηση του Cummins (2001) ότι όταν επιβεβαιώνονται οι ταυτότητες των μαθητών/-τριών στη διδασκαλία τότε οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Για να επιτευχθεί αυτό, ο Tomilson (2011) θεωρεί ότι το διδακτικό υλικό χρειάζεται να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές/τις μαθήτριες σε δραστηριότητες που αξιοποιούν το γνωστικό κεφάλαιό τους, βασίζονται σε προϋπάρχουσες γνώσεις τους και επικαλούνται τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Ένα ακόμη στοιχείο που θεωρείται σημαντικό για την ανάπτυξη αποτελεσματικού διδακτικού υλικού είναι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην επικοινωνία. Με άλλα λόγια, οι δραστηριότητες θεωρούνται πιο αποτελεσματικές όταν ζητούν από τους μαθητές/τις μαθήτριες να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα προκειμένου να επιτελέσουν κάποια επικοινωνιακή λειτουργία. Σχετικά με αυτό ο Tomilson (2011) αναφέρει ότι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση και είναι προσανατολισμένες προς την επικοινωνία απαιτούν πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες. Οι μαθητές/-τριες χρειάζεται να λάβουν υπόψη το

πλαίσιο, τον σκοπό και τη περίσταση της επικοινωνίας και άρα να σκεφτούν σε ανώτερο επίπεδο. Αυτή η διαδικασία έχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τα άτομα και συμβάλλει στη γλωσσική εξέλιξη και την αυτοματοποίηση της νέας γνώσης (Canale & Swain, 1980; Swain, 1985; Ellis, 1990).

Σε αυτό το σημείο τίθεται ένα ερώτημα σχετικά με το μαθησιακό στυλ ή τύπο⁷ (learning style) των μαθητών/-τριών. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες μιας τάξης διαφέρουν σε πολλά σημεία. Ένα από αυτά είναι και το μαθησιακό τους στυλ. Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις για τους διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους⁸. Για να είναι ένα διδακτικό υλικό αποτελεσματικό χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά στυλ των μαθητών/-τριών μιας τάξης και να ανταποκρίνεται σε αυτά μέσα από ευέλικτες και ποικίλες δραστηριότητες.

Ακολουθώντας, αναφορικά με την ανάπτυξη ενός διδακτικού υλικού, η Crawford (2002) σημειώνει ότι χρειάζεται να χρησιμοποιείται αυθεντική γλώσσα και αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας στις δραστηριότητες ή οι δραστηριότητες του υλικού να αντικατοπτρίζουν πραγματικές γλωσσικές περιστάσεις (Tomlinson, 2001). Με άλλα λόγια, το διδακτικό υλικό θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να μάθουν μέσα από δραστηριότητες που εμπλέκουν τη γλώσσα και μοιάζουν πολύ με αυθεντικές περιστάσεις χρήσης της γλώσσας. Με τον όρο «αυθεντικός» εννοείται το υλικό που περιλαμβάνει μορφή γλώσσας που δεν είναι τεχνητή για να εξυπηρετεί τους σκοπούς του μαθήματος (MacWilliam, 1990).

Μια αυθεντική μορφή γλώσσας βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να φτάσουν γρηγορότερα σε υψηλότερα επίπεδα στη γλώσσα στόχο. Όπως με τη γλώσσα, έτσι και οι δραστηριότητες προτείνεται να ανταποκρίνονται σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτόματα αυτό σημαίνει ότι το διδακτικό υλικό χρειάζεται να περιλαμβάνει τόσο δραστηριότητες γραπτού όσο και δραστηριότητες προφορικού λόγου (Crawford, 2002).

Στα παραπάνω, ο Richards (2001) προσθέτει ότι κάθε διδακτικό υλικό πρέπει να δίνει στον μαθητή/στη μαθήτρια «κάτι το οποίο να μπορούν να πάρουν μαζί τους φεύγοντας από το μάθημα» (σελ. 22). Φυσικά, όπως προαναφέρθηκε, όλα τα προηγούμενα δεν έχουν νόημα εάν οι μαθητές/-τριες νιώθουν ότι το περιεχόμενο

⁷ Ως όρος ο μαθησιακός τύπος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν, οργανώνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες (Jones, Reichard & Mohhtari, 2003).

⁸ Ενδεικτικά: Curry (1983), Corno & Snow (1986), Jones, Reichard & Mohhtari, (2003), Tomilson (2011), κ.ά.

του υλικού δεν τους είναι χρήσιμο και δε σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Έρευνες (Stevick, 1976; Krashen, 1982; Wenden, 1987) δείχνουν ότι όταν οι μαθητές/-τριες βρίσκουν το υλικό ασήμαντο για αυτούς/-ές, συμμετέχουν λιγότερο και μαθαίνουν λιγότερο.

Καταληκτικά, για να είναι αποτελεσματικότερο ένα διδακτικό υλικό χρειάζεται να περιλαμβάνει θεματικές που να έχουν νόημα για το κοινό και να προωθούν τη γλωσσική ανάπτυξη, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών/-τριών, να δίνει ευκαιρίες τόσο για ατομική όσο και για ομαδική συμμετοχή σε δραστηριότητες, να είναι καινοτόμο και ενδιαφέρον και τέλος, να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/στις μαθήτριες να χρησιμοποιήσουν στοιχεία της ταυτότητάς τους.

2.4 Ανακεφαλαίωση

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται επιγραμματικά οι διάφορες θεωρίες μάθησης και οι διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες διέπουν την ανάπτυξη διδακτικού υλικού.

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, συνδυάζει αρχές από την εποικοδομητική/κονστрукτιβιστική θεωρία μάθησης, την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, την ανακαλυπτική/διερευνητική θεωρία και τη συνεργατική μάθηση έχοντας ως γνώμονα την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Προσέγγιση.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Γνωσιακή Γλωσσολογία, ως αφετηρία για την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία.

3. Γνωσιακή Γλωσσολογία

3.0 Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη Γνωσιακή Γλωσσολογία. Στην πρώτη υποενότητα περιλαμβάνονται πληροφορίες σχετικές με την αφετηρία της θεωρίας της Γνωσιακής Γλωσσολογίας το ιστορικό της υπόβαθρο και τις θεωρητικές αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται.

Στη συνέχεια παρατίθενται βασικές αρχές και έννοιες του σχετικά σύγχρονου αυτού κλάδου. Στην υποενότητα αυτή ξεχωρίζει η σωματικότητα (embodiment) και

η κινητροδότηση (motivation), έννοιες που διαφοροποιούν τη Γνωσιακή Γλωσσολογία από άλλες προσεγγίσεις. Ιδιαίτερα σημαντικά στην εκμάθηση μιας γλώσσας στον κλάδο αυτό είναι επίσης η εννοιακή μεταφορά, η εννοιακή μετωνυμία και οι ιδιωτισμοί, γλωσσικά στοιχεία τα οποία μελετήθηκαν υπό το πρίσμα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας.

3.1 Απαρχές της Γνωσιακής Γλωσσολογίας

Η Γνωσιακή Γλωσσολογία είναι ένας σχετικά νέος κλάδος της Γλωσσολογίας, καθώς αναδείχθηκε τη δεκαετία του 1970. Η Γνωσιακή Γλωσσολογία περιγράφεται ως μία διεπιστημονική προσέγγιση, ένας συνδυασμός θεωρητικών αρχών και μεθοδολογιών από τις επιστήμες της Ψυχολογίας και της Γλωσσολογίας⁹. Όπως και η Γνωσιακή Ψυχολογία, έτσι και η Γνωστική Γλωσσολογία υποστηρίζει ότι «η αλληλεπίδρασή μας με τον κόσμο γίνεται μέσω νοητικών δομών» (Geeraerts & Cuyckens, 2010, σελ. 4).

Η Γνωσιακή Γλωσσολογία εστιάζει στη φυσική γλώσσα και την αντιμετωπίζει ως «μέσω για οργάνωση, επεξεργασία και μεταφορά των πληροφοριών» (Geeraerts & Cuyckens, 2010, σελ. 4) που λαμβάνονται από τον κόσμο. Επομένως, ο προσδιορισμός «γνωσιακή» που χαρακτηρίζει τον γλωσσολογικό κλάδο, αναφέρεται στη συνειδητή δραστηριότητα του νου, στη διαδικασία της σκέψης ενώ η ονομασία «Γνωσιακή Γλωσσολογία» υποδεικνύει τη σύνδεση γλώσσας και σκέψης (Robinson, 2008), τη μελέτη της γλώσσας από τη γνωσιακή της πλευρά (Geeraerts & Cuyckens, 2010).

Η Γνωσιακή Γλωσσολογία αναπτύχθηκε ως αντίδραση σε ήδη υπάρχουσες φορμαλιστικές γλωσσολογικές θεωρίες, όπως η Γενετική Γλωσσολογία (Generative Linguistics). Οι δύο αυτές θεωρήσεις αντιμετωπίζουν τη γλώσσα με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Η Γενετική Γλωσσολογία περιγράφει τη γλώσσα ως ένα επίσημο σύστημα το οποίο χρησιμοποιεί επίσημες αναπαραστάσεις, ενώ για τη Γνωσιακή Γλωσσολογία η γλώσσα είναι ένα εννοιακό σύστημα το οποίο χρησιμοποιεί εννοιακές αναπαραστάσεις. Ήδη από την ονομασία των θεωρήσεων φαίνεται ότι η Γενετική Γλωσσολογία δίνει έμφαση στη σύνταξη, η οποία διαμορφώνει τη

⁹ Σε άρθρο τους οι Geeraerts και Cuyckens (2010) αναφέρουν ότι «καθώς δεν υπάρχει ενιαίο, ομοιόμορφο μοτίβο στις έρευνες των γνωστικών γλωσσολόγων [...], η Γνωσιακή Γλωσσολογία αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ένα ευέλικτο πλαίσιο παρά ως θεωρία γλώσσας» (σελ. 3).

σημασία, ενώ αντίθετα η Γνωσιακή Γλωσσολογία έχει ως αφετηρία τη σημασία η οποία στη συνέχεια δίνει μορφή στον λόγο. Δηλαδή, στη Γενετική Γλωσσολογία η γλωσσική δομή είναι ανεξάρτητη από τη γλωσσική χρήση, ενώ στη Γνωσιακή Γλωσσολογία η γλωσσική δομή διαμορφώνεται με βάση τη γλωσσική χρήση.

Μέχρι τη δεκαετία του 1970 λοιπόν, οι γλωσσικές έρευνες είχαν ως αντικείμενο τη μελέτη της γλωσσικής δομής και εξηγούσαν τη γλώσσα μέσω εσωτερικών μηχανισμών και αρχών, όπως η σύνταξη (syntax). Στις έρευνες αυτές, η σύνταξη θεωρείται ως ένα γλωσσικό συστατικό, διακριτό από τα υπόλοιπα, με ανεξάρτητους κανόνες και αρχές. Κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι η σημασία κατέχει λιγότερο σημαντικό ρόλο στη μελέτη της γλώσσας και επομένως ο λόγος δε χρειάζεται να ερευνηθεί σημασιολογικά. Αυτή η λογική βασίζεται στην άποψη του Chomsky που θεωρεί ότι οι γλωσσικές δομές δεν καθορίζονται από τη σημασία αλλά από τις αντίστοιχες –με τις δομές- αρχές. Ερευνητικά η έμφαση δόθηκε στη μελέτη γλωσσικών δομών και αρχών για την ερμηνεία του λόγου.

Σε αντίθεση με αυτές, τη δεκαετία του 1970 σχεδιάστηκαν έρευνες που είχαν ως αφετηρία τη μελέτη της σύνδεσης μεταξύ γλώσσας και νου με τη σημασία να κατέχει πλέον κεντρική θέση στη γλώσσα (Geeraerts & Cuyckens, 2010). Αναπτύχθηκε έτσι ο νέος αυτός κλάδος της Γλωσσολογίας, η Γνωσιακή Γλωσσολογία με σημαντικότερους εκπροσώπους τους George Lakoff, Ronald Langacker και Leonard Talmy (Geeraerts & Cuyckens, 2010). Η κεντρική ιδέα του κλάδου είναι ότι η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου, όπως της ικανότητάς του να αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η Γνωσιακή Γλωσσολογία δηλαδή υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της γλώσσας ακολουθεί τις ίδιες διεργασίες με αυτές που χρειάζεται οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης.

Κοινό στοιχείο στις έρευνες που διεξήχθησαν στην αρχή της Γνωσιακής Γλωσσολογίας τη δεκαετία του 1970, που τις διαφοροποιεί και από τις προγενέστερες, είναι ότι οι γλωσσικές δομές λειτουργούν ως βοηθητικές στην έκφραση νοημάτων. Οι γλωσσικές δομές παρουσιάζονται ως στενά συνδεδεμένες με τις σημασιολογικές δομές και η άποψη που διατυπώνεται είναι ότι οι σημασιολογικές δομές όλων των γλωσσικών μονάδων μπορεί και πρέπει να ερευνώνται. Υπό το πρίσμα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας λοιπόν «οι επίσημες γλωσσικές δομές δε μελετώνται ως αυτόνομες αλλά ως αντανάκλασεις της γενικής

εννοιακής οργάνωσης, των αρχών κατηγοριοποίησης, των μηχανισμών επεξεργασίας και των εμπειρικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων» (Geeraerts & Cuyckens, 2010, σελ. 2).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε και οι γνωσιακοί γλωσσολόγοι διαφοροποιήθηκαν από τους γλωσσολόγους της εποχής που εξηγούσαν τις γλωσσικές δομές με αποκλειστική χρήση γλωσσολογικών όρων. Με άλλα λόγια, οι γνωσιακοί γλωσσολόγοι αντιτίθενται στις αρχές της γενετικής γραμματικής και την άποψη του Chomsky που υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα αυτόνομο τμήμα του ανθρώπινου νου που είναι υπεύθυνο για τη γλωσσική κατάκτηση. Αντιθέτως, οι υποστηρικτές της Γνωσιακής Γλωσσολογίας αντιμετωπίζουν τη νόηση ως άμεσα εμπλεκόμενη με τη γλωσσική ικανότητα. Μάλιστα, κατά τις Evans και Green (2006) η πιο σημαντική διαφοροποίηση της Γνωσιακής Γλωσσολογίας από άλλες γλωσσικές προσεγγίσεις είναι ότι για τη Γνωσιακή Γλωσσολογία «η γλώσσα αντανακλά ορισμένες θεμελιώδεις ικανότητες και λειτουργίες του ανθρώπινου νου» (Evans & Green, 2006, σελ. 5). Η προσθήκη της πνευματικής διάστασης στη μελέτη της γλώσσας είναι αυτή που οδήγησε στη δημιουργία του ανεξάρτητου γλωσσολογικού κλάδου της Γνωσιακής Γλωσσολογίας.

Σύμφωνα με τους Ungerer και Schmid (1996) η Γνωσιακή Γλωσσολογία διακρίνεται σε τρεις κατευθύνσεις: στην εμπειριακή, στην προφανειακή και στην επικεντρική άποψη. Η εμπειριακή άποψη (experiential view) είναι η απλή και φυσική περιγραφή της σημασίας λέξεων και γλωσσικών δομών. Η κατεύθυνση αυτή υποστηρίζει ότι η σημασία των λέξεων και των γλωσσικών δομών δεν προκύπτει από πειράματα ούτε εξηγείται με αρχές και κανόνες της λογικής αλλά υπολανθάνει στην καθημερινή γλώσσα και τις εμπειρίες που το άτομο βιώνει. Η προφανειακή άποψη (prominence view) εστιάζει στην επιλογή και στην ταξινόμηση των πληροφοριών που το άτομο εκφράζει. Η προφανειακή άποψη δηλαδή εξηγεί ότι η «έμφαση που αποδίδεται σε κάποιον από τους όρους μιας έκφρασης σχετίζεται με το ενδιαφέρον που προκαλεί η χρήση του καθώς και η αποδεκτότητα/η φυσικότητα που συνοδεύει αυτή τη χρήση» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 91). Η τρίτη άποψη, η επικεντρική άποψη (attentional view), είναι εναλλακτική της επιφανειακής. Πιο αναλυτικά, η επικεντρική άποψη στηρίζεται στην παραδοχή ότι το άτομο

επικεντρώνει την προσοχή του σε κομμάτια του λόγου τα οποία προκαλούν το ενδιαφέρον του.

Οι προηγούμενες κατευθύνσεις περιγράφουν αλληλοσυνδεόμενους τρόπους προσέγγισης της γλώσσας σε σχέση με τον κόσμο. Εστιάζοντας στο άτομο ως μέρος της κοινωνίας, η Γνωσιακή Γλωσσολογία βλέπει τη γλώσσα ως μία από τις γνωσιακές ικανότητες του ατόμου (Ibarretxe-Antuñano, 2010) και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι το άτομο αλληλεπιδρά με τον κόσμο μέσω νοητικών δομών. Η εμπειρία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη γνώση του κόσμου καθώς η ανθρώπινη λογική δομείται και βασίζεται στις εμπειρίες του ατόμου. Η γλώσσα από την άλλη, αντιμετωπίζεται ως «αποθετήριο της γνώσης του κόσμου, ως μία δομημένη συλλογή κατηγοριών που μας βοηθούν να χειριζόμαστε νέες εμπειρίες και να αποθηκεύουμε πληροφορίες από παλιότερες» (Geeraerts & Cuyckens, 2010, σελ. 4).

Αντικείμενο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας επομένως αποτέλεσε η μελέτη της γλώσσας, ως αναπόσπαστο κομμάτι των ικανοτήτων του ανθρώπου (Geeraerts & Cuyckens, 2010). Αυτό σημαίνει ότι οι έρευνες των γνωσιακών γλωσσολόγων επικεντρώνονται στην ανάλυση και στην επεξήγηση των γραμματικών δομών με βάση τον νου (Croft, 2001). Βασικές θεματικές που καλύφθηκαν στον κλάδο αυτό, κατά τους Geeraerts και Cuyckens (2010), είναι «τα δομικά χαρακτηριστικά της κατηγοριοποίησης της φυσικής γλώσσας (όπως η πρωτοτυπία, η συστηματική πολυσημία, τα γνωστικά μοντέλα, οι νοητικές εικόνες και η μεταφορά), οι λειτουργικές αρχές της γλωσσικής οργάνωσης [...], η εννοιακή αλληλεπίδραση μεταξύ συντακτικού και σημασιολογίας [...], το βιωματικό και το πραγματιστικό υπόβαθρο της χρησιμοποιούμενης γλώσσας και η σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης [...]» (Geeraerts & Cuyckens, 2010, σελ. 3).

Συγχρονικά, η Γνωσιακή Γλωσσολογία είναι «ένα από τα εντατικότερα μελετημένα θεωρητικά πλαίσια σχετικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας» (Krói, 2005, σελ. 3). Τα ενδιαφέροντα της προσέγγισης αυτής, μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: τη γνωσιακή προσέγγιση στη σημασιολογία (cognitive semantics) και τη γνωσιακή προσέγγιση της γραμματικής (Evans et al., 2007). Η πρώτη κατηγορία ερευνά τη σχέση μεταξύ εμπειρίας, εννοιακού συστήματος και σημασιολογικών δομών όπως αυτά κωδικοποιούνται μέσω της γλώσσας. Οι γνωστικοί γλωσσολόγοι που ασχολούνται με τη γνωστική

σημασιολογία κατασκευάζουν απεικονίσεις του ανθρώπινου νου σε σχέση με τη σημασιολογία και τη γλώσσα. Η δεύτερη κατηγορία, η γνωστική γραμματική, επικεντρώνεται στην απεικόνιση του γλωσσικού συστήματος, της νοητικής γραμματικής (mental 'grammar'). Χρειάζεται να σημειωθεί ότι αφετηρία για τη γνωστική γραμματική είναι τα συμπεράσματα της γνωστικής σημασιολογίας, εφόσον όπως τονίστηκε παραπάνω, η σημασία είναι κεντρικής σημασίας στη γνωστική προσέγγιση της γραμματικής (Evans et al., 2007). Φαίνεται επομένως ότι παρόλο που η μελέτη της Γνωστικής Γλωσσολογίας διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, αυτές είναι πολύ στενά συνδεδεμένες.

Ένας από τους βασικούς προβληματισμούς της Γνωστικής Γλωσσολογίας λοιπόν, είναι η γραμματική και η συμβολή της στη γλωσσική κατάκτηση (Krói, 2005). Μέσα από τις έρευνες που διεξήγαγαν οι γνωστικοί γλωσσολόγοι πρότειναν ένα εναλλακτικό μοντέλο γραμματικής, την κατασκευαστική γραμματική (construct grammar). Σύμφωνα με αυτή, η μορφή και η λειτουργία είναι διακριτά. Με άλλα λόγια, η γραμματική και οι λέξεις αποτελούν ένα συνεχές που αποτελείται από σύμβολα. Στον έναν πόλο του συνεχούς βρίσκεται η φωνολογία/ορθογραφία (μορφή) και στον άλλο πόλο η σημασία (λειτουργία). Ακόμα, η κατασκευαστική γραμματική υποθέτει ότι η γνώση του συντακτικού συμπεριλαμβάνει γνώση της μορφής (συντακτικές δομές) αλλά και λειτουργικές δομές (σημασιολογία, λειτουργία του λόγου) (Croft, 2001).

Πέρα από τη γνώση της γραμματικής, των γλωσσικών δομών και των βασικών εννοιών, σημαντική για την επιτυχή γλωσσική κατάκτηση θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει γλωσσικές έννοιες που έχουν διαμορφωθεί με βάση τις πολιτισμικές εμπειρίες σε μία συγκεκριμένη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι για τη Γνωστική Γλωσσολογία η καλή γνώση μιας γλώσσας από το άτομο προϋποθέτει την αποτελεσματική κατανόηση και χρήση εννοιών της εκάστοτε γλώσσας σε πολλαπλά επίπεδα, πέρα από τη συμβατική τους ερμηνεία. Η κατάκτηση τέτοιων εννοιακών δεξιοτήτων θεωρείται ως ύψιστος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας.

3.2 Βασικές αρχές και έννοιες της Γνωσιακής Γλωσσολογίας

Σύμφωνα και με τα προηγούμενα, η ειδοποιός διαφορά της Γνωσιακής Γλωσσολογίας είναι το γεγονός ότι συνδέει τη γλώσσα με τον νου και τις νοητικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τους Geeraerts και Cuyckens (2010), η σύντομη περιγραφή της Γνωσιακής Γλωσσολογίας οδηγεί σε τρία βασικά χαρακτηριστικά της: «την υπεροχή της σημασιολογίας στη γλωσσική ανάλυση, την εγκυκλοπαιδική φύση της γλωσσικής σημασίας και την προοπτική της γλωσσικής σημασίας» (σελ. 4) τα οποία προκύπτουν από τη γλωσσική λειτουργία της κατηγοριοποίησης.

Η κατηγοριοποίηση (categorization) θεωρείται από τον Gyóri (2013) ως «η πιο βασική γνωσιακή διαδικασία» (σελ. 149). Η κατηγοριοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία ταξινόμησης διάφορων αντικειμένων, φαινομένων, δράσεων κ.ά. με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους. Αυτό που κάνει την κατηγοριοποίηση τόσο σημαντική κατά τους γνωσιακούς γλωσσολόγους είναι ότι η κατηγοριοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη φύση. Οι άνθρωποι τείνουν να κατηγοριοποιούν, με διαφορετικούς τρόπους ο καθένας, τον κόσμο τους. Ο Rosch (1978) εξηγεί ότι τα άτομα κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν καθώς έτσι καταφέρνουν να έχουν «μέγιστη δυνατή πληροφόρηση με την ελάχιστη γνωστική προσπάθεια» (Rosch, 1978, σελ. 28) αλλά και γιατί είναι ευκολότερο για τον νου να «συλλάβει τον κόσμο σε δομημένες πληροφορίες παρά ως σύνολο αφηρημένων και απροσδιόριστων χαρακτηριστικών» (Rosch, 1978, σελ. 29).

Από την κατηγοριοποίηση επομένως προκύπτουν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της Γνωσιακής Γλωσσολογίας όπως αναφέρονται από τους Geeraerts και Cuyckens (2010). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το πρώτο χαρακτηριστικό, το πιο βασικό γλωσσικό κομμάτι είναι η σημασία. Η Γνωσιακή Γλωσσολογία, η οποία ακολουθεί τις αρχές της γνωσιακής προσέγγισης, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία. Αυτό εξηγείται αν σκεφτεί κανείς ότι η γνωσιακή προσέγγιση θέτει την κατηγοριοποίηση ως πρωτεύουσα γλωσσική λειτουργία και την σημασία ως το κύριο γλωσσικό φαινόμενο.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό, η εγκυκλοπαιδική φύση της γλωσσικής σημασίας εννοεί ότι εφόσον η γλώσσα είναι ένα σύστημα κατηγοριοποίησης του κόσμου, οι γλωσσικές δομές συνδέονται άμεσα με τη γνώση του κόσμου. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία που περιγράφουν στο άρθρο τους οι Geeraerts και

Cuyckens (2010) απορρίπτει την αντικειμενική φύση της γλώσσας. Οι ίδιοι εξηγούν ότι η κατηγοριοποίηση δεν είναι απλή περιγραφή της αντικειμενικής πραγματικότητας αλλά είναι μία υποκειμενική απεικόνιση των αναγκών, των εμπειριών, των ενδιαφερόντων των ατόμων. Επομένως η γλώσσα, για τη Γνωσιακή Γλωσσολογία, επηρεάζεται από την προοπτική με την οποία τα άτομα κατασκευάζουν τη δική τους πραγματικότητα.

Σε αυτά τα χαρακτηριστικά της Γνωσιακής Γλωσσολογίας η Ibarretxe-Antuñano (2004) προσθέτει δύο ακόμη: τη γλώσσα ως εσωτερικό κομμάτι της νόησης και τη γλώσσα ως συμβολική για τη φύση. Η πρώτη παραδοχή, η γλώσσα ως εγγενής της νόησης, είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί τη Γνωσιακή Γλωσσολογία από άλλες θεωρήσεις. Η γλώσσα θεωρείται ως «προϊόν των γενικών γνωστικών ικανοτήτων» (Ibarretxe-Antuñano, 2004, σελ. 6) του ατόμου και υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ αυτών. Το επόμενο βασικό χαρακτηριστικό της Γνωσιακής Γλωσσολογίας είναι ότι θεωρεί τη γλώσσα ως συμβολική καθώς, όπως εξηγεί η Ibarretxe-Antuñano (2004), βασίζεται στη σύνδεση της σημασιολογικής και της φωνολογικής αναπαράστασης.

Αυτό που διαφοροποιεί τους γνωσιακούς γλωσσολόγους από γλωσσολόγους που υποστήριξαν άλλες θεωρήσεις είναι ότι για τους πρώτους η γλώσσα, αν και συμβολική, δεν είναι αυθαίρετα δομημένη. Αντιθέτως, η γλώσσα διαμορφώνεται με βάση τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου (Ibarretxe-Antuñano, 2004) και χρησιμοποιείται για να επικοινωνήσει την πραγματικότητά του. Επομένως, το άτομο και συγκεκριμένα οι εμπειρίες που αυτό φέρει, μαζί με τον τρόπο περιγραφής των γλωσσικών δομών είναι τα βασικά στοιχεία που διαφοροποιούν τη Γνωσιακή Γλωσσολογία. Τα στοιχεία αυτά θα αναλυθούν στη συνέχεια του κεφαλαίου.

3.2.1 Σωματικότητα (*embodiment*)

Όπως προαναφέρθηκε, οι εμπειρίες του ατόμου κατέχουν πολύ σημαντικό ρόλο στη Γνωσιακή Γλωσσολογία. Διαχρονικά, η σχέση του σώματος με τον νου απασχόλησε τη φιλοσοφία. Γενικότερα, το σώμα φαίνεται να επηρεάζει τον νου ποικιλοτρόπως (Bergen, 2015). Η νέα διάσταση που προσθέτει η Γνωσιακή Γλωσσολογία όμως είναι η συμμετοχή του σώματος στη γλωσσική εμπειρία. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Bergen (2015) «οι έννοιες (concepts) που υπάρχουν στο μυαλό μας και οι έννοιες

που μεταφέρουμε (convey) μέσω της γλώσσας δεν είναι αποκομμένες από τις εμπειρίες που αντιλαμβάνεται το σώμα μας ή από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο» (Bergen, 2015, σελ. 10).

Η σωματικότητα (embodiment), δηλαδή ο όρος που περιγράφει τη σύνδεση του νου με το σώμα, εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με πολλούς και διάφορους ορισμούς. Στη Γνωσιακή Γλωσσολογία ο σωματοποιημένος νους περιγράφηκε αρχικά από τον Lakoff (1987) ως εξής:

οι δομές που χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν τα εννοιακά μας συστήματα (conceptual systems) προέρχονται από τη σωματική εμπειρία και νοηματοδοτούνται σε σχέση με αυτή· επιπλέον, ο πυρήνας του εννοιακών μας συστημάτων βασίζεται άμεσα στην αντίληψη, την κίνηση του σώματος και την εμπειρία της σωματικής και της κοινωνικής φύσης (Lakoff, 1987, σελ. 14).

Από τον αρχικό ορισμό που έδωσε ο Lakoff (1987) προέκυψαν δύο βασικά χαρακτηριστικά του σωματοποιημένου νου (embodied mind). Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά γνωστικές συμπεριφορές του ανθρώπου, όπως η λογική και η χρήση της γλώσσας. Τέτοιες γνωστικές συμπεριφορές διαμορφώνονται σταδιακά από τις εμπειρίες του ατόμου όσο αυτό εξελίσσεται. Αυτό σημαίνει ότι «οι έννοιες δημιουργούνται ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο το μυαλό και το σώμα είναι κατασκευασμένα και του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν σε διαπροσωπικές σχέσεις και στον φυσικό κόσμο» (Lakoff & Johnson, 1999, σελ. 37). Επομένως η εννοιακή δομή, οι έννοιες που δομούνται στον νου του ανθρώπου, είναι επίπτωση της φύσης του σώματός του και άρα είναι σωματοποιημένες (Evans et al., 2007).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του σωματοποιημένου νου περιγράφει τη σχέση μεταξύ των βασικών εννοιών και των «αντιληπτικών, κινητικών και συναισθηματικών εμπειριών» (Bergen, 2015, σελ. 12) που το άτομο αποκτά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η σύνδεση αυτή περιγράφεται από τους Lakoff και Johnson (1999) οι οποίοι εξηγούν ότι στη σωματικότητα «το ίδιο νευρικό σύστημα που εμπλέκεται στην αντίληψη (ή στην κίνηση του σώματος) κατέχει κεντρικό ρόλο και στη σύλληψη» (Lakoff & Johnson, 1999, σελ. 38). Αυτό σημαίνει ότι οι

μηχανισμοί που χρησιμοποιεί το άτομο για να κινηθεί μπορεί να συμπίπτουν με τους μηχανισμούς της λογικής και της εννοιολόγησης (conceptualization).

Προκύπτει από τα παραπάνω λοιπόν ότι η ανατομία του σώματός μας συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας συγκεκριμένης οπτικής για τον κόσμο. Με άλλα λόγια, η κατασκευή της πραγματικότητας για τον άνθρωπο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του σώματός του (Evans et al., 2007). Κατασκευάζουμε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με τις αρχές και τους περιορισμούς που τίθενται πρωτίστως από το σώμα μας (Barcelona, 1999) το οποίο καθορίζει την κατασκευή της πραγματικότητάς μας (Evans & Green, 2006). Σε αυτό οφείλεται το γεγονός ότι η πραγματικότητα αποδίδεται διαφορετικά από κάθε άνθρωπο. Κάθε άτομο περιγράφει τον κόσμο όπως τον αντιλαμβάνεται (Janda, 2006).

Πώς επηρεάζει όμως ο σωματοποιημένος νους τη γλώσσα; Οι Evans και Green (2006) απαντούν απλά ότι «η γλώσσα δε μπορεί να μελετηθεί απομονωμένη από τον ανθρώπινο σωματοποιημένο νου» (Evans & Green, 2006, σελ. 44). Όπως προαναφέρθηκε, η γλώσσα σχετίζεται άμεσα με άλλες γνωστικές διεργασίες του ατόμου. Με άλλα λόγια αυτό σημαίνει ότι «η γλώσσα δεν είναι μία αφηρημένη γνωστική λειτουργία [...] αντιθέτως η γλώσσα μας δημιουργείται από την καθημερινή και πραγματική εμπειρία» (Thang, 2009, σελ. 251). Σε όλα αυτά το σώμα είναι ο κύριος παράγοντας. Η γλώσσα δε διαμορφώνεται μόνο από την επαφή με τον εξωτερικό κόσμο αλλά και από την εμπειρία που φέρει το σώμα. Η γλώσσα λοιπόν τρέπει τις εμπειρίες αυτές σε αφηρημένες εννοιακές δομές (Ibarretxe-Antunano, 1999).

Η Γνωσιακή Γλωσσολογία επομένως υποστηρίζει ότι η γνώση της γλώσσας περιλαμβάνει και τη γνώση του κόσμου όπως αυτός περιγράφεται μέσω της γλώσσας και του σώματος. Η λογική αυτή συνοψίζεται από τις Evans και Green: «οι έννοιες στις οποίες έχουμε πρόσβαση και η φύση της 'πραγματικότητας' για την οποία σκεφτόμαστε και μιλάμε είναι λειτουργία του σωματοποιημένου νου: μπορούμε μόνο να μιλάμε για όσα μπορούμε να αντιληφθούμε και να συλλάβουμε, και τα πράγματα που μπορούμε να αντιληφθούμε και να συλλάβουμε προέρχονται από τη σωματοποιημένη μας εμπειρία» (Evans & Green, 2006, σελ. 46).

Εκτός από το θεωρητικό και το ερευνητικό ενδιαφέρον που προκάλεσε η σωματικότητα, η εμπλοκή της γλώσσας με λοιπές γνωστικές διεργασίες του ατόμου

καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τις θεματικές με τις οποίες ασχολείται τελικά η Γνωσιακή Γλωσσολογία. Ανάμεσα σε άλλα, ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στα δομικά χαρακτηριστικά της κατηγοριοποίησης της φυσικής γλώσσας, όπως η πολυσημία, εννοιακή μεταφορά, οι νοητικές εικόνες κ.ά. (Geeraerts, 1995). Στην παρούσα εργασία οι εννοιακές μεταφορές, οι μετωνυμίες και οι ιδιωτισμοί θα αποτελέσουν το βασικό σημείο ενδιαφέροντος.

3.2.2 Η έννοια της κινητροδότησης (motivation)

Μία ακόμη σημαντική έννοια για την Γνωσιακή Γλωσσολογία, η οποία τη διαφοροποιεί από άλλες θεωρήσεις, είναι η έννοια της κινητροδότησης (motivation). Η κινητροδότηση περιγράφεται πρώτη φορά από τον Lakoff (1987) και εξηγεί γιατί μία λεξική μονάδα έχει τη συγκεκριμένη σημασία και αντίστροφα, γιατί μία σημασία εκφράζεται μέσω της συγκεκριμένης λεξικής μονάδας (Swaneroel, 1992).

Ο Lakoff (1987) δίνει διάφορους ορισμούς για την κινητροδότηση. Γενικότερα, η έννοια της κινητροδότησης αποδίδεται μέσα από το εξής παράδειγμα: «η σχέση ανάμεσα [σε ένα στοιχείο] A και [σε ένα στοιχείο] B είναι κινητροδοτούμενη μονάχα στην περίπτωση που υφίσταται ένας ανεξάρτητος συνδετικός κρίκος, K έτσι ώστε τα A-K-B να ταιριάζουν. Ο K δίνει νόημα στη σχέση ανάμεσα στο A και το B» (Lakoff, 1987, σελ. 448 στο Γαλαντόμος, 2008, σελ. 148). Η κινητροδότηση δηλαδή έγκειται στην εξήγηση της σχέσης μεταξύ των στοιχείων (Swaneroel, 1992) και καθορίζεται από την ύπαρξη ή όχι πληροφοριών που κινητροδοτούν τη σημασία του λεξικού στοιχείου. Επομένως γίνεται φανερό ότι δεν είναι όλες οι γλωσσικές μονάδες κινητροδοτούμενες. Μεταξύ των άλλων, απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μια γλωσσική δομή ως κινητροδοτούμενη είναι να μην «είναι εντελώς προβλέψιμη αλλά ούτε και εντελώς αυθαίρετη» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 12).

Με βάση τον ορισμό αυτό, ο Lakoff (1987) διατύπωσε την υπόθεση ότι το εσωτερικό λεξικό του ατόμου περιέχει κυρίως κινητροδοτούμενες γλωσσικές δομές. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος πιστεύει ότι το νοητικό λεξικό δεν περιέχει «μόνο μαζικές τυχαίες λίστες με εκφράσεις και συσχετιζόμενες σημασίες» (Lakoff, 1987, σελ. 452)

και αυθαίρετα στοιχεία. Αντιθέτως στο ανθρώπινο εσωτερικό λεξικό, τα περισσότερα γλωσσικά στοιχεία είναι κινητροδοτούμενα.

Η αναγωγή του Lakoff στο νοητικό λεξικό ενισχύει την πεποίθηση ότι η κινητροδότηση είναι κεντρική έννοια στη Γνωσιακή Γλωσσολογία. Ο Γαλαντόμος (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η κινητροδότηση δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο και περιθωριακό χαρακτηριστικό, αλλά τον κανόνα στη γλώσσα και κατέχει εξέχουσα θέση στη νόηση» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 148). Αυτό εξηγείται εάν σκεφτούμε ότι η κινητροδότηση είναι αυτή που δικαιολογεί την ύπαρξη μεταφορικών εκφράσεων και ιδιωτισμών στη γλώσσα, χωρίς όμως να ερμηνεύει τις σημασίες ούτε να προβλέπει τη μορφή των εκφράσεων αυτών (Γαλαντόμος, 2008). Η σημασία της κινητροδότησης ενισχύεται επίσης και από το γεγονός ότι «οι γλωσσικές δομές που ανάγονται σε αυτή εμφανίζουν λογική ύπαρξης, δηλαδή είναι συμβατές με τις σωματοποιημένες εμπειρίες που βιώνει καθημερινά ο άνθρωπος» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 181).

Η κινητροδότηση φαίνεται επίσης να έχει θετική επιρροή και στη μάθηση. Ο Lakoff (1987), χρησιμοποιώντας ευρήματα από τη ψυχολογία, εξηγεί ότι είναι πιο εύκολο για το άτομο «να μάθει, να απομνημονεύσει και να χρησιμοποιήσει ένα λεξικό στοιχείο εάν γνωρίζει πώς κινητροδοτείται» (Lakoff, 1987, σελ. 438), εάν γνωρίζει δηλαδή από πού προέρχεται το στοιχείο αυτό, με τι συνδέεται και πώς χρησιμοποιείται. Είναι επομένως «πιο εύκολο να αποτελέσει αντικείμενο εκμάθησης μια δομή που εμφανίζεται να εδράζεται και να σχετίζεται με την καθημερινή τριβή ενός ανθρώπου με πρόσωπα και πράγματα, παρά μια δομή που παρουσιάζεται εντελώς αυθαίρετη και στερούμενη συνδεδειγμένων σχέσεων» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 12).

3.2.3 Εννοιακές μεταφορές (*conceptual metaphors*)

Κυρίαρχο στοιχείο μελέτης της γνωσιακής προσέγγισης αποτέλεσε η μεταφορά. Κατά τους Lakoff και Johnson (1980/2003), η μεταφορά είναι βασική νοητική λειτουργία του ανθρώπινου αντιληπτικού συστήματος, το οποίο θεωρούν ότι είναι «θεμελιωδώς μεταφορικό εκ φύσεως» (σελ. 3).

Η μεταφορά στην Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία περιγράφεται ως «η κατανόηση μιας εμπειριακής περιοχής [...] με όρους μιας πολύ διαφορετικής

εμπειριακής περιοχής» (Lakoff, 1993, σελ. 206 στο Γαλαντόμος, 2008, σελ. 92). Με τη βοήθεια της μεταφοράς τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο και κατανοούν αφηρημένες έννοιες. Τη σύνδεση μεταξύ αφηρημένων και συγκεκριμένων εννοιών ή με άλλα λόγια, τη βασική νοητική λειτουργία αντίληψης του κόσμου, περιγράφουν οι εννοιακές μεταφορές (conceptual metaphors). Οι Lakoff και Núñez (2000) ορίζουν την εννοιακή μεταφορά ως:

«[...] γνωστικό μηχανισμό που επιτρέπει να συλλογίζομαστε για ένα είδος σαν να ήταν κάποιο άλλο. Δεν είναι απλά ένα γλωσσολογικό φαινόμενο ή απλά ένα σχήμα του λόγου. Είναι μάλλον ένας γνωστικός μηχανισμός που ανήκει στο βασίλειο της σκέψης» (σελ. 6).

Επιστήμονες από διαφορετικά πεδία μελετούν τις εννοιακές μεταφορές ως κάτι πέρα από τις γλωσσικές δομές. Μελετούν τις εννοιακές δομές ως τρόπο οργάνωσης της εμπειρίας και απόδοσης της πραγματικότητας. Οι Lakoff και Johnson (1980), ως θεμελιωτές της αντίστοιχης θεωρίας, αποδίδουν τις εννοιακές μεταφορές ως «σωματικά θεμελιωμένες αναλογίες ανάμεσα σε διαφορετικές εννοιακές περιοχές» (Παπαρούση, 2008, σελ. 1790) οι οποίες χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή από όλους τους ανθρώπους. Οι εννοιακές μεταφορές απαντώνται στον λόγο μέσω μεταφορικών εκφράσεων οι οποίες αποτελούνται από συμβατικές λέξεις-φράσεις και αποδίδουν αφηρημένα νοήματα (Soriano, 2015).

Οι εννοιακές μεταφορές γράφονται με μικρά κεφαλαία γράμματα (Kövecses, 2002) και έχουν κοινή δομή. Σύμφωνα με τους Lakoff και Núñez (2000, σελ. 42) οι εννοιακές μεταφορές αποτελούν αντιστοιχίσεις οντοτήτων (mappings) από ένα γνωστικό πεδίο-πηγή ή περιοχή βάσης (source domain) σε ένα άλλο γνωστικό πεδίο-στόχο ή περιοχή στόχου (target domain). Από τον ορισμό αυτόν προκύπτει το εξής σχήμα για τις εννοιακές μεταφορές: ΜΙΑ ΕΝΝΟΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (Α) είναι ΜΙΑ ΕΝΝΟΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ (Β) (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 92).

Συνήθως το πεδίο-πηγή αφορά σε κάτι συγκεκριμένο ενώ το πεδίο-στόχος αναφέρεται στην αφηρημένη έννοια. Γενικά, υπάρχει ένα σύστημα αντιστοιχιών μεταξύ των εννοιών, δηλαδή οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους εννοιακά και όχι με μεμονωμένα λεξιλογικά στοιχεία. Αυτές οι συνδέσεις, οι οποίες είναι το πιο

σημαντικό κομμάτι των εννοιακών μεταφορών, βοηθούν το άτομο να κατανοήσει τις πιο αφηρημένες έννοιες, ενώ οι μεταφορικές εκφράσεις μέσω των οποίων αποδίδονται οι εννοιακές μεταφορές είναι δευτερεύουσας σημασίας.

Οι αντιστοιχίσεις που υπάρχουν σε κάθε εννοιακή μεταφορά μπορούν να αποδοθούν και μη κυριολεκτικά. Ως παράδειγμα αναλύεται η εννοιακή μεταφορά Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΗΦΑΙΣΤΕΙΟ. Ο θυμός αποτελεί την περιοχή-βάσης ενώ το ηφαίστειο αποτελεί την περιοχή-στόχο. Έτσι το άτομο αντιστοιχίζεται με ένα ηφαίστειο και ο θυμός με ένα ηφαίστειο που βράζει. Σε αυτή εννοιακή μεταφορά η εκδήλωση του συναισθήματος του θυμού αποδίδεται με την έκρηξη ενός ηφαιστείου.

Οι αντιστοιχίσεις μπορεί να είναι είτε οντολογικές (ontological) είτε επιστημικές (epistemic). Στη πρώτη περίπτωση, οι αντιστοιχίσεις αφορούν σε οντότητες οι οποίες «μας επιτρέπουν να συλλάβουμε και να μιλήσουμε για τις εμπειρίες μας, τα περισσότερα αφηρημένα πεδία, σαν να είχαν συγκεκριμένες φυσικές ιδιότητες- σαν να ήταν αντικείμενα, πράγματα, οντότητες ή περιέκτες» (Lakoff & Johnson, 1980/2003, σελ. 25). Στο παραπάνω παράδειγμα το ηφαίστειο ως οντότητα με συγκεκριμένες φυσικές ιδιότητες, συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του αφηρημένου συναισθήματος του θυμού.

Από την άλλη πλευρά, οι επιστημικές αντιστοιχίσεις εμπλέκουν επιστημονικά φαινόμενα. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η εννοιακή μεταφορά Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΥΤΟ ΥΓΡΟ ΣΕ ΕΝΑΝ ΠΕΡΙΕΚΤΗ. Για την κατανόηση της συγκεκριμένης εννοιακής μεταφοράς είναι απαραίτητη γνώση κάποιων σημείων από την Φυσική. Χρειάζεται δηλαδή να γνωρίζει κάποιος ότι όταν το υγρό σε έναν περιέκτη βράσει τότε η πίεση θα αυξηθεί και ο περιέκτης θα σπάσει. Όμοια και το άτομο που είναι θυμωμένο, όταν ξεπεράσει κάποιο όριο τότε θα εκδηλωθεί ο θυμός με έντονες αντιδράσεις (Cruse, 2004).

Χρειάζεται να αναφερθεί ότι μία περιοχή-βάσης μπορεί να αντιστοιχίζεται με πολλές περιοχές-στόχου. Δηλαδή η ΦΩΤΙΑ ως περιοχή-βάσης μπορεί να χρησιμοποιείται για απόδοση πολλών εννοιών όπως ο έρωτας, η ενέργεια, η επιθυμία κ.ά. Στην περίπτωση που μία πηγή-βάσης ανάγεται σε πολλές περιοχές-στόχου, γίνεται λόγος για πεδίο της περιοχής βάσης (scope of source). Στην αντίστροφη περίπτωση, όταν δηλαδή μία περιοχή-στόχου αντιστοιχίζεται σε πολλές περιοχές-βάσης, για παράδειγμα η έννοια της ΑΓΑΠΗΣ μπορεί να αποδοθεί μέσω των

περιοχών-βάσης της ΦΩΤΙΑΣ, του ΤΑΞΙΔΙΟΥ, κ.ά., τότε γίνεται λόγος για το εύρος της περιοχής στόχου.

Βέβαια για να επιτευχθεί η αντιστοίχιση μεταξύ περιοχής-βάσης και περιοχής-στόχου επιδρούν τρεις παράγοντες: η σωματικότητα ή σωματοποιημένος νους, οι νευρωνικές συνδέσεις και η ομοιότητα. Η σωματικότητα, όπως αναλύεται σε προηγούμενη υποενότητα, αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία το ανθρώπινο σώμα αντιλαμβάνεται και διαμορφώνει τη νόηση (Gibbs, 2006). Οι νευρωνικές συνδέσεις, σύμφωνα με τα νευρωνική θεωρία της γλώσσας (neural theory of language), ενέχουν τις αντιστοιχίσεις μεταξύ της περιοχής-βάσης και της περιοχής-στόχου βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι μεταφορές. Τέλος, η ομοιότητα αναφέρεται σε βαθύτερες ομοιότητες που μπορεί να εντοπιστούν μεταξύ της περιοχής-βάσης και περιοχής-στόχου.

Σύμφωνα με τους Lakoff και Johnson (1980) οι εννοιακές μεταφορές διακρίνονται σε τρία είδη: στις προσανατολιστικές (orientational metaphors), στις οντολογικές (ontological metaphors) και στις δομικές μεταφορές (structural metaphors). Οι προσανατολιστικές μεταφορές αποδίδουν τις έννοιες χρησιμοποιώντας τον προσανατολισμό στον χώρο. Για παράδειγμα Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ («πετάω στα ουράνια») ενώ Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ («είμαι πεσμένος»). Οι οντολογικές μεταφορές προσδίδουν μία ιδιότητα σε μία οντότητα, η οποία δεν την έχει. Όπως στο παράδειγμα, Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΗΦΑΙΣΤΕΙΟ («θα εκραγώ»), όπου ο θυμός δεν εκρήγνυται όπως το ηφαίστειο, αλλά μπορεί να συνοδευτεί από έντονες αντιδράσεις, όπως η έκρηξη του ηφαιστείου. Τέλος, οι δομικές μεταφορές εστιάζουν «στη δόμηση μιας δραστηριότητας ή εμπειρίας σε σχέση με ένα άλλο είδος δραστηριότητας ή εμπειρίας» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 93). Παράδειγμα σε αυτή την κατηγορία είναι η εννοιακή μεταφορά Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΜΑ («σπατάλη χρόνου»).

Ο Βελούδης (2005) προσθέτει στα τρία αυτά είδη και τις εικονιστικές-περιγραμματικές μεταφορές (image-schema metaphors). Οι εικονιστικές-περιγραμματικές μεταφορές έχουν ως βάση την «καθημερινή αλληλεπίδραση χρηστών της γλώσσας και περιβάλλουσας πραγματικότητας» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 93), με πιο κοινά εικονιστικά περιγράμματα το «μέσα-έξω» και το «πάνω-κάτω» (Kövecses, 2002).

Οι εννοιακές μεταφορές εμφανίζονται στον λόγο μέσω των μεταφορικών γλωσσικών εκφράσεων (metaphorical linguistic expressions) και αποδίδονται γραπτά με πλάγιους χαρακτήρες. Για τις εννοιακές μεταφορές ισχύει η αρχή της μονοκατευθυντικότητας (principle of unidirectionality) (Kövecses, 2002). Σύμφωνα με αυτή, η μεταφορική έκφραση ακολουθεί μία πορεία από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της εννοιακής μεταφοράς ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΗΦΑΙΣΤΕΙΟ που πραγματώνεται με μεταφορικές εκφράσεις όπως «θα εκραγώ από θυμό». Φαίνεται σε αυτό ότι η λέξη «εκραγώ» η οποία συνδέεται με το «ηφαίστειο» για να αποδοθεί ο θυμός, ακολουθεί μία πορεία από το συγκεκριμένο («ηφαίστειο») προς το αφηρημένο («θυμός»).

Προκύπτει επομένως ότι οι εννοιακές μεταφορές συμβάλλουν σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη του γλωσσικού επιπέδου του ατόμου. Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να περιλαμβάνονται και να καλλιεργούνται στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

3.2.4 Εννοιακές μετωνυμίες (conceptual metonymies)

Η μετωνυμία είναι το σχήμα λόγου κατά το οποίο μία λέξη ή φράση επιλέγεται να υποκαταστήσει μία λέξη ή φράση εξαιτίας της εννοιακής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο λέξεις ή φράσεις. Ο Βελούδης (2005) περιγράφει τη μετωνυμία ως «μια γλωσσική έκφραση που παραπέμπει τυπικά, κυριολεκτικά, σε μια οντότητα Α [και] μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να παραπέμψουμε, μη κυριολεκτικά αυτή τη φορά, σε μια άλλη οντότητα» (σελ. 82) λόγω της πολύ κοντινής νοηματικής σχέσης ανάμεσα στις δύο εκφράσεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cruse, 2004; Βελούδης, 2005; Ξυδόπουλος, 2008) υπάρχουν διαφορετικοί τύποι μετωνυμίας σύμφωνα με τις έννοιες που χρησιμοποιούνται, οι οποίοι παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

1	ΟΛΟ αντί του ΜΕΡΟΥΣ	π.χ. χάλασε το πλυντήριο=ένα εξάρτημα του πλυντηρίου
2	ΠΕΡΙΕΧΟΝ αντί του ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	π.χ. αναστατώθηκε όλη η πόλη=όλοι οι κάτοικοι
3	ΚΤΗΤΩΡ αντί ΚΤΗΣΗΣ	π.χ. πότε άλλαξες τα λάδια;=του αυτοκινήτου
4	ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΟΜΕΝΗ ΟΝΤΟΤΗΤΑ αντί του ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΥ	π.χ. κέρδισε η Εθνική=η ομάδα της Εθνικής
5	ΑΙΤΙΟ αντί του ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ	π.χ. τα γλυκά είναι ανθυγιεινά=η κατανάλωση πολλών γλυκών

6	ΥΛΙΚΟ αντί του ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	π.χ. της αγόρασα ένα χρυσό=ένα κόσμημα
7	ΠΑΡΑΓΩΓΟΣ αντί του ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ	π.χ. θα ακούσουμε Χατζηδάκι= τραγούδι του
8	ΤΟΠΟΣ αντί του ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ	π.χ. η Χιροσίμα είχε φοβερές συνέπειες=η ρίψη ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα
9	ΤΟΠΟΣ αντί του ΘΕΣΜΟΥ	π.χ. ο Λευκός Οίκος ανακοίνωσε=η κυβέρνηση
10	ΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ αντί του ΕΛΕΓΧΟΝΤΟΣ	π.χ. το σωματείο εξήγγειλε απεργίες=τα μέλη του

Πίνακας 1: Τύποι μετωνυμίας.

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες οι οποίες βασίζονται σε γλωσσικά στοιχεία, η μετωνυμία διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: στις σημειολογικές μετωνυμίες (sign metonymies), στις αναφορικές μετωνυμίες (reference metonymies) και στις έννοιες μετωνυμίες (concept metonymies), με κριτήριο «μη γλωσσικά αντικείμενα της περιβάλλουσας πραγματικότητας» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 110). Με άλλα λόγια, οι μετωνυμίες διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα με τις έννοιες που κάθε φορά χρησιμοποιούνται.

Στην πρώτη κατηγορία, στις σημειολογικές μετωνυμίες, βασικός είναι ο ΤΥΠΟΣ αντί ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ, δηλαδή μία συγκεκριμένη λέξη αντί της ευρύτερης έννοιας την οποία εκφράζει (π.χ. «το δολάριο αντί τα χρήματα», Γαλαντόμος, 2008, σελ. 110). Η πρώτη κατηγορία, σύμφωνα με τους Lakoff και Turner (1989), είναι αυτή που περιγράφει περισσότερο αντιπροσωπευτικά το γλωσσικό σύστημα καθώς το ίδιο το σύστημα βασίζεται πάνω σε λέξεις οι οποίες εκφράζουν αφηρημένες έννοιες.

Οι αναφορικές μετωνυμίες διακρίνονται σε ΤΥΠΟΣ/ΕΝΝΟΙΑ αντί του ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ/ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ (π.χ. λέξη 'αυτοκίνητο' αντί του πραγματικού αυτοκινήτου), σε ΕΝΝΟΙΑ αντί του ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ/ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ (π.χ. έννοια 'αυτοκίνητο' αντί του πραγματικού αυτοκινήτου) και ΤΥΠΟΣ αντί του ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ/ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ (π.χ. λέξη-τύπος 'αυτοκίνητο' αντί του πραγματικού αυτοκινήτου).

Στην τελευταία κατηγορία, στις έννοιες μετωνυμίες, περιλαμβάνονται τέσσερις κατηγορίες: α) ΤΥΠΟΣ_Α/ΕΝΝΟΙΑ_Α αντί του ΤΥΠΟΥ_Β/ΕΝΝΟΙΑΣ_Β (π.χ. τάξη-«τάξη» αντί μαθητές/-τριες τάξης-«μαθητές/-τριες τάξης»), β) ΤΥΠΟΣ/ΕΝΝΟΙΑ_Α αντί της ΕΝΝΟΙΑΣ_Β (π.χ. μητέρα-«μητέρα» αντί οικοκυρά-μητέρα, Γαλαντόμος, 2008, σελ. 110), γ)ο ΤΥΠΟΣ_Α/ΕΝΝΟΙΑ_Α αντί του ΤΥΠΟΥ_Β/ΕΝΝΟΙΑΣ_Α (π.χ. Βουλή-«τοποθεσία»

αντί Βουλή-«ίδρυμα») και δ) ΤΥΠΟΣ_Α/ΕΝΝΟΙΑ_Α αντί του ΤΥΠΟΥ_Α/ΕΝΝΟΙΑΣ_Β (π.χ. το ΕΚΑΒ αντί για Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οι γνωσιακοί γλωσσολόγοι αναγνώρισαν ότι ένα σημαντικό μέρος της μετωνυμίας βασίζεται στη νόηση και τη μετονόμασαν σε εννοιακή μετωνυμία (conceptual metonymy) και την όρισαν ως «γνωστική διαδικασία στην οποία μια εννοιακή οντότητα, το όχημα, παρέχει νοητική πρόσβαση σε μια άλλη εννοιακή οντότητα, το στόχο, στα πλαίσια του ίδιου πεδίου ιδεατού γνωσιακού μοντέλου (IGM)¹⁰» (Kövecses, 2002, σελ. 145).

Σε άρθρο του ο Glynn (2006) χαρακτηρίζει τη μετωνυμία ως «εννοιακό εργαλείο» (conceptual tool, σελ. 93) το οποίο εμφανίζεται στον λόγο με τις μετωνυμικές γλωσσικές εκφράσεις (metonymic linguistic expressions). Στις εννοιακές μετωνυμίες η οντότητα-στόχος (target), η οποία μπορεί να είναι μία λέξη ή φράση, αποδίδεται με την οντότητα-όχημα (vehicle entity) λόγω της κοντινής νοηματικής σχέσης με την οντότητα-στόχο. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «ήπια δύο μπουκάλια» (Βελούδης, 2005, σελ. 82). Σε αυτή την πρόταση τα μπουκάλια αποτελούν την οντότητα-όχημα η οποία μπορεί να αντικαθιστά το κρασί, ως οντότητα-στόχο.

Υπάρχει συχνά σύγχυση ανάμεσα στις μεταφορές και στις μετωνυμίες. Αρχικά, και τα δύο γλωσσικά σχήματα επιτελούν πολύ περισσότερα από απλές γλωσσικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τη Γνωσιακή Γλωσσολογία, τόσο η μεταφορά όσο και η μετωνυμία δείχνουν τη συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο ανθρώπινος νους και αποτελούν πολύ βασικό συστατικό για τη δόμηση της εννοιακής γνώσης (Fu, 2016). Και τα δύο σχήματα είναι εξ ορισμού εννοιακά (Ungerer & Schmid, 2006). Βασίζονται σε εννοιακή συσχέτιση μεταξύ λέξεων ή φράσεων και εμπλουτίζουν σημασιολογικά και λεξιλογικά τη γλώσσα.

Παρά ταύτα, σύμφωνα με τον Cruse (2004) η μετωνυμία στηρίζεται στην εγγύτητα που παρατηρείται ανάμεσα σε δύο οντότητες και «μεταβιβάζει το σημαινόμενο από το ένα σημαίνον στο άλλο» (σελ. 210-211). Αντιθέτως, η μεταφορά βασίζεται στα κοινά στοιχεία που παρατηρούνται μεταξύ οντοτήτων ώστε να γίνει αντιληπτή μία εντελώς αφηρημένη έννοια. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με

¹⁰ Ο Γαλαντόμος (2008) ορίζει τα ιδεατά γνωσιακά μοντέλα (idealized cognitive models) ως «δομημένες, εννοιολογικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης γνώσης» που «συνιστούν μια δομημένη ολότητα» (σελ. 109).

τον Cruse (2004) η μετωνυμία προκύπτει από τον συνδυασμό στοιχείων που προέρχονται από κοινό ή κοντινό εννοιακό πεδίο (π.χ. μπουκάλι και κρασί) ενώ η μεταφορά περιπλέκει στοιχεία από πολλά και διαφορετικά πεδία.

Παρά τις διαφορές μεταξύ των εννοιακών μεταφορών και των εννοιακών μετωνυμιών και οι δύο κατηγορίες επηρεάζονται από τη σωματικότητα και από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Lakoff & Johnson, 1980/2003). Αυτό σημαίνει ότι όπως η εννοιακή μεταφορά, έτσι και η εννοιακή μετωνυμία, συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην εκμάθηση μιας γλώσσας.

Μπορεί η εννοιακή μεταφορά να διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την εννοιακή μετωνυμία όμως όπως υποστήριξαν οι Goossens (1995), Radden (2000), Cuyckens (2002), Geeraerts (2003) και άλλοι, οι δύο κατηγορίες είναι δύσκολο να διακριθούν κατά τη γλωσσική χρήση. Για τον λόγο αυτό στο διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε δε γίνεται καμία διάκριση στις δύο κατηγορίες.

3.2.5 Ιδιωτισμοί

Εκτός από τις μεταφορές και τις μετωνυμίες, αναπόσπαστο κομμάτι του λεξιλογίου μιας γλώσσας είναι οι ιδιωτισμοί. Ο όρος «ιδιωτισμός» γενικότερα χρησιμοποιείται για παγιωμένες¹¹ γλωσσικές εκφράσεις οι οποίες έχουν μη κυριολεκτική σημασία η οποία διαφέρει πολύ από την κυριολεκτική σημασία των επί μέρους λέξεων της ίδιας έκφρασης.

Ιδιωτισμικές εκφράσεις υπάρχουν και χρησιμοποιούνται σε όλες τις γλώσσες. Το μεγάλο πλήθος των εκφράσεων αυτών καθώς και η συχνή τους εμφάνιση σε κάθε μορφή λόγου κέρδισε, τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον πολλών γλωσσολόγων. Αρχικά ο Hockett (1958) υποστήριξε ότι η ιδιωτισμικότητα (idiomaticity), δηλαδή η παρουσία ιδιωτισμών, υπάρχει σε όλα τα γραμματικά στοιχεία, όπως τα μορφήματα, που δε μπορούν να αναλυθούν σημασιολογικά περαιτέρω. Η άποψη του Hockett (1958) σήμαινε ότι το λεξιλόγιο μιας γλώσσας στο σύνολό του είναι ιδιωτισμικό. Ο Liu (2008) επιχείρησε να περιγράψει τα πολλαπλά προβλήματα που συνδέθηκαν με την άποψη αυτή, κυρίως ως προς την έρευνα και τους ιδιωτισμούς στη διδασκαλία. Παραταύτα, οι απόψεις που διατύπωσε ο

¹¹Ο όρος «παγιωμένος» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο λέξεων που αφού έχουν σχηματίσει μία έκφραση, δε μπορούν να διαχωριστούν γιατί αλλοιώνεται το νόημα της έκφρασης αυτής.

Hockett (1958) στις έρευνές τους αξιοποιήθηκαν από τους Fernando και Flavell (1981) οι οποίοι κατέληξαν σε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ιδιωτισμών, ότι δηλαδή οι ιδιωτισμοί δεν προκύπτουν από τη σημασία των επί μέρους στοιχείων που τους απαρτίζουν.

Μετά τον Hockett (1958) νέες έρευνες, όπως αυτή του Gross (1985), υποστήριξαν ότι οι ιδιωτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί με τις υπόλοιπες εκφράσεις μιας γλώσσας. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε ο Gaatone (1997) ο οποίος είπε ότι οι παγιωμένες εκφράσεις «που θεωρούνταν πολύ καιρό περιθωριακό φαινόμενο, κάτι σαν σειρά από εξαιρέσεις, αποκαλύπτεται ότι πράγματι είναι χαρακτηριστικό των ανθρώπινων φυσικών γλωσσών» (σελ. 168).

Για τον εντοπισμό ενός ιδιωτισμού ο Makkai (1972) ανέπτυξε πέντε κριτήρια. Πρώτο κριτήριο είναι να υπάρχουν το λιγότερο δύο ελεύθερα μορφήματα στην εκάστοτε έκφραση. Το δεύτερο κριτήριο ορίζει ότι πρέπει αυτά τα μορφήματα να έχουν διαφορετικές σημασίες σε πάνω από ένα διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Το επόμενο κριτήριο είναι «η δυνητική αμφισημία των ιδιωτισμών αποκωδικοποίησης» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 124). Το τέταρτο κριτήριο είναι η «μη συνθετικότητα της σημασίας του» (Γαλαντόμος, 2008, σελ. 124), δηλαδή το νόημα ολόκληρης της έκφρασης να μην απορρέει από την κυριολεκτική σημασία των επί μέρους λεκτικών στοιχείων. Η στερεοτυπικότητα των ιδιωτισμών είναι το τελευταίο κριτήριο κατά τον Makkai (1972).

Μία άλλη προσπάθεια εντοπισμού ιδιωτισμών έγινε από τους Fernando και Flavell (1981) οι οποίοι διατύπωσαν τρία κριτήρια ορισμού των ιδιωτισμών: τα σημασιολογικά, τα συντακτικά και τα κοινωνιογλωσσολογικά. Όπως και ο Makkai (1972), έτσι και οι Fernando και Flavell (1981) υποστήριξαν ότι η σημασία ενός ιδιωτισμού δεν προκύπτει από τη σημασία των επί μέρους στοιχείων του. Εξίσου σοβαρή προϋπόθεση θεωρούν τη σταθερότητα και την ακεραιότητα της δομής των ιδιωτισμών οι οποίοι μπορεί να έχουν είτε κυριολεκτική είτε μη κυριολεκτική σημασία (Γαλαντόμος, 2008).

Οι πολλαπλές έρευνες και οι διάφορες απόψεις που διατυπώθηκαν σχετικά με τους ιδιωτισμούς οδήγησαν σε διατύπωση διαφορετικών ορισμών. Κατά τον Healey (1968) ο ιδιωτισμός είναι «κάθε ομάδα λέξεων της οποίας η σημασία δε μπορεί να προκύψει από τη σημασία των μεμονωμένων λέξεων» (σελ. 71). Για τη

Lehrer (1974) ο ιδιωτισμός είναι «ένα σύνολο λέξεων των οποίων η σημασία δεν μπορεί να προβλεφθεί από τα επί μέρους κομμάτια» (σελ. 184). Ο Makkaί (1975) συμπληρώνει ότι ο ιδιωτισμός είναι «η απόδοση νέας σημασίας σε μία ομάδα λέξεων οι οποίες έχουν ήδη τη δική τους σημασία» (σελ. iv). Γενικότερα όμως οι ιδιωτισμοί χαρακτηρίζονται από ανελαστικότητα, αυστηρή συντακτική και μορφολογική δομή και οργάνωση του περιεχομένου τους.

Για τη Fernando (1996) οι ιδιωτισμοί διαφέρουν από την ιδιωτισμικότητα και αποτελούν πάγιες εκφράσεις στις οποίες δεν επιτρέπονται τροποποιήσεις, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις. Για την ίδια, οι ιδιωτισμοί διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη σημασία και με τη δομή τους. Ανάλογα με το νόημά τους οι ιδιωτισμοί χωρίζονται σε αμιγείς (pure idioms), σε ημι-ιδιωτισμούς (semi-idioms) και σε κυριολεκτικούς ιδιωτισμούς (literal idioms). Στους αμιγείς ιδιωτισμούς ανήκουν οι μη κυριολεκτικοί ιδιωτισμοί. Οι ημι-ιδιωτισμοί είναι περισσότερο κυριολεκτικοί ενώ το τρίτο είδος είναι οι κυριολεκτικοί ιδιωτισμοί (literal idioms), οι οποίοι, όπως φαίνεται από την ονομασία τους, έχουν κυριολεκτική σημασία. Αναφορικά με τη δομή, οι ιδιωτισμοί διακρίνονται σε αμετάβλητοι (invariant idioms) και σε ιδιωτισμούς περιορισμένης μεταβλητότητας (idioms of restricted variance).

Ο Γαλαντόμος (2008) προτείνει μία άλλη κατηγοριοποίηση των ιδιωτισμών: τους αμιγείς ιδιωτισμούς των οποίων το νόημα δεν επηρεάζεται καθόλου από τη σημασία των επί μέρους λέξεων, τους ιδιωτισμούς οι βασίζονται στους γνωστικούς μηχανισμούς της μεταφοράς και της μετωνυμίας και στους ιδιωτισμούς των οποίων το νόημα απορρέει από μερικά στοιχεία της συμβατικής γνώσης που μοιράζονται οι ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.

Κατά τους Fernando και Flavell (1981) οι ιδιωτισμοί βρίσκονται στο ένα άκρο ενός συνεχούς. Στο αντίθετο άκρο του συνεχούς βρίσκονται οι διαφανείς (transparent) πολυλεξικοί συνδυασμοί οι οποίοι, όπως φαίνεται από την ονομασία, είναι διαφανείς, έχουν δηλαδή κυριολεκτική σημασία. Στο μέσο της γραμμής αυτής βρίσκονται οι ημι-διαφανείς (semi-transparent) και οι ημι-αδιαφανείς (semi-opaque) συνδυασμοί, οι οποίοι ανάγονται σε μεταφορικές εκφράσεις με μη κυριολεκτική σημασία. Οι ιδιωτισμοί βρίσκονται στο τέλος του συνεχούς αυτού και η σημασία τους είναι αδιαφανής.

Οι ιδιωτισμοί μελετήθηκαν και στο πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Καταλυτικό ρόλο σε αυτό έχει η κινητροδότηση, η οποία θεωρείται ότι συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση τους. Οι Lakoff και Johnson (1999) υποστήριξαν ότι τα μεμονωμένα στοιχεία των ιδιωτισμών συνδυάζονται με νοητικές εικόνες (mental images) οι οποίες εξαρτώνται από τις συγκεκριμένες γνώσεις και πληροφορίες των ομιλητών μιας γλώσσας.

Πολύ σημαντικός στη διαδικασία αυτή είναι ο μηχανισμός της μεταφοράς ο οποίος συνδέει τη νοητική εικόνα με τη γνώση καταλήγοντας με αυτόν τον τρόπο στο ανθρώπινο αντιληπτικό σύστημα και στην παρουσία ιδιωτισμών. Σε έρευνά τους οι Gibbs και O'Brien (1990) βρήκαν ότι οι ιδιωτισμοί κινητροδοτούνται τόσο από τις νοητικές εικόνες όσο και από συγκεκριμένες εννοιακές μεταφορές που σχετίζονται με τους ανάλογους ιδιωτισμούς. Σε άλλη έρευνα ο Gibbs (1990) κατέληξε ότι πολλοί ιδιωτισμοί μπορούν να ερμηνευθούν είτε ως μεταφορικοί είτε ως μετωνυμικοί ανάλογα με τον τρόπο εννοιακής οργάνωσης των εμπειριών από τα ίδια τα άτομα. Έτσι οι Lakoff και Johnson (1999) καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι μεταφορικοί ιδιωτισμοί ευθύνονται για τη δημιουργία νοητικών εικόνων, διαφέρουν από άτομο σε άτομο και παίζουν σημαντικό ρόλο στη γνώση μιας γλώσσας.

Εξίσου σημαντικοί γνωστικοί μηχανισμοί είναι η μετωνυμία και η συμβατική/συλλογική γνώση (conventional knowledge, Kovecses, 2002). Στο πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας, η συμβατική/συλλογική γνώση αφορά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των ομιλητών σχετικά με μία εννοιακή περιοχή. Οι μηχανισμοί αυτοί μπορούν να αποτελέσουν εξήγηση γιατί οι ιδιωτισμοί μιας γλώσσας συχνά δε μπορούν να μεταφραστούν και δεν ανάγονται σε άλλες γλώσσες.

Καταληκτικά, οι ιδιωτισμοί ως ένα πολύ μεγάλο και σημαντικό μέρος μιας γλώσσας χρειάζεται να περιλαμβάνεται στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Μάλιστα οι Fillmore, Kay και O'Connor (1988) θεωρούν ότι η γνώση του συστήματος και του λεξιλογίου της γλώσσας-στόχου δεν αρκεί για την κατανόηση και τη χρήση των ιδιωτισμών. Για την εκμάθηση των ιδιωτισμών μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας ο Γαλαντόμος (2008) προτείνει είναι αποστήθιση η οποία θα συμβάλλει τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου όσο και στη γνώση των αντίστοιχων πολιτισμικών στοιχείων (Halawachy, 2013).

3.3 Ανακεφαλαίωση

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η Γνωσιακή Γλωσσολογία, ως καινοτόμα γλωσσική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιεί εννοιακές αναπαραστάσεις και εστιάζει στη συσχέτιση της γλώσσας με τον νου.

Οι εφαρμογές της Γνωσιακής Γλωσσολογίας σε έρευνες για τη διδασκαλία μίας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης οδήγησαν στη δημιουργία ενός νέου κλάδου, της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, η οποία παρουσιάζεται εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο.

4. Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία

4.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η Γνωσιακή Γλωσσολογία οδήγησε στη δημιουργία ενός νέου κλάδου, την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία η οποία έχει ως βάση τη γλωσσική πρακτική και εστιάζει στην εφαρμογή κανόνων και πρακτικών που προέρχονται από ερευνητικά δεδομένα. Η πρώτη υποενότητα του κεφαλαίου περιγράφει την εξέλιξη της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και τον συνδυασμό της με τη Γνωσιακή Γλωσσολογία σε έναν νέο κλάδο, την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται μερικά από τα χαρακτηριστικά και τις βασικές έννοιες, όπως η εννοιακή ευχέρεια και η μη κυριολεκτική ικανότητα, που σχετίζονται με την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία. Το τέταρτο κεφάλαιο κλείνει τονίζοντας τη σημασία σχεδιασμού ενός εννοιακού προγράμματος σπουδών για την ένταξη του μη κυριολεκτικού λόγου στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

4.1 Απαρχές και βασικές έννοιες της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας

Μερικά χρόνια μετά την εμφάνιση της Γνωσιακής Γλωσσολογίας και ως απάντηση στις όλο και περισσότερες έρευνες της Γενετικής Γλωσσολογίας (Generative Linguistics), εμφανίστηκε η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία αντλεί πολλές από τις αρχές και τις πρακτικές της από τη Γλωσσολογία, έχει όμως επηρεαστεί αρκετά και από θεωρίες της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, των παιδαγωγικών κ.ά. Ο νέος αυτός κλάδος αναπτύχθηκε στην

Αμερική και σε σύντομο χρονικό διάστημα κέρδισε το παγκόσμιο ενδιαφέρον με πολυάριθμες εφαρμογές.

Αρχικά, η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία εστίαζε στην εφαρμογή των αρχών της δομικής γλωσσολογίας στη διδασκαλία της γλώσσας, ως μητρικής και αργότερα ως δεύτερης. Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ήταν ο τομέας που κέρδισε την προσοχή των γλωσσολόγων με πρώτους τους Bloomfield και Fries οι οποίοι κατάφεραν το 1946 να εδραιώσουν την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν (Davies & Elder, 2004). Ακολούθησε η έκδοση του περιοδικού "Language Learning: A Journal of Applied Linguistics" από το ίδιο Πανεπιστήμιο, στο οποίο αναφέρθηκε πρώτη φορά ο όρος Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία.

Μία σημαντική αλλαγή έγινε τη δεκαετία του 1960 όταν στο πεδίο ενδιαφέροντος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας προστέθηκαν οι εξής θεματικές: γλωσσική πολιτική, κατάκτηση δεύτερης γλώσσας (Cook, 2003), γραμματισμός, ανάλυση λόγου, γλωσσική διδασκαλία, λεξικογραφία κ.ά. Το Λεξικό Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Longman συνοψίζει τις θεματικές αυτές λέγοντας ότι: «η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία ασχολείται με 1) τη μελέτη της γλώσσας και της γλωσσολογίας σε σχέση με πρακτικά προβλήματα όπως η λεξικογραφία, η μετάφραση κ.ά., 2) με τη μελέτη εκμάθησης και διδασκαλίας μιας δεύτερης και ξένης γλώσσας. (Η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία) χρησιμοποιεί πληροφορίες από την κοινωνιολογία, την ψυχολογία όπως επίσης και τη γλωσσολογία με σκοπό να αναπτύξει τα δικά της θεωρητικά μοντέλα γλώσσας και γλωσσικής χρήσης και να χρησιμοποιήσει έπειτα αυτές τις πληροφορίες και τη θεωρία στην πράξη όπως στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, στον γλωσσικό σχεδιασμό κ.ά.» (Richards, Tablot Platt & Weber, 1985, σελ. 15).

Η ευρεία θεματική της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ευθύνεται για τη διατύπωση πολλών και διαφορετικών ορισμών. Οι Schmitt και Celce-Murcia (2002) ορίζουν την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία ως «οτιδήποτε γνωρίζουμε 1) για μία γλώσσα, 2) για το πώς αυτή χρησιμοποιείται και μαθαίνεται και 3) πώς αυτή χρησιμοποιείται, ώστε να επιτευχθεί κάποιος σκοπός ή να λυθεί κάποιο πρόβλημα στον πραγματικό κόσμο» (Schmitt & Celce-Murcia, 2002, p. 1). Η διάσταση του πραγματικού κόσμου αναφέρεται και στον ορισμό που δίνει η Διεθνής

Εγκυκλοπαίδεια της Γλωσσολογίας ενώ προσθέτει ότι «η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία είναι μία τεχνολογία που κάνει αφηρημένες ιδέες και ερευνητικά ευρήματα προσιτά και σχετικά με τον πραγματικό κόσμο, μεσολαβεί μεταξύ θεωρίας και πράξης» (Bright, 1992, σελ. 76).

Στο τέλος της δεκαετίας 1970 η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία βρέθηκε στο προσκήνιο ως ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο το οποίο πραγματευόταν πραγματικά γλωσσικά ζητήματα. Η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία εδραιώθηκε με την ίδρυση του Βρετανικού Συλλόγου για την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία (BAAL), το 1967 και αργότερα την ίδρυση του Αμερικανικού Συλλόγου για την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, το 1977 (Berns & Matsuda, 2006). Οι στόχοι μάλιστα του πρώτου Συλλόγου περιλάμβαναν «την προώθηση της εκπαίδευσης με οποιοδήποτε νόμιμο μέσο, τη μελέτη της γλωσσικής χρήσης, τη γλωσσική κατάκτηση και τη γλωσσική διδασκαλία και την προώθηση της διεπιστημονικής μελέτης σε αυτό το πεδίο» (BAAL, 1994). Ήταν πλέον εμφανές ότι η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία αφορούσε τη γλωσσική διδασκαλία (Davies & Elder, 2004).

Στις αρχές του 1990 το πεδίο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας διευρύνθηκε συμπεριλαμβάνοντας αυτή τη φορά περισσότερο κριτικά ζητήματα και θέματα πολυγλωσσίας. Η έρευνα στο πεδίο μετατοπίστηκε σε θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση «προβλημάτων του πραγματικού κόσμου των οποίων η γλώσσα είναι κεντρικό ζήτημα» (Brumfit, 2007, σελ. 92). Συνολικά, η διαφοροποίησή της από άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι ότι εφαρμόζει γλωσσολογικές θεωρίες, περιγραφές και μεθόδους για την επίλυση γλωσσικών προβλημάτων (Carter, 1993) που αφορούν οποιονδήποτε άνθρωπο (Grabe, 2002) δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη γλώσσα αλλά και στη γλωσσική πρακτική.

Το πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας προκάλεσε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στους Γλωσσολόγους και ιδιαίτερα στους Γνωσιακούς Γλωσσολόγους, ήδη από τη δεκαετία του 1960. Οι θεματικές που αφορούσαν στη διδασκαλία και στην εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης αλλά και η έννοια της πράξης στην έρευνα αποτέλεσαν συνδυαστικό κρίκο μεταξύ των δύο προσεγγίσεων. Εξάλλου η Γνωσιακή Γλωσσολογία ως «ευέλικτο πλαίσιο» (Geeraerts & Cuyskens, 2010, σελ. 3) εμπλουτίστηκε και αξιοποίησε παρεμφερείς προσεγγίσεις όπως η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Αυτό το «σύμπλεγμα αλληλοεπικαλυπτόμενων προσεγγίσεων»

(Lewandowska-Tomaszczyk, 2010) αποτέλεσε την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία.

Η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία ασχολείται κυρίως με τη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας με βάση τις αρχές της Γνωσιακής Γλωσσολογίας (Pütz, 2010). Με άλλα λόγια, η νέα αυτή προσέγγιση, όπως προκύπτει και από την ονομασία της, επιδιώκει να εφαρμόσει ευρήματα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας στη διδασκαλία μιας γλώσσας συνδυάζοντας τις αρχές της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

Στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας αναπτύχθηκαν σημαντικοί όροι σχετικοί με την κατάκτηση εννοιών, ιδιαίτερα στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η κινητροδότηση και η σωματικότητα στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, έννοιες που απαντώνται αρχικά στη Γνωσιακή Γλωσσολογία, εξακολουθούν να είναι κεντρικές και στην Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία. Παράλληλα όμως στον νέο αυτό κλάδο αναπτύσσονται έννοιες που αφορούν στην κατάκτηση του μη κυριολεκτικού λόγου. Οι σχετικές έννοιες παρουσιάζονται εκτενέστερα στη συνέχεια του κεφαλαίου.

4.1.1 Εννοιακή ευχέρεια (conceptual fluency)

Ένας κεντρικός όρος στην Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία είναι η εννοιακή ευχέρεια (conceptual fluency). Η εννοιακή ευχέρεια αποδίδεται ως η ικανότητα χρήσης και κατανόησης των εννοιακών σχημάτων μιας γλώσσας (Hashemian, Reza & Nezhad, 2007). Συγκεκριμένα, ο Danesi (2000) ορίζει την εννοιακή ευχέρεια ως την «ικανότητα σύνδεσης των υποκείμενων δομών των εννοιών με την επιφανειακή γραμματική και λεξιλόγιο που τις αντανακλά» (Danesi, 2000, σελ. 42). Για να θεωρηθεί επομένως ότι το άτομο έχει εννοιακή ευχέρεια σε μία γλώσσα πρέπει να γνωρίζει πώς η γλώσσα αυτή αντανακλά και κωδικοποιεί έννοιες με βάση τη μη κυριολεκτική δομή.

Το πρόβλημα που εντοπίζει ο Danesi (1995) σχετικά με αυτόν τον γλωσσικό τομέα είναι ότι ενώ ενδέχεται οι μαθητές/-τριες να έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη τη γραμματική και λεξιλογική ικανότητα στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, αδυνατούν να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις εννοιακές δομές της, σε αντίθεση με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Ο ίδιος γράφει ότι «οι μαθητές/-τριες 'μιλούν' με τις

επίσημες δομές της γλώσσας-στόχου, αλλά 'σκέφτονται' με όρους του δικού τους φυσικού εννοιακού συστήματος» (Danesi, 1995, σελ. 5). Γι' αυτό, κατά τον ίδιο, η εννοιακή ευχέρεια φαίνεται στην «ικανότητα του ατόμου να εκφραστεί στη δεύτερη/ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας το εννοιακό σύστημα της γλώσσας αυτής, και όχι βασιζόμενο πρωτίστως στο εννοιακό σύστημα της μητρικής του γλώσσας» (Danesi, 2008, σελ. 243).

Κατά τους Hongle και Zhongqing (2005), συχνά τα εννοιακά συστήματα των γλωσσών επικαλύπτονται. Παρόλα αυτά, η πρώτη πρόκληση που ο μαθητής/-τρια συναντά κατά την κατάκτηση της εννοιακής ευχέρειας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι η εννοιακή αναδιοργάνωση (conceptual reorganization), η απόδοση δηλαδή, νέων εννοιών σε γνωστούς όρους της γλώσσας-στόχου.

Για ενίσχυση της εννοιακής ευχέρειας μαθητών/-τριών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, ο Danesi (1988) προτείνει διδασκαλία της μέσα από ειδικά σχεδιασμένες θεματικές ενότητες που αφορούν εννοιακούς τομείς όπως ο χρόνος, η αγάπη, τα συναισθήματα, κ.ά. οι οποίες περιέχουν ταυτόχρονα γραμματικές και επικοινωνιακές δομές που συναντώνται συχνά στις θεματικές αυτές.

4.1.1.1 Μη κυριολεκτική ικανότητα (figurative competence)

Χαρακτηριστικά του λόγου όπως η πολυπλοκότητα και η πλαστικότητα (Heller, 2011) αποτέλεσαν την αιτία για το διαχωρισμό της γλώσσας σε κυριολεκτική (literal) και μη κυριολεκτική (figurative). Αυτή η παραδοσιακή –κατά τον Heller (2011)– διάκριση για την ανάλυση της γλώσσας λαμβάνει υπόψη το νόημα της λέξης ή της φράσης που μεταφέρεται κάθε φορά.

Με βάση την προσέγγιση του Heller (2011), η κυριολεκτική γλώσσα αναφέρεται σε λέξεις οι οποίες δεν αποκλίνουν από την «προκαθορισμένη σημασία τους» (Heller, 2011, σελ. 62). Η κυριολεξία έγκειται στη χρήση λέξεων με σκοπό την έκφραση διακριτού και διάφανου νοήματος. Δηλαδή η «κυριολεκτική γλώσσα αναφέρεται σε λέξεις που δεν αποκλίνουν από την προκαθορισμένη τους ερμηνεία» (Heller, 2011, σελ. 62). Για τον Gibbs (2001), η κυριολεκτική σημασία διαφαίνεται τόσο από αυτό που υποδηλώνεται από τις επί μέρους λέξεις μιας φράσης/πρότασης, όσο και από το συνολικό νόημά της (Gibbs, 2001). Έτσι, μια φράση/πρόταση χαρακτηρίζεται ως κυριολεκτική όταν το νόημα που προκύπτει από

τα συστατικά της στοιχεία, είναι προφανές και δεν επιδέχεται περαιτέρω ερμηνείες. Με άλλα λόγια, η κυριολεκτική γλώσσα είναι η γλώσσα που εννοεί αυτό που λέει και λέει αυτό που εννοεί (Tilley, 1999).

Κατά την παραδοσιακή αντίληψη ανάλυσης της γλώσσας, στον αντίποδα της κυριολεκτικής γλώσσας βρίσκεται η μη κυριολεκτική γλώσσα. Ως αντίθετη της κυριολεξίας, η μη κυριολεκτική γλώσσα «αναφέρεται σε λέξεις και ομάδες λέξεων οι οποίες [...] μεταβάλλουν τις συνηθισμένες ερμηνείες τους» (Heller, 2011, σελ. 63) μέσα σε μία φράση/πρόταση. Αυτό σημαίνει ότι όταν ο ομιλητής χρησιμοποιεί τις λέξεις στη φράση/πρόταση που εκφέρει, πέρα από τη συνηθισμένη τους σημασία ή υπάρχει «κρυμμένο» νόημα (Harya, 2016, σελ. 46) στο μήνυμά του, τότε χρησιμοποιεί μη κυριολεκτική γλώσσα (Harya, 2016). Ο μη κυριολεκτικός λόγος γλώσσα δηλαδή, «είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί λέξεις ή εκφράσεις με σημασία που είναι διαφορετική από την κυριολεκτική τους ερμηνεία» (Harya, 2016, σελ. 46).

Ο μη κυριολεκτικός λόγος εντοπίζεται σε όλα τα είδη της ανθρώπινης επικοινωνίας, επίσημης ή και ανεπίσημης καθώς, σε ορισμένες περιπτώσεις, θεωρείται ότι εκφράζει καλύτερα κάποια νοήματα της γλώσσας (Gerrig & Gibbs, 1988; Glucksberg, 1989; Kreuz, Long, & Church, 1994). Η Perrine (1982) περιγράφει ότι η χρησιμότητα του μη κυριολεκτικού λόγου υποστηρίζεται από τέσσερις προτάσεις.

Αρχικά, η μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας επιτρέπει στους αναγνώστες να συλλάβουν με τη φαντασία τους κυριολεκτικά νοήματα. Εκτός από αυτό, συμβάλλει στη δόμηση νοητικών εικόνων οι οποίες τρέπουν το αφηρημένο σε συγκεκριμένο και προσδίδουν άλλη διάσταση στο κυριολεκτικό. Επιπρόσθετα, ο μη κυριολεκτικός λόγος εμπλουτίζει τις πληροφοριακές προτάσεις με συναίσθημα ενώ παράλληλα μεταφέρει αντιλήψεις και συμπεριφορές. Τέλος, προωθεί την οικονομία στη γλώσσα αφού κατά την Perrine (1982), ο μη κυριολεκτικός λόγος είναι ένας τρόπος να συμπυκνώνεται το νόημα των μηνυμάτων στην επικοινωνία.

Ο μη κυριολεκτικός λόγος εμφανίζεται στη γλώσσα μέσα από τα σχήματα του λόγου (*figures of speech*). Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διάκριση των σχημάτων λόγου καθώς μία ξεκάθαρη κατηγοριοποίηση αυτών είναι δύσκολη (Honeck, 1968). Για κάποιους ερευνητές (Roberts & Kreuz, 1994), ο μη κυριολεκτικός λόγος διακρίνεται σε οκτώ βασικές κατηγορίες: στην υπερβολή

(hyperbole), στον ιδιωματισμό (idiom), στην ειρωνεία (irony), στη μεταφορά (metaphor), στο έμμεσο αίτημα (indirect request), στην υποτίμηση (understatement), στη ρητορική ερώτηση (rhetorical question) και στην ομοιότητα (simile). Η Perrine (1982) από την άλλη, αναγνωρίζει τα εξής σχήματα λόγου: τη μεταφορά (metaphor), την ομοιότητα (simile), την προσωποποίηση (personification), τη μετωνυμία (metonymy), τον υπερτονισμό (overstatement), την υποτίμηση (understatement), την ειρωνεία (irony) και τη ψευδαίσθηση (illusion). Παρόμοιες κατηγορίες αναφέρονται από τον Ινδό γλωσσολόγο Keraf (1998) ως σχήματα λόγου αναλογίας (majas kiasan).

Κάθε σχήμα λόγου εξυπηρετεί διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες (Roberts & Kreuz, 1994). Παρά τις διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις για τον μη κυριολεκτικό λόγο, η μεταφορά είναι παρούσα ως κύριο σχήμα λόγου σε όλες. Αυτή την άποψη στηρίζουν επίσης και σχετικές έρευνες, στις οποίες αναδεικνύεται η σημαντικότητα της μεταφοράς. Σε έρευνά του ο Glucksberg (1989) τονίζει ότι η μεταφορά είναι το σχήμα λόγου που συμβάλλει στην κατανόηση εννοιών καλύτερα από την κυριολεξία. Οι Glucksberg και Keysar (1990) σε άλλη έρευνα αναφέρονται στην υπεροχή της μεταφοράς έναντι της ομοιότητας (simile).

Όπως προαναφέρθηκε οι λεπτές διαφορές ανάμεσα στα σχήματα λόγου κάνουν την διάκρισή τους πολύ δύσκολη. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τον οποίο πολλές από τις προϋπάρχουσες έρευνες για τα σχήματα λόγου εξετάζουν τη μεταφορά μαζί με τη μετωνυμία ή και μαζί με τους ιδιωτισμούς. Μάλιστα, σύγχρονες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τη μετωνυμία ως υποκατηγορία της μεταφοράς (Song, 2011) και τονίζουν ότι η μεταφορική σκέψη είναι παρούσα στους ιδιωτισμούς (Gibbs et al., 1997).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των σχημάτων λόγου διαφαίνεται σε αρκετές έρευνες. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η έρευνα των Rundbland και Annaz (2010) της οποίας αντικείμενο είναι η κατανόηση της μεταφοράς και της μετωνυμίας. Στο βιβλίο τους οι Hurford, Heasley και Smith (2014) περιλαμβάνουν μελέτη και για τα τρία σχήματα λόγου, τους ιδιωτισμούς, τη μεταφορά και τη μετωνυμία. Σε πιο πρόσφατο άρθρο των Siqueira, Marques και Gibbs (2016), όπου μελετάται η κατανόηση της μεταφοράς, της μετωνυμίας και των ιδιωτισμών σε κλινικό

πληθυσμό, τα τρία αυτά σχήματα λόγου αναφέρονται στον τίτλο ως σχήματα λόγου που σχετίζονται με τη μεταφορά (metaphor-related figures of speech).

Το αυξημένο ενδιαφέρον για τον μη κυριολεκτικό λόγο τροφοδότησε πολυάριθμες έρευνες με αντικείμενο μελέτης την ικανότητα κατανόησης και αντίληψής του (figurative competence). Η μη κυριολεκτική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί, να κατανοεί, να εξηγεί και ακόμα να προτιμά τη χρήση μη κυριολεκτικών εκφράσεων (Pollio & Pollio, 1979 στο Pickens & Pollio, 1979). Συνοπτικά, η μη κυριολεκτική ικανότητα είναι η κατάκτηση της ικανότητας χειρισμού του μη κυριολεκτικού λόγου (Levorato & Cacciari, 1992). Με αυτή την έννοια, η μη κυριολεκτική ικανότητα περιλαμβάνει μία αλληλένδετη σειρά ικανοτήτων τόσο για την κατανόηση δευτερευουσών σημασιών μιας λέξης (σημασίες δηλαδή πέρα από την κυριολεκτική), όσο και για την αξιοποίηση πληροφοριών του περικειμένου για χρήση του μη κυριολεκτικού λόγου (Kara, 2015).

Η μη κυριολεκτική ικανότητα επομένως περιλαμβάνει τα εξής (Levorato, 1993, σελ. 194):

- 1) Τη σταδιακή διεύρυνση του νοήματος της λέξης, τη θέση του σε συγκεκριμένο σημασιολογικό πλαίσιο και τις παραδειγματικές και συνταγματικές του σχέσεις.
- 2) Την ικανότητα κατανόησης του κυρίαρχου νοήματος αλλά και των περιφερειακών σημασιών της λέξης, μαζί με την ικανότητα αντίληψης της σχέσης μεταξύ της δοθείσας σημασίας και των υπόλοιπων σημασιών της λέξης.
- 3) Την ικανότητα εμπλουτισμού της απλής αναφοράς μη κυριολεκτικών εκφράσεων.
- 4) Την ικανότητα κατανόησης της μη κυριολεκτικής χρήσης της λέξης και τη σχέση μεταξύ κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής σημασίας.
- 5) Την ικανότητα επεξεργασίας μεγάλου όγκου γλώσσας, όπως κείμενα ή διαλόγους, με σκοπό να προσδιοριστεί η σημασία αμφιλεγόμενων ή άγνωστων εκφράσεων.
- 6) Την ικανότητα παραγωγικής χρήσης του μη κυριολεκτικού λόγου προς τη δημιουργία νέων σχημάτων λόγου μετασχηματίζοντας λεκτικά και συντακτικά προϋπάρχοντα σχήματα λόγου.

Φυσικά όλες οι παραπάνω δεξιότητες δεν αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Η μη κυριολεκτική ικανότητα είναι μια διαδικασία που συμβαίνει σταδιακά και κατακτάται παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι στα πρώτα στάδια μη κυριολεκτικής ικανότητας, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν μία επίγνωση για τις προαναφερθείσες δεξιότητες δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις επικοινωνιακές προθέσεις, στη συμβατικότητα και στο περικείμενο (Kara, 2015, σελ. 3).

Από ότι φαίνεται, η μη κυριολεκτική ικανότητα σχετίζεται άμεσα με την εκμάθηση μιας γλώσσας (Χiao, 2016) και μάλιστα είναι ανάλογη με αυτή. Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερα έχει κατακτήσει το άτομο μια γλώσσα, τόσο περισσότερο ανεπτυγμένη είναι η μη κυριολεκτική του ικανότητα, τόσο καλύτερα δηλαδή μπορεί να κατανοήσει του μη κυριολεκτικού λόγου και αντίστροφα (Χiao, 2016).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η μη κυριολεκτική ικανότητα, ως δείκτης της γλωσσικής ικανότητας, κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση μιας γλώσσας. Παρά ταύτα λίγη σημασία δίνεται σε αυτή στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας θεωρείται δύσκολη για συστηματική επεξεργασία στη διδασκαλία τόσο για τους μαθητές/-τριες όσο και για τους δασκάλους/τις δασκάλες τους και μάλιστα χαρακτηρίζεται ως «Αχιλλεύς πτέρνα για τους μαθητές/-τριες» (Χiao, 2016, σελ. 810). Όσο καλό και να είναι το επίπεδο των μαθητών/-τριών στη γραμματική και το λεξιλόγιο της δεύτερης/ξένης γλώσσας, η μη κυριολεκτική ικανότητα είναι πάνω και πέρα από γραμματική και επικοινωνιακή επάρκεια, είναι μία γλωσσική πτυχή που δε μπορεί να περιγραφεί με γραμματικούς ή και επικοινωνιακούς όρους (Danesi 1992).

Ο Χiao (2016) σε άρθρο του αναφέρει ότι «ο μη κυριολεκτικός λόγος [...] αξίζει μία πιο συστηματική παιδαγωγική αντιμετώπιση» (Χiao, 2016, σελ. 810). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται στο άρθρο τους οι Palmer, Bilgili, Gungor, Taylor και Leclere (2008) οι οποίοι αναφέρουν ότι είναι αναγκαία η αναλυτική διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου και συγκεκριμένα των μεταφορικών εκφράσεων από την πρώτη στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Σε αυτά οι Palmer και Brooks (2004) συμπληρώνουν ότι καθώς η ερμηνεία του μη κυριολεκτικού λόγου βασίζεται στα

νοητικά σχήματα των μαθητών/-τριών, χρειάζεται αναλυτική και άμεση διδασκαλία των σχημάτων του λόγου ώστε να γίνουν κατανοητές όχι μόνο οι εκφράσεις του μη κυριολεκτικού λόγου αλλά και το περιεχόμενο αυτών.

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προτάσεις διδασκαλίας του μη κυριολεκτικού λόγου. Μία πρώτη προσέγγιση, η προσέγγιση Επίλυσης Προβλήματος (Problem Solving Approach) προτάθηκε από τους Palmer και Simmons (1995). Η διδακτική τους πρόταση περιλαμβάνει τρία στάδια κατά τα οποία ο αναγνώστης/-τρια επικεντρώνεται στην επίλυση κάποιου προβλήματος και έμμεσα επεξεργάζεται τον μη κυριολεκτικό λόγο που υπάρχει μέσα σε αυτό. Στο πρώτο στάδιο το άτομο εντοπίζει το δείγμα μη κυριολεκτικής γλώσσας μέσα στο απόσπασμα που διαβάζει. Έπειτα, στο δεύτερο στάδιο, προσδιορίζει το κυριολεκτικό μήνυμα της λέξης/φράσης και καλείται να αποφασίσει εάν το μήνυμα αποδίδει αυτό που θέλει να μεταφέρει ο συγγραφέας. Στο τελευταίο στάδιο, ο αναγνώστης/-τρια αξιοποιεί τη γνώση που έχει για τη συγκεκριμένη λέξη/φράση και αποφασίζει σχετικά με τις προθέσεις του συγγραφέα.

Άλλες προτάσεις διδασκαλίας του μη κυριολεκτικού λόγου δίνουν έμφαση στη σύνδεση αυτού με τον πραγματικό κόσμο. Πιο αναλυτικά, κατά τον Devet (1988) ο μη κυριολεκτικός λόγος μπορεί να κατακτηθεί ευκολότερα από τους μαθητές/-τριες όταν συνδέεται με περιστάσεις της πραγματικότητας. Την ίδια άποψη υποστηρίζει αργότερα και ο Tompkins (2002). Σε αυτή προσθέτει ότι χρήσιμη κρίνεται η δημιουργία εργαλείων, σχετικών με τον μη κυριολεκτικό λόγο, από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες. Εξίσου βοηθητική θεωρείται και η οπτικοποίηση (visualization). Η απόδοση του νοήματος μιας μη κυριολεκτικής έκφρασης μέσα από ζωγραφική, ιδιαίτερα για αρχάριους μαθητές/-τριες, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και συμβάλλει στην έκφραση και καλύτερη κατανόηση όσων μαθαίνονται.

Σχετική με τα προηγούμενα είναι η άποψη των Palmer και Brooks (2004). Σύμφωνα με αυτούς, κρίνεται ωφέλιμο να γίνεται συζήτηση μεταξύ των μαθητών/-τριών και του δασκάλου/-ας σχετικά με τη σκοπιμότητα χρήσης μη κυριολεκτικής γλώσσας (Palmer & Brooks, 2004). Παράλληλα, οι ίδιοι προτείνουν διδασκαλία για τη χρήση διαφορετικών τύπων μη κυριολεκτικού λόγου. Από την άλλη, οι Qualls και Harris (1999) θεωρούν ότι η κατανόηση του μη κυριολεκτικού λόγου εξαρτάται από

την έκθεση των μαθητών/-τριών σε αυτή αλλά και την εμπειρία που έχουν (Qualls & Harris, 1999). Η διδακτική πρόταση του Bush (1993) για Μοντελοποίηση της Μη κυριολεκτικής Γλώσσας (Modeling of Figurative Language) εμπλέκει και τις δύο αυτές προϋποθέσεις. Πιο αναλυτικά, εμπλέκει την μοντελοποίηση του μη κυριολεκτικού λόγου από τον δάσκαλο/-α με την παροχή ευκαιριών προς τους μαθητές/-τριες για γραπτή και προφορική εξάσκηση.

Οι πιο σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν τη συμβολή της μητρικής γλώσσας/των μητρικών γλωσσών των μαθητών/-τριών. Εξάλλου σύμφωνα με τους Boers και Demecheleer (2001), μερικές από τις μη κυριολεκτικές εκφράσεις έχουν κοινές θεματικές ανεξάρτητα από τη γλώσσα και την κουλτούρα. Σε αυτή την άποψη βασίστηκε ο Delpit (2006) ο οποίος υποστήριξε ότι η χρήση γνωστών, για τους μαθητές/-τριες, μη κυριολεκτικών εκφράσεων τους/τις βοηθά να συνδέσουν αυτά που ήδη γνωρίζουν με αυτά που μαθαίνουν. Γενικά, η μεταφορά γνώσης από την πρώτη στη δεύτερη/ξένη γλώσσα θεωρείται ωφέλιμη καθώς μπορεί να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση για τις συγκεκριμένες δομές, μέσα από τη σύγκριση και την αντίθεση, και να βοηθήσει στην ευκολότερη κατανόησή τους στη γλώσσα-στόχο (Boers & Demecheleer, 2001).

Εκτός από την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/-τριών στη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου, οι Littlemore και Low (2006) προσθέτουν ότι σημαντικό ρόλο παίζει το ενδιαφέρον και η ανάγκη των μαθητών/-τριών να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον μη κυριολεκτικό λόγο ώστε να αναπτύξουν ιδέες που θα προωθήσουν τη μη κυριολεκτική τους ικανότητα (Littlemore & Low, 2006). Σε αυτό το σημείο καίριος είναι ο ρόλος του δασκάλου/-ας ο οποίος/-α βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να εντοπίσουν το δυναμικό και τις γνώσεις που ήδη κατέχουν ώστε να βασιστούν σε αυτό και να κατακτήσουν τον μη κυριολεκτικό λόγο ευκολότερα στη δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Γενικότερα η αποτελεσματική χρήση μη κυριολεκτικού λόγου σε μία δεύτερη/ξένη γλώσσα θεωρείται από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους μαθητές/-τριες αυτής (Hashemian, Reza & Nezhad, 2007). Παρόλα αυτά, ο μη κυριολεκτικός λόγος χρειάζεται να συμπεριλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κάθε γλώσσας σε πλαίσιο παρόμοιο με αυτό της μητρικής γλώσσας (Doroodi & Hashemian, 2011) ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι που

προαναφέρθηκαν. Μάλιστα οι Andreou και Galantomos (2008) αναφέρουν ότι «η διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου αναδεικνύεται ως απαραίτητο χαρακτηριστικό σε όλες τις δεξιότητες που ο/η μαθητής/-τρια χρειάζεται να αναπτύξει ώστε να αποκτήσει υψηλό επίπεδο στη δεύτερη/ξένη γλώσσα» (Andreou & Galantomos, 2008, σελ. 73).

Προκύπτει λοιπόν ότι η μη κυριολεκτική ικανότητα είναι μια πολυδιάστατη ικανότητα. Η μη κυριολεκτική ικανότητα επιμερίζεται σε ικανότητες ανάλογες με τα σχήματα λόγου. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται προς τη μεταφορά, τη μετωνυμία και τους ιδιωτισμούς και επομένως ενδιαφέρουν περισσότερο η μεταφορική ικανότητα (*metaphorical competence*), η μετωνυμική ικανότητα (*metonymic competence*) και η ιδιωματική ικανότητα (*idiomatic competence*).

4.1.1.1.1 Μεταφορική ικανότητα (metaphorical competence)

Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας η έμφαση συνήθως δίνεται στην ανάπτυξη γραμματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Danesi, 1988). Η μεταφορική ικανότητα όμως, ως κομμάτι της μη κυριολεκτικής ικανότητας, έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών τα τελευταία χρόνια (Gardner and Winner, 1978; Low, 1988; Danesi, 1993; Littlemore, 2001a; Littlemore & Low, 2006). Στις σχετικές έρευνες που έγιναν, με σημαντικότερη την έρευνα του Danesi (1992), η μεταφορική ικανότητα αναδεικνύεται ως πολύ σημαντική και συμπληρωματική της γλωσσικής ικανότητας (*linguistic competence*, Chomsky στο Hymes, 1972) και της επικοινωνιακής ικανότητας (*communicative competence*, Hymes, 1972).

Ως όρος, η μεταφορική ικανότητα, χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί, να γνωρίζει τα όρια των μεταφορών και τα επίπεδά τους και να παράγει μεταφορές σε φυσική ομιλία (Danesi, 1993; Low 1988; Littlemore; 2001b; Littlemore & Low, 2006). Δηλαδή, η μεταφορική ικανότητα περιγράφει τη γνώση αλλά και την ικανότητα χρήσης της μεταφοράς, ως σχήμα λόγου, αλλά και τις αντίστοιχες δεξιότητες που χρειάζονται για την αποτελεσματική χρήση της (Low, 1988). Κατά τον Τόθ (1999, στον Berendi, 2005) η μεταφορική ικανότητα είναι μία περίπλοκη ικανότητα η οποία αναπτύσσεται σταδιακά και

αλλάζει συνεχώς. Η Littlemore (2001) δίνει τέσσερις διαστάσεις στη μεταφορική ικανότητα: την παραγωγή μεταφορών, την κατανόηση μεταφορών, την ικανότητα κατανόησης του νοήματος της μεταφοράς και την ταχύτητα στις προηγούμενες διαδικασίες. Συνοπτικά, η μεταφορική ικανότητα συμπεριλαμβάνει τόσο τη μεταφορική επίγνωση όσο και στρατηγικές κατανόησης και δημιουργίας μεταφορών (Deignan, Gabrys, & Solska, 1997).

Για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, η μεταφορική ικανότητα περιγράφεται ως «παραγωγή και ερμηνεία μεταφορικών εκφράσεων η οποία θεωρείται συχνά πιο δύσκολη στη δεύτερη/ξένη γλώσσα από ότι στην πρώτη γλώσσα» (Nacey, 2010, σελ. 32). Πέρα από τη δυσκολία που φαίνεται ότι έχει για το άτομο, η μεταφορική ικανότητα είναι ενδεικτική του γλωσσικού επιπέδου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Κατά τον Danesi (1995), το άτομο δε μπορεί να φτάσει το επίπεδο ευχέρειας ενός φυσικού ομιλητή εάν δε γνωρίζει «πώς αυτή η γλώσσα (η μεταφορική) 'αντικατοπτρίζει' ή 'κωδικοποιεί' έννοιες στη βάση του μεταφορικού συλλογισμού» (Danesi, 1995, σελ. 5). Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα παραγωγής μεταφορών στη Γ2 είναι δείγμα γλωσσικής εξέλιξης του ατόμου στη γλώσσα αυτή.

Γίνεται επομένως φανερό ότι η συμβολή της μεταφορικής επίγνωσης στην κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας δε μπορεί να αγνοηθεί. Οι Aleshtar και Dowlatabadi (2014) δηλώνουν ότι η μεταφορική ικανότητα είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας και να καλλιεργείται ώστε να προάγεται η φυσική ομιλία της από τους μαθητές/-τριες (Aleshtar & Dowlatabadi, 2014).

Παρά την ανάδειξή της ως απαραίτητη για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, η μεταφορική ικανότητα δεν αποτελεί προτεραιότητα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές/-τριες να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης και παραγωγής μεταφορών (Sabet & Tavakoli, 2016). Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να δοθεί περισσότερη σημασία στη μεταφορική ικανότητα καθώς η διαχείριση της μεταφοράς «είναι ένα από τα απαραίτητα εργαλεία για ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών» (Littlemore & Low, 2006, σελ. 2) ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους φυσικούς ομιλητές.

4.1.1.1.2 Μετωνυμική ικανότητα (*metonymic competence*)

Εκτός από τη μεταφορική ικανότητα, κομμάτι της μη κυριολεκτικής ικανότητας είναι και η μετωνυμική ικανότητα (*metonymic competence*). Η μετωνυμία, ως σχήμα λόγου, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλου και μάλιστα, η επιτυχία της αλληλεπίδρασης αυτής εξαρτάται από την ικανότητα των συμμετεχόντων να χειρίζονται τις μετωνυμίες (Denroche, 2015, σελ. 133).

Σε αντίθεση με τη μεταφορική ικανότητα όμως, η βιβλιογραφία σχετικά με τη μετωνυμική ικανότητα είναι αρκετά περιορισμένη. Ο Denroche (2015) στο βιβλίο του “*Metonymy and Language: a New Theory of Linguistic Processing*”, αναφέρει ότι «ο όρος μετωνυμική ικανότητα [...] παραμένει ανεξερεύνητος» (Denroche, 2015, σελ. 6). Παρόλα αυτά, οι Littlemore και Low (2004) χαρακτηρίζουν τη μετωνυμία ως «κοντινό ξάδερφο» (“close cousin”) της μεταφοράς (Littlemore & Low, 2004, σελ. 4 στο Coyne, 2005). Παρόμοιο χαρακτηρισμό χρησιμοποιεί και ο Coyne (2005) ο οποίος αναφέρεται στη μετωνυμία ως «γλωσσικό ξάδερφο» (“metaphor [...] and its linguistic cousin, metonymy”) της μεταφοράς (Coyne, 2005, σελ. 36), με την οποία έχει πολλά κοινά στοιχεία. Μία τέτοια θεώρηση της μετωνυμίας μπορεί να δικαιολογήσει τη μερική ταύτιση της μετωνυμικής ικανότητας με τη μεταφορική ικανότητα και την απουσία πρόσθετου υλικού για τη μετωνυμική ικανότητα.

Στο βιβλίο του ο Denroche (2015), επηρεασμένος από τη συσχέτιση των δύο σχημάτων λόγου, αναφέρεται στη μετωνυμική ικανότητα ως «παράλληλη» (parallel) του όρου μεταφορική ικανότητα που εισήγαγαν οι Littlemore και Low (Denroche, 2015). Χρησιμοποιώντας επομένως, απλουστευμένα, όρους της μεταφορικής ικανότητας, θα έλεγε κανείς ότι η μετωνυμική ικανότητα περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη μετωνυμία σε φυσική ομιλία.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι όπως και με τη μεταφορά, έτσι και για τη μετωνυμία, η ικανότητα σωστής χρήσης της συμβάλλει στην επικοινωνιακή ικανότητα, και τη γλωσσική εξέλιξη γενικότερα, του μαθητή/της μαθήτριας. Ειδικότερα, η ικανότητα προσέγγισης της γλώσσας με τη βοήθεια της μετωνυμίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αλληλεπίδραση του μαθητή/-τριας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας τόσο με άλλους μαθητές/-τριες όσο και με φυσικούς

ομιλητές της γλώσσας αυτής. Είναι λοιπόν αναγκαίο η μετωνυμική ικανότητα, όπως και η μεταφορική ικανότητα, να αποτελούν στόχο της διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος και να καλλιεργούνται.

4.1.1.1.3 *Ιδιωτισμική ικανότητα (idiomatic competence)*

Η τελευταία υποκατηγορία της μη κυριολεκτικής ικανότητας που θα απασχολήσει την παρούσα εργασία είναι η ιδιωτισμική ικανότητα (*idiomatic competence*). Η ιδιωτισμική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα αυθόρμητης και σωστής κατανόησης και χρήσης των ιδιωτισμών σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα όπως κάνουν οι φυσικοί ομιλητές (Liontas, 1999 στο Khonbi & Sadeghi, 2017). Οι O'Dell και McCarthy (2010) τονίζουν ότι εξίσου σημαντική με την κατανόηση των ιδιωτισμών είναι η ακριβής και κατάλληλη χρήση τους (O'Dell & McCarthy, 2010). Μάλιστα η συχνή και αποτελεσματική χρήση των ιδιωτισμών μπορεί να χαρακτηρίσει έναν αυθεντικό λόγο (Ädel & Erman, 2012; Liontas, 2015a).

Προκύπτει λοιπόν ότι όπως η μεταφορική και η μετωνυμική ικανότητα, έτσι και η ιδιωτισμική ικανότητα είναι ενδεικτική του γλωσσικού επιπέδου του ατόμου (Cowie & Mackin, 1975) και είναι ιδιαίτερα σημαντική σε περιβάλλοντα εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ερευνητές όπως οι Yorio (1989) και Ellis (1997) αναφέρουν ότι η κατάλληλη και επαρκής γνώση και χρήση ιδιωτισμών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες για την επικοινωνιακή ικανότητα στη γλώσσα-στόχο. Όσο περισσότερους ιδιωτισμούς γνωρίζει το άτομο στη δεύτερη/ξένη γλώσσα τόσο περισσότερο μοιάζει στους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής αφού εκτός από τη γλώσσα μαθαίνει παράλληλα και πολιτιστικά χαρακτηριστικά που μεταφέρονται μέσω των ιδιωτισμών (Talib Al-kadi, 2015).

Η σημασία της ιδιωτισμικής ικανότητας υπογραμμίζεται και από τον Cooper (1998). Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνει ότι η συχνή ύπαρξη ιδιωτισμών σε γραπτό και προφορικό λόγο απαιτεί «ειδική προσοχή και αντιμετώπιση στα γλωσσικά προγράμματα και δε θα έπρεπε να υποβαθμίζεται σε δευτερεύουσας σημασίας θέση στα προγράμματα» (Cooper, 1998, σελ. 259). Την ίδια άποψη υποστηρίζει ο Moreno (2011) θεωρώντας τους ιδιωτισμούς αναπόσπαστο και αναγκαίο κομμάτι της αποτελεσματικής επικοινωνίας που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής στη διδασκαλία.

Παρότι η ιδιωτισμική ικανότητα αξιολογείται ως πρωτεύουσας σημασίας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, συχνά αποκλείεται από αυτή μειώνοντας ταυτόχρονα το κίνητρο των μαθητών/-τριών για εκμάθηση των ιδιωτισμών (Al-Khawaldeh, Jaradat, Al-momani & Bani-Khair, 2016). Η λύση που δίνεται είναι η επίσημη και ολοκληρωμένη διδασκαλία των ιδιωτισμών. Ο Liontas (2015a) προτείνει συστηματική και αναλυτική διδασκαλία τους. Επιπρόσθετα θεωρεί ότι «η κατανόηση και παραγωγή ιδιωτισμών χρειάζεται να γίνεται σε περικείμενο με ρεαλιστικό τρόπο και βασιζόμενη σε πρακτικά ζητήματα τα οποία να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον χωρίς να παραβιάζουν τις κοινωνικές συμβάσεις» (Liontas, 2015a στο Khonbi & Sadeghi, 2017, σελ. 64). Μάλιστα, η ένταξη ιδιωτισμών στη διδασκαλία μιας γλώσσας θεωρείται καινοτόμα και μπορεί να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές/-τριες να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (De Caro, 2009).

Θετικά είναι τα αποτελέσματα από έρευνες, σχετικές με τη διδασκαλία των ιδιωτισμών. Οι Chen και Lai (2013) βρήκαν ότι μέθοδοι με γνωσιακό προσανατολισμό (cognitive-oriented methods), συμβάλλουν στη συχνότερη χρήση των πιο κοινών ιδιωτισμών. Σε άλλη έρευνα φάνηκε ότι ενισχύοντας τη μεταφορική επίγνωση (raising metaphor awareness) μαθητών/-τριών διευκολύνεται η κατανόηση και η παραγωγή ιδιωτισμών (Boers, 2000). Θετικά αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Khabiri και Masoumpanah (2012) οι οποίοι βρήκαν ότι η εξάσκηση ιδιωτισμών μέσω συζήτησης, σε μαθητές/-τριες μέσου επιπέδου της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, είναι πιο αποτελεσματική για την εκμάθησή τους. Εξίσου θετικά ήταν τα αποτελέσματα εκμάθησης ιδιωτισμών από προχωρημένους μαθητές/-τριες μέσα σε περικείμενο, όπως είναι οι μικρές ιστορίες (Mohamadi, 2013). Βοηθητικός ήταν επίσης ο συνδυασμός ετυμολογικής και απεικονιστικής προσέγγισης των ιδιωτισμών σε έρευνα των Haghshenas and Hashemian (2016). Τέλος, η έρευνα των Khonbi και Sadeghi (2017) για τη βελτίωση της ιδιωτισμικής ικανότητας ανέδειξε δραστηριότητες, όπως το role-play, οι οποίες εμπλέκουν άμεσα τους μαθητές/-τριες.

Η κατανόηση και χρήση των ιδιωτισμών είναι δείγμα καλής γνώσης της γλώσσας και μάλιστα αποτελεί τρόπο ενδυνάμωσης της επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου στις καθημερινές του γλωσσικές συναλλαγές (Saleh & Zakaria, 2013).

Καταληκτικά, η ιδιωτισμική ικανότητα αλληλεπιδρά με τις προηγούμενες ικανότητες και ενισχύει τη μη κυριολεκτική, την επικοινωνιακή, και γενικότερα τη γλωσσική, ικανότητα του ατόμου. Επομένως όπως η μεταφορική και η μετωνυμική ικανότητα, έτσι και η ιδιωτισμική είναι απαραίτητο να καλλιεργείται κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας.

4.2 Ανακεφαλαίωση

Στο τέταρτο κεφάλαιο έγινε αναφορά στις απαρχές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, ως κλάδος της Γλωσσολογίας που εφάρμοσε τα ευρήματα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας.

Μεγάλο κομμάτι του νέου αυτού κλάδου κινείται γύρω από τον μη κυριολεκτικό λόγο. Ως κομμάτια της μη κυριολεκτικής ικανότητας, η μεταφορική ικανότητα, η μετωνυμική ικανότητα και η ιδιωτισμική ικανότητα, χρειάζεται να καλλιεργούνται κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης καθώς συμβάλλουν στη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών/-τριών.

Στο επόμενο κεφάλαιο το ενδιαφέρον εστιάζεται στην παραγωγή διδακτικού υλικού για τον μη κυριολεκτικό λόγο, υπό το πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, ακολουθώντας ένα εννοιακό πρόγραμμα σπουδών.

5. Παραγωγή διδακτικού υλικού και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία

5.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Έχοντας αναφερθεί σε γενικές αρχές και βασικές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει συγκεκριμένα στις αρχές του κλάδου αυτού αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

Ιδιαίτερα σημαντική πρόταση του κλάδου αυτού είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων (curricula) και προγραμμάτων σπουδών (syllabi) τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη της εννοιακής ευχέρειας, που θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της γλώσσας και κεντρικό κομμάτι της γλωσσικής εκμάθησης.

5.1 Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία και Γ2/ΞΓ

Οι νέες αντιλήψεις της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ η κινητροδότηση εξακολουθεί, όπως και κατά τη Γνωσιακή Γλωσσολογία, να αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας. Για τους Gibbs (2006) και Niemeier (2005) η επανάληψη και η εξάσκηση σε γλωσσικές δομές συμβάλλει στην κατάκτησή τους. Οι Radden και Panther (2004) εξηγούν ότι «ένα γλωσσικό σήμα (linguistic sign) κινητροδοτείται στον βαθμό στον οποίο κάποιες από τις ιδιότητές του διαμορφώνονται από μια γλωσσική ή μη γλωσσική πηγή και από παράγοντες ανεξάρτητους από τη γλώσσα (Panther & Radden, 2011, σελ. 9).

Οι Boers και Lindstromberg (2006) θεωρούν ότι η κινητροδότηση συμβάλλει σε βαθύτερη κατανόηση των γλωσσικών μονάδων και ιδιαίτερα των περισσότερο αφηρημένων μονάδων (Galantomos, 2019). Μαζί με αυτό, η κινητροδότηση συμβάλλει και στην ανάπτυξη της πραγματιστικής και πολιτισμικής επίγνωσης (pragmatic and cultural awareness). Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι πολλές από αυτές τις γλωσσικές μονάδες αποτελούν κομμάτια εννοιακών μεταφορών ή και μετωνυμιών, οι μαθητές/-τριες καταφέρνουν να κατανοήσουν καλύτερα κείμενα και νοήματα (Boers & Lindstromberg, 2006) και να αποφύγουν την λανθασμένη και αφύσικη ερμηνεία τέτοιων δομών.

Οι αρχές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Bielak, 2011). Σε αντίθεση με τις περισσότερο παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, οι κατηγορίες ακτίνας (radial categories) αποτελούν διδασκαλία με βάση συσχετιζόμενες έννοιες (Lee, 2001; Littlemore, 2009). Μάλιστα η Littlemore (2009) θεωρεί ότι μία ρητή και άμεση διδασκαλία γλωσσικών δομών που συνδέουν τη μητρική γλώσσα/τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/-τριών με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα συμβάλλει στην ταχύτερη κατάκτηση του συστήματος της γλώσσας-στόχου.

Ειδικά για τους ιδιωτισμούς, οι οποίοι όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας (Irujo, 1986) και συνδέονται με εννοιακά σχήματα, ο Kövecses (2002) προτείνει ότι πρέπει να συνδέονται με κίνητρα ώστε να «μαθαίνονται γρηγορότερα και να διατηρούνται περισσότερο στη μνήμη» (Galantomos, 2019, σελ. 3) των μαθητών/-τριών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία συνιστά ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και προτείνει αλλαγές στις προϋπάρχουσες προσεγγίσεις και μεθόδους με έμφαση στην ανάπτυξη της εννοιακής ευχέρειας (Danesi, 1995) και κατ' επέκταση στη μη κυριολεκτική ικανότητα. Η άποψη της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας μεταφράστηκε σε αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών ειδικά σχεδιασμένα για να καλύπτουν τους παραπάνω στόχους και ανάγκες.

5.2 Αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) και πρόγραμμα σπουδών (syllabus) στην Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία

Σε προηγούμενες υποενότητες αναδείχθηκε η σημασία της εννοιακής ευχέρειας και των μη κυριολεκτικών ικανοτήτων για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Όμως, όπως υποστήριξε και ο Galantomos (2019), για να εμπλακούν αποτελεσματικά τέτοιες γλωσσικές πτυχές στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος χρειάζεται ο σχεδιασμός ενός αντίστοιχου προγράμματος, το οποίο να δίνει έμφαση και να συμβάλλει στην ανάπτυξη του μη κυριολεκτικού λόγου.

Υπάρχουν δύο όροι στη βιβλιογραφία, το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) και το πρόγραμμα σπουδών (syllabus), οι οποίοι συχνά συγχέονται, χωρίς να έχουν ουσιαστικά την ίδια σημασία. Από τη μία πλευρά, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα θεωρητικό έγγραφο το οποίο περιλαμβάνει τους αφηρημένους και γενικούς στόχους της εκπαίδευσης και αναφέρεται σε συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Περιγράφει το θεωρητικό προσανατολισμό για τη γλωσσική διδασκαλία, βασιζόμενο στις εκπαιδευτικές, πολιτικές και πολιτισμικές αρχές της χώρας. Το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακούν τα άτομα για να επιτευχθεί ο διδακτικός στόχος και περιλαμβάνει επίσης τρόπους για το πώς αυτά θα μάθουν και θα διδαχθούν μέσω υποστηρικτικού υλικού.

Από την άλλη πλευρά, το πρόγραμμα σπουδών είναι το πρόγραμμα το οποίο περιγράφει το περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Περιλαμβάνει πιο αναλυτικά τις δραστηριότητες που προτείνονται με βάση συγκεκριμένες μεθοδολογίες. Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί οδηγό για τους δασκάλους/τις δασκάλες με σαφή περιγραφή του

περιεχομένου της διδασκαλίας για το κάθε μάθημα. Είναι ο ακριβής προσδιορισμός και οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας μέσα από «διαδοχικούς ενδιάμεσους στόχους» (Widdowson, 1990, σελ. 127). Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα σπουδών οργανώνει σε πλάνο διδασκαλίας με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους τους γενικότερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι δύο αυτοί όροι αντιπροσωπεύουν διαφορετικά έγγραφα. Συγκεκριμένα για τη διδασκαλία μίας γλώσσας, το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τις γενικές αρχές και τους στόχους για τη διδασκαλία και τη σχέση δασκάλου/-ας με μαθητή/-τρια. Το πρόγραμμα σπουδών από την άλλη, ως στοχευμένο στο γλωσσικό μάθημα, μπορεί να συνταχθεί από τον/την δάσκαλο/-α για τη συγκεκριμένη τάξη. Αυτό σημαίνει ότι είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών κάθε τάξης και μπορεί να αλλάξει. Με λίγα λόγια, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα θεωρητικό έγγραφο φτιαγμένο από αρμόδια στελέχη της κυβέρνησης και προσαρμοσμένο στις πολιτικές αρχές, το πρόγραμμα σπουδών είναι οδηγός για τους δασκάλους/τις δασκάλες και περιγράφει τι χρειάζεται να επιτευχθεί κάθε φορά μέσα από τη διδακτική πράξη.

Όπως προαναφέρθηκε, για τη Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία η εννοιακή ευχέρεια και η ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής ικανότητας, οι οποίες είναι κεντρικής σημασίας για την εκμάθηση μιας γλώσσας, προϋποθέτουν τον σχεδιασμό ανάλογων αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών τα οποία να εμπλέκουν ενεργά το σώμα και τον νου. Ακόμη, στα προγράμματα που προτείνει η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία το περιεχόμενο χρειάζεται να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, να περιλαμβάνονται αρκετές δραστηριότητες συνεργασίας και να γίνεται συνδυασμός τεχνητού και πραγματικού υλικού (Barab & Duffy, 2000)

5.2.1 Σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα σπουδών είναι το συγκεκριμένο πλάνο διδασκαλίας το οποίο συχνά σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς κάθε τάξης. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει όχι μόνο τις «μονάδες» (units) που θα διδαχθούν μέσω δραστηριοτήτων αλλά και την «ακολουθία» (sequence) αυτών στο πλαίσιο του μαθήματος (Robinson, 2009, σελ. 294).

Σε αυτό το σημείο προκύπτει ένα ερώτημα σχετικά με το ποιες μονάδες πρέπει να συμπεριληφθούν και να διδαχθούν κάθε φορά. Υπάρχουν διάφορες απόψεις που κατά καιρούς εκφράστηκαν. Ο Ellis (1993) πρότεινε τη διδασκαλία γραμματικών δομών, διαβαθμισμένες σε δυσκολία, απαραίτητες για τους μαθητές/-τριες. Ο Willis (1990) στο πρόγραμμα σπουδών που σχεδίασε συμπεριέλαβε λεξικές μονάδες και συνδυασμό αυτών, διαβαθμισμένες σε συχνότητα στον λόγο. Μονάδες διδασκαλίας αποτέλεσαν κατά τον Robinson (2009) οι πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο, μέσω «στοχευμένων δραστηριοτήτων» (target tasks) και προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε τμήματος. Ο Richards (1990) από την άλλη πρότεινε διαχωρισμό των γλωσσικών δεξιοτήτων της δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε απλές και σύνθετες, ενώ οι Munby (1978) και Johnson (1996) επικεντρώθηκαν σε επικοινωνιακές δεξιότητες.

Αντίστοιχο ερώτημα με αυτό των μονάδων διδασκαλίας τίθεται και για την ακολουθία αυτών. Υπάρχουν κριτήρια όπως η διαβάθμιση δυσκολίας των μονάδων (Ellis, 1993) ή η συχνότητα χρήσης (Willis, 1990). Ένα πρόγραμμα σπουδών μπορεί να περιλαμβάνει αναλυτικά τις επιλογές για το ποια θα είναι η συνολική ύλη που προτείνεται να καλυφθεί και με ποια σειρά θα διδαχθεί (Robinson, 2009). Μπορεί όμως το πρόγραμμα σπουδών να μην είναι προσχεδιασμένο για όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά να διαμορφώνεται ανάλογα με την πορεία αυτών. Πρόκειται για το “process syllabus” όπως αναφέρθηκε από τον Breen (1984) ή “negotiated syllabus” κατά τον Clarke (1991). Σε αυτή την περίπτωση, το πρόγραμμα σπουδών λειτουργεί αποκλειστικά σαν οδηγός για τους δασκάλους/-ες, χωρίς να τους/τις περιορίζει. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης και το αναδρομικό πρόγραμμα σπουδών (“retrospective” syllabus) το οποίο αναδύεται μέσα από τη διδασκαλία και συντάσσεται μετά το τέλος του μαθήματος (Candlin, 1984). Λειτουργεί δηλαδή σαν ημερολόγιο στο οποίο καταγράφεται η διδασκαλία και δεν έχει καμία επιρροή στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Εκτός από το περιεχόμενο και την εξέλιξη της διδασκαλίας πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι μαθητές/-τριες, όπως ανέφερε και ο Robinson (2009). Η πρώτη αναφορά στον ρόλο των μαθητών/-τριών κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών έγινε από τον Wilkins (1976). Πιο αναλυτικά, στη διάκριση που κάνει ο Wilkins (1976) σε συνθετικά (synthetic) και αναλυτικά (analytic) προγράμματα

σπουδών, αναφέρεται στον ρόλο των μαθητών/-τριών στην αφομοίωση του περιεχομένου διδασκαλίας και στην εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Από τη μία πλευρά τα συνθετικά προγράμματα σπουδών εστιάζουν σε συγκεκριμένες γλωσσικές πτυχές, όπως οι γραμματικές δομές και οι λειτουργίες της γλώσσας. Σε αυτά, η διδακτική ύλη παρουσιάζεται με γραμμικό τρόπο, ξεκινώντας από τα ευκολότερα και συχνότερα ή τα επικοινωνιακά σημαντικότερα γλωσσικά φαινόμενα. Αυτά τα προγράμματα σπουδών αναμένουν από τον μαθητή/-τρια να συνθέσει τις επί μέρους γνώσεις σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Σε αντίθεση με αυτά, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έχουν μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας με στόχο την επικοινωνία. Σε αυτά, ο μαθητής/-τρια αναλύει τις γλωσσικές πτυχές και τις αξιοποιεί σε επικοινωνιακές δραστηριότητες σε συνάρτηση με: το ενδογλωσσικό τους σύστημα, το μαθησιακό τους στυλ και τα κίνητρά τους για γλωσσική ανάπτυξη (Richards, 1990).

Οι παραπάνω παράμετροι οδήγησαν στη διαμόρφωση πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών στη διδασκαλία μιας γλώσσας. Κατά τους Andreou και Galantomos (2008), η πιο λεπτομερής διάκριση των τύπων προγραμμάτων σπουδών έγινε από την Nunan (1988), η οποία διέκρινε δύο κατηγορίες: τα προγράμματα σπουδών που είναι προσανατολισμένα προς το προϊόν (product-oriented syllabi) και τα προγράμματα σπουδών που είναι προσανατολισμένα προς τη διαδικασία (process-oriented syllabi) (Nunan, 1988, σελ. 27). Η πρώτη κατηγορία διακρίνεται είτε σε γραμματικά (grammatical syllabi) είτε σε λειτουργικά-θεωρητικά (functional-notional syllabi) προγράμματα σπουδών (Nunan, 1988, σελ. 27-59). Τις τελευταίες δύο κατηγορίες προγραμμάτων σπουδών αναγνωρίζει και ο Robinson (2009) και τις ονομάζει «παραδοσιακές προσεγγίσεις» (traditional approaches) (Robinson, 2009, σελ. 296) καθώς όπως υποστηρίζει δίνουν έμφαση στην αναλυτική παρουσίαση και στην εξάσκηση των γραμματικών φαινομένων, και γενικότερα στο περιεχόμενο διδασκαλίας το οποίο αποφασίζεται από αυτόν/-ή που σχεδιάζει το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών (O'Dell, 1997, σελ. 260).

Η δεύτερη, κατά τη Nunan (1988), κατηγορία, περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών που είναι προσανατολισμένα προς τη διαδικασία. Αυτά

κατατάσσονται από τον Robinson (2009) στις «σύγχρονες προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών» (Robinson, 2009, σελ. 298). Τα προγράμματα σπουδών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία εστιάζουν στον τρόπο διδασκαλίας και αναπτύσσονται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών της δεύτερης/ξένης γλώσσας (O'Dell, 1997, σελ. 260). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν, κατά τον Robinson (2009) τα εξής: το δομικό πρόγραμμα σπουδών (structural syllabus), το λεξικό πρόγραμμα σπουδών (lexical syllabus), το πρόγραμμα σπουδών δεξιοτήτων (skill syllabus) και το πρόγραμμα σπουδών δραστηριοτήτων (task syllabus).

Οι Andreou και Galantomos (2008) προσθέτουν στις κατηγορίες αυτές και το εννοιικό πρόγραμμα σπουδών (conceptual syllabus). Κατά τον Danesi (1995), το εννοιικό πρόγραμμα σπουδών, θεωρείται απαραίτητο στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, και δομείται με βάση συγκεκριμένους εννοιικούς τομείς οι οποίοι προσδίδουν άλλη διάσταση σε μορφοσυνακτικούς και επικοινωνιακούς στόχους (Danesi, 1995, σελ. 6-7). Το εννοιικό πρόγραμμα σπουδών αναλύεται στην επόμενη υποενότητα.

5.2.2 Εννοιικό πρόγραμμα σπουδών (conceptual syllabus)

Οι πρώτες προτάσεις για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών με έμφαση σε έννοιες (concepts) εισήχθη τη δεκαετία του '70 από λειτουργικές-θεωρητικές προσεγγίσεις (Wilkins, 1976). Η ιδέα αυτή θεωρήθηκε καινοτόμα και αντιμετωπίστηκε πολύ θετικά. Έδωσε στους διδάσκοντες/στις διδάσκουσες την ευκαιρία να εισάγουν τον μη κυριολεκτικό λόγο στη διδασκαλία και να ενισχύσουν την εννοιική ευχέρεια των μαθητών/-τριών τους (Danesi, 1995). Αργότερα βέβαια, και καθώς η φύση ενός τέτοιου προγράμματος σπουδών παρέκλινε από τις παραδοσιακές μεθόδους, το εννοιικό πρόγραμμα σπουδών προστέθηκε στα προγράμματα σπουδών που είναι προσανατολισμένα προς τη διαδικασία.

Παρά τις πολυάριθμες προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, έρευνες επιμένουν ότι τα δείγματα λόγου από μαθητές/-τριες μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας εξακολουθούν να δείχνουν ότι πρόκειται για μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής (Danesi, 1995). Οι ελλείψεις που εντοπίζονται σε τέτοια δείγματα λόγου κατά τον Danesi (1995), φαίνεται να είναι πέρα από τις

γραμματικές δομές και τις επικοινωνιακές αρχές. Αυτό που ουσιαστικά λείπει από την ομιλία τους είναι η εννοιακή ευχέρεια, με αποτέλεσμα «ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στη λογική της εννοιακής ευχέρειας να μην είναι απλά πιθανό, αλλά ιδιαίτερα επιθυμητό» (Danesi, 1995, σελ. 6).

Το ερώτημα που θέτει και ο Danesi (1995) επομένως είναι: πώς δομείται ένα εννοιακό πρόγραμμα σπουδών; Η απάντηση που ο ίδιος δίνει σε αυτή την ερώτηση περιλαμβάνει εντοπισμό και κατηγοριοποίηση όρων που χρησιμοποιούνται μεταφορικά σε διάφορες θεματικές, μαζί με τα αντίστοιχα γραμματικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που τα συνοδεύουν. Η διδασκαλία που προτείνει οργανώνεται σε τρία στάδια. Στο αρχικό στάδιο ο μαθητής/-τρια ενημερώνεται για κάποιους από τους όρους που χρησιμοποιούνται μεταφορικά, και τη λογική αυτών, σε συγκεκριμένο περικείμενο. Έπειτα, οι μαθητές/-τριες διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν τα βασικά γραμματικά και μορφοσυντακτικά στοιχεία που συνδέονται με το συγκεκριμένο περικείμενο. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν, με βάση το παραπάνω πλαίσιο, κατάλληλα κειμενικά και πρακτικά εργαλεία. Η δομή που προτείνει ο Danesi (1995) συνεπάγεται την ανάπτυξη ανάλογων τεχνικών για τον εντοπισμό γραμματικών και σημασιολογικών μονάδων σε συνάρτηση με τους αντίστοιχους εννοιακούς τομείς. Το εννοιακό πρόγραμμα σπουδών επομένως συνδέει τις λεκτικές κατηγορίες που μαθαίνονται με τους συναφείς εννοιακούς τομείς.

Την άποψή τους για τον σχεδιασμό εννοιακών προγραμμάτων σπουδών περιγράφουν και οι Andreou και Galantomos (2008). Στο άρθρο τους διευκρινίζουν ότι παρόλο που το εννοιακό πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου, χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματικό και με άλλα προγράμματα, και όχι ως αποκλειστικό (Boers, 1999).

Ως γενικότερη προτεραιότητα σε σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού θεωρούν τον καθορισμό των στόχων. Οι στόχοι, κατά τον Rogers (1986, σελ. 146-148) διακρίνονται σε γενικούς (overall), συγκεκριμένους (specific) και άμεσους (immediate). Ο γενικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η επικοινωνιακή ικανότητα και εν γένει, η επικοινωνία, δηλαδή «το σύνολο των γνώσεων που χρειάζεται να γνωρίζει ένας ομιλητής με σκοπό να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σε μία συγκεκριμένη κοινότητα» (Saville-Troike, 2006, σελ. 134).

Αντιθέτως, οι ειδικοί στόχοι αναφέρονται στους βραχυπρόθεσμους στόχους. Για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, βραχυπρόθεσμος στόχος είναι η ανάπτυξη της εννοιακής ευχέρειας ή της μη κυριολεκτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών στη γλώσσα αυτή (Danesi, 1995; Littlemore & Low, 2006b). Τέλος, οι ειδικοί στόχοι περιγράφονται αναλυτικότερα από τους άμεσους στόχους, σε σαφείς και διακριτές διδακτικές μονάδες. Οι άμεσοι στόχοι περιλαμβάνουν καθημερινές δραστηριότητες σχεδιασμένες με σκοπό την κατάκτηση του μη κυριολεκτικού λόγου σε διάφορες θεματικές (Andreou & Galantomos, 2008).

Όπως προαναφέρθηκε, γενικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού υλικού είναι η αποτελεσματική επικοινωνία. Σύμφωνα με τους Andreou και Galantomos (2008) το επικρατέστερο μοντέλο επικοινωνιακής ικανότητας αναπτύχθηκε από τον Bachman (1990) και περιλαμβάνει τρία βασικά σημεία: τη γλωσσική ικανότητα (language competence), τη στρατηγική ικανότητα (strategic competence) και τους ψυχολογικούς μηχανισμούς (psychological mechanisms) (Bachman, 1990, σελ. 84). Στο μοντέλο αυτό, η μη κυριολεκτική ικανότητα εντάσσεται αποκλειστικά στην κοινωνιογλωσσική ικανότητα. Διαφορετική άποψη εξέφρασαν οι Littlemore και Low (2006b) δείχνοντας ότι η μεταφορική ικανότητα ενυπάρχει σε όλες τις υπόλοιπες ικανότητες που περιγράφονται στο μοντέλο του Bachman. Αυτό σημαίνει ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος χαρακτηρίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης. Η μεταφορική ικανότητα και ο μη κυριολεκτικός λόγος γενικότερα, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επικοινωνιακή ικανότητα (Danesi 1986; Littlemore and Low 2006a) και απαραίτητη δεξιότητα για την κατάκτηση ενός υψηλού γλωσσικού επιπέδου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Και στις δύο προτάσεις σχεδιασμού εννοιακού προγράμματος σπουδών (Danesi, 1995; Andreou & Galantomos, 2008) είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνονται στη διδασκαλία μορφοσυντακτικές πληροφορίες για το λεξιλόγιο, είτε πρόκειται για μη κυριολεκτικό είτε για κυριολεκτικό λόγο. Σε κάθε περίπτωση, τα οφέλη του εννοιακού προγράμματος σπουδών είναι πολυάριθμα. Οι Andreou και Galantomos (2008) αναφέρουν ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα, το οποίο «οργανώνει τις μεταφορές και τους ιδιωτισμούς με βάση τους αντίστοιχους εννοιακούς τομείς» (Andreou & Galantomos, 2008, σελ. 75), δίνει στους μαθητές/-τριες της δεύτερης/ξένης γλώσσας τη δυνατότητα να ανακαλύψουν «εναλλακτικές

για την εκμάθηση του μη κυριολεκτικού λόγου» (Andreou & Galantomos, 2008, σελ. 75) και να γίνουν πιο συστηματικοί απέναντι στη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου στη δεύτερη/ξένη.

5.3 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό η προσοχή εστιάστηκε στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Αναδείχθηκε έτσι η σημασία σχεδιασμού εννοιακών προγραμμάτων σπουδών συμπληρωματικά και με άλλα προγράμματα σπουδών.

Το επόμενο κεφάλαιο αφορά στον μη κυριολεκτικό λόγο για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σύμφωνα και με το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα για την Πιστοποίηση της Ελληνομάθειας.

6. Παραγωγή διδακτικού υλικού

6.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το τέταρτο κεφάλαιο αναδεικνύει την αναγκαιότητα παραγωγής διδακτικού υλικού σχετικά με τον μη κυριολεκτικό λόγο στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αρχικά γίνεται μία εκτενής αναφορά στον μη κυριολεκτικό λόγο και στο ρόλο αυτού στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

Παρά την αποδεδειγμένη του συμβολή στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, τα προγράμματα σπουδών δε φαίνεται να τον συμπεριλαμβάνουν ενεργά στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο μη κυριολεκτικός λόγος λείπει και από τα περισσότερα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης που κυκλοφορούν. Η έλλειψη υλικού για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου κάνει επιτακτική την αναγκαιότητα ανάπτυξης ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού.

6.1 Μη κυριολεκτικός λόγος και διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ

Αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος είναι ένα οικουμενικό φαινόμενο, εντοπίζεται δηλαδή σε όλες τις γλώσσες (Kövecses, 2002). Επίσης, ο μη κυριολεκτικός λόγος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας, εμφανής –σχεδόν υποσυνείδητα- στη σκέψη μας και στις πρακτικές μας (Lakoff & Johnson, 1980/2003). Αυτό σημαίνει ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνεται στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης.

Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές/-τριες μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας κατακτούν πρωτίστως την κυριολεκτική και διαφανέστερη σημασία των λέξεων αγνοώντας άλλες χρήσεις τους που είναι περισσότερο αφηρημένες (Dong, 2004). Η ελλιπής γνώση της μεταφορικής και αφηρημένης χρήσης των λέξεων εμποδίζει σε πολλαπλά επίπεδα τους μαθητές/-τριες να αποκτήσουν ολοκληρωμένη γνώση της γλώσσας-στόχου. Με άλλα λόγια, χωρίς την κατάκτηση της μη κυριολεκτικής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο «οι μαθητές/-τριες θα είναι πάντα πολιτισμικά και γλωσσικά “outsiders”» (Dong, 2004, σελ. 30). Εκτός από τη γλωσσική ανάπτυξη, ο μη κυριολεκτικός λόγος συμβάλλει και στην ανάπτυξη της σκέψης (Lakoff & Johnson, 1980/2003) και προωθεί την κριτική ικανότητα των μαθητών/-τριών (Kamberi, 2014), πτυχές άμεσα συνδεδεμένες με τη γλωσσική εξέλιξη και τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση του μη κυριολεκτικού λόγου οι Palmer και Brooks (2004) προτείνουν άμεση ή ρητή διδασκαλία. Στα πλαίσια της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η σύνδεση του μη κυριολεκτικού λόγου με τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε γλώσσας. Ο Dong (2004) αναφέρει ότι η συζήτηση για την προέλευση μιας μεταφορικής φράσης συμβάλλει στην κατάκτηση της γλώσσας και τροφοδοτεί τη σύνδεση των πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των γλωσσών. Ο ίδιος προσθέτει ότι ακόμη και η απλή αναφορά σε γλωσσικές συμβάσεις που διαφαίνονται μέσα από τον μη κυριολεκτικό λόγο, είναι πολύ σημαντική (Dong, 2004). Συμπληρωματικά με αυτά, προτείνει μια πρακτική σύγκρισης της χρήσης του μη κυριολεκτικού λόγου στις διάφορες γλώσσες ως βοηθητική για την κατάκτηση γλώσσας και εννοιών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Σύμφωνα με έρευνες, η ρητή διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου περιλαμβάνει κι άλλους στόχους πέρα από τη σύνδεση γλώσσας με πολιτισμικά στοιχεία. Οι Palmer et al. (2008) αναφέρουν ότι η ρητή διδασκαλία βοηθά τους μαθητές/-τριες να μεταφέρουν¹² συγκεκριμένες μεταφορικές εκφράσεις από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο. Παρά τις διαφορές, οι Boers και Demecheleer (2001) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν γλώσσες και πολιτισμοί οι οποίοι παρουσιάζουν κοινά σημεία ως προς τον μη κυριολεκτικό λόγο. Κατά συνέπεια, ξεκινώντας από τη γνώση που ήδη κατέχουν οι μαθητές/-τριες αλλά και από μεταφορές και παραδείγματα μη κυριολεκτικού λόγου που αυτοί γνωρίζουν, κατακτάται ευκολότερα η νέα γνώση, εν προκειμένω ο μη κυριολεκτικός λόγος στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Boers & Demecheleer, 2001; Hammerberg, 2004; Delpit, 2006). Επομένως η διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας/των μητρικών γλωσσών θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμη για την ανάπτυξη της μη κυριολεκτικής ικανότητας στη γλώσσα/στόχο επιταχύνοντας γενικότερα και τη γλωσσική κατάκτηση (Dong, 2004).

Επιμένοντας στην αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης για την κατάκτηση του μη κυριολεκτικού λόγου, οι Simmons και Palmer (1994) πρότειναν μια τριφασική διδακτική προσέγγιση η οποία βασίζεται στην προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων. Η αξία σύνδεσης της γνώσης με τον πραγματικό κόσμο μέσα από πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας υποστηρίζεται ήδη νωρίτερα από τον Devet (1988).

Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει επίσης και το πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται ο μη κυριολεκτικός λόγος. Αναλυτικότερα, οι Palmer και Brooks (2004) προτείνουν, εκτός από τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου, μελέτη και διδασκαλία στα είδη και τη χρήση του μη κυριολεκτικού λόγου σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/-τριες θα μπορούν να χρησιμοποιούν τον μη κυριολεκτικό λόγο σε αυθεντικό πλαίσιο (Dong, 2004). Τέλος η έκθεση και η πρακτική των μαθητών/-τριών σε αυθεντικές περιστάσεις με μη κυριολεκτικές εκφράσεις (Bush, 1993; Qualls & Harris, 1999) βοηθούν πολύ την εκμάθησή του.

¹² Γλωσσική μεταφορά (transfer)

6.2 Μη κυριολεκτικός λόγος και Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ)

Έρευνες που μελετούν και αναδεικνύουν τη σημασία του μη κυριολεκτικού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα άρχισαν να κερδίζουν το ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες (Kövecses and Szabó, 1996, Littlemore and Low, 2006; Cameron and Deignan, 2006; Radić-Bojanić, 2013). Παρά το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον λίγη σημασία δίνεται στον μη κυριολεκτικό λόγο στα προγράμματα σπουδών που αναπτύσσονται (Liontas, 2017).

Γενικότερα, επικρατεί η άποψη ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος συνδέεται με υψηλά επίπεδα γνώσης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η άποψη αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι οι αρχάριοι μαθητές/-τριες έχουν περιορισμένη γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας-στόχου και συνεπώς μπορούν δυσκολότερα να αντιληφθούν τις πολλαπλές σημασίες μιας λέξης ή φράσης. Αντιθέτως, οι μαθητές/-τριες στο μέσο και προχωρημένο επίπεδο εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας θεωρείται ότι έχουν καλύτερη γλωσσική επίγνωση και άρα είναι σε θέση να αντιληφθούν και να παράγουν μη κυριολεκτικό λόγο, με τους τελευταίους (intermediate level students) να είναι περισσότερο διστακτικοί στην παραγωγή μη κυριολεκτικού λόγου (Boers, 2004). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται οι Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers, Demecheleer (2006), κ.ά. οι οποίοι συσχετίζουν άμεσα τον μη κυριολεκτικό λόγο με ανώτερα γλωσσικά επίπεδα και πλουσιότερο λεξιλόγιο.

Μακροχρόνιες έρευνες γύρω από την κατάκτηση μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης οδήγησαν στη δημιουργία ενός επίσημου ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Γλωσσών (ΚΕΠΑ) αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών υλικών για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Εκτός από αυτά, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Γλωσσών καθορίζει τα κριτήρια για την αξιολόγηση της επάρκειας σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Αναφοράς των Γλωσσών (ΚΕΠΑ)¹³, υποστηρίζει ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος είναι καταλληλότερος στα μεγαλύτερα επίπεδα γλωσσομάθειας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας γι' αυτό και περιλαμβάνεται ως μέρος των γλωσσικών δεξιοτήτων στα ανώτερα γλωσσικά επίπεδα (B2, Γ1,

¹³ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

G2). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι το ΚΕΠΑ δεν αναφέρεται αναλυτικά στους στόχους χρήσης ούτε στην αναμενόμενη εξέλιξη του μαθητή/-τριας αναφορικά με τον μη κυριολεκτικό λόγο στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα (Littlemore, 2016). Με βάση αυτό, διαπιστώνεται ότι η μη κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, και κατά συνέπεια ο μη κυριολεκτικός λόγος, εμπεριέχεται σπάνια στη διδασκαλία των αρχικών σταδίων μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι Johnson και Rosano (1993) σε έρευνά τους κατέληξαν ότι η γλωσσική επάρκεια δε σχετίζεται με την κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, δε συνεπάγεται ότι οι αρχάριοι μαθητές/-τριες δεν έχουν τις δεξιότητες για να χειριστούν τον μη κυριολεκτικό λόγο. Η Γνωσιακή Γλωσσολογία μάλιστα υποστηρίζει ότι όσο νωρίτερα εισάγεται ο μη κυριολεκτικός λόγος στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η κατάκτησή του (Kövecses, 2002) και ενισχύεται η διατήρησή του στη μνήμη των μαθητών/-τριών μακροπρόθεσμα (Kövecses & Szabó 1996; Boers 1999, 2004; Lazar 1996; Littlemore 2001a). Επιπρόσθετα, η μεταφορά κατά τον Gibbs (1994), βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν τον λόγο τους στη γλώσσα-στόχο και μάλιστα τα βοηθά να δομήσουν έναν κατανοητό και ζωντανό λόγο.

Τα οφέλη του μη κυριολεκτικού λόγου υποστηρίζουν και οι Littlemore et al. (2016), οι οποίοι εμπλουτίζουν το ΚΕΠΑ με προτεινόμενους στόχους για τη διδασκαλία των μεταφορών σε μία δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι στόχοι των Littlemore et al. (2016, σελ. 142) αποδίδονται συνοπτικά σε ελεύθερη μετάφραση στον παρακάτω πίνακα. Χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι οι στόχοι κάθε γλωσσικού επιπέδου λειτουργούν συμπληρωματικά με τους στόχους των προηγούμενου επιπέδων:

A2	Ακριβής χρήση μεταφορικών προθέσεων ¹⁴ περιορισμένης έκτασης.
B1	Συμβατικές μεταφορές με κατάλληλη φρασεολογία για να παρουσιάσουν τη δική τους οπτική, περιορισμένη χρήση προσωποποιημένων μεταφορών ¹⁵ , αρχή χρήσης συμπλεγμάτων μεταφορών ¹⁶ .

¹⁴ Metaphorical prepositions

¹⁵ Personification metaphors

¹⁶ Metaphor clusters

B2	Περιορισμένη χρήση συμβατικών και δημιουργικών μεταφορών ¹⁷ , χρήση μεταφορών για αξιολόγηση και οργάνωση λόγου, περισσότερο εκτεταμένη χρήση προσωποποιημένων μεταφορών, περισσότερα συμπλέγματα μεταφορών.
C1-Γ1	Χρήση άμεσων, έμμεσων και προσωποποιημένων μεταφορών με κατάλληλη φρασεολογία, για επιχειρηματολογία ή ρητορική, για έκφραση συναισθημάτων, για συσχετισμό ιδεών και ενίσχυση των απόψεών τους. Χρήση μεταφοράς για δημιουργία δραματικών αντιθέσεων.
C2-Γ2	Χρήση μεταφορών με κατάλληλη φρασεολογία, μη συμβατικό δημιουργικό περιεχόμενο και δημιουργική χρήση άμεσων μεταφορών για παρουσίαση αξιολογήσεων. Ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ημι-συνεκτικών συμπλεγμάτων που πιθανώς να περιέχει μικτές μεταφορές. Πιθανή χρήση προσωποποιημένων μεταφορών ως μέρος εκτεταμένων αναλογιών και σε συνεργασία με μετωνυμίες. Πιθανή έκφραση σαρκασμού μέσω μεταφορών και μετωνυμιών.

Πίνακας 2: Στόχοι για τη διδασκαλία των μεταφορών κατά τους Littlemore et al. (2016).

Η πρόταση των Littlemore et al. (2016) για τη μεταφορά στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας εισάγει συστηματικά τη μεταφορά από τα πρώτα κιάλας γλωσσικά επίπεδα. Με αυτόν τον τρόπο οι Littlemore et al. (2016) αναδεικνύουν τον μη κυριολεκτικό λόγο και τον θεωρούν απαραίτητο στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Με δεδομένο ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος είναι ένα εγγενές κομμάτι της ανθρώπινης ομιλίας και βοηθά τα άτομα να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν αφηρημένες έννοιες (Gibbs, 1994), θα πρέπει να δίνεται ανάλογη σημασία και στη διδασκαλία αυτού. Τέλος, σύμφωνα και με τον Danesi (1986, 1992), η πραγματική ένδειξη ότι ο μαθητής/-τρια έχει επιτύχει ανώτερα γλωσσικά επίπεδα στη δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι η ικανότητά του/της να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη μεταφορά στον λόγο του.

6.3 Μη κυριολεκτικός λόγος και Πιστοποίηση Ελληνομάθειας

Η αποδεδειγμένη συμβολή του μη κυριολεκτικού λόγου στην κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας δεν αξιοποιείται στο επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας της

¹⁷ Creative open-class metaphors

ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Με βάση το ΚΕΠΑ, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσμοθέτησε την εξέταση για τη χορήγηση ενός επίσημου πιστοποιητικού ελληνομάθειας από το κράτος. Υπεύθυνος φορέας για τις εξετάσεις αυτές είναι το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) και συγκεκριμένα το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας.

Έπειτα από πολυετή συνεργασία επιστημόνων και πολυάριθμες τροποποιήσεις, εκδόθηκε το 2013 το νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα εκδόθηκε το οποίο ισχύει έως και σήμερα (Καζάζης, 2013, στο Αντωνοπούλου, κ.ά., 2013). Στον πρόλογό του, το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα διευκρινίζει ότι περιλαμβάνει ακριβή περιγραφή των γλωσσικών στόχων, τις απαιτούμενες γλωσσικές δεξιότητες στα έξι διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Ιδιαίτερη σημασία στον σχεδιασμό του Προγράμματος αυτού κατέχει η ηλικία των μαθητών/-τριών (βλ. πίνακας 3), οι ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες τους αλλά και τα κίνητρά τους, παράγοντες που αναδείχθηκαν από τις έρευνες ως καθοριστικοί.

Εκτός από τους γλωσσικούς στόχους, το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα φροντίζει να προετοιμάζει τους μαθητές/-τριες για τις επίσημες εξετάσεις γλωσσομάθειας και λειτουργεί ως «αυθεντικός οδικός χάρτης» (Καζάζης, 2013, στο Αντωνοπούλου, κ.ά., 2013, σελ. 5) για τους εκπαιδευτικούς.

Όπως προαναφέρθηκε το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα αναφέρεται σε έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως έχουν οριστεί από το ΚΕΠΑ. Στόχοι της διάκρισης αυτής είναι η αποτελεσματικότερη οργάνωση και διεξαγωγή των εξετάσεων, η αντικειμενικότερη αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών/-τριών αλλά και η παραγωγή καταλληλότερου εκπαιδευτικού υλικού εξυπηρετώντας καλύτερα τις ανάγκες του κοινού. Το Πρόγραμμα προβλέπει ανάπτυξη και εξέταση και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Ο απώτερος στόχος είναι η επικοινωνία. Με άλλα λόγια, βασική επιδίωξη του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος είναι οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε οποιαδήποτε περίσταση επικοινωνίας εκφράζοντας τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους και ανταλλάσσοντας πληροφορίες και εμπειρίες.

Τα γλωσσικά Επίπεδα Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας (ΕΠΕ) παρουσιάζονται στην Εισαγωγή του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος και αποδίδονται στον παρακάτω πίνακα:

ΕΠΕ	Γνώση της γλώσσας
A1 (παιδιά 8-12 ετών)	Στοιχειώδης γνώση ¹⁸
A1 (έφηβοι και ενήλικες)	
A2	Βασική γνώση
B1	Μέτρια γνώση
B2	Καλή γνώση
Γ1	Πολύ καλή γνώση
Γ2	Άριστη γνώση

Πίνακας 3: Επίπεδα ελληνομάθειας και γνώση της γλώσσας.

Απώτερος στόχος σε όλα τα Επίπεδα Πιστοποίησης είναι η αποτελεσματική επικοινωνία. Αυτό που διαφέρει είναι οι επί μέρους στόχοι σε κάθε επίπεδο. Η δυσκολία κλιμακώνεται και η θεματολογία εμπλουτίζεται. Σε κάθε περίπτωση όμως εξασκούνται και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι στο νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα περιλαμβάνεται κομμάτι που περιγράφει τις επιδιωκόμενες γλωσσικές δεξιότητες αναφορικά και με τα κοινωνιογλωσσικά στοιχεία.

Καθώς στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον εστιάζεται στον μη κυριολεκτικό λόγο, στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι γενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι κάθε επιπέδου ελληνομάθειας αλλά και οι ειδικοί γραμματικοί στόχοι που αφορούν τον μη κυριολεκτικό λόγο.

Ο μη κυριολεκτικός λόγος δεν περιλαμβάνεται στην ύλη του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος για τα πρώτα επίπεδα (A1, A2, B1). Αντιθέτως σε αυτά τα επίπεδα στόχος είναι η παραγωγή και κατανόηση απλών γλωσσικών δομών που σχετίζονται με συγκεκριμένες θεματικές γύρω από την προσωπική ζωή του ατόμου και την καθημερινότητά του. Αναφορικά με τα κοινωνιογλωσσικά στοιχεία, η έμφαση δίνεται σε γνώση των βασικών κοινωνικών συμβάσεων και κανόνων που ισχύουν στην Ελλάδα αλλά και στα πιο συχνά παραγλωσσικά στοιχεία.

¹⁸Ο διαχωρισμός των ηλικιακών ομάδων αποτέλεσε σημαντική παράμετρο για τη διαμόρφωση του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος. Παρ' όλα αυτά, διευκρινίζεται ότι η διαφοροποίηση αφορά τη θεματολογία, ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες που προβλέπονται παραμένουν ίδιες και για τα δύο επίπεδα.

Όλα αυτά εξελίσσονται στα επόμενα επίπεδα. Στο επίπεδο καλής γνώσης της γλώσσας (B2), ο μαθητής/-τρια χαρακτηρίζεται ως «ανεξάρτητος χρήστης» (Αντωνοπούλου, κ.ά., 2013, σελ. 173) με έμφαση στην πιο στοχευμένη και ακριβέστερη χρήση της γλώσσας. Η θεματολογία είναι πιο εμπλουτισμένη από ότι στα προηγούμενα επίπεδα, οι περιστάσεις επικοινωνίας διακρίνονται όμως και πάλι σε δύο βασικούς άξονες: την προσωπική ζωή μέσα και έξω από το σπίτι και την καθημερινή ζωή. Όπως και η θεματολογία, έτσι και το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται και περιλαμβάνει ιδιωτισμούς και καθημερινές εκφράσεις ως στοιχεία απαραίτητα για να ανταποκριθεί επιτυχώς το άτομο στις απαιτήσεις του επιπέδου.

Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στον μη κυριολεκτικό λόγο στα τελευταία επίπεδα. Στο επίπεδο Γ1, ο ικανός -κατά το Πρόγραμμα- χρήστης επικοινωνεί με μεγαλύτερη άνεση και ευχέρεια. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους του επιπέδου αυτού στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου ο μαθητής/-τρια πρέπει να αναγνωρίζει, «να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό [...] μεταφορική χρήση της γλώσσας» (Αντωνοπούλου, κ.ά., 2013, σελ. 220). Όμοια στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ο μαθητής/-τρια αναμένεται να είναι εξοικειωμένος με ιδιωματικές εκφράσεις, ιδιωτισμούς και σχήματα λόγου τα οποία να είναι σε θέση να γνωρίζει πολύ καλά και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά.

Το ανώτατο επίπεδο ελληνομάθειας (Γ2) σύμφωνα με τα Επίπεδα Πιστοποίησης Ελληνομάθειας περιγράφει τους ικανούς χρήστες της ελληνικής γλώσσας οι οποίοι χειρίζονται τη γλώσσα άριστα. Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές/-τριες, έχοντας αποκτήσει τις γλωσσικές δεξιότητες που προβλέπονται στα προηγούμενα επίπεδα, εξελίσσονται και εμπλουτίζουν ακόμη περισσότερο τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο αυτό οι μαθητές/-τριες θεωρείται ότι έχουν ένα διευρυμένο λεξιλόγιο με επαρκή γνώση ιδιωτισμικών εκφράσεων τις οποίες είναι σε θέση να διαχειριστούν σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Στις δυνατότητες έκφρασής τους περιλαμβάνονται οι ιδιωτισμοί και οι ιδιωτισμικές εκφράσεις αλλά και η σωστή αξιοποίηση της μεταφορικής σημασίας των λέξεων. Τέλος, η κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα των ατόμων προϋποθέτει πολύ καλή γνώση της κυριολεκτικής λειτουργίας της γλώσσας.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις περιστάσεις επικοινωνίας και τον ρόλο του μη κυριολεκτικού λόγου στα τρία τελευταία Επίπεδα Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, όπως αυτός περιγράφεται στο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι οι περιστάσεις επικοινωνίας που αναφέρονται στα επίπεδα αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά των περιστάσεων που συμπεριλαμβάνονται στα πρώτα επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/-τριες ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις περιστάσεις επικοινωνίας που αναφέρονται στα πρώτα τρία επίπεδα.

	B2	Γ1	Γ2
Περιστάσεις επικοινωνίας	<p>Προσωπική ζωή μέσα και έξω από το σπίτι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση ταυτότητας • Κατοικία-διαμονή • Ελεύθερος χρόνος-διασκέδαση • Κοινωνικές σχέσεις • Τοποθεσία-περιβάλλον-χλωρίδα-πανίδα-καιρικές συνθήκες • Ελεύθερος χρόνος-διασκέδαση • Κοινωνικές σχέσεις • Υγεία-φυσική κατάσταση <p>Καθημερινή ζωή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αγορά • Διατροφή • Σχολείο-Εκπαίδευση • Μετακίνηση-ταξίδια • Επαγγελματικός χώρος • Δημόσιες ή μη υπηρεσίες • Μετακίνηση-ταξίδια 		
Μη κυριολεκτικός λόγος	-Λεξιλόγιο που περιλαμβάνει ιδιωτισμούς.	-Αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό μεταφορική χρήση γλώσσας, στον προφορικό λόγο. -Αναγνωρίζει μεταφορικά νοήματα ή νοήματα που «κρύβονται» πίσω απ' τα γραφόμενα, στον γραπτό λόγο.	-Να χρησιμοποιεί κατάλληλα ευρύ λεξιλογικό φάσμα με ιδιωτισμούς και ιδιωματικές εκφράσεις σε γραπτό και προφορικό λόγο. -Κατανόηση πιο σύνθετων γραπτών κειμένων που περιέχουν ιδιωματικές εκφράσεις. -Να χρησιμοποιεί σωστά τις συναισθηματικές, μεταφορικές και παιγνιώδεις

		<ul style="list-style-type: none"> -Εξοικείωση με ιδιωματικές εκφράσεις και ιδιωτισμούς. -Χρήση διαφόρων σχημάτων λόγου στον προφορικό λόγο. -Παραγωγή γραπτού λόγου με χρήση ιδιωματικών εκφράσεων και ειδικού λεξιλογίου που επιτρέπουν μεγαλύτερη ακρίβεια στην απόδοση σημασιολογικών αποχρώσεων. -Καλή γνώση ιδιωματικών εκφράσεων. 	<p>χρήσεις των λέξεων.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Να αναγνωρίζει πολλές παροιμίες και ιδιωτισμούς και να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά πολλούς από αυτούς, ξέροντας δε και την πολυσημία ενός μεγάλου αριθμού λέξεων. -Πολύ καλή γνώση ιδιωτισμών και στοιχείων της καθομιλουμένης με επίγνωση των συνδηλωτικών επιπέδων της σημασίας.
--	--	--	--

Πίνακας 4: Μη κυριολεκτικός λόγος και περιστάσεις επικοινωνίας κατά το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα.

6.3.1 Μη κυριολεκτικός λόγος και εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί τον βασικό οδηγό για τον σχεδιασμό εγχειριδίων διδασκαλίας. Παρά ταύτα τα εγχειρίδια που κυκλοφορούν, σχεδόν στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν περιλαμβάνουν τον μη κυριολεκτικό λόγο. Για την υποενότητα αυτή μελετήθηκαν μερικά από τα πιο συχνά εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας που συντάχθηκαν από το 2000 κι έπειτα ως προς την αναφορά τους στον μη κυριολεκτικό λόγο.

	Όνομα εγχειριδίου	Έτος κυκλοφορίας	Επίπεδο ελληνομάθειας	Κοινό-στόχος	Μη κυριολεκτικός στόχος	Σχόλια
1	Άκου να δεις	2006	A	1-μαθητές με στοιχειώδεις γνώσεις	Καμία αναφορά	Στόχος η εξάσκηση σε κατανόηση προφορικού λόγου μέσα από πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και έμφαση σε διδασκαλία λεξιλογίου
2		2006	B	2-σπουδαστές μέσου επιπέδου	Καμία αναφορά	
3		2009	Γ	3-μαθητές προχωρημένου επιπέδου	Καμία αναφορά	
4	Ακούστε...	2008	Γ	Επίπεδο επάρκειας	Καμία αναφορά	Στόχος η κατανόηση

	ελληνικά!					προφορικού λόγου μέσα από αυθεντικά κείμενα με μικρές τροποποιήσεις
5	Ασκήσεις ελληνικών	2009	A	A1-Ενήλικες μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα	Καμία αναφορά	Καλύπτει τις γραμματικές απαιτήσεις του επιπέδου A1, έμφαση σε γραμματικά φαινόμενα
6	Αστερίας	2001	A	1-για παιδιά 6-15 ετών	Καμία αναφορά	
7		2007	B	2-για παιδιά 6-15 ετών	Καμία αναφορά	
8		2006	Γ	3-για παιδιά 6-15 ετών	Καμία αναφορά	Περιλαμβάνει πιο αφηρημένες έννοιες αλλά δεν αναφέρεται σε μεταφορικές σημασίες λέξεων
9	Αυτό ακριβώς!	2015	B	Β' επίπεδο-για μαθητές που έχουν βασικές γνώσεις στα ελληνικά	Καμία αναφορά	
10	Γεια σας	2007	A	1-αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας	Καμία αναφορά	Αφορά νεοεισερχόμενους μαθητές Γ'-ΣΤ' τάξης Δημοτικού
11		2007	B	2-αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας	Καμία αναφορά	Αφορά νεοεισερχόμενους μαθητές Γ'-ΣΤ' τάξης Δημοτικού. Περιλαμβάνει ενότητα με παροιμίες στην οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να κυκλώσουν τη σωστή μορφή ρήματος από αυτά που τους δίνονται ώστε να συμπληρώσουν την παροιμία
12			Γ	3	Καμία αναφορά	Αφορά νεοεισερχόμενους μαθητές Γ'-ΣΤ' τάξης Δημοτικού
13			Γ	4	Καμία αναφορά	Αφορά νεοεισερχόμενους μαθητές Γ'-ΣΤ' τάξης Δημοτικού
14	Γράφω ελληνικά	2012	Γ	Δε διευκρινίζεται	Καμία αναφορά	
15	Εγχειρίδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες	2012	A, B, Γ		Καμία αναφορά	Δημιουργήθηκε μετά από 1 χρόνο μαθημάτων σε μετανάστες και πρόσφυγες, με βάση τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες
16	Εκμάθηση της ελληνικής	2013	A	A1	Καμία αναφορά	Συντάχθηκε από τον Οδυσσέα, φορέα

	γλώσσας					υπεύθυνο για την εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό
17		2013	A	A2	Καμία αναφορά	
18	Ελληνικά από κοντά		Γ	Νέοι που χρησιμοποιούν με επάρκεια τα ελληνικά ως Γ2 αλλά επιθυμούν να συστηματοποιήσουν και να εμβαθύνουν περαιτέρω σε συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα	Ενότητα 14: ιδιωματικές εκφράσεις προφορικού λόγου με κλιτικά	Η ενότητα 14 είναι το μόνο σημείο στο οποίο αναφέρονται ιδιωματικές εκφράσεις αλλά αφορούν την αντικατάσταση ονόματος με αδύνατο τύπο της αντωνυμίας, π.χ. τηλεφώνησα στον Χάρη-του τηλεφώνησα
19	Ελληνικά	2010	A	A επίπεδο γλωσσομάθειας	Καμία αναφορά	Ιδέες και δραστηριότητες βασισμένες στο πρόγραμμα του ΚΠΓ
20			B	B επίπεδο γλωσσομάθειας	Καμία αναφορά	
21			Γ	Γ επίπεδο γλωσσομάθειας	Καμία αναφορά	
22			Γ	Δ επίπεδο γλωσσομάθειας	Καμία αναφορά	
23	Ελληνικά για σας	2014	A	Ελληνικά-Γαλλικά (A0, A1, A2)	Καμία αναφορά	
24			A	Ελληνικά-Αγγλικά (A0, A1, A2)	Καμία αναφορά	
25			A	Ελληνικά-Ρωσικά (A0, A1, A2)	Καμία αναφορά	
26			A	Ελληνικά-Τουρκικά (A0, A1)	Καμία αναφορά	
27			A	Ελληνικά-Αλβανικά (A0, A1)	Καμία αναφορά	
28	Ελληνικά λέξη-λέξη	2017	B	B2-Γ2: Ενήλικες μαθητές/-τριες που βρίσκονται στο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας	Καμία αναφορά	Μορφή εικονογραφημένου λεξικού
29	Ελληνικά στο π+φ	2014	A	Για όσους επιθυμούν να κατακτήσουν τα πρώτα στάδια ελληνομάθειας σε σύντομο χρονικό διάστημα	Καμία αναφορά	Γράφει ότι είναι βασισμένο στην επικοινωνιακή προσέγγιση και δεν περιέχει φαινόμενα γραμματικής
30	Ελληνική γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας	2011	A		Καμία αναφορά	
31	Ελληνικά τώρα	2012	A	1+1: 1 ^η , 2 ^η και 3 ^η τάξη των νέων ελληνικών	Καμία αναφορά	

32		2006	B	2+2: προχωρημένους, επίπεδα B1 και B2	Καμία αναφορά	
33	Εμβαθύνοντας στα ελληνικά	2011	B	Για ξένους μέσου επιπέδου ελληνομάθειας	Καμία αναφορά	Στόχος είναι να καταστήσει τον μαθητή- μαθήτρια ικανό/-ή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ΚΠΓ
34	Επικοινωνήστε ελληνικά	2012	A	1-Αρχάριο επίπεδο		Περιλαμβάνονται παροιμίες σχετικές με τη θεματική (απλή παράθεση) σχεδόν σε κάθε ενότητα
35		2011	B	2-Μέσο επίπεδο		
36		2013	Γ	3-Προχωρημένο επίπεδο		
37	Η διδασκαλία του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Λεξικογραφική εφαρμογή	2006	B-Γ	Σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας που βρίσκονται στο μέσο ή προχωρημένο επίπεδο	Καμία αναφορά	Έμφαση στη μορφολογία
38	Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα	2004	Γ	Προχωρημένοι μαθητές	Ασκήσεις (αντιστοίχιση, συμπλήρωση κενών, πολλαπλής επιλογής) που αφορούν αποκλειστικά ιδιωματισμούς και μεταφορές σχεδόν σε όλες τις ενότητες	Κύριος στόχος: να βοηθήσει τους μαθητές της ελληνικής γλώσσας να εμπεδώσουν, να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν το ενεργό λεξιλόγιό τους
39	Και τώρα... γραμματική	2008	A	Για εκμάθηση σε αρχάριους και επανάληψη σε προχωρημένους	Καμία αναφορά	Θεωρία γραμματικής σε μετάφραση στις μητρικές γλώσσες των μαθητών (Αγγλικά, Γαλλικά, Ρωσικά)
40	Καλειδοσκόπιο	2015	B	B1	Περιλαμβάνει ιδιωματισμούς, εκφράσεις και παροιμίες της νέας ελληνικής	Στόχος των βιβλίων είναι να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες επικοινωνίας αλλά και πιστοποίησης των γνώσεών τους, μέσω της συμμετοχής τους στις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)
41		2013	Γ	Γ1		
42		2013	Γ	Γ2		
43	ΚΛΙΚ στα ελληνικά	2014	A	A1- για παιδιά 6-12 ετών	Καμία αναφορά	
44			A	A1 για εφήβους και ενηλίκους		
45			A	A2		
46			B	B1		

47			B	B2		
48			Γ	Γ1		
49			Γ	Γ2		
50	Μαθαίνω ελληνικά	2014	A	Αρχάριο επίπεδο	Καμία αναφορά	Αντίστοιχες εκδόσεις για: Αλβανόφωνους, Ρουμανόφωνους, Ρωσόφωνους, Αραβόφωνες, Σερβόφωνους)
51			B	Μέσο επίπεδο		Αντίστοιχες εκδόσεις για: Αλβανόφωνους, Ρουμανόφωνους, Ρωσόφωνους, Αραβόφωνες, Σερβόφωνους)
52			Γ	Προχωρημένο επίπεδο		Αντίστοιχες εκδόσεις για: Αλβανόφωνους, Ρουμανόφωνους, Ρωσόφωνους, Αραβόφωνες, Σερβόφωνους)
53	Μαθαίνουμε ελληνικά: ακόμα καλύτερα!	2016	B	Ενήλικοι σπουδαστές που έχουν ολοκληρώσει το Α' επίπεδο ελληνομάθειας ή έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις της ελληνικής χωρίς συστηματική διδασκαλία	Καμία αναφορά	Κειμενοκεντρική προσέγγιση, στόχος να μπορούν οι σπουδαστές να ανταποκριθούν επαρκώς σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις που συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή και να πάρουν την πιστοποίηση ελληνομάθειας
54	Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλινοστούντες, πρόσφυγες και ξένους... και καλή επιτυχία!	2002	A	Α' επίπεδο: παλινοστούντες Έλληνες, νεότερες γενιές απόδημων, ξένοι που επιθυμούν να μάθουν ελληνικά και να αποκτήσουν Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας	Καμία αναφορά	Γράφει ότι ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις των εξετάσεων του Α' επιπέδου
55		2002	B	Β' επίπεδο: παλινοστούντες Έλληνες, νεότερες γενιές απόδημων, ξένοι που γνωρίζουν τις βασικές δομές της ΝΕ Γλώσσας και επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους στον γραπτό και προφορικό λόγο. Κατάλληλο για το μεσαίο επίπεδο	Καμία αναφορά	Γράφει ότι καλύπτει την ύλη των εξετάσεων για την Πιστοποίηση της Ελληνομάθειας

				γνώσης της ΝΕΓ		
56	Νέα ελληνικά για το GCSE		A	Επίπεδο 1	Καμία αναφορά	Ύλη σύμφωνα με το EDEXCEL, για εκπαίδευση μαθητών 6-12 ετών
57			B	Επίπεδο 2	Καμία αναφορά	
58	Ορίστε! Ελληνικά για αρχάριους	2014	A	Αρχάριοι ενήλικοι σπουδαστές της ελληνικής γλώσσας	Καμία αναφορά	Επικοινωνιακή μέθοδος: έμφαση στη βασική επικοινωνία
59	Τα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά	2001	A	Για παιδιά 8-12 ετών	Καμία αναφορά	
60	Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους	2007	A	Αρχάριοι	Καμία αναφορά	
61		2007	B	Μέσοι	Καμία αναφορά	
62		2007	Γ	Προχωρημένοι 1		Αναφέρει ότι περιλαμβάνει πλούσιο λεξιλόγιο σε ιδιωτισμούς μέσα στα κείμενα και στις ασκήσεις που περιέχονται
63		2007	Γ	Προχωρημένοι 2	Καμία αναφορά	
64	Τα ελληνικά για προχωρημένους	2010	Γ	Σπουδαστές με προχωρημένη ελληνομάθεια	Καμία αναφορά	Στόχος η ανάπτυξη της ικανότητας για κατανόηση και χρήση του σύνθετου και ποικίλου προφορικού και γραπτού νεοελληνικού λόγου. Περιλαμβάνει ενότητα με αναφορά σε αινίγματα και παροιμίες
65	Τα ελληνικά είναι ένα παιχνίδι	2003	B	Διδασκαλία σε ενήλικους	Ενότητα 58: μεταφορικές εκφράσεις σε γενική πτώση Ενότητες 124, 147	Δεν κυκλοφορεί πλέον στο εμπόριο
66	Τα λέμε... ελληνικά	2015	B	B2	Καμία αναφορά	Ανάπτυξη προφορικού λόγου και ασκήσεις για εμπλουτισμό λεξιλογίου χωρίς αναφορά στον μη κυριολεκτικό λόγο
67	Τα νέα ελληνικά για ξένους	2015	B-Γ	Επίπεδα B2 και Γ1	Καμία αναφορά	Τεστ εξάσκησης για τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας
68	Τα πρώτα μου Ελληνικά με υποστήριξη στα Αραβικά	2016	A	Πρώτη επαφή των αραβόφωνων με την ελληνική γλώσσα	Καμία αναφορά	Απευθύνεται σε παιδιά και ενήλικες που επιθυμούν να μάθουν το ελληνικό αλφάβητο, λέξεις του βασικού λεξιλογίου και εκφράσεις
69	Υπόθεση γλώσσα	2004	A, B, Γ	Ασκήσεις για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας.	Καμία αναφορά	Βιβλιάρια πρακτικής γραμματικής για την υποστήριξη της

				Βοηθητικό υλικό τόσο για Τμήματα Υποδοχής όσο και για Ενισχυτική-Φροντιστηριακή Διδασκαλία		γλωσσικής μάθησης
--	--	--	--	--	--	-------------------

Πίνακας 5: Εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και μη κυριολεκτικός λόγος.

Ο παραπάνω πίνακας αποδεικνύει ότι ο μη κυριολεκτικός λόγος σπάνια περιλαμβάνεται στα διδακτικά εγχειρίδια της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Από τα 69 εγχειρίδια του πίνακα, μόνο 3 περιλαμβάνουν μεταφορές, ιδιωτισμούς και ιδιωτισμικές εκφράσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα περιεχόμενα ενότητας του εγχειριδίου «Ελληνικά από κοντά» αναφέρονται ιδιωτισμικές εκφράσεις του προφορικού λόγου, εννοώντας ουσιαστικά αντικατάσταση ονόματος με τον αδύναμο τύπο αντωνυμίας. Εξίσου συχνά παρατηρείται η αναφορά σε παροιμίες, ιδιωτισμούς και αινίγματα.

Το μοναδικό σε κυκλοφορία εγχειρίδιο του πίνακα το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον μη κυριολεκτικό λόγο είναι το εγχειρίδιο «Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα». Το εγχειρίδιο αφορά προχωρημένους μαθητές/-τριες που έχουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και στοχεύει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την εξοικείωση των ατόμων με τον καθημερινό λόγο. Στο εγχειρίδιο αυτό οι λέξεις που περιλαμβάνονται με την κυριολεκτική και τη μη κυριολεκτική τους σημασία σε κάθε ενότητα αφορούν κοινή θεματική. Οι ασκήσεις που περιλαμβάνει για τον μη κυριολεκτικό λόγο ποικίλουν. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/-τριες καλούνται μέσα από ασκήσεις να επιλέξουν τη σωστή λέξη για να συμπληρώσουν το νόημα μιας πρότασης με μεταφορική σημασία (πολλαπλή επιλογή με επεξήγηση της μεταφορικής σημασίας της λέξης), να ενώσουν τις λέξεις με πιθανή μεταφορική τους σημασία ή να συμπληρώσουν τα κενά προτάσεων επιλέγοντας από λέξεις που τους δίνονται. Το τελευταίο είδος ασκήσεων περιλαμβάνει έναν πίνακα με την επεξήγηση της μεταφορικής και κυριολεκτικής σημασίας των λέξεων για βοήθεια προς τον μαθητή/-τρια.

Γενικότερα, παρότι στην πλειοψηφία τους τα εγχειρίδια αναφέρουν ότι ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Κέντρου Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, δεν συμπεριλαμβάνουν τον μη κυριολεκτικό λόγο. Πολλά είναι επίσης τα εγχειρίδια που κάνουν λόγο για επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας

χωρίς φαινόμενα γραμματικής και με έμφαση στην καθημερινή επικοινωνία. Ούτε σε αυτά όμως ο μη κυριολεκτικός λόγος αποτελεί μέρος του υλικού.

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία και τις έρευνες που προτείνουν τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου από τα πρώτα επίπεδα εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης αλλά και βλέποντας την έλλειψη που υπάρχει στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, κρίνεται σκόπιμο να παραχθεί υλικό πάνω στον μη κυριολεκτικό λόγο.

6.4 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείχθηκε η σημασία του σχηματικού λόγου, ως οικουμενικό και καθολικό γλωσσικό στοιχείο, στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Παρά τη συμβολή του στην πιο ολοκληρωμένη κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, τα προγράμματα σπουδών δε φαίνεται να δίνουν ανάλογη σημασία στη διδασκαλία του. Για την έλλειψη αυτή οι Littlemore et al. (2016) προτείνουν αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της μεταφοράς από τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Κέντρου Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας εντάσσει τον μη κυριολεκτικό λόγο στην ύλη των ανώτερων επιπέδων γλωσσομάθειας. Το πρόγραμμα αυτό ακολουθούν τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας τα οποία στην πλειοψηφία τους αγνοούν τον μη κυριολεκτικό λόγο. Επομένως από το κεφάλαιο αυτό προκύπτει η αναγκαιότητα δημιουργίας διδακτικού υλικού το οποίο να περιλαμβάνει με άμεσο τρόπο τον μη κυριολεκτικό λόγο, ως αναπόσπαστο κομμάτι τα καθημερινής ομιλίας.

7. Ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό

7.0 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ενδεικτικό διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η θεματική πάνω στην οποία δημιουργήθηκε το υλικό είναι τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα, ως αφηρημένα έννοια, αποδίδονται μέσω

εννοιακών μεταφορών και προσφέρονται για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου. Επιπρόσθετα είναι πολύ βασικά για την κατάκτηση μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Στην τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου παρατίθεται το διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε, σύμφωνα με τις αρχές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, για κάθε ένα από τα πέντε επίπεδα ελληνομάθειας (A2, B1, B2, Γ1, Γ2).

7.1 Τα συναισθήματα στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2/ΞΓ

Η κοινή θεματική που επιλέχθηκε για το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε είναι τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα είναι μία καθολική και οικουμενική έννοια (Ekman, 1972; Ekman & Cordaro, 2011; Izard, 1971, 1994; Matsumoto, Keltner, Shiota, Frank, & O'Sullivan, 2008; Tomkins, 1962, 1963) καθώς τα άτομα είναι «γενετικά προσδιορισμένα» (Ekman, 1972 στο Nangyeon, 2016, σελ. 105) να αισθάνονται. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι άτομα από διαφορετικές κουλτούρες νιώθουν όμοια συναισθήματα σε όμοιες καταστάσεις (Matsumoto, Kudoh, Scherer & Wallbott, 1988; Nangyeon, 2016). Για παράδειγμα, οι Matsumoto, Kudoh, Scherer και Wallbott (1988) παρατήρησαν σε έρευνά τους ότι τα άτομα εκφράζουν θετικά συναισθήματα σε θετικές περιστάσεις (π.χ. επιτυχία) και αρνητικά συναισθήματα όταν έρχονται αντιμέτωπα με αρνητικές καταστάσεις (π.χ. αδικία), παρά τη διαφορετική τους καταγωγή (Ιαπωνία-Αμερική).

Ο Kövecses (2002) σε δική του έρευνα συμπεραίνει την ύπαρξη κοινών εννοιακών μεταφορών σχετικές με συναισθήματα σε διαφορετικές γλώσσες, όπως η Αγγλική, η Κινεζική, η Ουγγρική, η γλώσσα των Ζουλού. Η εξήγηση που δίνεται από τον ίδιο είναι ότι τα συναισθήματα, εκτός από γλωσσικά και εννοιακά, συνδέονται και με τη φυσιολογία του σώματος του ανθρώπου, επομένως είναι οικουμενικά (Kövecses, 2000).

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρίες για την ύπαρξη βασικών συναισθημάτων (Arnold, 1960a; Ortony & Turner, 1990; Shaver et al., 2001; Jack et al. 2012). Σύμφωνα με την ψυχολογική θεωρία του Plutchik (1980) υπάρχουν οκτώ (8) βασικά συναισθήματα: ο θυμός (anger), η ανυπομονησία (anticipation), η χαρά (joy), η εμπιστοσύνη (trust), ο φόβος (fear), η έκπληξη (surprise), η λύπη (sadness), η αηδία (disgust). Αντιθέτως οι Jack et al. (2014) υποστηρίζει, με βάση τους μύες του

ανθρώπινου προσώπου, ότι υπάρχουν τέσσερα (4) βασικά συναισθήματα: ο θυμός, ο φόβος, η χαρά και η λύπη. Γύρω από αυτά, και ανάλογα με την ένταση του κάθε βασικού συναισθήματος, προκύπτουν και άλλα συναισθήματα. Όλοι/όλες υποστηρίζουν όμως ότι τα συναισθήματα βοηθούν τα άτομα να εκφράσουν τις εμπειρίες τους.

Γενικότερα, τα συναισθήματα είναι εγγενή στο άτομο. Κατασκευάζονται στο μυαλό του ατόμου ανάλογα με τις περιστάσεις που βιώνει (Barrett, 2017). Ως εσωτερική αναπαράσταση τη κατάστασης του ατόμου (Lazarus, 1999), τα συναισθήματα έχουν ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που επιμένουν στην επίδραση που έχουν τα συναισθήματα στη μαθησιακή διαδικασία (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002) και ιδιαίτερα στην κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (MacIntyre & Gregersen, 2012; Méndez López, & Peña Aguilar, 2013; Dewaele, 2015). Παρά τη σημασία που φαίνεται να αποδίδουν οι έρευνες στα συναισθήματα, αυτά συχνά αποσιωπώνται από τη διδακτική πράξη και η έμφαση παραμένει στη διδασκαλία των γλωσσικών δομών (Garrett & Young, 2009).

Τη σύνδεση γλώσσας και συναισθημάτων, ή αλλιώς νόησης και γλώσσας, υποστηρίζει και η Γνωσιακή Γλωσσολογία. Οι Γνωσιακοί Γλωσσολόγοι μάλιστα θεωρούν τόσο τη γλώσσα όσο και τα συναισθήματα ως πολύπλοκα νοητικά συστήματα που αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους (Schwarz-Friesel, 2015). Η Κοινωνικο-γνωσιακή Γλωσσολογία υποστηρίζει τη σημασία που έχουν τα συναισθήματα, καθώς ξεκινούν από τη σκέψη του ατόμου και εξωτερικεύονται τόσο μέσα από τις συμπεριφορές του ατόμου όσο και από τη γλώσσα που αυτό χρησιμοποιεί (Wierzbicka, 1992). Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η έκφραση των συναισθημάτων, λεκτική ή και μη-λεκτική, είναι μία μορφή επικοινωνίας η οποία χρειάζεται να ενθαρρύνεται κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

7.2 Συναισθήματα και εννοιακές μεταφορές

Προκύπτει από τα παραπάνω ότι τα συναισθήματα είναι ένας γλωσσικός τομέας που παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη σκέψη του ατόμου όσο και στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Η γλώσσα εξάλλου είναι πολύ σημαντικό εργαλείο για τη μελέτη των

συναισθημάτων (Soriano, 2015). Ταυτόχρονα όμως, τα συναισθήματα συνιστούν μία αφηρημένη έννοια που δε μπορεί να αποδοθεί γλωσσικά παρά μόνο με χρήση μεταφορών και αναγωγή στις αισθητικοκινητικές εμπειρίες του ανθρώπου, όπως συμβαίνει και για κάθε αφηρημένη έννοια (Λιναρίτη, 2017).

Στην περίπτωση των συναισθημάτων λοιπόν, η μεταφορά λειτουργεί ως «γνωσιακός μηχανισμός» (Λιναρίτη, 2017, σελ. 2) που βοηθά στην κατανόηση αυτής της αφηρημένης κατηγορίας και στην απόδοσή της με όρους σαφείς και αντιληπτούς για τα άτομα. Με άλλα λόγια η μεταφορά συνιστά έναν τρόπο σκέψης που αποδίδει με συγκεκριμένα γλωσσικά μέσα τις αφηρημένες έννοιες που υπάρχουν στον νου (Lakoff & Johnson, 1980).

Με την λεκτική απόδοση των συναισθημάτων και τις εννοιακές μεταφορές ασχολήθηκε η Γνωσιακή Γλωσσολογία από τη δεκαετία του 1980 (Soriano, 2015). Σύμφωνα με αυτή, το αφηρημένο συναίσθημα ανάγεται σε συγκεκριμένη λέξη-φράση μέσα από την ανθρώπινη εμπειρία (Lakoff & Johnson, 1980/2003). Οι συνδέσεις αυτές, οι οποίες απαντώνται στη βιβλιογραφία (Kövecses, 2017) ως αντιστοιχίσεις (mappings), περιγράφουν τους γνωσιακούς δεσμούς που προκύπτουν μεταξύ των διαφορετικών εννοιακών πεδίων και δημιουργούν πραγματικότητες που είναι εύκολα αντιληπτές στα άτομα (Lakoff & Johnson, 1980/2003).

Με βάση τη θεωρία της εννοιακής μεταφοράς, τα συναισθήματα αποδίδονται γλωσσικά με τις εννοιακές μεταφορές οι οποίες προκύπτουν από την «αίσθηση που έχουμε για τους εαυτούς μας ως ενσώματα όντα» (Lakoff, 1987; Johnson, 1987, 1991, στο Παπαρούση, 2008, σελ. 1793). Συνεπώς τα συναισθήματα είναι μία από τις κύριες θεματικές που συνδέονται άρρηκτα με τη μεταφορά και τον μη κυριολεκτικό λόγο, γενικότερα. Τα συναισθήματα είναι οικουμενική έννοια και κατέχουν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στη διδασκαλία όσο και στην εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης.

Φυσικά, το γεγονός ότι τα συναισθήματα αποτελούν ενσώματη εμπειρία η οποία αφορά όλους τους ανθρώπους, η γλωσσική τους απόδοσή μέσω εννοιακών μεταφορών διαφέρει αρκετά εξαιτίας κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων που συνοδεύουν κάθε γλώσσα. Με άλλα λόγια οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές που σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνουν τις γλώσσες και τον νου οφείλονται για την ύπαρξη διαφορετικών εννοιακών μεταφορών σχετικών με συναισθήματα.

7.3 Συναισθήματα και διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Η σημασία των συναισθημάτων στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας φαίνεται και στο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Σύμφωνα με αυτό, τα συναισθήματα περιλαμβάνονται ως ξεχωριστή γλωσσική λειτουργία στους επικοινωνιακούς στόχους κάθε επιπέδου ελληνομάθειας.

Πιο αναλυτικά, στόχος όλων των επιπέδων, ξεκινώντας από το επίπεδο A1, είναι το άτομο να είναι σε θέση να:

-εκφράζει θετικά συναισθήματα όπως: χαρά, ευχαρίστηση, επιδοκιμασία, επιβεβαίωση, έπαινο, ικανοποίηση, συμπάθεια, προτίμηση, ευγνωμοσύνη/ευχαριστίες, απάντηση σε έκφραση ευγνωμοσύνης, ανοχή, αδιαφορία, θαυμασμό, αγάπη και επιθυμία (σελ. 56-58),

-εκφράζει αρνητικά συναισθήματα όπως: δυσαρέσκεια, αντιπάθεια, μη ικανοποίηση, αποδοκιμασία (σελ. 58-59),

-ρωτά τον συνομιλητή του για συναισθήματα όπως: χαρά, ευχαρίστηση, συμπάθεια, προτίμηση, ικανοποίηση, επιδοκιμασία, αγάπη, επιθυμία, δυσαρέσκεια (σελ. 59).

Στα επόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας προστίθενται επιπλέον συναισθήματα τα οποία αναμένεται να είναι σε θέση να εκφράζει το άτομο. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο A2 προστίθενται η απόλαυση, η λύπη, η δυστυχία και η απαισιοδοξία (σελ. 95-98). Στο επίπεδο B1 περιλαμβάνονται και η ευτυχία, το ενδιαφέρον, η πίστη, η εμπιστοσύνη, η ανεκτικότητα, η έκπληξη, η νοσταλγία, η λαχτάρα, η συμπόνια, η μετάνοια, η αποστροφή, το παράπονο, η μη ικανοποίηση, ο φόβος, η ανησυχία, η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο θυμός, η εχθρότητα, το μίσος (σελ. 136-142). Το επίπεδο B2 εμπλουτίζεται με τον σεβασμό, την ευλάβεια, την απουσία έκπληξης, την ανακούφιση, τη θλίψη, τον πόνο, την κατηγορία και την άρνηση κατηγορίας (σελ. 185-192). Το επίπεδο Γ1 περιλαμβάνει την αμφιβολία, την έλλειψη εμπιστοσύνης, τον εντυπωσιασμό, την απουσία εντυπωσιασμού, την κούραση, την παραίτηση, τη διαμαρτυρία, την αποδοκιμασία, την άσχημη διάθεση, την απολογία για την άσχημη διάθεση, τον θυμό, την οργή, την αγανάκτηση και την καχυποψία, με έμφαση όμως σε χρήση πλουσιότερου λεξιλογίου και λογότερων μορφών της γλώσσας (σελ. 229-235). Το τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνει όλα τα προηγούμενα

και δίνει έμφαση στις κοινωνιο-γλωσσικές και κοινωνιο-πολιτισμικές συνέπειες χρήσης της γλώσσας.

Ο παρακάτω πίνακας περιλαμβάνει συγκεντρωτικά τα συναισθήματα όπως αναφέρονται στο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα κάθε επιπέδου ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, σε κάθε επόμενο επίπεδο ισχύουν οι προστίθενται επιπλέον γλωσσικές λειτουργίες, σχετικά με τα συναισθήματα, στις ήδη υπάρχουσες του προηγούμενου επιπέδου. Τα συναισθήματα αυτά εξετάζονται ως προς την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εκφράζει θετικά και αρνητικά συναισθήματα αλλά και να ρωτά και να κατανοεί τα συναισθήματα των συνομιλητών του.

Επίπεδο ελληνομάθειας	Συναισθήματα
A1 (για παιδιά 8-12 ετών)	Χαρά, ευχαρίστηση, επιδοκimasία, επιβεβαίωση, έπαινο, ικανοποίηση, συμπάθεια, προτίμηση, ευγνωμοσύνη/ ευχαριστίες, απάντηση σε έκφραση ευγνωμοσύνης, ανοχή, αδιαφορία, θαυμασμό, αγάπη, επιθυμία, δυσαρέσκεια, αντιπάθεια, μη ικανοποίηση, αποδοκimasία, ικανοποίηση, επιδοκimasία.
A1 (για εφήβους και ενηλίκους)	Ελπίδα, αισιοδοξία, απογοήτευση, ανοχή, αδιαφορία.
A2	Απόλαυση, λύπη, δυστυχία, απαισιοδοξία.
B1	Ευτυχία, ενδιαφέρον, πίστη, εμπιστοσύνη, ανεκτικότητα, έκπληξη, νοσταλγία, λαχτάρα, συμπόνια, μετάνοια, αποστροφή, παράπονο, μη ικανοποίηση, φόβος, έλλειψη εμπιστοσύνης, θυμός, εχθρότητα, μίσος, ανεκτικότητα, αποστροφή.
B2	Σεβασμός, ευλάβεια, απουσία έκπληξης, ανακούφιση, θλίψη, πόνος, κατηγορία, άρνηση κατηγορίας, επιθυμία, συμπόνια, μετάνοια, παράπονο, ανησυχία.
Γ1	<i>(χρησιμοποιώντας λόγιες μορφές γλώσσας και πλούσιο λεξιλόγιο)</i> Αμφιβολία, έλλειψη εμπιστοσύνης, εντυπωσιασμός, απουσία εντυπωσιασμού, κούραση, παραίτηση, διαμαρτυρία, άσχημη διάθεση, απολογία για την άσχημη διάθεση, οργή, αγανάκτηση, καχυποψία.
Γ2	Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει όλα τα παραπάνω συναισθήματα και να αντιλαμβάνεται τις κοινωνιογλωσσικές και κοινωνιοπολιτισμικές συνέπειες χρήσης της γλώσσας.

Πίνακας 6: Συναισθήματα ανά επίπεδο ελληνομάθειας.

7.4 Οι γλωσσικές δεξιότητες στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες υποενότητες, η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί μία σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Έρευνες που έγιναν στο πλαίσιο της Γλωσσολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Γνωσιακής Γλωσσολογίας επέμειναν στους πολυάριθμους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας γλώσσας (Esther & Martínez-Flor, 2006).

Εκτός από τα παραπάνω, οι Mitchell και Myles (1998) επισημαίνουν τη σημασία που έχει η επικοινωνία στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η έμφαση που δόθηκε στην αποτελεσματική επικοινωνία οδήγησε στην ανάπτυξη διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Κοινό στοιχείο στις προσεγγίσεις αυτές είναι η εμπλοκή των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων: κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, οι οποίες θεωρούνται και ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Scarcella & Oxford, 1992; Celce-Murcia & O'hstain, 2000).

Η πρώτη δεξιότητα που αναλύεται στην παρούσα εργασία είναι η κατανόηση προφορικού λόγου. Όπως προκύπτει από την ονομασία της, η δεξιότητα αυτή περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί κομμάτια προφορικού λόγου. Με άλλα λόγια η κατανόηση προφορικού λόγου αναφέρεται στην «διαδικασία του να λαμβάνει κανείς, να παρακολουθεί και να αποδίδει σημασία σε προφορικά ερεθίσματα» (Wolvin & Coakley, 1985, στο Χαραλαμποπούλου, 2009, σελ. 282). Η διαδικασία αυτή ξεκινά από τον διαχωρισμό των φωνημάτων, «την οργάνωσή τους σε λέξεις, την αναγνώριση των προσωδιακών χαρακτηριστικών του τονισμού και του επιτονισμού και τον συνδυασμό όλης αυτής της πληροφορίας για τη δόμηση της πρότασης» (Χαραλαμποπούλου, 2009, σελ. 282).

Σύμφωνα με την Παντέλογλου (2017) η κατανόηση του προφορικού λόγου «αποτελεί τη λιγότερο σαφή και καθορισμένη, αλλά και την περισσότερο αγνοημένη δεξιότητα στη διδακτική των γλωσσών» (σελ. 561). Παρά ταύτα, η Χαραλαμποπούλου (2009) υποστηρίζει ότι η δεξιότητα αυτή αποτελεί βασικό συστατικό πολλών από τις θεωρίες Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας ενώ η Oxford (1993) περιγράφει την κατανόηση του προφορικού λόγου ως «την πιο βασική

γλωσσική δεξιότητα» (σελ. 205) μιας και αυτή η δεξιότητα καταλαμβάνει «παραπάνω από το 45% του συνολικού χρόνου επικοινωνίας» (Feyten, 1991, σελ. 174).

Συχνά, η κατανόηση προφορικού λόγου δυσκολεύει τους μαθητές/τις μαθήτριες μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (Hasan, 2000; Graham, 2003) και μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους γι' αυτούς/ γι' αυτές (Elkhafaifi, 2005). Για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της δεξιότητας αυτής στη γλώσσα-στόχο προτείνεται συχνή εξάσκηση μέσα από δραστηριότητες με περιεχόμενο αντίστοιχο του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών/-τριών (Swain, 1995). Επίσης συνίσταται το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα, ανάγκες και τις γλωσσικές/πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κοινού (Solak, 2016). Εξίσου σημαντική θεωρείται η προετοιμασία των μαθητών/-τριών για τη δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου. Είναι καλό να προηγείται της δραστηριότητας συζήτηση για το θέμα και ανάλυση μερικών από τα βασικότερα σημεία του ακουστικού (Solak, 2016).

Στο διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε υπάρχουν περιορισμένου αριθμού δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου. Οι δραστηριότητες αυτές προωθούν την κατάκτηση των μη κυριολεκτικών εκφράσεων που περιλαμβάνονται σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας του υλικού. Ακόμη, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, οι γραμματικές δομές που υπάρχουν στις δραστηριότητες αυτές είναι απλές και οι βασικές εκφράσεις επαναλαμβάνονται. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ακολουθούν μία διαδραστική προσέγγιση (interactive approach). Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν τόσο την προϋπάρχουσα γνώση όσο και τη γλωσσική γνώση που έχουν για να επεξεργαστούν τα ερεθίσματα (Gilakjani & Sabouri, 2016). Τέλος, στο διδακτικό υλικό οι δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου συμβολίζονται με ένα αυτί (βλ. πίνακας 7).

Η επόμενη δεξιότητα η οποία αναλύεται είναι η παραγωγή προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τη Burns (2012), παρότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της παραγωγής προφορικού λόγου η διδασκαλία αυτής της δεξιότητας παραμένει περίπλοκη διαδικασία. Η παραγωγή προφορικού λόγου θεωρείται περίπλοκη κυρίως επειδή εισάγει τους μαθητές/τις μαθήτριες σε μία δυναμική διαδικασία που απαιτεί ταυτόχρονα πολλές και διαφορετικές λειτουργίες (Johnson,

1996). Γενικότερα, ο προφορικός λόγος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τους μαθητές/τις μαθήτριες μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Luoma, 2004) καθώς είναι συχνά κριτήριο για το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (Garbati & Mady, 2015).

Οι Goh και Burns (2012) υποστηρίζουν ότι η δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου είναι μία συνδυαστική δεξιότητα. Αρχικά, εμπλέκει τις γλωσσικές δεξιότητες και τις επικοινωνιακές στρατηγικές. Για την παραγωγή προφορικού λόγου, το άτομο χρειάζεται να γνωρίζει το περιεχόμενο και να προσαρμόζει τον λόγο του στις αντίστοιχες κοινωνικο-πολιτισμικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική παραγωγή προφορικού λόγου είναι και η αποτελεσματική κατανόηση προφορικού λόγου (Ellis, 2014).

Στο διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε περιλαμβάνονται αρκετές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου οι οποίες συνήθως ζητούν αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/-τριών. Οι δραστηριότητες αυτές δίνουν στους μαθητές/στις μαθήτριες συγκεκριμένο ρόλο και εστιάζουν στην αποτελεσματική χρήση και κατανόηση μη κυριολεκτικών εκφράσεων μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Οι δύο επόμενες γλωσσικές δεξιότητες αφορούν τον γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τους Grabe και Karlan (1996), ο γραπτός λόγος εμπλέκει πολλαπλές γλωσσικές λειτουργίες. Η τρίτη γλωσσική δεξιότητα που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία είναι η κατανόηση γραπτού λόγου. Η αποτελεσματική καλλιέργεια κατανόησης του γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα απασχόλησε συχνά τους/τις εκπαιδευτικούς και έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών (Kung, 2019).

Η κατανόηση γραπτού λόγου και η καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων θεωρείται ότι προωθεί την εκμάθηση της γλώσσας στόχου (Kung, 2019). Ερευνητές όπως οι Day και Bamford (1998) και ο Krashen (1989) αναγνωρίζουν τη σημασία της κατανόησης προφορικού λόγου και τη συνδέουν με την επιτυχία των μαθητών/-τριών στη γλώσσα-στόχο. Σε αυτά ο Anderson (1999) προσθέτει ότι η δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου διευκολύνει την καλύτερη επίδοση των μαθητών/-τριών σε όλους τους ακαδημαϊκούς τομείς και προωθεί τη γνωσιακή, τη γλωσσική και την κοινωνική ανάπτυξή τους (Kung, 2019).

Το παρόν διδακτικό υλικό, το οποίο έχει σχεδιαστεί στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, εστιάζει σε γνωσιακές στρατηγικές για την καλλιέργεια της κατανόησης γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια οι μαθητές/-τριες προσεγγίζουν τα κείμενα χρησιμοποιώντας το ένστικτό τους και βασίζονται στις ικανότητές τους να συλλέγουν πληροφορίες από το περιεχόμενο για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα (Chamot & Kuper, 1989; Winstead, 2004). Στο υλικό επίσης περιλαμβάνονται αυθεντικά κείμενα και αποσπάσματα κειμένων τα οποία συνοδεύονται από βοηθητικές ερωτήσεις και προτάσεις που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην κατανόηση προφορικού λόγου (Chamot & Kuper, 1989; Numrich, 1989; Oxford, 1990).

Η τελευταία γλωσσική δεξιότητα είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα για την παραγωγή γραπτού λόγου η γλωσσική γνώση- δηλαδή η γνώση του γλωσσικού συστήματος και η κειμενική γνώση -δηλαδή η δομή προτάσεων σε κείμενο με συνοχή ροή- η χρήση της γλώσσας και η διαμόρφωση του κειμένου ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας, είναι απαραίτητες (Grabe & Kaplan, 1996). Οι έρευνες επίσης δείχνουν ότι οι μαθητές/-τριες, ιδιαίτερα στο μέσο και στο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας (Cumming, 1989), τείνουν να μεταφέρουν και να αξιοποιούν πολλές από τις γνώσεις της μητρικής τους γλώσσας στην παραγωγή λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Silva, 1993). Αντιθέτως, στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να παράγουν πολύ περιορισμένο αριθμό, κυρίως μεμονωμένων λέξεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία, το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε περιλαμβάνει λίγες δραστηριότητες κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας (A2 και B1). Αντιθέτως, στο μέσο και προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου είναι περισσότερες και πιο σύνθετες. Στις περισσότερες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που περιλαμβάνονται στο υλικό ο στόχος είναι η αποτελεσματική κατανόηση και χρήση των μη κυριολεκτικών εκφράσεων μέσα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Επίσης, σε αυτές τις δραστηριότητες συχνά αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/-τριών αλλά και οι μητρικές τους γλώσσες.

Οι δραστηριότητες του υλικού χαρακτηρίζονται με ένα διακριτικό σύμβολο ως προς το είδος της γλωσσικής δεξιότητας που κάθε φορά αξιοποιείται. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
Κατανόηση		
Παραγωγή		

Πίνακας 7: Σύμβολα γλωσσικών δεξιοτήτων στο παρόν διδακτικό υλικό.

Καταληκτικά, το παρόν διδακτικό υλικό περιλαμβάνει δραστηριότητες που καλλιεργούν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ακολουθία των δραστηριοτήτων δεν είναι αυθαίρετη. Σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας οι δραστηριότητες ξεκινούν από λέξεις, σχετικές με τις μη κυριολεκτικές εκφράσεις και τα συναισθήματα που περιλαμβάνονται σε κάθε επίπεδο. Η επόμενη ομάδα δραστηριοτήτων εισάγει τους μαθητές/τις μαθήτριες σε μη κυριολεκτικές φράσεις ώστε να γίνει ομαλότερη η μετάβαση σε προτάσεις. Στο επίπεδο φράσεων και προτάσεων οι ασκήσεις είναι περισσότερο δομικές, όπως συμπλήρωση πρότασης και αντιστοίχιση. Τέλος, στο μέσο και στο προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας περιλαμβάνονται ολόκληρα κείμενα τα οποία περιλαμβάνουν τις μη κυριολεκτικές εκφράσεις.

Η ακολουθία των δραστηριοτήτων βοηθά στην κατανόηση και χρήση των μη κυριολεκτικών εκφράσεων κάθε επιπέδου ελληνομάθειας. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/στις μαθήτριες να αποδομήσουν τις εκφράσεις, να κατανοήσουν τις επιμέρους λέξεις που τις αποτελούν και να μελετήσουν τις εκφράσεις σταδιακά από την πρόταση στο κείμενο.

7.5 Παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ανά επίπεδο ελληνομάθειας

Παρότι ο μη κυριολεκτικός λόγος αναφέρεται ρητά ως μέρος των επιπέδων Β2, Γ1, Γ2 στο τρίτο κεφάλαιο αναδείχθηκε η σημασία διδασκαλίας του από το δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας (Α2). Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία, το

διδασκαλικό υλικό που δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης αφορά τα επίπεδα ελληνομάθειας από το Α2 έως και το Γ2.

Σε μία προσπάθεια απλοποιημένης παρουσίασης του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου για τα συναισθήματα, στα πρώτα δύο επίπεδα (Α2 και Β1) ακολουθήθηκε ομαδοποίηση των συναισθημάτων με βάση τη θεωρία των Jack et al. (2014). Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με αυτούς τα συναισθήματα διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: τον θυμό, τον φόβο, τη χαρά και τη λύπη. Αντιθέτως, στα υπόλοιπα επίπεδα ελληνομάθειας η ομαδοποίηση δεν ακολουθείται και το λεξιλόγιο που περιέχεται εμπλουτίζεται, ακολουθώντας τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Εξεταστικού Προγράμματος.

Τέλος χρειάζεται να σημειωθεί ότι το υλικό που δημιουργήθηκε αφορά στη διδασκαλία μεταφορικών και μετωνυμικών εκφράσεων αλλά και ιδιωτισμών που είναι σχετικά με τα συναισθήματα. Αυτό σημαίνει ότι το παρόν εκπαιδευτικό υλικό δε λειτουργεί ως αυτόνομο μάθημα για τη διδασκαλία των συναισθημάτων αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά με αυτή και εστιάζει στον μη κυριολεκτικό λόγο (φράσεις και προτάσεις) που αφορά τα συναισθήματα.

7.5.1 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο Α2

7.5.1.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό

Το παρόν υλικό σχεδιάστηκε για μαθητές και μαθήτριες στο Α2 επίπεδο ελληνομάθειας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας τα βασικά συναισθήματα που συνδέονται με το συγκεκριμένο επίπεδο ελληνομάθειας είναι: η χαρά, η λύπη, η δυστυχία, ο ενθουσιασμός, η αδιαφορία.

Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές εννοιακές μεταφορές, με αντίστοιχες γλωσσικές μεταφορές, που εμπεριέχονται στις δραστηριότητες της παρούσας ενότητας:

Αδιαφορία	
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΥΦΛΗ	<i>Κλείνω τα μάτια</i>
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΟΥΔΕΤΕΡΗ	<i>Δε μου κάνει ούτε ζέστη ούτε κρύο</i>
Φόβος	
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΟΣ	<i>Τρέμω από φόβο</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΙΧΜΗΡΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	<i>Μου κόβονται τα πόδια</i>
Χαρά	
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ	<i>Πετάω από χαρά</i> <i>Είμαι ανεβασμένος/ανεβασμένη</i>
Λύπη	
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΜΑΥΡΗ	<i>Έχω τις μαύρες μου</i> <i>Μαύρισε η καρδιά μου</i>
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ	<i>Είμαι πεσμένος/πεσμένη</i>

1) Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι παίρνει από μία κάρτα. Στόχος είναι οι μαθητές/-τριες να σκεφτούν και να συζητήσουν τι κοινό μπορεί να έχουν οι δύο εικόνες που υπάρχουν στην κάρτα τους. Βοήθεια προτείνεται να δοθεί μόνο σε περίπτωση που κάποια έννοια είναι δυσνόητη ή άγνωστη. Στο τέλος της δραστηριότητας οι σκέψεις και τα

παραδείγματα κάθε ομάδας συζητούνται στην ολομέλεια. Ο/Η εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει και επισημαίνει τα βασικά σημεία κάθε ομάδας καθώς κάποια από αυτά θα χρησιμεύσουν στη επόμενη δραστηριότητα.

2) Η δεύτερη δραστηριότητα γίνεται ατομικά και οι μαθητές/-τριες καλούνται να κυκλώσουν τη σωστή απάντηση. Σημαντική για τη δραστηριότητα αυτή είναι η συζήτηση που προηγήθηκε με αφορμή τις εικόνες της δραστηριότητας 1. Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές/-τριες κοινοποιούν τις απαντήσεις τους στην τάξη και αιτιολογούν προφορικά τη σκέψη τους. Καλό είναι να γίνει σύνδεση με την προηγούμενη δραστηριότητα και τις εικόνες που δόθηκαν.

3) Οι δραστηριότητες 3 και 4 είναι παρόμοιες και στοχεύουν στη σύνδεση της φράσης με το αντίστοιχο συναίσθημα με τη βοήθεια εικόνας. Η τρίτη δραστηριότητα γίνεται σε δυάδες ώστε οι μαθητές/-τριες να αλληλεπιδράσουν συζητώντας για τη σωστή απάντηση.

4) Η τέταρτη δραστηριότητα εξασκεί την κατανόηση προφορικού λόγου, ατομικά. Οι μαθητές/-τριες παίρνουν τα τέσσερα προσωπάκια που περιλαμβάνονται στην αντίστοιχη δραστηριότητα στο σώμα του υλικού. Οι μαθητές/-τριες δεν έχουν γραπτώς τις προτάσεις καθώς αυτές διαβάζονται από τον/τη εκπαιδευτικό. Η πρόταση διαβάζεται τόσες φορές όσες χρειάζεται για να αποφασίσουν όλοι οι μαθητές/-τριες ποιο προσωπάκι να σηκώσουν. Καλό είναι οι μαθητές/-τριες να μη βλέπουν τις απαντήσεις των υπολοίπων για να μην επηρεάζονται. Η διαδικασία γίνεται ως εξής: ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει μία πρόταση, οι μαθητές/-τριες σηκώνουν το αντίστοιχο προσωπάκι και κάθε φορά γίνεται σύντομη συζήτηση για την επιλογή τους.

5) Η πέμπτη δραστηριότητα γίνεται ατομικά, χωρίς να απαγορεύεται όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Κάθε μαθητής/-τρια καλείται να συμπληρώσει τις προτάσεις με τις λέξεις που δίνονται. Οι προτάσεις διαβάζονται στην ολομέλεια και συζητούνται. Στο τέλος προτείνεται να σηκώνεται στον πίνακα ένας μαθητής/μία μαθήτρια και να γράφει μία από τις φράσεις μαζί με το συναίσθημα που αυτή η φράση περιγράφει, ως προετοιμασία για την επόμενη δραστηριότητα.

6) Έχοντας γράψει στον πίνακα μερικές μεταφορικές εκφράσεις μαζί με τα αντίστοιχα συναισθήματα, οι μαθητές/-τριες χρειάζεται να σκεφτούν παρόμοιες

εκφράσεις από άλλες γλώσσες που γνωρίζουν. Συζητούν με τους συμμαθητές/-τριες τη σημασία τους και τη χρήση τους.

7) Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι παίρνει τον τίτλο από μία εφημερίδα. Καλούνται να εντοπίσουν τη μεταφορική έκφραση που υπάρχει σε κάθε τίτλο και να συνδέσουν την έκφραση αυτή με το αντίστοιχο συναίσθημα. Έπειτα συζητούν με το ζευγάρι τους το πιθανό περιεχόμενο κάθε είδησης και παρουσιάζουν στο τέλος τις σκέψεις τους στη ολομέλεια.

8) Οι μαθητές/-τριες είναι χωρισμένοι σε ομάδες (ιδανικά των 4 ατόμων). Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα απόσπασμα του διασκευασμένου μύθου του Αισώπου «Το πάθημα του λύκου». Αφού επεξεργαστούν το απόσπασμα, με βάση τις ερωτήσεις που τους δίνονται, καλούνται να ενώσουν τα επί μέρους κομμάτια και να φτιάξουν την ιστορία.

9) Η ένατη δραστηριότητα γίνεται ατομικά. Σε αυτή οι μαθητές/-τριες καλούνται να ενώσουν και να σχηματίσουν τις φράσεις που επεξεργάστηκαν στις διάφορες δραστηριότητες. Γράφουν προτάσεις με τρεις από αυτές και τις διαβάζουν στην τάξη. Σε περίπτωση που δυσκολεύονται προτείνεται να δοθεί ένα γραπτό παράδειγμα.

10) Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια για να φτιάξουν ένα κόμικ με βάση τις εικόνες που τους δίνονται. Δίνονται επίσης μερικές φράσεις με μεταφορική σημασία οι οποίες θα βοηθήσουν στη συμπλήρωση του κόμικ. Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν στην ολομέλεια την εργασία τους.

11) Αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες τη συμπληρώνουν ατομικά. Συμπληρώνουν τις προτάσεις για τον εαυτό τους και τις διαβάζουν στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά την παραγωγή γραπτού λόγου όπου χρειαστεί.

12) Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες συνομιλούν με τον διπλανό/τη διπλανή τους με βάση τις ερωτήσεις που δίνονται. Στο τέλος της δραστηριότητας κάθονται όλοι/όλες σε κύκλο, παρουσιάζουν και συζητούν για τις απαντήσεις που πήραν.



Γενικά, είναι σημαντικό σε όλες τις δραστηριότητες να δίνεται έμφαση στο λεξιλόγιο που αφορά τα συναισθήματα αλλά και στις λέξεις-φράσεις που συμβάλλουν στην περιγραφή των συναισθημάτων και χρησιμοποιούνται με

μεταφορική σημασία. Στόχος στο παρόν υλικό δεν είναι μόνο η κατανόηση των εκφράσεων αυτών. Είναι εξίσου σημαντικό να αξιοποιηθούν οι ευκαιρίες για παραγωγή λόγου και να προσαρμοστούν στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του τμήματος.



7.5.1.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες

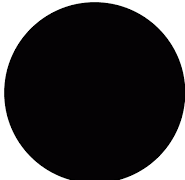



1. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παίρνει από μία κάρτα. Τι κοινό έχουν οι δύο εικόνες που έχει η κάρτα μας; Βρίσκουμε παραδείγματα.

<p>τυφλός</p> 	<p>Αδιαφορία</p> 
--	---

<p>Ουρανός</p> 	<p>Χαρά</p> 
---	--

<p>Μαχαίρι</p> 	<p>Φόβος</p> 
---	---

<p>Μαύρο</p> 	<p>Λύπη</p> 
---	--



2. Κυκλώνω τη σωστή απάντηση:

- Η αδιαφορία δεν έχει:

A) στόμα

B) μάτια

Γ) πόδια

- Ο φόβος είναι:

A) μαχαίρι

B) κουτάλι

Γ) πιρούνι

- Η χαρά είναι προς τα:

A) δεξιά

B) κάτω

Γ) πάνω

- Η λύπη είναι:



A) μαύρη

B) κόκκινη

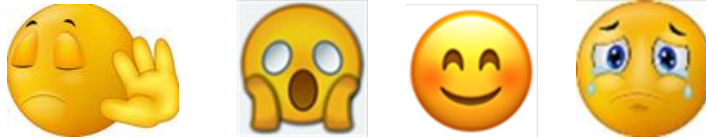
Γ) άσπρη



3. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και διαβάζουμε τις προτάσεις. Ποιο συναίσθημα περιγράφει κάθε πρόταση; Διαλέγω το σωστό κουτάκι όπως στο παράδειγμα:

	Αδιαφορία 	Φόβος 	Χαρά 	Λύπη 
Μου κόβονται τα πόδια		Χ		
Είμαι ανεβασμένος/ Ανεβασμένη				
Κλείνω τα μάτια				
Μαύρισε η καρδιά μου				
Τρέμω από φόβο				
Είμαι πεσμένος/πεσμένη				
Έχω τις μαύρες μου				
Πετάω από τη χαρά μου				
Είμαι γεμάτος/γεμάτη θυμό				
Δε μου κάνει ούτε ζέστη ούτε κρύο				

👂 4. Ακούω και σηκώνω το σωστό προσωπάκι:



- τρέμω από φόβο
- πετάω από τη χαρά μου
- είμαι ανεβασμένος/ανεβασμένη
- έχω τις μαύρες μου
- κλείνω τα μάτια
- μαύρισε η καρδιά μου
- είμαι γεμάτος/γεμάτη θυμό



5. Διαβάζω τις προτάσεις και συμπληρώνω:

φοβισμένος/φοβισμένη

χαρούμενος/χαρούμενη

αδιάφορος/αδιάφορη

λυπημένος/λυπημένη

- > Όταν κλείνεις τα μάτια σε κάτι ή κάποιον τότε είσαι _____.
- > Όταν νιώθεις ότι σου κόβονται τα πόδια τότε είσαι σίγουρα πολύ _____.
- > Όταν νιώθεις ότι σου έχεις τις μαύρες σου ή μαυρίζει η καρδιά σου τότε είσαι πολύ _____.
- > Νιώθεις ανεβασμένος/ανεβασμένη και νιώθεις ότι πετάς όταν είσαι _____.



6. Σκέφτομαι παρόμοιες εκφράσεις από άλλες γλώσσες που ξέρω και τις συζητάω με τους συμμαθητές/ τις συμμαθήτριές μου.





7. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παίρνει έναν από τους παρακάτω τίτλους:

Ποια φράση χρησιμοποιείται με μεταφορική σημασία;

Ποιο συναίσθημα εκφράζει κάθε τίτλος;

Σκεφτόμαστε και παρουσιάζουμε στους συμμαθητές/στις συμμαθήτριές μας τι μπορεί να περιέχει κάθε άρθρο.

ΔΙΛΩΝΗ

**Έρθε και Στάθηκε Πάνω από το Σπίτι του
Παραμονή Χριστουγέννων και του Κόπηκαν τα
Πόδια**

Πετάει... από τη χαρά του! Η μέρα
που θα του μείνει αξέχαστη

«Είμαστε ανεβασμένοι»

Να γιατί μαύρισε η καρδιά μας....

**Έκλεισαν τα μάτια τους στις
παρανομίες!**



8. Χωριζόμαστε σε 4 ομάδες. Κάθε ομάδα διαβάζει ένα κομμάτι από τον μύθο του Αισώπου «Το πάθημα του λύκου».

Πώς νιώθουν οι ήρωες; Ποιες φράσεις μας βοηθούν να βρούμε τα συναισθήματα των ηρώων;

Βρίσκουμε άλλες λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουμε τα συναισθήματα των ηρώων στην ιστορία.

Μια φορά κι έναν καιρό, το λιοντάρι είχε τις μαύρες του γιατί αρρώστησε βαριά. Έδωσε τότε διαταγή να έρθουν όλα τα ζώα του δάσους μπροστά του, για να του πουν τι πρέπει να κάνει για να γίνει καλά. Όλα τα ζώα είπαν τη γνώμη τους, ώσπου ήρθε και η σειρά του λύκου.

Λύκος: Βασιλιά μου, το μόνο ζώο που ξέρει από φάρμακα είναι η αλεπού! Μα αυτή δεν ήρθε στο κάλεσμά σου. Άκουσα, μάλιστα, ότι δεν τη νοιάζει κι αν πεθάνεις.

Το λιοντάρι είπε με δυνατή φωνή:

«Ωστε έτσι! Να βρείτε αμέσως την αλεπού και να τη φέρετε μπροστά μου. Νομίζω ότι έκλεισε τα μάτια της στη διαταγή μου! Θα της κόψω τη γλώσσα!»

Τότε ένα πουλάκι πέταξε γρήγορα, βρήκε την αλεπού και της είπε όλα όσα έγιναν πριν από λίγο.

Η αλεπού ένιωσε να κόβονται τα πόδια της. Αμέσως μάζεψε αγριόχορτα και πήγε στη σπηλιά του λιονταριού.

Αλεπού: Το έμαθα πως είσαι άρρωστος, γι' αυτό κι εγώ, μάζεψα αυτά τα βότανα που θα σε κάνουν καλά.

Το λιοντάρι όταν είδε την αλεπού πέταξε από τη χαρά του.

Λιοντάρι: Α, γι' αυτό άργησες να έρθεις; Καλά έκανες... Θα... γίνω καλά με αυτά τα βότανα;

Αλεπού: Ναι, βασιλιά μου. Μόνο που χρειάζεται να τ' ανακατέψεις με κάτι ακόμα. Να τα βράσεις μαζί με μια γλώσσα λύκου. Αυτή βέβαια... εσύ ξέρεις πού θα τη βρεις...

Λύκος: και βέβαια ξέρω! Θα κόψω τη γλώσσα αυτού του λύκου!

Στο τέλος ενώνουμε τα κομμάτια και φτιάχνουμε την ιστορία!



9. Ενώνω σωστά:

Πετάω

ανεβασμένος/ανεβασμένη

Μαυρίζει

τις μαύρες μου

Μου κόβονται

από χαρά

Τρέμω

πεσμένος/πεσμένη

Έχω

η καρδιά μου

Είμαι

τα πόδια

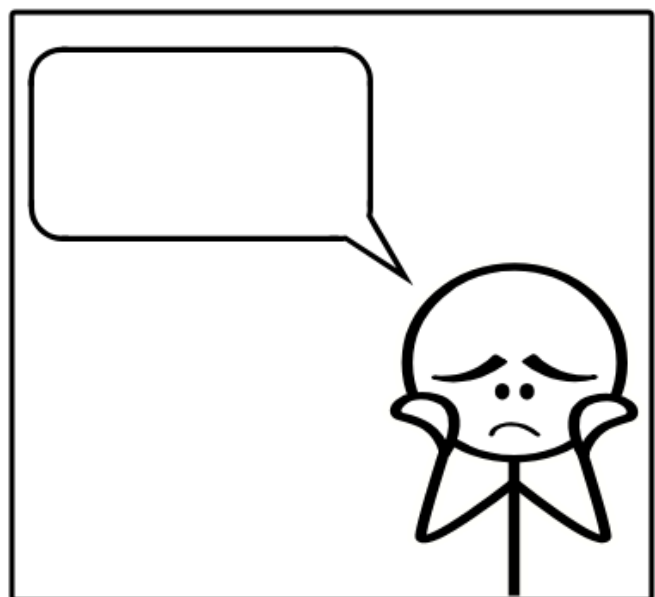
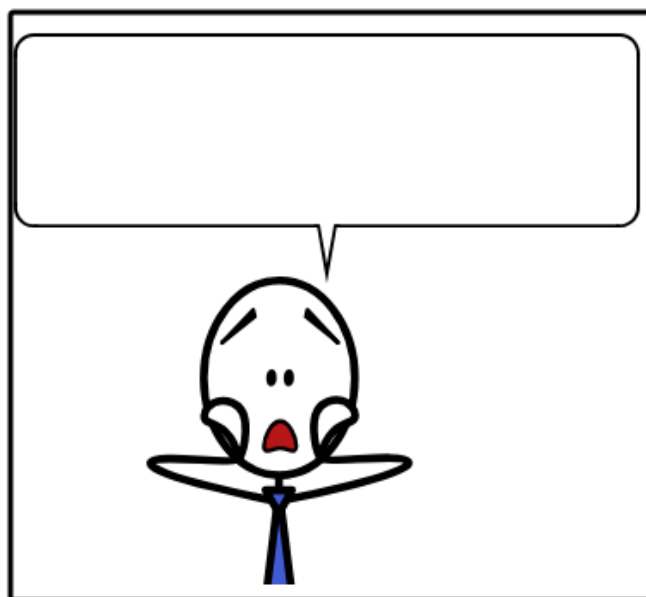
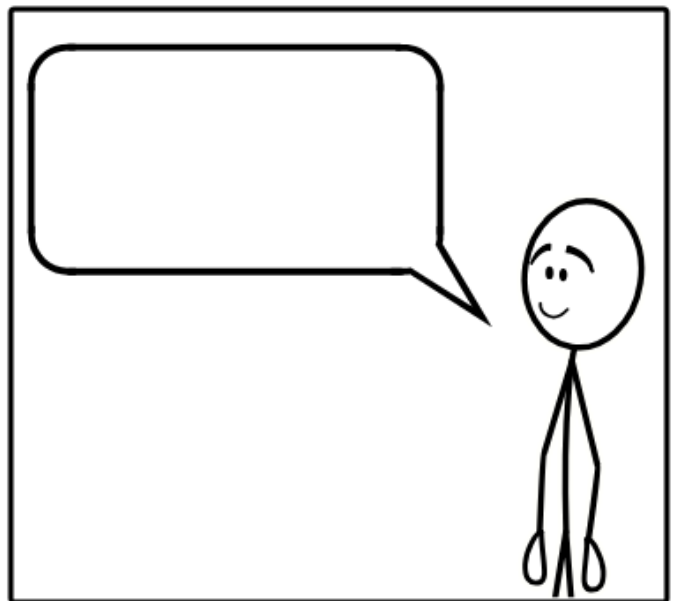
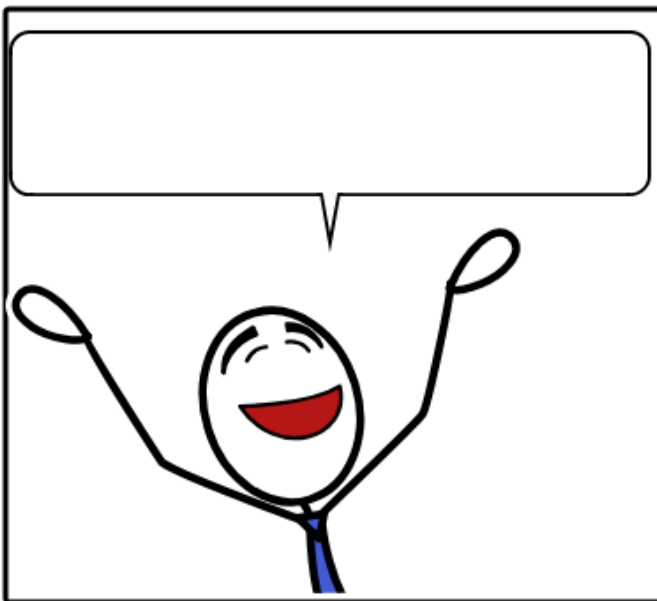
Διαλέγω τρεις από τις φράσεις που σχημάτισα και φτιάχνω προτάσεις.

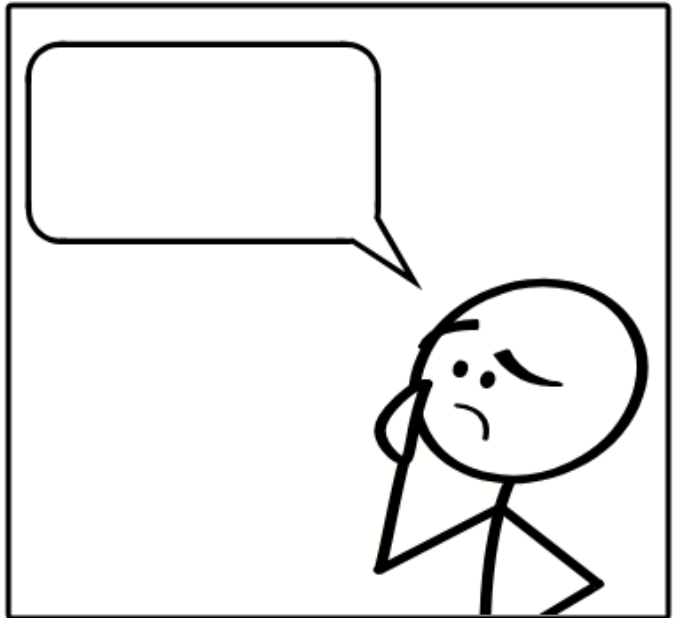
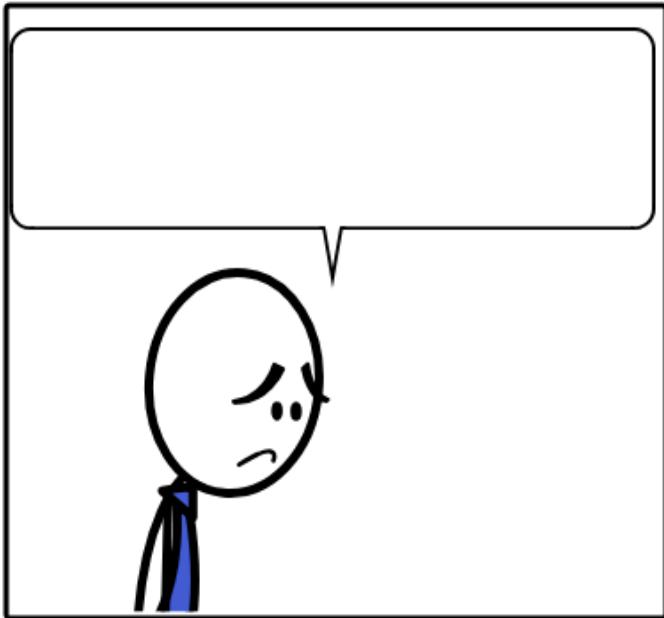
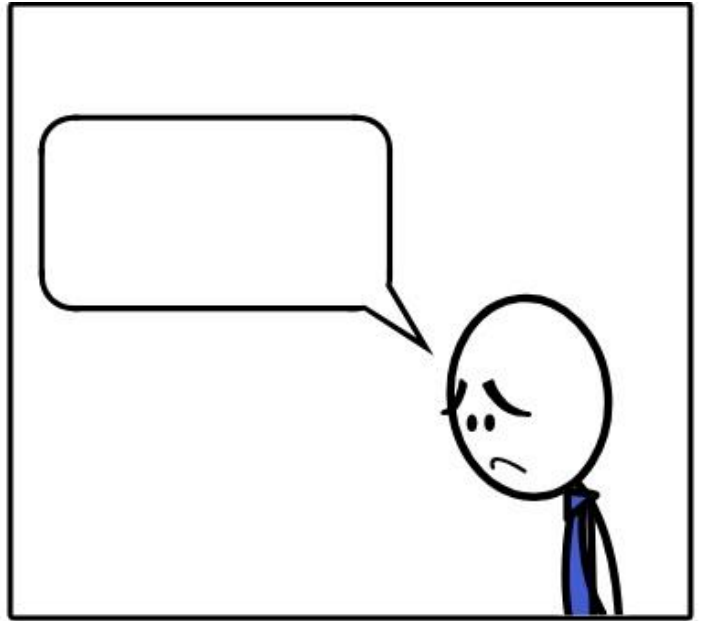
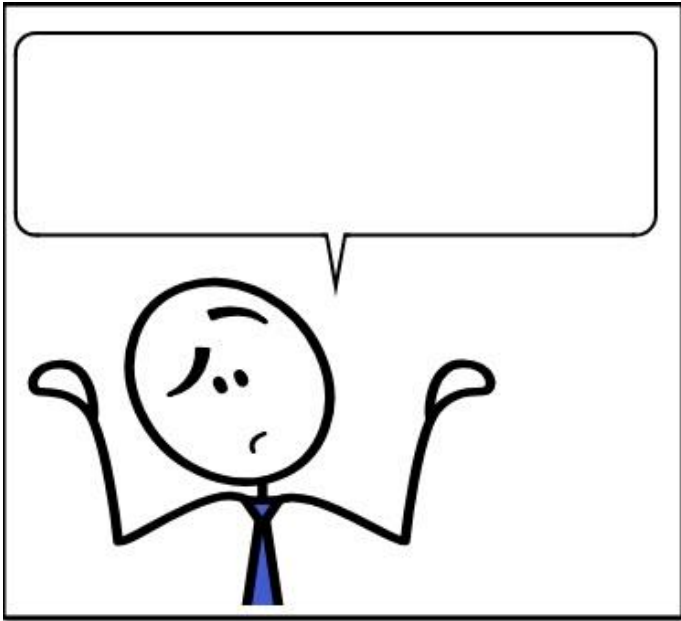


10. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι συμπληρώνει ένα κόμικ. Στο τέλος διαβάζουμε το κόμικ μας στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριές μας.

Χρησιμοποιούμε φράσεις από το συννεφάκι.

πετάω από χαρά, τρέμω από τον φόβο, κλείνω τα μάτια μου, γεμάτος θυμό, δε μου κάνει ούτε κρύο ούτε ζέστη







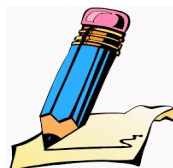
11. Γράφω για εμένα:

- Δε μου κάνει ούτε κρύο ούτε ζέστη

- Μου κόβονται τα πόδια όταν

- Είμαι ανεβασμένος/ανεβασμένη όταν

- Η καρδιά μου μαυρίζει όταν



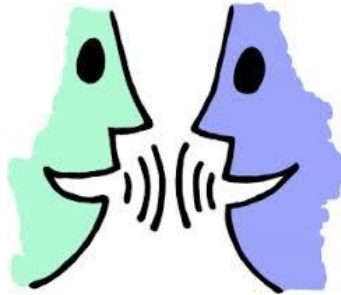


12. Ρωτάω και μαθαίνω για τον διπλανό μου/ τη διπλανή μου:

Πότε ένιωσες τελευταία να τρέμεις από φόβο; Τι συνέβη;

Τι σε κάνει να πετάς από χαρά;

Τι σου αρέσει να κάνεις όταν έχεις τις μαύρες σου;



➔ Παρουσιάζω στην τάξη τι μου είπε ο διπλανός μου/η διπλανή μου!

7.5.2 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο Β1

7.5.2.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό

Το παρόν υλικό σχεδιάστηκε για μαθητές και μαθήτριες στο Β1 επίπεδο ελληνομάθειας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας τα βασικά συναισθήματα που συνδέονται με το συγκεκριμένο επίπεδο ελληνομάθειας είναι: η χαρά, η λύπη, η δυστυχία, η στενοχώρια, η εμπιστοσύνη, η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο θυμός, ο φόβος, ο ενθουσιασμός και η αδιαφορία.

Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές εννοιακές μεταφορές, με αντίστοιχες γλωσσικές μεταφορές, που εμπεριέχονται στις δραστηριότητες της παρούσας ενότητας, χρησιμοποιούνται όμως συμπληρωματικά με εκφράσεις του προηγούμενου επιπέδου:

Χαρά	
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ	<i>Πετάω στα ουράνια</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΣ	<i>Λάμπω από χαρά</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΠΙΔΙΟΡΘΩΝΕΙ	<i>Μου φτιάχνει τη διάθεση</i>
Λύπη	
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΖΩΟ ΠΟΥ ΤΡΩΕΙ	<i>Με τρώει η στενοχώρια</i>
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΜΑΥΡΗ	<i>Τα έβαψα μαύρα</i>
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ	<i>Είμαι στα κάτω μου</i>
Φόβος	
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΩΡΟΣ	<i>Ζω μέσα στον φόβο</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΟΣ	<i>Πάγωσε το αίμα μου</i>
Θυμός	
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΗΦΑΙΣΤΕΙΟ	<i>Θα εκραγώ</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΟ ΣΩΜΑ	<i>Μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι Γυαλίζει το μάτι μου</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΟΚΚΙΝΟΣ	<i>Κοκκίνισε από τον θυμό</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΔΟΧΕΙΟ	<i>Είμαι γεμάτος/-η θυμό</i>
Εμπιστοσύνη	

Η ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΕΙΝΑΙ ΤΥΦΛΗ	<i>Τυφλή εμπιστοσύνη</i>
Αδιαφορία	
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΥΦΛΗ	<i>Κάνω τα στραβά μάτια</i>

1) Η πρώτη δραστηριότητα γίνεται σε дуάδες. Οι προτάσεις δίνονται στα ζευγάρια και τους ζητείται να συμπληρώσουν τον πίνακα που ακολουθεί. Στο τέλος οι μαθητές/-μαθήτριες παρουσιάζουν τον πίνακά τους στην τάξη και τον συγκρίνουν με τους υπόλοιπους.

2) Για την επόμενη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί σε εμφανές σημείο της τάξης ένα μεγάλο ανθρωπάκι (όπως αυτό που περιλαμβάνεται παρακάτω). Κάθε μαθητής/-τρια παίρνει από μία φράση και την κολλά σε αντίστοιχο σημείο πάνω στο ανθρωπάκι. Ταυτόχρονα απαντά στις ερωτήσεις: «Ποιο συναίσθημα δείχνει κάθε φράση; Πώς συνδέεται το κάθε μέρος του σώματος με το συναίσθημα αυτό;»

3) Όμοια και στη επόμενη δραστηριότητα, ο/η εκπαιδευτικός κολλά την τραμπάλα σε εμφανές σημείο της τάξης. Κάθε μαθητής/-τρια παίρνει από μία φράση και την τοποθετεί στο σημείο που πιστεύει ότι ταιριάζει. Ταυτόχρονα απαντά στις ερωτήσεις: «Ποιο συναίσθημα δείχνει κάθε φράση; Πώς συνδέεται το συναίσθημα με την πλευρά της τραμπάλας που το έβαλα;»

4) Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι αναλαμβάνει από μία κάρτα. Συζητούν και παρουσιάζουν στη ολομέλεια τις σκέψεις τους για τα κοινά στοιχεία των εικόνων που περιλαμβάνονται στην κάρτα, μαζί με αντίστοιχα παραδείγματα.

5) Στην πέμπτη δραστηριότητα κάθε μαθητής/-τρια αναλαμβάνει να κάνει με παντομίμα τη φράση που του αναθέτει ο/η εκπαιδευτικός, την οποία δε γνωρίζουν οι υπόλοιποι/-ες. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να μαντέψουν ποια φράση αναπαριστά ο συμμαθητής/η συμμαθήτριά τους και να την πουν σωστά. Οι φράσεις που βρίσκουν οι μαθητές/-τριες γράφονται στον πίνακα και χρησιμοποιούνται ως βάση για την επόμενη δραστηριότητα.

6) Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες σχολιάζουν αρχικά τις φράσεις που είναι γραμμένες στον πίνακα. Έπειτα πρέπει να σκεφτούν και να πουν παρόμοιες φράσεις από άλλες γλώσσες που γνωρίζουν.

7) Στην έβδομη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες κυκλώνουν τη σωστή λέξη ώστε να σχηματιστεί σωστά η φράση. Προτείνεται να έχουν σβηστεί οι προτάσεις από τον πίνακα αλλά να δίνεται η επιλογή αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/-τριών.

8) Στην όγδοη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες καλούνται να συμπληρώσουν τις προτάσεις, ατομικά, με το κατάλληλο συναίσθημα.

9) Στην επόμενη δραστηριότητα δίνονται στους μαθητές/στις μαθήτριες κενά πρόσωπα και φράσεις με μεταφορική σημασία. Καλούνται να συμπληρώσουν τα πρόσωπα αυτά ώστε να απεικονίζεται το αντίστοιχο συναίσθημα.

10) Οι μαθητές/-τριες παίρνουν τα πρόσωπα που ζωγράφισαν στην προηγούμενη δραστηριότητα και φτιάχνουν ένα κολλάζ. Έπειτα παρουσιάζουν στην τάξη τη δουλειά τους και ταυτόχρονα απαντούν σε ερωτήσεις για το πότε νιώθουν θυμωμένοι/-ες, λυημένοι/-ες, χαρούμενοι/-ες, φοβισμένοι/-ες. Καλούνται να προσθέσουν επίσης αντίστοιχες λέξεις/φράσεις σε άλλες γλώσσες που γνωρίζουν.

11) Στην ενδέκατη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια. Τους δίνεται το κείμενο «Η ηλεκτρονική Φάρμα των Ζώων» με βάση το οποίο απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις. Στο κείμενο υπάρχουν με έντονα γράμματα φράσεις με μεταφορική σημασία. Τα ζευγάρια καλούνται να αντιστοιχίσουν τις φράσεις με το αντίστοιχο συναίσθημα και να τις αντικαταστήσουν με παρόμοιες φράσεις.

12) Για την τελευταία δραστηριότητα τα ζευγάρια παραμένουν όπως ήταν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Με αφορμή το κείμενο που διάβασαν και με βάση τις βοηθητικές προτάσεις που τους δίνονται καλούνται να φτιάξουν τη δική τους αγγελία και να την παρουσιάσουν στην τάξη.

Γενικά το υλικό του επιπέδου αυτού περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων με αναφορά σε εκφράσεις άλλων γλωσσών που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην κατάκτηση των εκφράσεων της ελληνικής. Είναι σημαντικό να δίδεται έμφαση στο λεξιλόγιο σε κάθε περίπτωση και να αξιοποιούνται όλες οι ευκαιρίες παραγωγής λόγου που παρέχονται.

7.5.2.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες



1. Χωριζόμαστε σε δυάδες. Διαβάζουμε τις προτάσεις και τις βάζουμε στο κουτάκι που πιστεύουμε ότι ταιριάζουν:

Α) Της μίλησα για τα προβλήματά μου αλλά εκείνη **έκανε τα στραβά μάτια**.

Β) **Κοκκίνισε από τον θυμό** του όταν κατάλαβε ότι κανένας δεν άκουσε τις οδηγίες του.

Γ) Όταν άκουσα θόρυβο από την κουζίνα, **πάγωσε το αίμα μου**.

Δ) Διάλεξε εσύ σε ποιο μέρος θα πάμε, σου έχω **τυφλή εμπιστοσύνη**.

Ε) Τα πράγματα δεν πήγαν όπως τα σχεδίαζε και τώρα τα **έχει βάψει μαύρα** και δε βγαίνει από το σπίτι.

ΣΤ) Χάρηκε τόσο πολύ που κέρδισε, λέει ότι **πετάει στα ουράνια** και νιώθει υπέροχα.

Ζ) Δε μου κάνει **ούτε κρύο ούτε ζέστη** να δω την καινούρια ταινία.

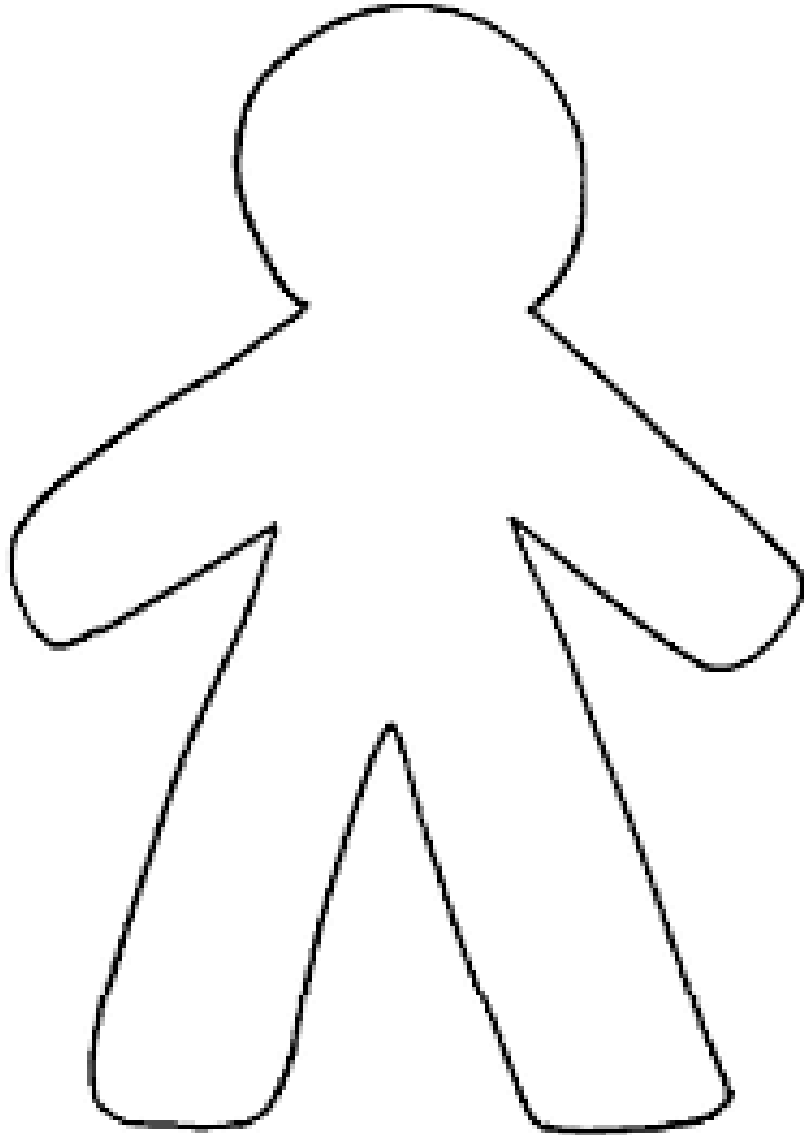
Η) του τηλεφώνησα και μου είπε ότι δε θέλει να βγει **είναι στα κάτω του** και προτιμά να μείνει σπίτι.

	Πρόταση
Μάτια	
Θερμοκρασία	
Χρώμα	
Πάνω/κάτω	



2. Ταιριάζουμε τις φράσεις με το μέρος του σώματος που αντιστοιχεί:

γυαλίζει το μάτι μου, μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι, κάνω τα στραβά μάτια, πάγωσε το αίμα μου, τυφλή εμπιστοσύνη, κλείνω τα μάτια.

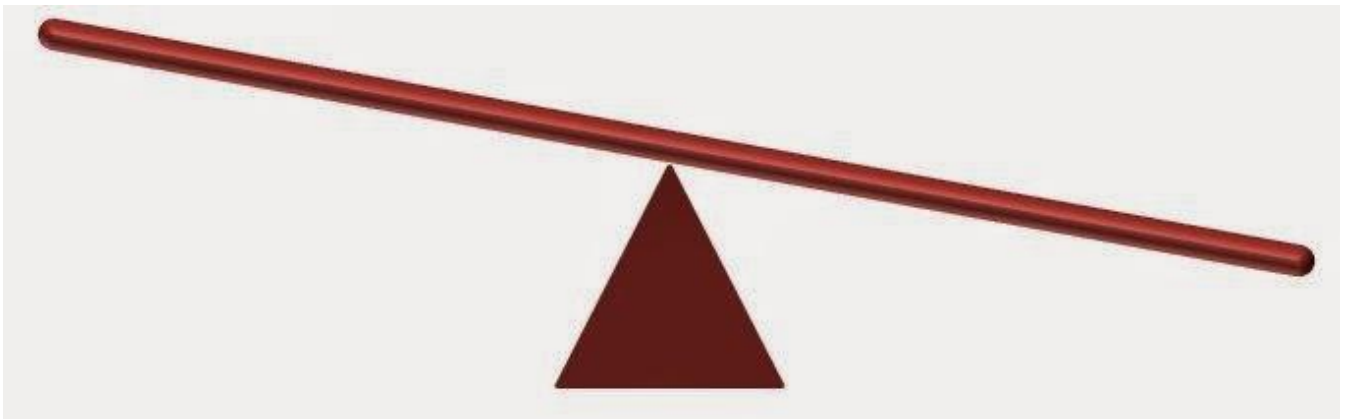


→ Ποιο συναίσθημα δείχνει κάθε φράση; Πώς συνδέεται το μέρος του σώματος με το συναίσθημα αυτό;



3. Η τραμπάλα των συναισθημάτων. Βάζω τις φράσεις στη σωστή πλευρά:

Πετάω από χαρά, είμαι πεσμένος/πεσμένη, είμαι στα πάνω μου, είμαι ανεβασμένος/ανεβασμένη, πετάω στα ουράνια, είμαι στα κάτω μου.



→ Ποιο συναίσθημα δείχνει κάθε φράση; Πώς συνδέεται το συναίσθημα με την πλευρά της τραμπάλας που το έβαλα;



4. Χωριζόμαστε σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει δύο κάρτες. Τι κοινό έχουν οι δύο εικόνες; Βρίσκουμε παραδείγματα.

Φως



Χαρά



Ηφαίστειο



Θυμός



Κρύο



Φόβος



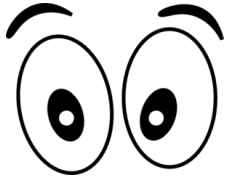
Τυφλός



Εμπιστοσύνη



Μάτια



Αδιαφορία



Μάστορας



Χαρά



Κόκκινο




Θυμός



5. Παντομίμα: οι συμμαθητές και ο συμμαθήτριές μου πρέπει να μαντέψουν τη φράση που κάνω, χωρίς να μιλήσω!

τρέμω από φόβο, τα έβαψα μαύρα, μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι, λάμπω από χαρά, με τρώει η στενοχώρια, κάνω τα στραβά μάτια, κλείνω τα μάτια, μου κόβονται τα πόδια.



 6. Σκέφτομαι παρόμοιες εκφράσεις από άλλες γλώσσες που ξέρω και τις συζητάω με τους συμμαθητές/ τις συμμαθήτριές μου.





7. Κυκλώνω αυτό που ταιριάζει:

Έμαθα πολύ καλά νέα σήμερα και νιώθω ότι κολυμπάω/πετάω/τραγουδάω στα ουράνια.

Όταν έχασε το αγαπημένο της μπλουζάκι τα έφερε/έφτιαξε/έβαψε μαύρα.

Θύμωσε πολύ με αυτό που είπες, του ανέβηκε/κατέβηκε/έφυγε το αίμα στο κεφάλι.

Της είπα να διαλέξει εκείνη σε ποιο θέατρο να πάμε, αφού της έχω τρελή/τυφλή/κουφή εμπιστοσύνη.

Του είπα το πρόβλημά μου αλλά δε φάνηκε να ενδιαφέρεται, έκανε τα στραβά/ίσια/ανάποδα μάτια.

Κρύωσε/ζεστάθηκε/πάγωσε το αίμα του όταν είδε να πετάγεται μπροστά του ξαφνικά ένα φίδι.

Μου αρέσει πολύ να πηγαίνω βόλτα στο πάρκο, μου γεμίζει/φτιάχνει/τρώει τη διάθεση.



8. Συμπληρώνω τις προτάσεις με το σωστό συναίσθημα:

χαρούμενος/χαρούμενη

λυπημένος/λυπημένη

αδιάφορος/αδιάφορη

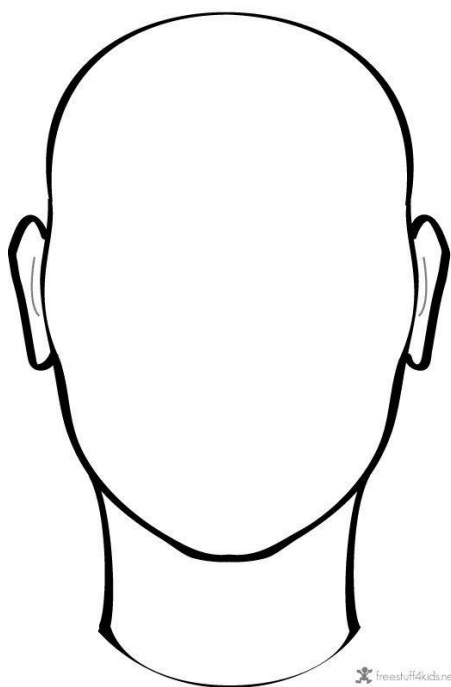
φοβισμένος/φοβισμένη

θυμωμένος/θυμωμένη

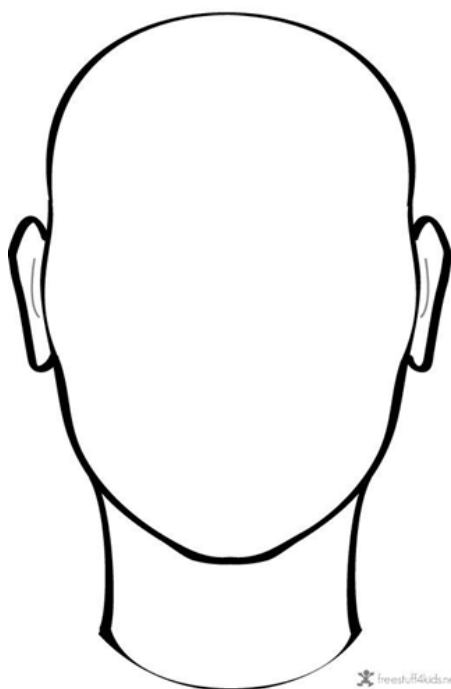
- Όταν κάτι δεν πάει καλά και τα **βάφω μαύρα** τότε είμαι πολύ_____.
- Όταν κάποιος κάνει κάτι που δε μου αρέσει καθόλου **μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι** και νιώθω ότι **θα εκραγώ** τότε είμαι πολύ_____.
- Όταν ακούω τρομακτικούς θορύβους αρχίζω να **τρέμω** και **μου κόβονται τα πόδια**, νιώθω πολύ _____.
- Οι φίλοι μου ξέρουν πώς να μου **φτιάξουν τη διάθεση** και να με κάνουν_____.
- Όταν δε με ενδιαφέρει κάτι **κάνω τα στραβά μάτια**, είμαι δηλαδή_____.



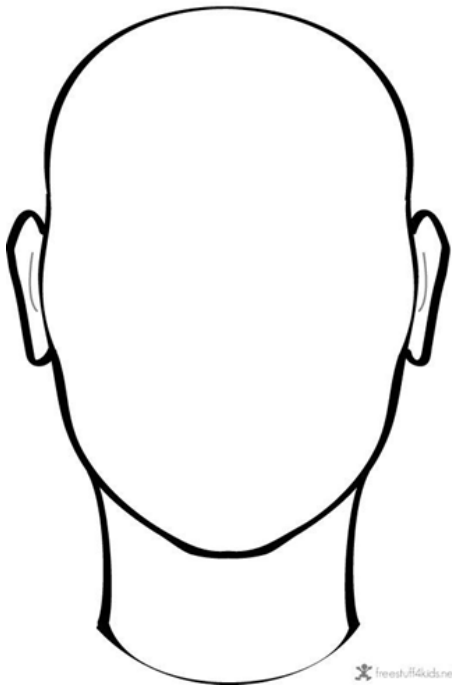
9. Ζωγραφίζω τα πρόσωπα ανάλογα με τις φράσεις:



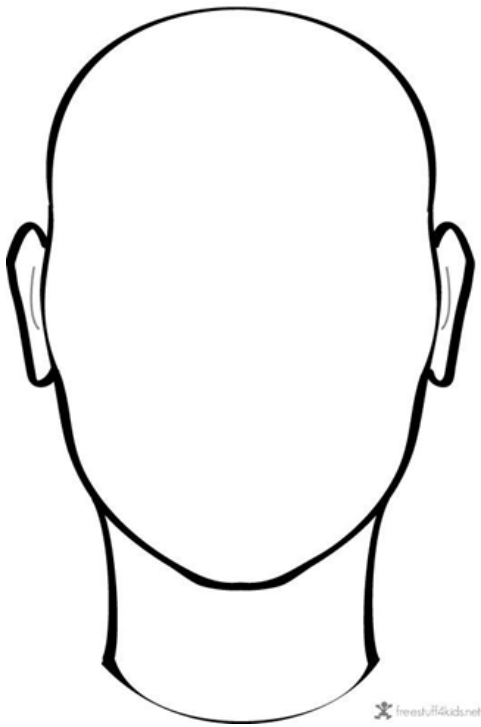
Μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι



Μου κόβονται τα πόδια



Πετάω στα ουράνια



Με τρώει η στενοχώρια



10. Φτιάχνω ένα κολλάζ συναισθημάτων με τα πρόσωπα που ζωγράφισα στην άσκηση 8. Το παρουσιάζω στην τάξη και μοιράζομαι με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου:

Πότε νιώθω θυμωμένος/θυμωμένη;

Πότε νιώθω φοβισμένος/φοβισμένη;

Πότε νιώθω χαρούμενος/χαρούμενη;

Πότε νιώθω λυπημένος/λυπημένη;

→ ποιες λέξεις/φράσεις χρησιμοποιώ σε άλλες γλώσσες που γνωρίζω για να εκφράσω τα συναισθήματα αυτά;



11. Διαβάζω το κείμενο «Η ηλεκτρονική Φάρμα των Ζώων» μαζί με τον διπλανό/τη διπλανή μου. Πριν διαβάσω το κείμενο σκέφτομαι:

Πού μπορεί να είδα αυτό το κείμενο;

Σε τι αναφέρεται;

Τι είναι η ηλεκτρονική Φάρμα των Ζώων;

Η ηλεκτρονική Φάρμα των Ζώων

Γατόφιλοι όλου του κόσμου ενωθείτε! Πιάστε το ποντίκι στα χέρια σας και βρείτε... τη γάτα που θα σας κάνει να **πετάξετε στα ουράνια!** Αν είστε έτοιμοι και έχετε σκεφτεί πολύ σοβαρά τις υποχρεώσεις, δείξτε **τυφλή εμπιστοσύνη** και μπειτε στην ηλεκτρονική Φάρμα των Ζώων! Εκεί θα βρείτε το άλλο σας μισό. Κάθε φωτογραφία κρύβει μέσα της έναν τετράποδο χαρακτήρα. Κάνοντας ένα κλικ στη φωτογραφία, θα ανακαλύψετε όλες τις γατόφατσες που περιμένουν να γίνουν δικές σας! Αν έχετε ήδη μια γατούλα που ψάχνει να βρει σπίτι, μπορείτε να στείλετε μήνυμα στο farma@enet.gr. Βάλτε μια φωτογραφία του ζώου και γράψτε μας τα στοιχεία σας.

Αν χάσατε το αγαπημένο σας τετράποδο, μην τα **βάψετε μαύρα!** Η ηλεκτρονική έκδοση της Φάρμας των Ζώων δημιουργήθηκε, για να **σας φτιάξει τη διάθεση** και να σας βοηθήσει να το κρατήσετε πάλι στην αγκαλιά σας. Στείλτε ένα μήνυμα στο farma@enet.gr. Στείλτε οπωσδήποτε τη φωτογραφία του χαμένου σας τετράποδου, για να βοηθήσετε όσους το δουν να το αναγνωρίσουν και να σας ειδοποιήσουν! Επίσης, μπορείτε να αφήσετε μήνυμα στον τηλεφωνητή της Φάρμας στο τηλέφωνο 210-9296413, για να επικοινωνήσουμε εμείς μαζί σας.

Μπορεί οι σκύλοι να μη νιώθουν **ούτε κρύο ούτε ζέστη** για τα ποντίκια. Στην ηλεκτρονική έκδοση της Φάρμας των Ζώων όμως, ένα ποντίκι μπορεί να τους εξασφαλίσει μια οικογένεια κι ένα σπιτικό. Δείτε όλες τις μουσούδες που ψάχνουν για νέους γονείς και βρείτε αυτήν που σας ταιριάζει!

Ποια συναισθήματα μου δείχνουν οι μαυρισμένες φράσεις; Με ποιες άλλες λέξεις ή φράσεις μπορώ να δείξω αυτό το συναίσθημα;



12. Συνεργάζομαι με τον διπλανό μου/τη διπλανή μου και φτιάχνω μία αγγελία όπως η προηγούμενη. Οι παρακάτω προτάσεις θα μας βοηθήσουν:

Πολλοί άνθρωποι κλείνουν τα μάτια _____

Ίσως γιατί τρέμουν από φόβο όταν _____

ή γιατί τους τρώει η στενοχώρια που _____

Αν είστε κι εσείς ένας από αυτούς τους ανθρώπους εμείς μπορούμε να σας φτιάξουμε τη διάθεση με _____

Θα μας βρείτε _____

→ Παρουσιάζουμε την διαφήμισή μας στην τάξη!



7.5.3 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο Β2

7.5.3.1 Οδηγίες προς τον/την εκπαιδευτικό

Το παρόν υλικό σχεδιάστηκε για μαθητές και μαθήτριες στο Β2 επίπεδο ελληνομάθειας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας τα βασικά συναισθήματα που συνδέονται με το συγκεκριμένο επίπεδο ελληνομάθειας είναι: ο θυμός, η θλίψη, η λύπη, η χαρά, η έκπληξη, η απουσία έκπληξης, η ανησυχία, η αδιαφορία, ο φόβος.

Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές εννοιακές μεταφορές, με αντίστοιχες γλωσσικές μεταφορές, που εμπεριέχονται στις δραστηριότητες της παρούσας ενότητας, χρησιμοποιούνται όμως συμπληρωματικά με εκφράσεις των προηγούμενων επιπέδου:

Θυμός	
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΥΣΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	Με κατακλύζει ο θυμός
Χαρά	
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΤΡΕΛΑ	Τρελάθηκα από χαρά
Λύπη	
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΒΑΡΙΑ	Αβάσταχτη στενοχώρια
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΜΑΥΡΗ	Έχω τις μαύρες μου
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΝΕΡΟ	Τα δάκρυα τρέχουν ποτάμι
Φόβος	
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΗΣ	Με κυριεύει ο φόβος
Αδιαφορία	
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΑ	Δεν ιδρώνει το αφτί μου Είμαι παγερά αδιάφορος Δε μου καίγεται καρφί
Ανησυχία	
Η ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΙΑ	Κάθομαι σε αναμμένα κάρβουνα

1) Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες καλούνται να συμπληρώσουν τις προτάσεις που τους δίνονται με τη βοήθεια λεξικού. Προτείνεται το ηλεκτρονικό λεξικό της Πύλης για την ελληνική γλώσσα, είναι εξίσου χρήσιμο

όμως και οποιοδήποτε έντυπο λεξικό. Οι λέξεις που δίνονται είναι βασικές για τις μεταφορικές φράσεις που χρησιμοποιούνται στη συνέχεια.

2) Και στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παίρνει από μία κάρτα και καλείται να εντοπίσει τις ομοιότητες που μπορεί να έχουν οι έννοιες που εικονίζονται, δίνοντας αντίστοιχα παραδείγματα.

3) Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια για να συμπληρώσουν τον πίνακα που τους δίνεται. Στόχος είναι να εντοπίσουν τις μεταφορικές εκφράσεις και να αντιστοιχίσουν την εννοιακή μεταφορά με τη γλωσσική μεταφορά.

4) Η τέταρτη δραστηριότητα περιλαμβάνει προβολή βίντεο. Οι μαθητές/-τριες βλέπουν το σύντομο βίντεο στην ολομέλεια, όσες φορές χρειαστεί ώστε να συμπληρώσουν τις προτάσεις που τους δίνονται.

5) Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες θα χρειαστούν την κάμερα από το κινητό τους ή κάποια φωτογραφική μηχανή. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να φτιάξουν ένα βίντεο, όπως αυτό που παρακολούθησαν, σε ζευγάρια, και να το προβάλουν στην τάξη. Οι ερωτήσεις που τους δίνονται βοηθητικές.

6) Παρακάτω δίνεται το κείμενο «Για ακόμα λιγότερους καβγάδες». Οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται το κείμενο σύμφωνα με τις ερωτήσεις που τους δίνονται και εντοπίζουν τις μεταφορικές εκφράσεις που υπάρχουν σε αυτό. Αφού τις σημειώσουν, προτείνεται να γράφουν από μία φράση και στον πίνακα. Στο τέλος, κάθε ένας/μία σηκώνεται στον πίνακα και κυκλώνει μία φράση κάθε φορά, που να συνδέεται με κάποιο συναίσθημα. Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις φράσεις αυτές αλλά και από άλλες φράσεις που γνωρίζουν οι μαθητές/-τριες.

7) Η έβδομη δραστηριότητα γίνεται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι καλείται να συμπληρώσει αυτές τις τέσσερις συνομιλίες που δίνονται με αντίστοιχες συμβουλές. Στο τέλος της δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός κολλάει τις συνομιλίες σε εμφανές σημείο στην τάξη και οι μαθητές/-τριες επιλέγουν την καλύτερη.

8) Στην όγδοη δραστηριότητα δίνονται τίτλοι από εφημερίδες και οι μαθητές/-τριες καλούνται να εντοπίσουν τη μεταφορική έκφραση και να σημειώσουν ποιο συναίσθημα εκφράζεται κάθε φορά.

9) Η επόμενη δραστηριότητα η οποία είναι συνέχεια τις όγδοης, γίνεται σε ζευγάρια. Οι μαθητές/-τριες διαλέγουν έναν από τους τίτλους που δόθηκαν και γράφουν ένα σχετικό άρθρο. Δίνεται ενδεικτικά περιθώριο με χωρίο για τον τίτλο.

10) Η επόμενη δραστηριότητα έχει παιγνιώδη χαρακτήρα. Κάθε μαθητής/-τρια παίρνει από μία κάρτα που δεν πρέπει να δείξει στους υπόλοιπους. Με το σύνθημα του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές/-τριες αποκαλύπτουν την κάρτα τους και ψάχνουν να βρουν το άτομο που κρατά το κομμάτι που συμπληρώνει τη φράση τους. Αφού φτιάξουν σωστά τη φράση καλούνται να γράψουν με το ζευγάρι τους δύο προτάσεις με τη φράση αυτή. Το ζευγάρι που τελειώνει πρώτο, κερδίζει.

11) Η προτελευταία δραστηριότητα γίνεται ατομικά. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να συμπληρώσουν τις τέσσερις κάρτες που τους δίνονται, για τον εαυτό τους. Στο τέλος ο/η εκπαιδευτικός ανακατεύει τις κάρτες και τις κολλά σε εμφανές σημείο στην τάξη. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να βρουν ποιος/ποια έφτιαξε κάθε κάρτα.

12) Η τελευταία δραστηριότητα έχει έναν πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι μαθητές/-τριες εκφράζουν άλλες φράσεις με μεταφορική σημασία που να αναφέρονται σε συναισθήματα, από άλλες γλώσσες που γνωρίζουν. Γράφουν όσες και όποιες από αυτές μπορούν και γίνεται συζήτηση στην τάξη.

7.5.3.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες



1. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και συμπληρώνουμε τα κενά με τη βοήθεια του λεξικού:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

κατασκευές, φωτιά, κρύο, βροχή, αρχηγός, βαρύς, παγώνεις

Αβάσταχτος → αυτός που είναι πολύ _____ και δεν μπορείς να τον αντέξεις.

Κάρβουνο → βοηθά να ανάψουμε _____.

Κατακλυσμός → πάρα πολλή _____.

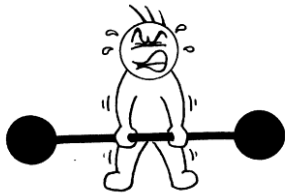
Κυριεύω → γίνομαι _____, έχω την εξουσία.

Παγερός → αυτός που σε κάνει να _____ από το _____.



2. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παίρνει από μία κάρτα. Τι κοινό έχουν οι δύο εικόνες που έχει η κάρτα μας; Βρίσκουμε παραδείγματα.

Βαρύς



Λύπη



Καταιγίδα



Λύπη



Κρύο



Αδιαφορία



Νικητής



© Can Stock Photo

Φόβος



Κάρβουνα



Ανησυχία



Αφτί



Αδιαφορία





3. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Βρίσκουμε τις μεταφορικές εκφράσεις που υπάρχουν στις παρακάτω προτάσεις. Έπειτα βάζουμε τις προτάσεις στο σωστό κουτάκι:

Α) Όσα και να λένε για τη νέα γρίπη, εμένα δεν μου καίγεται καρφί.

Β) Κάθομαι σε αναμμένα κάρβουνα όσο περιμένω να ανακοινώσουν τα αποτελέσματα.

Γ) Αυτό το θέμα δε με απασχολεί καθόλου, με αφήνει παγερά αδιάφορο.

Δ) Όταν σε κατακλύζει ο θυμός πρέπει να βρεις γρήγορα έναν τρόπο να ηρεμήσεις.

Ε) Όταν έμαθε τα δυσάρεστα νέα, έτρεχαν ποτάμι τα δάκρυά της.

ΣΤ) Η στενοχώρια τους ήταν αβάσταχτη και τους έκανε να κλάψουν.

	Προτάσεις
Ο θυμός είναι βροχή	
Η λύπη είναι νερό	
Η αδιαφορία είναι κρύα	
Η ανησυχία είναι φωτιά	
Η λύπη είναι βαριά	



4. Βλέπουμε το βίντεο και συμπληρώνουμε της προτάσεις για τη Ράιλι:

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

→ Η Ράιλι νιώθει ότι της κόβονται τα πόδια όταν _____

→ Τα δάκρυα της Ράιλι τρέχουν ποτάμι όταν _____

→ Η Ράιλι είναι τρελή από τη χαρά της όταν _____

→ Η Ράιλι κατακλύζεται από θυμό όταν _____





5. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και με το κινητό ή τη φωτογραφική μας μηχανή φτιάχνουμε ένα βίντεο όπως αυτό που είδαμε. Οι παρακάτω ερωτήσεις μας βοηθούν να φτιάξουμε το βίντεό μας:

Τι σε κάνει να νιώθεις ότι σου κόβονται τα πόδια;

Πότε τα δάκρυά σου τρέχουν ποτάμι;

Τι σε κάνει τρελό/τρελή από χαρά;

Πότε σε κατακλύζει ο θυμός;

Τι σου είναι παγερά αδιάφορο;

Πότε κάθεσαι σε αναμμένα κάρβουνα;



6. Διαβάζω το κείμενο «Για ακόμα λιγότερους καβγάδες». Τι μπορεί να αφορά το κείμενο;

Ποιο συναίσθημα/ποια συναισθήματα μπορεί να περιλαμβάνει;

Για ακόμη λιγότερους καβγάδες

Και τώρα, αγαπητοί γονείς, ορισμένες συμβουλές για να μην καβγαδίζετε με τα μικρά σε ηλικία παιδιά σας.

Οι πολλές συγκρούσεις αποφεύγονται, όταν μιλάμε με υπομονή και με ενδιαφέρον στα παιδιά. Και ιδιαίτερα όταν εμείς οι ίδιοι ξέρουμε τι θέλουμε. Θέλετε να τακτοποιήσει το δωμάτιό του τώρα; Πείτε το. Προσπαθήστε να διατυπώσετε την απαίτησή σας όσο το δυνατόν πιο ευγενικά. «Τακτοποίησε τώρα σε παρακαλώ το δωμάτιο σου».

Αν το παιδί είναι παγερά αδιάφορο, χρησιμοποιήστε το κόλπο του «χαλασμένου πικάπ».

Επαναλάβετε: «Καταλαβαίνω ότι έχεις τις μαύρες σου, αλλά τώρα θα μαζέψεις το δωμάτιό σου».

Αποφύγετε τις πολλές εντολές.. Όταν είναι πολλές οι εντολές και οι απαγορεύσεις, το παιδί κατακλύζεται από θυμό.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό για το παιδί να μάθει από νωρίς να παίρνει αποφάσεις από μόνο του.

Δώστε του, λοιπόν, τις κατάλληλες ευκαιρίες. Έτσι, δε θα ακούσετε από τα παιδιά να λένε «δε μου καίγεται καρφί», αφού μαθαίνουν να έχουν γνώμη και να σέβονται τη γνώμη των άλλων.

Τέλος, θυμηθείτε πως πίσω από ένα μόνιμα θυμωμένο παιδί κρύβεται απλώς ένα παιδί που νιώθει αβάσταχτα στενοχώρια ή το έχει κυριεύσει ο φόβος. Αναρωτηθείτε ή ρωτήστε το τι φοβάται και προσπαθήστε να ηρεμήσετε τους φόβους του.

Όλα είναι θέμα χειρισμού.



Αφού διαβάσω το κείμενο, συνεργάζομαι με τον διπλανό/τη διπλανή μου και βρίσκουμε λέξεις/φράσεις χρησιμοποιούνται μεταφορικά.

A large blue-lined scroll graphic with a blue border and rounded corners. The scroll is unrolled, showing ten horizontal lines for writing. The top and bottom edges of the scroll are slightly curved, and the left and right edges are also curved, giving it a three-dimensional appearance.

Κυκλώνω όποιες από αυτές αναφέρονται σε κάποιο συναίσθημα. Πώς μπορώ να εκφράσω το ίδιο συναίσθημα με άλλες λέξεις/φράσεις;



7. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Ένας φίλος/ μία φίλη σας στέλνει το παρακάτω μήνυμα. Τι θα τον/την συμβουλευάμε;

Είμαι στο σπίτι και άκουσα έναν δυνατό θόρυβο από το μπαλκόνι, με έχει κυριεύσει ο φόβος και δε ξέρω τι να κάνω!

Τόση ώρα σου λέω τι με απασχολεί αλλά μου φαίνεσαι παγερά αδιάφορος/αδιάφορη!

Έχω πάρει τόσες φορές τηλέφωνο αλλά
δεν το σηκώνει, κάθομαι σε αναμμένα
κάρβουνα!

Σκέφτομαι ότι μου είπε
ψέματα και με
κατακλύζει ο θυμός!



8. Διαβάζουμε τους παρακάτω τίτλους εφημερίδων. Ποιο συναίσθημα εκφράζει κάθε τίτλος;

χαρά, λύπη, φόβος, αδιαφορία, ανησυχία

NEWSIT / ΤΟΠΙΚΑ ΝΕΑ /

Βοιωτία: Γύρισε το κεφάλι του δεξιά και τον "έλουσε κρύος ιδρώτας"...

«Τα δάκρυά μας έτρεχαν ποτάμι»

Δεν... ιδρώνει το «αυτί» της ιταλικής κυβέρνησης- «Η οικονομία μας είναι ισχυρή και σταθερή»

Σε αναμμένα κάρβουνα εξακολουθούν να κάθονται

ΑΘΛΗΤΙΚΑ /

«Τρελαμένος» από χαρά



9. Συζητάω με τον διπλανό μου/τη διπλανή μου και γράφουμε μια είδηση που να ταιριάζει με τον τίτλο μας. Χρησιμοποιώ τις ερωτήσεις για βοήθεια.

Ποιοι συμμετέχουν στην είδηση;

Τι συνέβη;

Πού και πότε συνέβη;

Τι έγινε τελικά;



10. Κάθε μαθητής/-τρια παίρνει από μία κάρτα και την κρατά κρυφή από τους υπόλοιπους. Όταν πάρουν όλοι/όλες από μία κάρτα, ψάχνουν να βρουν τον συμμαθητή/τη συμμαθήτρια που κρατά την κάρτα με την υπόλοιπη φράση.

Κάθομαι σε

αναμμένα κάρβουνα.

Με κυριεύει

ο θυμός.

Με έλουσε

κρύος ιδρώτας.

Δε μου καίγεται

καρφί.

Τα δάκρυα

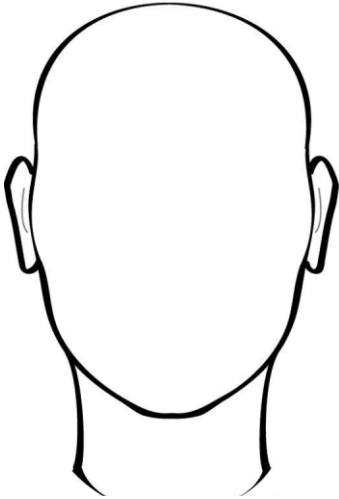
τρέχουν ποτάμι.

→Αφού ενωθούν τα ζευγάρια πρέπει να γράψουν 2 προτάσεις με τη φράση που έχουν. Το ζευγάρι που θα τελειώσει πρώτο κερδίζει.



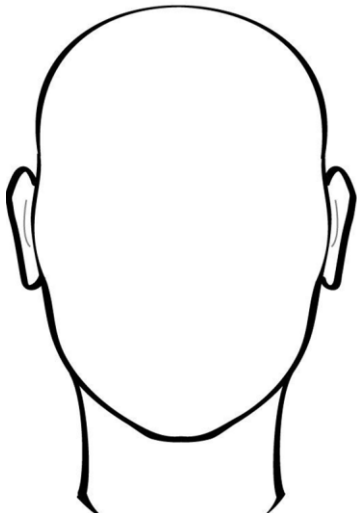
11. Συμπληρώνω για μένα:

Έπειτα ανακατεύουμε τις κάρτες μας και προσπαθούμε να βρούμε ποιος/ποια έφτιαξε κάθε κάρτα.



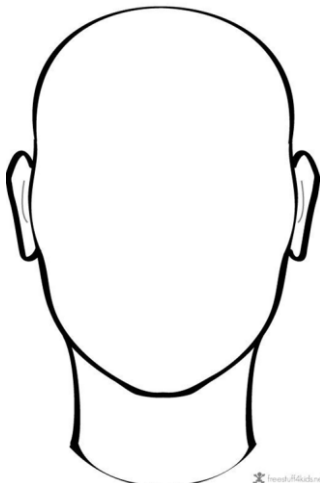
Με τρώει η στενοχώρια όταν

Νιώθω _____ και θέλω να _____



Είμαι τρελός/τρελή από τη χαρά μου όταν _____

Νιώθω _____ και θέλω να _____



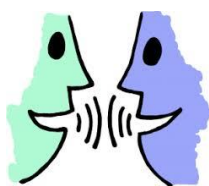
Με λούζει κρύος ιδρώτας όταν _____

Νιώθω _____ και θέλω να _____



12. Σκεφτόμαστε φράσεις από άλλες γλώσσες που να εκφράζουν :

θυμό, λύπη, φόβο, ανησυχία, χαρά



*Συζητάω με τους συμμαθητές
μου τις φράσεις που γράψαμε.*

7.5.4 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο Γ1

7.5.4.1 Οδηγίες προς τον/την εκπαιδευτικό

Το παρόν υλικό σχεδιάστηκε για μαθητές και μαθήτριες στο Γ1 επίπεδο ελληνομάθειας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας τα βασικά συναισθήματα που συνδέονται με το συγκεκριμένο επίπεδο ελληνομάθειας είναι: ο θυμός, η θλίψη, η λύπη, η χαρά, η έκπληξη, η απουσία έκπληξης, η ανησυχία, η αδιαφορία, ο φόβος, η κούραση, η εμπιστοσύνη, η έλλειψη εμπιστοσύνης.

Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές εννοιακές μεταφορές, με αντίστοιχες γλωσσικές μεταφορές, που εμπεριέχονται στις δραστηριότητες της παρούσας ενότητας, χρησιμοποιούνται όμως συμπληρωματικά με εκφράσεις των προηγούμενων επιπέδων:

Θυμός	
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΗΦΑΙΣΤΕΙΟ	<i>Θα εκραγώ</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΟ ΣΩΜΑ	<i>Μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι Γυαλίζει το μάτι μου</i>
ΤΟ ΘΥΜΩΜΕΝΟ ΑΤΟΜΟ ΕΙΝΑΙ ΓΕΜΑΤΟ ΔΟΧΕΙΟ	<i>Είμαι γεμάτος/-η θυμό</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΥΣΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	<i>Με κατακλύζει ο θυμός</i>
Λύπη	
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ	<i>Νιώθω πεσμένος/-η</i>
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΖΩΟ ΠΟΥ ΤΡΩΕΙ	<i>Με τρώει η στενοχώρια</i>
Η ΛΥΠΗ ΑΦΑΙΡΕΙ	<i>Δεν έχω διάθεση</i>
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΜΑΥΡΗ	<i>Έχω τις μαύρες μου Τα έβαψα μαύρα</i>
Χαρά	
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΝΩ	<i>Είμαι ανεβασμένος/-η</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΦΡΙΑ	<i>Πετάω από χαρά Πετάω στα ουράνια</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΣ	<i>Λάμπω από χαρά</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΠΙΔΙΟΡΘΩΝΕΙ	<i>Μου φτιάχνει τη διάθεση</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΤΡΕΛΑ	<i>Τρελάθηκα από χαρά</i>
Φόβος	
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΙΧΜΗΡΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	<i>Μου κόβονται τα πόδια</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΩΡΟΣ	<i>Ζω μέσα στον φόβο</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΗΣ	<i>Με κυριεύσε ο φόβος</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΟΣ	<i>Πάγωσε το αίμα μου Με έλουσε κρύος ιδρώτας</i>

	<i>Τρέμω από φόβο</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΠΑΛΟΣ	<i>Με καταβάλλει ο φόβος</i>
Αδιαφορία	
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΑ	<i>Δεν ιδρώνει το αφτί μου Δε μου καίγεται καρφί</i>
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΥΦΛΗ	<i>Κλείνω τα μάτια Κάνω τα στραβά μάτια</i>
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΟΥΔΕΤΕΡΗ	<i>Δε μου κάνει ούτε ζέστη ούτε κρύο</i>
Εμπιστοσύνη	
Η ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΕΙΝΑΙ ΤΥΦΛΗ	<i>Τυφλή εμπιστοσύνη</i>
Ανησυχία	
Η ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΙΑ	<i>Κάθομαι σε αναμμένα κάρβουνα</i>
Κούραση	
Η ΚΟΥΡΑΣΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ	<i>Είμαι χώμα Είμαι πεθαμένος/η από την κούραση Είμαι ψόφιος/α από την κούραση</i>
Η ΚΟΥΡΑΣΗ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΟ ΣΩΜΑ	<i>Δε μπορώ να πάρω τα πόδια μου</i>

1) Η πρώτη δραστηριότητα γίνεται σε δυάδες. Οι μαθητές/-τριες χρειάζεται να εξηγήσουν τις λέξεις που τους δίνονται. Σε περίπτωση που δυσκολεύονται, προτείνεται η χρήση λεξικού σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Αφού βρουν τη σημασία των λέξεων τα ζευγάρια καλούνται να σκεφτούν πιθανή μεταφορική σημασία των λέξεων αυτών και τη συζητούν στην τάξη.

2) Για την επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα ένα μεγάλο ανθρωπάκι όπως αυτό που εμφανίζεται παρακάτω. Κάθε ομάδα καλείται να σημειώσει πάνω στο ανθρωπάκι (με χρώμα, λέξεις, φράσεις, πρόσωπα κ.ά.) πώς πιστεύει ότι εκδηλώνονται τα συναισθήματα του θυμού, της χαράς, του φόβου, της λύπης, της αδιαφορίας, της κούρασης και της ανησυχίας στο άτομο. Αφού ολοκληρώσουν το ανθρωπάκι, οι ομάδες το κολλούν σε εμφανές σημείο της τάξης και το παρουσιάζουν.

3α και β) Η επόμενη δραστηριότητα έχει δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση που τους γίνεται για το εάν και πότε έχουν νιώσει κάποια συγκεκριμένα συναισθήματα. Στο δεύτερο σκέλος οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν ατομικά τις προτάσεις που τους δίνονται χρησιμοποιώντας λέξεις από το πρώτο ερώτημα.

4) Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες ξανασχηματίζουν τις ομάδες της δεύτερης δραστηριότητας. Αυτή τη φορά πρέπει να βάλουν στο κενό ανθρωπάκι, στα αντίστοιχα μέρη του σώματος, τις φράσεις που τους δίνονται. Αφού ολοκληρώσουν τη διαδικασία συγκρίνουν το ανθρωπάκι που έφτιαξαν με το ανθρωπάκι της προηγούμενης δραστηριότητας και το σχολιάζουν.

5) Για την επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει τέσσερις κάρτες ορισμών και τέσσερα μικρά σενάρια. Στόχος είναι να αντιστοιχίσουν την κάρτα-σενάριο με την κάρτα ορισμού, ξηγώντας έτσι τη μαυρισμένη φράση που υπάρχει στην κάρτα-σενάριο. Στο τέλος της διαδικασίας τα μέλη της ομάδας συζητούν πάνω στα σενάρια και εκφράζει προσωπικές εμπειρίες.

6) Η έκτη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές/τις μαθήτριες να ενώσουν τις φράσεις από τις δύο στήλες για να σχηματίσουν μία ολόκληρη φράση με μεταφορική σημασία.

7) Παίρνοντας τις φράσεις που σχημάτισαν στην προηγούμενη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες καλούνται να συμπληρώσουν τις προτάσεις της έβδομης δραστηριότητας και να τις διαβάσουν στην τάξη.

8) Η όγδοη δραστηριότητα γίνεται ατομικά. Οι μαθητές/-τριες παίρνουν από έναν κύκλο, όπως αυτόν που εμφανίζεται παρακάτω. Στη συνέχεια τον χρωματίζουν όπως θέλουν και τον συμπληρώνουν με φράσεις από την προηγούμενη δραστηριότητα, σύμφωνα με τα συναισθήματα που τους δίνονται. Στο τέλος οι κύκλοι των συναισθημάτων παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

9) Η ένατη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές/-τριες να γράψουν σε έναν πίνακα σε εμφανές σημείο στην αίθουσα τις φράσεις που χρησιμοποίησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Έπειτα να συμπληρώσουν τον πίνακα αυτόν με φράσεις από άλλες γλώσσες που γνωρίζουν και να τις συζητήσουν.

10) Η επόμενη δραστηριότητα περιλαμβάνει το κείμενο «Συμβουλές για τη διαχείριση του θυμού». Αφού συζητήσουν τις σκέψεις γύρω από τον τίτλο και τη θεματική του κειμένου, με βάση τον τίτλο, το κείμενο αναρτάται σε μεγέθυνση σε εμφανές σημείο της αίθουσας. Ένας μαθητής/Μία μαθήτρια συμπληρώνει από ένα κενό του κειμένου με μία από τις φράσεις που δίνονται. Στο τέλος, αφού διαβάσουν το κείμενο προτείνουν και συζητούν άλλες συμβουλές για τη διαχείριση του θυμού.

11) Για την επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες καλούνται να συντάξουν, σε ομάδες, ένα κείμενο για τη διαχείριση του φόβου, χρησιμοποιώντας σχετικές μεταφορικές φράσεις.

12α και β) Η τελευταία δραστηριότητα έχει δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος οι μαθητές/-τριες διαβάζουν έναν διάλογο ανάμεσα σε φίλους. Παράλληλα καλούνται να εντοπίσουν τα συναισθήματα των ομιλητών και τα σημεία στα οποία αυτά εκδηλώνονται. Για το επόμενο σκέλος οι μαθητές/-τριες σχηματίζουν ζευγάρια και φτιάχνουν τη συνέχεια του διαλόγου που διάβασαν όπως τη φαντάζονται. Στο τέλος παρουσιάζουν όσα έγραψαν στην τάξη.

7.5.4.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες



1. Χωριζόμαστε σε ομάδες και γράφουμε τι σημαίνουν οι παρακάτω λέξεις. Χρησιμοποιούμε το λεξικό για βοήθεια, όπου χρειάζεται.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

Ανεβαίνω

Γυαλίζω

Παγώνω

Τρέμω

Βάψω

Ιδρώνω

Κατακλύζομαι

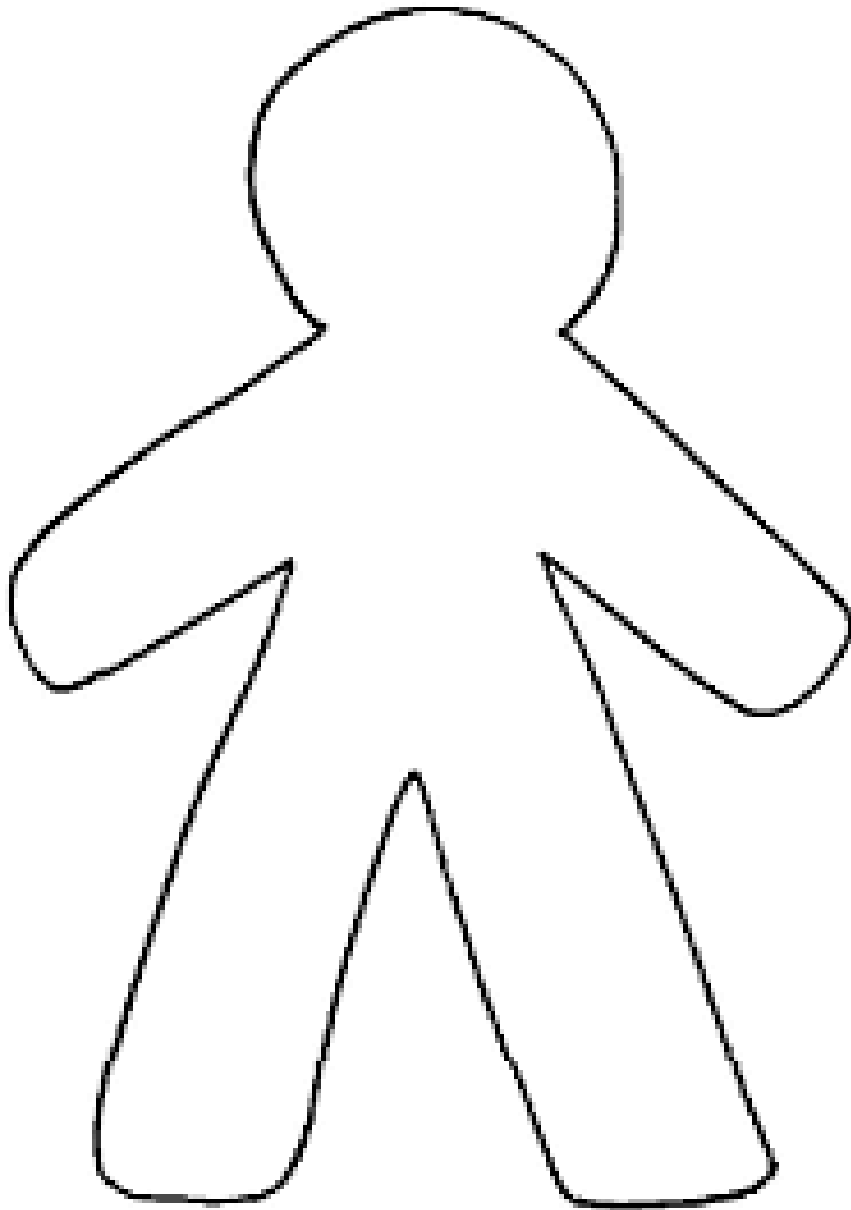
→ Πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αυτές οι λέξεις μεταφορικά;



2. Χωριζόμαστε σε ομάδες. Κάθε ομάδα έχει το δικό της ανθρωπάκι. Συζητάμε και σημειώνουμε πώς φαίνονται πάνω στο ανθρωπάκι:

ο θυμός, η χαρά, ο φόβος, η λύπη, η αδιαφορία, η κούραση, η ανησυχία

Κάθε ομάδα παρουσιάζει το ανθρωπάκι της στην τάξη.





3α. Διαβάζουμε τις παρακάτω λέξεις που περιγράφουν συναισθηματική κατάσταση. Έχετε νιώσει έτσι το τελευταίο διάστημα; Αν ναι, πότε και γιατί;

*θυμωμένος/θυμωμένη, αδιάφορος/αδιάφορη, λυπημένος/λυπημένη,
χαρούμενος/χαρούμενη, κουρασμένος/κουρασμένη, ανήσυχος/ανήσυχη,
φοβισμένος/φοβισμένη*



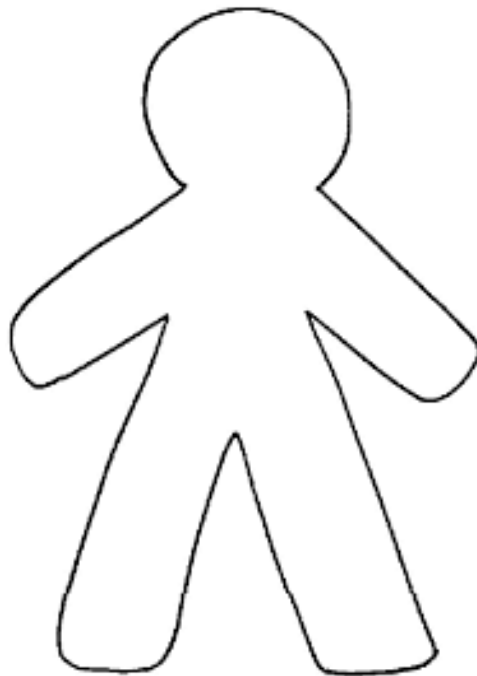
3β. Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις λέξεις της προηγούμενης δραστηριότητας.

- Όταν νιώθεις ότι **σου κόβονται τα πόδια**, τότε σίγουρα είσαι πολύ _____.
- Όταν **δε μπορείς να πάρεις τα πόδια σου** και νιώθεις ότι **είσαι χώμα**, _____ τότε _____ είσαι _____ και _____ χρειάζεσαι ξεκούραση.
- Όταν **κάνεις τα στραβά μάτια** σε κάτι που μαθαίνεις, είσαι _____ γιατί μάλλον δε σε ενδιαφέρει πολύ.
- Όταν **πετάς στα ουράνια** και **λάμπεις από χαρά**, είσαι σίγουρα πολύ _____.
- Όταν κάτι δυσάρεστο σου συμβεί τότε **έχεις τις μαύρες σου** και **νιώθεις πεσμένος/-η**, είσαι _____ δηλαδή _____.
- Όταν σε τρομάζει κάτι αμέσως **σε λούζει κρύος ιδρώτας**, **σου κόβονται τα πόδια** και νιώθεις πολύ _____.
- Όταν **σου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι** ή **γυαλίζει το μάτι σου**, τότε **νιώθεις ότι θα εκραγείς** και είσαι πολύ _____.



4.(ίδιες ομάδες με τη δραστηριότητα 2). Συμπληρώνουμε το ανθρωπάκι με τις παρακάτω φράσεις, εξηγώντας το αντίστοιχο συναίσθημα κάθε φορά.

μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι, γυαλίζει το μάτι μου, πάγωσε το αίμα μου, δεν ιδρώνει το αφτί μου, κλείνω τα μάτια, κάνω τα στραβά μάτια, μου κόβονται τα πόδια τυφλή εμπιστοσύνη, δε μπορώ να πάρω τα πόδια μου, με τρώει η στενοχώρια



→ Συζητάμε τι σχέση έχει κάθε μέρος του σώματος με το αντίστοιχο συναίσθημα.



5. Χωριζόμαστε σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει τέσσερα μικρά σενάρια και τέσσερις κάρτες ορισμών. Ταιριάζουμε κάθε μαυρισμένη φράση με μία κάρτα ορισμού.

ΚΑΡΤΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	
1)Είναι επείγον να τηλεφωνήσεις στη δουλειά σου και να ενημερώσεις ότι θα αργήσεις. Εκείνη τη στιγμή όμως χαλάει το τηλέφωνό σου και τότε σου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι.	2)Αγοράζεις ένα δώρο για τον φίλο/τη φίλη σου. Λίγο πριν του/της το δώσεις όμως σπάει κι εσύ τα βάφεις μαύρα.
3)Η παρέα σου, σου ζητάει να βγείτε μία βόλτα αλλά εσύ δε μπορείς να πάρεις τα πόδια σου.	4)Ένας πολύ δυνατός θόρυβος σε ξυπνάει μέσα στη νύχτα και σε λούζει κρύος ιδρώτας.
5)Μιλάς σε έναν γνωστό σου/μία γνωστή σου για ένα πρόβλημα που σε απασχολεί όμως φαίνεται ότι δεν ιδρώνει το αφτί του/της.	6)Μόλις κατάφερες κάτι που προσπαθούσες καιρό και πετάς στα ουράνια!
7)Όσο περιμένεις ένα σημαντικό τηλεφώνημα από την οικογένειά σου κάθεσαι σε αναμμένα κάρβουνα.	8)Παίξατε πολλές ώρες στο πάρκο με τους φίλους/τις φίλες σου και τώρα είσαι χώμα.

ΚΑΡΤΕΣ ΟΡΙΣΜΟΥ	
A) φοβάσαι πάρα πολύ	B) είσαι πολύ χαρούμενος/χαρούμενη
Γ) αδιαφορεί	Δ) νιώθεις πολύ κουρασμένος/κουρασμένη
E) στενοχωριέσαι πολύ	ΣΤ) ανησυχείς πολύ
Z) νευριάζεις πολύ	H) νιώθεις πολύ κουρασμένος/κουρασμένη

Όταν ενώσουμε τις κάρτες συζητάμε πάνω στο σενάριο. Μας έχει συμβεί κάτι παρόμοιο; Αν ναι, πώς νιώσαμε; Τι θα κάναμε εμείς σε ανάλογη περίπτωση;



6. Ενώνω σωστά και φτιάχνω φράσεις με μεταφορική σημασία:

Κάθομαι

πάρω τα πόδια μου

Δε μπορώ να

η στενοχώρια

Με λούζει

το μάτι μου

Με τρώει

σε αναμμένα κάρβουνα

Γυαλίζει

το αφτί μου

Πετάω

καρφί

Δε μου καίγεται

κρύος ιδρώτας

Δεν ιδρώνει

στα ουράνια



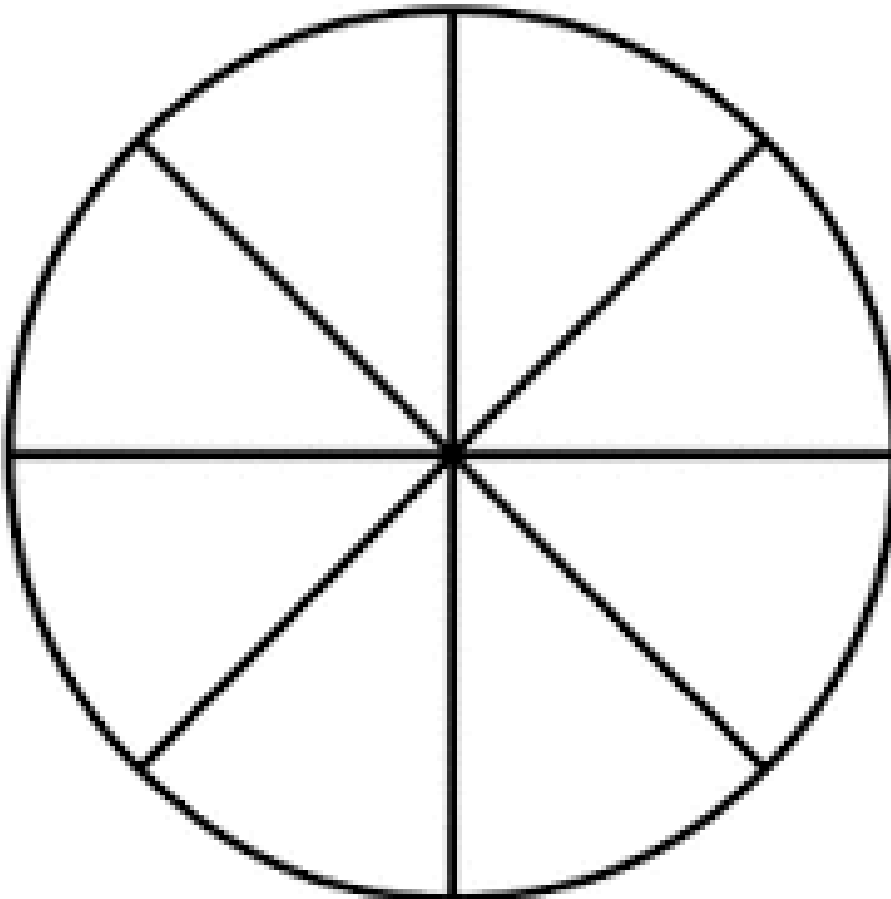
7. Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις φράσεις της δραστηριότητας 6.

- Όταν νιώθεις ότι _____ χρειάζεσαι ξεκούραση.
- _____ περιμένοντας με αγωνία να μάθεις σημαντικά αποτελέσματα.
- Όταν μαθαίνεις κάτι που δε σε ενδιαφέρει καθόλου, _____ είσαι δηλαδή αδιάφορος/αδιάφορη.
- _____ όταν μαθαίνεις ένα πολύ καλό νέο και είσαι πολύ χαρούμενος/χαρούμενη.
- Όταν σε θυμώνει κάτι πάρα πολύ τότε _____.
- Νιώθεις να _____ όταν σε τρομάζει ή σε φοβίζει κάτι.



8. Φτιάχνω τον κύκλο των συναισθημάτων μου. Βάζω τα συναισθήματα όπως θέλω στον κύκλο και χρησιμοποιώ όποια χρώματα θέλω.

χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, αδιαφορία, κούραση, εμπιστοσύνη, ανησυχία



Χρησιμοποιώ φράσεις από τη προηγούμενη δραστηριότητα και παρουσιάζω στην τάξη τον κύκλο των συναισθημάτων που έφτιαξα.

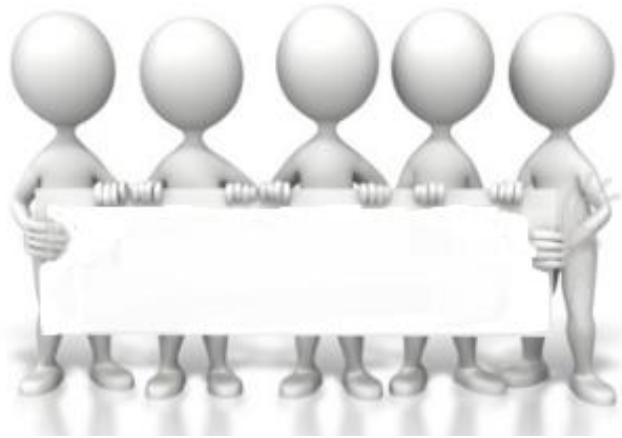


9. Χωριζόμαστε σε ομάδες: φτιάχνουμε έναν πίνακα με τις προηγούμενες φράσεις στα ελληνικά και με παρόμοιες φράσεις σε όποιες γλώσσες ξέρουμε. Παρουσιάζουμε τον πίνακά μας στην τάξη.

Τι σημαίνει κάθε έκφραση που γράψαμε;

Είναι οι εκφράσεις που βρήκαμε ίδιες/διαφορετικές με αυτές τις εκφράσεις στα ελληνικά;

Περιγράφονται τα συναισθήματα με τον ίδιο/διαφορετικό τρόπο;





10. Δίνεται το κείμενο «Συμβουλές για τη διαχείριση του θυμού».

Πριν το διαβάσουμε σκεφτόμαστε:

Σε ποιο συναίσθημα αναφέρεται το κείμενο;

Τι μπορεί να προκαλέσει ο θυμός; Με ποια συναισθήματα συνδέεται;

Εσείς πότε νιώθετε θυμό;

Χρειάζεται να διαχειριζόμαστε τον θυμό μας; Αν ναι, γιατί;

Συμβουλές για τη διαχείριση του θυμού

Νευριάζετε εύκολα όταν οδηγείτε το αυτοκίνητό σας ή με συγκεκριμένα άτομα; Μήπως νιώθετε να σας _____ σε αρκετές περιπτώσεις μέσα στην ημέρα; Ο θυμός μπορεί να είναι ένα φυσιολογικό και υγιές συναίσθημα, αλλά είναι σημαντικό να τον αντιμετωπίζουμε με θετικό τρόπο, καθώς ο ανεξέλεγκτος θυμός μπορεί να οδηγήσει σε άσχημα αποτελέσματα, τόσο την υγεία, όσο και τις σχέσεις μας.

Τα κυριότερα συμπτώματα _____ είναι απόρροια της αύξησης της αδρεναλίνης και μπορεί να περιλαμβάνουν αύξηση των παλμών και της αρτηριακής πίεσης, αύξηση του ρυθμού αναπνοής κ.ά.

Είστε έτοιμοι να μάθετε να ελέγχετε τον θυμό σας; Ξεκινήστε με τις παρακάτω 10 συμβουλές διαχείρισης θυμού...

No 1: Κάντε ένα διάλειμμα

Το μέτρημα μέχρι το «10» όταν νιώθουμε να _____, δεν αποτελεί μια μέθοδο μόνο για παιδιά. Πριν αντιδράσετε σε μια τεταμένη κατάσταση, αφιερώστε λίγα λεπτά για να αναπνεύσετε βαθιά και μετρήστε μέχρι το 10, καθώς αυτό μπορεί να βοηθήσει στην εκτόνωση του θυμού σας. Εάν είναι απαραίτητο, απομακρυνθείτε για λίγο από το πρόσωπο ή την κατάσταση που σας εξοργίζει, μέχρι τα συναισθήματά σας να υποχωρήσουν.

No 2: Μόλις ηρεμήσετε, εκφράστε το θυμό σας

Όταν είστε σίγουροι πως σκέφτεστε καθαρά, εκφράστε την απογοήτευσή σας με σίγουρο και ήρεμο τρόπο. Δηλώστε τον προβληματισμό και τις ανάγκες σας ξεκάθαρα και ειλικρινά, χωρίς να πληγώνετε τους άλλους ή να προσπαθείτε να τους ελέγξετε.

Νο. 3: Κάντε κάποιου είδους άσκηση

Η φυσική δραστηριότητα μπορεί να προσφέρει μια διέξοδο για τα συναισθήματά σας, ειδικά εάν νιώθετε έντονο θυμό. Βγείτε για ένα γρήγορο περίπατο ή για τρέξιμο, ή περάστε λίγο χρόνο για να κάνετε άλλες αγαπημένες δραστηριότητες. Η φυσική δραστηριότητα διεγείρει διάφορες χημικές ουσίες στον εγκέφαλο που μπορεί να σας βοηθήσουν να είστε πιο χαλαροί και να _____.

Νο 4: Σκεφτείτε πριν μιλήσετε

Όταν είστε _____, είναι εύκολο να πείτε κάτι που θα μετανιώσετε αργότερα. Αφήστε λίγη ώρα για να σκεφτείτε πριν πείτε οτιδήποτε και επιτρέψτε και στους άλλους να κάνουν το ίδιο.

Νο 5: Προσδιορίστε πιθανές λύσεις

Αντί να επικεντρωθείτε σε αυτό που σας νευρίασε, συγκεντρωθείτε στην επίλυση του ζητήματος. Υπενθυμίστε στον εαυτό σας ότι ο θυμός δεν είναι η λύση και μπορεί μόνο να κάνει τα πράγματα χειρότερα.

Νο 6: Επικεντρωθείτε στο πρόβλημα

Για να αποφευχθεί η κριτική ή η διάθεση επίρριψης ευθυνών -που θα μπορούσε μόνο να αυξήσει την ένταση- επικεντρωθείτε στο τι μπορεί να γίνει για να λυθεί το πρόβλημα. Μην _____ στο πρόβλημα, να μιλάτε και να είστε ξεκάθαροι και συγκεκριμένοι.

Νο 7: Μην μένετε θυμωμένοι/-ες

Η συγχώρεση είναι ένα ισχυρό «όπλο». Αν επιτρέψετε στο θυμό και σε άλλα αρνητικά συναισθήματα να σας _____, μπορεί να καταλήξετε να _____ και αδικημένοι/-ες, χωρίς να ισχύει πάντα αυτό. Αλλά αν μπορείτε να συγχωρείτε κάποιον που σας εξόργισε, μπορείτε να μαθαίνετε από αυτή την κατάσταση. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε από τον καθένα να συμπεριφέρεται ακριβώς όπως θέλουμε ανά πάσα στιγμή.

Νο 8: Χρησιμοποιήστε το χιούμορ

Το να τα δείτε όλα πιο «χαλαρά» μπορεί να βοηθήσει να διώξετε την ένταση και να _____. Μην χρησιμοποιείτε όμως σαρκασμό, καθώς μπορεί να πληγώσει τον άλλο και να κάνει τα πράγματα χειρότερα.

Νο 9: Αποκτήστε δεξιότητες χαλάρωσης

Όταν βρίσκεστε σε ένταση, προσπαθήστε να χαλαρώσετε με μερικές απλές πρακτικές: κάντε ασκήσεις βαθιάς αναπνοής, φανταστείτε μια χαλαρωτική σκηνή, ή επαναλάβετε μια ήρεμη λέξη ή φράση, όπως «χαλάρωσε». Μπορείτε επίσης να ακούσετε μουσική ή να κάνετε οτιδήποτε άλλο σας χαλαρώνει.

Νο 10: Να ξέρετε πότε να ζητήσετε βοήθεια

Το να μάθετε να ελέγχετε το θυμό σας, μπορεί να είναι μια πρόκληση. Εξετάστε το ενδεχόμενο να ζητήσετε βοήθεια από κάποιον ειδικό. Δοκιμάστε συμβουλευτική ή ατομικά μαθήματα διαχείρισης θυμού.



Οι παρακάτω λέξεις/φράσεις λείπουν από το κείμενο. Αφού διαβάσουμε το κείμενο, κάθε μαθητής/-τρια αναλαμβάνει να βάλει στο αντίστοιχο κενό μία από τις παρακάτω φράσεις.

*νιώθετε πεσμένοι/-ες, κλείνετε τα μάτια, να σας φτιάξουν τη διάθεση,
ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι, σας ανεβάσει, μας κατακλύζει ο θυμός,
γεμάτος/η θυμό ,κυριεύσουν, των εκρήξεων θυμού*

Αφού συμπληρώσουμε το κείμενο το διαβάζουμε φωναχτά. Γνωρίζετε άλλες συμβουλές για τη διαχείριση του θυμού; Αν ναι, ποιες;



11. Χωριζόμαστε σε ομάδες και φτιάχνουμε ένα κείμενο με συμβουλές, όπως αυτό της προηγούμενης δραστηριότητας, για τον φόβο.

Με ποια άλλα συναισθήματα συνδέεται ο φόβος;

Χρησιμοποιούμε φράσεις από τον πίνακα που φτιάξαμε στη δραστηριότητα 8.



12α. Δύο φίλοι μιλούν για τη μέρα τους. Διαβάζουμε τον παρακάτω διάλογο και συζητάμε: ποια συναισθήματα εκφράζουν οι δύο φίλοι; Από πού τα καταλαβαίνουμε;

Μικέλ: Καλησπέρα! Επιτέλους ήρθες, κάθομαι σε αναμμένα κάρβουνα, περιμένω να μου πεις τα νέα από τη δουλειά!

Αχμέτ: Γεια σου Μικέλ, συγγνώμη που άργησα. Θέλεις να καθίσουμε κάπου; Δε μπορώ να πάρω τα πόδια μου.

Μικέλ: Ναι, φυσικά! Πώς ήταν η μέρα σου;

Αχμέτ: Σήμερα ήταν μία δύσκολη μέρα, γεμάτη περιπέτειες. Το πρωί ξύπνησα πολύ ανεβασμένος και πήγα όπως πάντα να πάρω το λεωφορείο από τη στάση. Δυστυχώς όμως θυμήθηκα ότι ξέχασα να πάρω μαζί μου τα εργαλεία που μου είχε ζητήσει ο Λέο. Έπρεπε λοιπόν να γυρίσω σπίτι να τα πάρω. Όταν έφτασα στη δουλειά ο Λέο με περίμενε έτοιμος να εκραγεί. Κατάλαβα αμέσως ότι κάτι είχε συμβεί και του ανέβηκε το αίμα στο κεφάλι. Τότε με έλουσε κρύος ιδρώτας, νόμιζα ότι θα με έδιωχνε.

Μικέλ: Τι έγινε μετά; Τι σου είπε ο Λέο;

Αχμέτ: Τον ρώτησα αν είναι καλά και του ζήτησα συγγνώμη που άργησα. Εκείνος όμως δε με άκουγε. Δεν του καιγόταν καρφί για όσα έλεγα, φαινόταν ότι είχε τις μαύρες του. Του είπα για τα εργαλεία και αυτό του έφτιαξε τη διάθεση. Του είπα όμως και κάτι ακόμα κατάφερα να τον κάνω να πετάξει από τη χαρά του.

Μικέλ: Μα καλά τι του είπες;

Συμπληρώνω τον παρακάτω πίνακα σύμφωνα με όσα διάβασα στον διάλογο:

	Πώς νιώθει;	Από ποιες λέξεις/φράσεις φαίνεται;
Μικέλ		
Αχμέτ		
Λέο		



12β. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και γράφουμε τη συνέχεια του διαλόγου όπως τη φανταζόμαστε. Στη συνέχεια διαβάζουμε στην τάξη τους διαλόγους που φτιάξαμε.

7.5.5 Διδακτικό υλικό για το επίπεδο Γ2

7.5.5.1 Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό

Το παρόν υλικό σχεδιάστηκε για μαθητές και μαθήτριες στο Γ2 επίπεδο ελληνομάθειας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας τα βασικά συναισθήματα που συνδέονται με το συγκεκριμένο επίπεδο ελληνομάθειας είναι όλα τα συναισθήματα που περιλαμβάνονται στα προηγούμενα επίπεδα ελληνομάθειας ενώ η έμφαση δίνεται στις κοινωνιογλωσσικές και κοινωνιοπολιτισμικές συνέπειες χρήσης της γλώσσας.

Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές εννοιακές μεταφορές, με αντίστοιχες γλωσσικές μεταφορές, που εμπεριέχονται στις δραστηριότητες της παρούσας ενότητας, χρησιμοποιούνται όμως συμπληρωματικά με εκφράσεις των προηγούμενων:

Θυμός	
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΗΦΑΙΣΤΕΙΟ	<i>Θα εκραγώ</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΟ ΣΩΜΑ	<i>Μου ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι Γυαλίζει το μάτι μου</i>
ΤΟ ΘΥΜΩΜΕΝΟ ΕΙΝΑΙ ΓΕΜΑΤΟ ΔΟΧΕΙΟ	<i>Είμαι γεμάτος/-η θυμό</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΦΥΣΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ	<i>Με κατακλύζει ο θυμός</i>
Λύπη	
Η ΛΥΠΗ ΜΑΣ ΠΗΓΑΙΝΕΙ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΤΩ	<i>Νιώθω πεσμένος/-η</i>
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΣΑΝ ΖΩΟ ΠΟΥ ΤΡΩΕΙ	<i>Με τρώει η στενοχώρια</i>
Η ΛΥΠΗ ΑΦΑΙΡΕΙ	<i>Δεν έχω διάθεση</i>
Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΜΑΥΡΗ	<i>Έχω τις μαύρες μου Τα έβαψα μαύρα</i>
Χαρά	
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΝΩ	<i>Είμαι ανεβασμένος/-η</i>
Η ΧΑΡΑ ΜΑΣ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΝΙΩΘΟΥΜΕ ΕΛΑΦΡΙΟΙ	<i>Πετάω από χαρά Πετάω στα ουράνια</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΣ	<i>Λάμπω από χαρά</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΠΙΔΙΟΡΘΩΝΕΙ	<i>Μου φτιάχνει τη διάθεση</i>
Η ΧΑΡΑ ΕΙΝΑΙ ΤΡΕΛΑ	<i>Τρελάθηκα από χαρά</i>
Φόβος	
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΙΧΜΗΡΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	<i>Μου κόβονται τα πόδια</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΧΩΡΟΣ	<i>Ζω μέσα στον φόβο</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΗΣ	<i>Με κυρίευσε ο φόβος</i>
Ο ΦΟΒΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΟΣ	<i>Πάγωσε το αίμα μου Με έλουσε κρύος ιδρώτας</i>

	<i>Τρέμω από φόβο</i>
Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΑΝΤΙΠΑΛΟΣ	<i>Με καταβάλλει ο φόβος</i>
Αδιαφορία	
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΜΑΚΡΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΦΩΤΙΑ	<i>Δε μου καίγεται καρφί</i>
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΑ	<i>Δεν ιδρώνει το αφτί μου</i>
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΥΦΛΗ	<i>Κλείνω τα μάτια Κάνω τα στραβά μάτια</i>
Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΟΥΔΕΤΕΡΗ	<i>Δε μου κάνει ούτε ζέστη ούτε κρύο</i>
Εμπιστοσύνη	
Η ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΕΙΝΑΙ ΤΥΦΛΗ	<i>Τυφλή εμπιστοσύνη</i>
Ανησυχία	
Η ΑΝΗΣΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΦΩΤΙΑ	<i>Κάθομαι σε αναμμένα κάρβουνα</i>
Κούραση	
Η ΚΟΥΡΑΣΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ	<i>Είμαι χώμα Είμαι πεθαμένος/η από την κούραση Είμαι ψόφιος/α από την κούραση</i>
Η ΚΟΥΡΑΣΗ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΟ ΣΩΜΑ	<i>Δε μπορώ να πάρω τα πόδια μου</i>

1α και β) Για την πρώτη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στην ολομέλεια μερικά έργα τέχνης χωρίς να δώσει το όνομα του κάθε πίνακα. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να αντιστοιχίσουν τα συναισθήματα που τους δίνονται με τον κάθε πίνακα. Στη συνέχεια συμπληρώνουν τις προτάσεις ανάλογα με τη σκέψη που τους προκάλεσε κάθε έργο τέχνης.

2) Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες σε ζευγάρια καλούνται να συμπληρώσουν τον πίνακα που τους δίνεται. Πιο αναλυτικά, τους δίνονται συναισθήματα και τους ζητείται να βρουν φράσεις με μεταφορική σημασία που συνδέονται με τα συναισθήματα αυτά αλλά και αντίστοιχα παραδείγματα. Τα ζευγάρια μπορούν να επωφεληθούν με τη χρήση λεξικού σε έντυπη ή και ηλεκτρονική μορφή.

3) Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει δύο κάρτες. Η ομάδα συζητά, για κάθε κάρτα χωριστά, πώς συνδέονται οι έννοιες που περιλαμβάνει κάθε κάρτα.

4) Για την τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει ένα ανθρωπάκι σε μεγέθυνση, όπως εμφανίζονται στο υλικό, και ένα συναίσθημα. Στόχος είναι να σχεδιάσουν πάνω στο ανθρωπάκι πώς

φαίνεται το εκάστοτε συναίσθημα και με ποια μέρη του σώματος συνδέεται. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τα ανθρωπάκια εκτίθενται στην τάξη και οι άλλες ομάδες συμπληρώνουν ή προτείνουν αλλαγές για τα υπόλοιπα ανθρωπάκια.

5) Η επόμενη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές/-τριες σε ατομικό επίπεδο να γράψουν τι σημαίνουν οι λέξεις που τους δίνονται. Για τη διευκόλυνσή τους προτείνεται η χρήση λεξικού έντυπου ή ηλεκτρονικού.

6) Στην έκτη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες σε συνεργασία με τον διπλανό/τη διπλανή τους φτιάχνουν μεταφορικές εκφράσεις με τις λέξεις που τους δίνονται. Οι λέξεις που δίνονται μπορούν να σχηματίσουν συνδυασμούς που είναι ήδη υπαρκτοί στη γλώσσα αλλά και νέους συνδυασμούς. Προτείνεται, σε κάθε περίπτωση, να γίνει συζήτηση γύρω από τις εκφράσεις που θα φτιάξουν τα ζευγάρια.

7α και β) Η επόμενη δραστηριότητα χωρίζεται σε δύο υπο-δραστηριότητες. Στο πρώτο κομμάτι μοιράζονται αποσπάσματα από εφημερίδες. Αφού διαβάσουν τα αποσπάσματα σε ομάδες, γράφουν έναν τίτλο για κάθε απόσπασμα. Στο επόμενο σκέλος της δραστηριότητας οι ομάδες συμπληρώνουν τον πίνακα που τους δίνεται. Σε αυτόν συγκεντρώνουν και γράφουν φράσεις με μεταφορική σημασία που υπάρχουν στα αποσπάσματα και που αναφέρονται σε συναισθήματα.

8) Έπειτα, στην όγδοη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες καλούνται να γράψουν φράσεις από άλλες γλώσσες που γνωρίζουν και να τις σχολιάσουν στην τάξη. Προτείνεται οι φράσεις της ελληνικής και των άλλων γλωσσών να γραφτούν στον πίνακα.

9) Για την ένατη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ζευγάρια. Στη δραστηριότητα αυτή τα ζευγάρια διαλέγουν μία από τις φράσεις που έγραψαν στη δραστηριότητα 7β και βασιζόμενοι/-ες στη φαντασία τους καλούνται να γράψουν μία ιστορία για την προέλευση της φράσης αυτής. Στη δραστηριότητα αυτή τα ζευγάρια μπορούν να εμπνευστούν και να χρησιμοποιήσουν φράσεις από τις άλλες γλώσσες που αναφέρθηκαν. Στο τέλος οι ιστορίες διαβάζονται στην ολομέλεια.

10) Παρακάτω, δίνεται στους μαθητές/-τριες το κείμενο με τίτλο «Τι είναι το άγχος και πώς αντιμετωπίζεται». Προτού διαβάσουν το κείμενο, οι μαθητές/-τριες συζητούν κάποιες ερωτήσεις και μοιράζονται σκέψεις σχετικά με τον τίτλο του

κειμένου. Στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες διαβάζουν το κείμενο και συμπληρώνουν, ατομικά, τις λέξεις που λείπουν από αυτό. Το τελικό κείμενο αναρτάται ή προβάλλεται σε εμφανές σημείο της αίθουσας. Το τελευταίο μέρος της δέκατης δραστηριότητας περιλαμβάνει εννοιολογικό χάρτη με την έννοια του «άγχους». Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες και βασίζονται στο κείμενο για να κατασκευάσουν τον εννοιολογικό χάρτη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην ολομέλεια και σχολιάζονται.

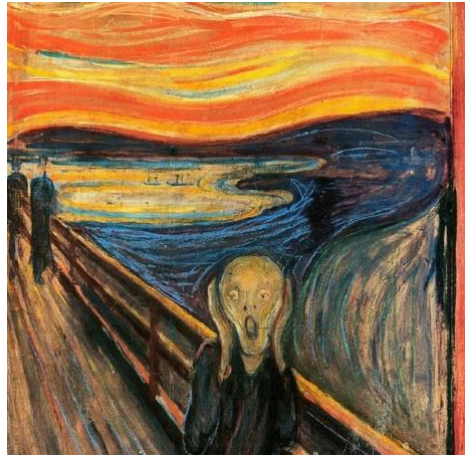
11) Η επόμενη δραστηριότητα γίνεται ατομικά. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να γράψουν τη συμβουλή που θα έδιναν σε έναν φίλο/μία φίλη τους ανάλογα με το μήνυμα που έλαβαν. Για τη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός κολλά σε εμφανές σημείο της αίθουσας τα μηνύματα και τις συμβουλές που έγραψαν οι μαθητές/-τριες. Ψηφίζεται το καλύτερο από αυτά για κάθε περίπτωση.

12) Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες συνεργάζονται με τον διπλανό/τη διπλανή τους. Στη δραστηριότητα αυτή δίνονται ενδεικτικές ερωτήσεις από τις οποίες καλούνται να διαλέξουν. Αφού συζητήσουν πάνω στις ερωτήσεις που διάλεξαν, φτιάχνουν ένα κολάζ με τις απαντήσεις του συμμαθητή/τη συμμαθήτριάς τους και το παρουσιάζουν στην τάξη.

7.5.5.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες

1α. Ταιριάζω τα έργα τέχνης με τα παρακάτω συναισθήματα:

φόβος, λύπη, χαρά, θυμός, αδιαφορία





1β. Στη συνέχεια συμπληρώνω τις προτάσεις με βάση και τα προηγούμενα έργα τέχνης:

Ο φόβος είναι _____

Η λύπη είναι _____

Η χαρά είναι _____

Ο θυμός είναι _____

Η αδιαφορία είναι _____



2. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Βρίσκουμε στο λεξικό φράσεις με μεταφορική σημασία και συμπληρώνουμε τον πίνακα:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

	Φράση με μεταφορική σημασία	Παράδειγμα
θυμός		
φόβος		
χαρά		
λύπη		
εμπιστοσύνη		
αδιαφορία		
ανησυχία		



3.Χωριζόμαστε σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει δύο κάρτες. Σκεφτόμαστε και συζητάμε πώς συνδέονται μεταξύ τους αυτά που γράφει η κάθε κάρτα.

πόδια-φόβος

μάτια-θυμός

μάτια-αδιαφορία

αίμα-φόβος

αίμα-θυμός

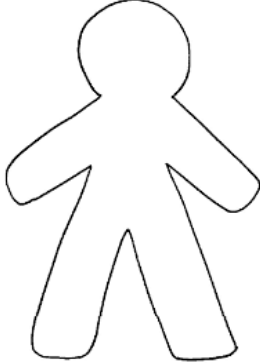
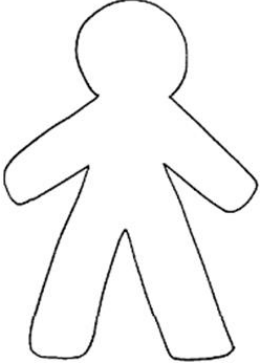
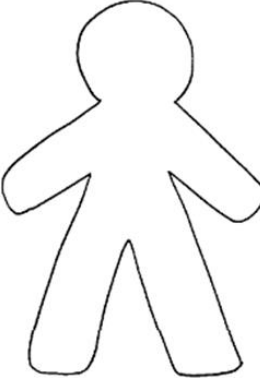
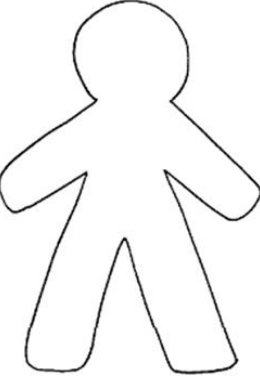
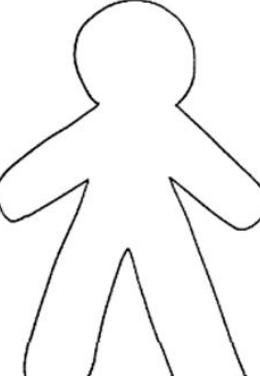
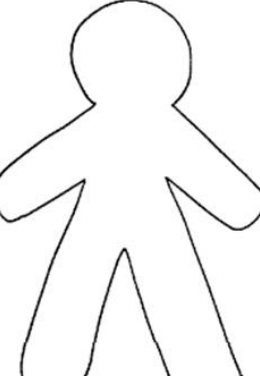
μάτια-θυμός

Μάτια-εμπιστοσύνη



4.Χωριζόμαστε σε ομάδες. Η κάθε ομάδα παίρνει ένα ανθρωπάκι και ένα συναίσθημα.

Πώς φαίνεται το συναίσθημα αυτό σε κάθε ανθρωπάκι; Με ποια μέρη του σώματος συνδέεται;

Θυμός 	φόβος 
Χαρά 	λύπη 
Ανησυχία 	αδιαφορία 



5. Τι σημαίνουν οι παρακάτω λέξεις; Για όσες δε ξέρω ψάχνω και στο λεξικό:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

Ιδρώνω → _____

Καταβάλλομαι → _____

Τρέμω → _____

Κόβω → _____

Πνίγομαι → _____

Μπορείς να σκεφτείς μία μεταφορική σημασία για τα ρήματα αυτά;

Με ποιο συναίσθημα θα τα συνδύαζες;



6. Συνεργάζομαι με τον διπλανό/τη διπλανή μου. Με μία λέξη από τον κύκλο Α και με μία λέξη από τον κύκλο Β φτιάχνουμε τις δικές μας μεταφορικές εκφράσεις.

A



B



Ποιες φράσεις φτιάξαμε; Με ποιο συναίσθημα θα τις ταιριάζαμε και γιατί; Συζητάμε στην τάξη.



7α. Χωριζόμαστε σε ομάδες και διαβάζουμε τα παρακάτω αποσπάσματα από εφημερίδες. Σε τι αναφέρεται κάθε άρθρο; Βρίσκουμε έναν τίτλο για κάθε απόσπασμα.

Γεμάτα θλίψη τα πρωτοσέλιδα της Βραζιλίας (εικόνες)

Απόγνωση και οργή σε 11 εφημερίδες της χώρας

Κριτική στον Πρόεδρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Ζαν-Κλοντ Γιούνκερ για χαλαρή στάση σε ό,τι αφορά το Σύμφωνο Σταθερότητας ασκεί ο επικεφαλής του Eurogroup Γερούν Ντάισελμπλουμ και τον καλεί να μην κάνει «τα στραβά μάτια» στην περίπτωση του ελλείμματος της Γαλλίας.

Σε αναμμένα κάρβουνα κάθεται ο Ακης Μάντζιος

Καθώς ο Πανθρακικός παραμένει χωρίς σέντερ φορ στο ρόστερ του.

Κίτρινα γιλέκα: «Δεν ιδρώνει το αυτί τους» από τις δηλώσεις Μακρόν (videos)

Του Ολυμπιακού δεν του ...καίγεται καρφί!

Ιδού το νέο Champions League. Οι ομάδες που θα μετášουν, τα γκρουπ δυναμικότητας και γιατί ο Ολυμπιακός ...αδιαφορεί για το 2ο ή το 3ο γκρουπ.

Όλοι έχουμε τις καλές και τις κακές μας μέρες, αλλά πώς τις αντιμετωπίζουμε; Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να ξεπεράσουμε τις μαύρες μας. Άλλοι απομονώνονται, άλλοι κλαίνε, βρίσκουν κάτι να ξεχαστούν ή βγαίνουν έξω.

Φαίνεται όμως πως με όσα συμβαίνουν στο τηλεοπτικό τοπίο αλλά και ευρύτερα στη χώρα δεν έχει διάθεση να αστευτεί.

Η ιστορία δεν έχει φαντασμαγορικό φινάλε. Ακόμα. Η εσωτερική αναζήτηση συνεχίζεται, τα ζόρια επίσης, αλλά «νιώθω ήδη καλύτερα και πάω προς τον στόχο μου». Ο φόβος μπροστά στο άγνωστο δεν τον κατέβαλε.

Τυφλή εμπιστοσύνη στην τεχνολογία, αλλά λιγότεροι από τους μισούς Αμερικανούς είναι προετοιμασμένοι αν χτυπήσει μια καταστροφή.

Αφού διαβάσουμε τα αποσπάσματα βρίσκουμε φράσεις με μεταφορική σημασία. Ποιες από αυτές αναφέρονται σε συναισθήματα; Ποια συναισθήματα περιγράφουν;



8. Υπάρχουν παρόμοιες εκφράσεις στη γλώσσα/στις γλώσσες που μιλάτε; Γράφουμε στον πίνακα, δίπλα στις ελληνικές φράσεις, τις φράσεις που σκεφτήκαμε και τις συζητάμε.



9. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και διαλέγουμε μία από τις φράσεις πίνακα που φτιάξαμε στη δραστηριότητα 7β. Πώς μπορεί να πήρε η φράση αυτή τη μεταφορική της σημασία;

Γράφουμε μία φανταστική ιστορία που να εξηγεί πώς η φράση που διαλέξαμε πήρε τη μεταφορική της σημασία. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και φράσεις από τις άλλες γλώσσες που γράψαμε στον πίνακα. Στο τέλος διαβάζουμε τις ιστορίες μας στην τάξη.



10. Παρακάτω δίνεται το κείμενο με τίτλο «Τι είναι το άγχος και πώς αντιμετωπίζεται». Πριν το διαβάσουμε απαντάμε στις ερωτήσεις:

Σε τι αναφέρεται το κείμενο;

Πού μπορεί να βρούμε ένα τέτοιο κείμενο; Γιατί;

Τι περιμένετε να διαβάσετε στο κείμενο αυτό;

Τι είναι το άγχος; Με ποια συναισθήματα συνδέεται το άγχος;

Πότε νιώθετε εσείς άγχος; Πώς το αντιμετωπίζετε;

Τι είναι το άγχος και πώς αντιμετωπίζεται

Τα προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος είναι πολύ συχνά. Υπολογίζεται ότι ένα 10% περίπου στο γενικό πληθυσμό συμβουλευεται κάποια στιγμή γιατρό, γιατί αισθάνεται άγχος, ένταση ή _____. Υπολογίζεται, επίσης, ότι μεταξύ 2% και 4% του γενικού πληθυσμού κάποια στιγμή της ζωής του παρουσιάζει κάποια αγχώδη διαταραχή. Επομένως, οι αγχώδεις διαταραχές, οι διαταραχές, δηλαδή, που άπτονται του άγχους, θεωρούνται οι πιο συχνά ανευρισκόμενες διαταραχές στο γενικό πληθυσμό.

Τι ονομάζουμε, όμως, άγχος;

Άγχος είναι ένα διάχυτο, δυσάρεστο, συχνά ασαφές συναίσθημα που εκδηλώνεται με φόβο, ένταση και ανησυχία και που τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα (ταχυκαρδία, καρδιακή αρρυθμία, πεπτικές εσωτερικές διαταραχές, ξηροστομία, τρόμο, κεφαλαλγία, κ.α.). Πολλές είναι οι λέξεις που περιγράφουν με λεπτές αποχρώσεις τα συναισθηματικά ή ψυχικά συμπτώματα του άγχους. Το άτομο αισθάνεται ότι κάθεται σε _____, είναι συχνά πεσμένο και έχει τις μαύρες του, τον _____ ο φόβος, ενώ κάνει τα στραβά μάτια στα υπόλοιπα ζητήματα της καθημερινότητας.

Πολλά και ποικίλα είναι, όμως, και τα σωματικά συμπτώματα του παθολογικού άγχους όπως ταχυπαλμίες, τρεμούλα, πονοκέφαλος, πόνος ή πλάκωμα στο στήθος, κόμπος στο λαιμό, δύσπνοια, φούντωμα και εξάψεις ή κρυάδες και ρίγη, ναυτία και ζαλάδες, τάση για λιποθυμία, μουδιάσματα. Το άτομο νιώθει ότι δε μπορεί να πάρει τα πόδια του και το καταβάλλει _____. Τα σωματικά συμπτώματα του άγχους είναι αυτά που μας τρομάζουν συνήθως πιο πολύ. Νομίζουμε ότι κινδυνεύει η σωματική μας υγεία και ότι βρισκόμαστε σε κίνδυνο. Αυτή η ανησυχία προκαλεί περισσότερο άγχος και αυτό με τη σειρά του φέρνει περισσότερα σωματικά συμπτώματα. Μπαίνουμε, δηλαδή, σ' ένα φαύλο κύκλο όπου, τελικά, το άγχος χειροτερεύει.

Αυτό είναι το παθολογικό άγχος που, με τον φαύλο _____ που δημιουργεί και τις δυσάρεστες συνέπειές του τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική σφαίρα, εμπλέκεται στην καθημερινή μας ζωή και είναι απαραίτητο να μάθουμε να το αντιμετωπίζουμε και να το ελέγχουμε.

Μπορεί να σας αγχώνει να λέτε ναι, να αποδέχεστε ορισμένες καταστάσεις ή να αναλαμβάνετε πολλές υποχρεώσεις. Μοιραστείτε με άλλους τα προβλήματα και τα συναισθηματικά σας θέματα. Βάλτε ρεαλιστικούς και πραγματοποιήσιμους στόχους. Μάθετε τρόπους για να επιλύετε αποτελεσματικά τα προβλήματά σας. Πρέπει να αναμένετε δυσκολίες και να είστε έτοιμοι να τις αντιμετωπίσετε. Μην τις αφήνετε να παρεμποδίζουν τη ζωή σας. Περιμένετε το χειρότερο και το παρόν θα γίνει ευκολότερο. Πρέπει να αντιμετωπίζετε το άγχος σας μόλις πρωτοεμφανιστεί ή στα πρώτα στάδια της εμφάνισής του. Έτσι, αμέσως μόλις νιώσετε ότι σας κόβονται _____, ότι έχετε ζαλάδα, ταχυκαρδία, φτερούγισμα _____, ή μούδιασμα, βάλτε αμέσως σε λειτουργία τις τακτικές αντιμετώπισης του άγχους που προτιμάτε και που έχετε βρει ότι είναι αποτελεσματικές για σας. Όταν δείτε, όμως, ότι δεν μπορείτε με αυτούς τους τρόπους να ελέγξετε το άγχος σας, ζητήστε συμβουλή από κάποιον ειδικό.


Αυτό που έχει σημασία, δεν είναι το εάν έχουμε συναισθηματικά «πάνω και κάτω», αλλά το ότι, όταν παρατείνουμε τα συναισθηματικά αδιέξοδα και χρησιμοποιούμε άκαμπτες στρατηγικές αντιμετώπισης, μπορούμε να προκαλέσουμε χρόνια άγχος χαμηλού επιπέδου που μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία του ανοσοποιητικού μας συστήματος. Αυτό δεν είναι απαραίτητο να προκαλέσει ασθένεια, αλλά, με τα κατάλληλα γενετικά ερείσματα, να αποδυναμώσει τη φυσική μας κατάσταση ή να επιδεινώσει μια ήδη υπάρχουσα ασθένεια και τελικά να «καθόμαστε σε βόμβα _____».

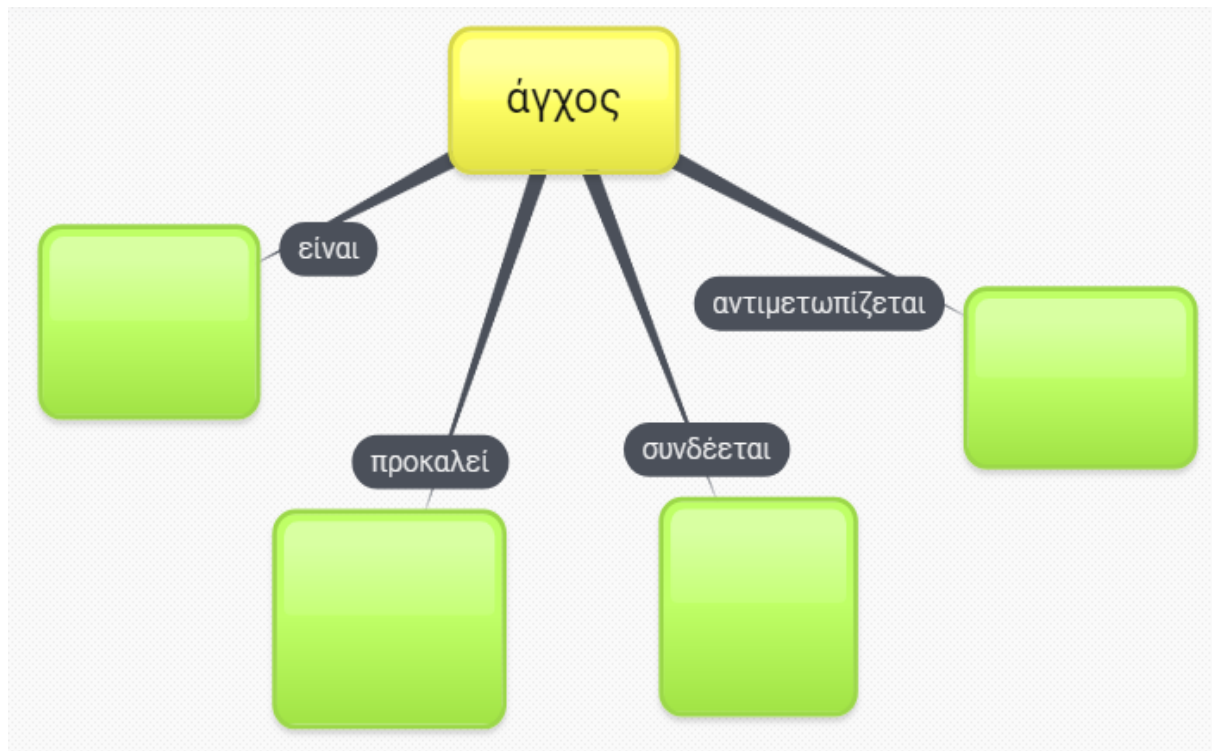


Αφού διαβάσουμε το κείμενο, συμπληρώνουμε τα κενά με τις παρακάτω λέξεις ή φράσεις:

στο στήθος, τα πόδια, αναμμένα κάρβουνα, κύκλο, ο φόβος, έτοιμη να εκραγεί, ανησυχία, κυριεύει

Ποια συναισθήματα προκαλεί το άγχος; Βρείτε λέξεις ή φράσεις που συνδέονται με τα συναισθήματα αυτά.

 Χωριζόμαστε σε ομάδες και φτιάχνουμε έναν εννοιολογικό χάρτη για το άγχος σύμφωνα με τις πληροφορίες από το κείμενο:





11. Ένας φίλος σου/μια φίλη σου σου στέλνει τα παρακάτω μηνύματα. Τι συμβουλές θα του/της έδινες;

Έχω ψάξει όλο το σπίτι αλλά δε βρίσκω πουθενά τα εισιτήριά μας. Μου έχουν κρηπί τα πόδια!

Δεν έχω διάθεση να έρθω σήμερα μαζί σας, έχω τις μαύρες μου.

Νομίζω ότι θα μείνω σπίτι σήμερα, είμαι χώμα και δε μπορώ να πάρω τα πόδια μου.

Μου ανέβηκε το αίμα στο κεφάλι με όλες τις δικαιολογίες που τον άκουσα να λέει!



12. Διαλέγω τρεις από τις παρακάτω ερωτήσεις και τις συζητώ με τους συμμαθητές/με τις συμμαθήτριές μου:

- Ένωσες πρόσφατα να σου κόβονται τα πόδια; Τι συνέβη;
- Όταν έχεις τις μαύρες σου τι σου φτιάχνει τη διάθεση;
- Τι θα σε έκανε τώρα να πετάξεις στα ουράνια;
- Σε ποιο άτομο έχεις τυφλή εμπιστοσύνη; Γιατί;
- Τι σε έκανε τελευταία να νιώθεις ότι κάθεται σε αναμμένα κάρβουνα;
- Πότε ήταν η τελευταία φορά που ένωσες ότι θα εκραγείς; Τι σε έκανε να νιώσεις έτσι;
- Τι σου αρέσει να κάνεις όταν έχεις τις μαύρες σου;
- Για ποιο θέμα θα έλεγες ότι δε σου καίγεται καρφί; Γιατί;
- Περίγραψε ένα περιστατικό που ένωσες να σε λούζει κρύος ιδρώτας. Τι έκανες;

Φτιάχνουμε ένα κολάζ με τις απαντήσεις και το παρουσιάζουμε στην τάξη.

7.6 Ανακεφαλαίωση

Έχοντας αναδείξει τη σημασία του μη κυριολεκτικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας κρίθηκε σκόπιμο να αναπτυχθεί σχετικό ενδεικτικό διδακτικό υλικό.

Η θεματική πάνω στην οποία βασίστηκε το υλικό είναι τα συναισθήματα καθώς, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, τα συναισθήματα αποτελούν οικουμενικό φαινόμενο και σχετίζονται άμεσα με τον μη κυριολεκτικό λόγο και τις μεταφορές. Επιπλέον, όπως επισημάνθηκε στο τέταρτο κεφάλαιο, είναι σημαντικό η διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου να ξεκινά από τα πρώτα κιάλας επίπεδα διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Το έβδομο κεφάλαιο λοιπόν περιλαμβάνει ενδεικτικό διδακτικό υλικό για τα A2, B1, B2, Γ1 και Γ2 επίπεδα ελληνομάθειας.

8. Περιορισμοί και μελλοντικές κατευθύνσεις

Το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε βασίστηκε στις αρχές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακή Γλωσσολογίας για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης για τα επίπεδα ελληνομάθειας από το A2 έως και το Γ2. Το παρόν υλικό στοχεύει στην εκμάθηση μη κυριολεκτικών εκφράσεων της ελληνικής γλώσσας που αφορούν τα συναισθήματα. Περιλαμβάνει ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες με έμφαση στην επικοινωνία και με χρήση αυθεντικού υλικού, όπως άρθρα και βίντεο. Επιπρόσθετα υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές/-τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και γλώσσες που ήδη γνωρίζουν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Παρά ταύτα ο σχεδιασμός του παρόντος διδακτικού υλικού συνοδεύεται από μερικούς περιορισμούς. Αρχικά το διδακτικό υλικό που παρουσιάστηκε σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ο σύντομος χρόνος μέσα στον οποίο αναπτύχθηκε το υλικό μπορεί να θεωρηθεί αδυναμία του υλικού καθώς ήταν περιοριστικός παράγοντας για το τελικό αποτέλεσμα, όπως για το πλήθος των δραστηριοτήτων και για το πλήθος του αυθεντικού υλικού που περιλαμβάνεται σε αυτό.

Επίσης, το παρόν εκπαιδευτικό υλικό απευθύνεται σε ένα υποθετικό μαθητικό κοινό. Παρότι σύμφωνα με τους Khansir και Pakdel (2014) «η ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών (needs analysis) των μαθητών/-τριών θεωρείται το πρώτο

βήμα για την προετοιμασία του γλωσσικού μαθήματος» (σελ. 1), κάτι τέτοιο δεν εφαρμόστηκε για το παρόν διδακτικό υλικό. Με άλλα λόγια, το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε δε βασίστηκε σε ενδιαφέροντα και ανάγκες συγκεκριμένου πραγματικού μαθητικού κοινού, αλλά περισσότερο σε ένα θεωρητικό κοινό. Κάτι τέτοιο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα κίνητρα των μαθητών/-τριών και μπορεί να μην ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο για το οποίο σχεδιάστηκε. Ο συνδυασμός των παραπάνω δύναται να επηρεάσει αρνητικά το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ένας ακόμα περιορισμός που εντοπίζεται για το παρόν διδακτικό υλικό αφορά το είδος των δραστηριοτήτων. Έρευνες δείχνουν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν περισσότερη ασφάλεια να διδάξουν γλωσσικά φαινόμενα χρησιμοποιώντας παραδοσιακές μεθόδους (Li, 1998). Όμοια, συχνά οι ενήλικες μαθητές/-τριες μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας επιζητούν περισσότερο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Cozma, 2015). Αυτό σημαίνει ότι ένα διδακτικό υλικό που υιοθετεί περισσότερο επικοινωνιακές μεθόδους ενδέχεται να προκαλέσει δυσaréσκεια και αντιδράσεις και στις δύο πλευρές.

Περιορισμούς στη διδασκαλία θέτουν και μερικές από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται. Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει βίντεο αλλά και αρκετές έγχρωμες εικόνες, κάποιες από τις οποίες προτείνεται να εκτυπώνονται σε μεγάλο μέγεθος και να τοποθετούνται σε εμφανές σημείο της τάξης. Κάτι τέτοιο απαιτεί αντίστοιχα υποστηρικτικά μέσα και εγκαταστάσεις, όπως έγχρωμες εκτυπώσεις, αίθουσες με εγκαταστάσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή και προβολικό, τα οποία δεν είναι πάντα εφικτά.

Ο τελευταίος περιορισμός που εντοπίζεται στο παρόν διδακτικό υλικό αφορά τη θεματική του υλικού. Τα συναισθήματα είναι, όπως προαναφέρθηκε, οικουμενικό φαινόμενο και προσφέρονται για τη διδασκαλία του μη κυριολεκτικού λόγου καθώς, ως αφηρημένη έννοια, αποδίδονται συχνά με μεταφορικές εκφράσεις. Όμως αφενός οι εκφράσεις που επιλέχθηκαν είναι περιορισμένες και ενδεικτικές και αφετέρου υπάρχουν συναισθήματα, ειδικά για τα πιο προχωρημένα επίπεδα ελληνομάθειας τα οποία γίνονται αντιληπτά δυσκολότερα.

Χρειάζεται σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι, παρά τους περιορισμούς, σημαντικό χαρακτηριστικό του παρόντος διδακτικού υλικού είναι η ευελιξία του. Το

διδασκτικό υλικό που σχεδιάστηκε αποτελεί πρόταση διδασκαλίας του μη κυριολεκτικού λόγου αναφορικά με τα συναισθήματα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει με ποικίλους τρόπους τις δραστηριότητες ή και να τροποποιήσει/να επικαιροποιήσει τις πηγές που περιλαμβάνονται ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/-τριών.

Μια άλλη πρόταση προσέγγισης του υλικού αφορά στην προσαρμογή του σε άλλη ηλικιακή ομάδα. Το παρόν υλικό σχεδιάστηκε για ενήλικες που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Θα ήταν όμως ιδιαίτερα χρήσιμο και για μαθητές/-τριες μικρότερων ηλικιών. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο υλικό, στην πλειοψηφία τους, θεωρούνται δημιουργικές, αξιοποιούν τη φαντασία και εμπλέκουν τα συναισθήματα με τρόπο ώστε να γίνεται το υλικό αρκετά ενδιαφέρον για τα παιδιά. Επίσης το υλικό αξιοποιεί στοιχεία από την ταυτότητα των μαθητών/-τριών, γεγονός που είναι εξίσου σημαντικό και στη διδασκαλία με παιδιά. Για αξιοποίηση του υλικού με παιδιά προτείνονται τροποποιήσεις σε επίπεδο λεξιλογίου, ίσως μείωση των εκφράσεων που περιλαμβάνονται σε κάθε περίπτωση, και προσαρμογή των επικοινωνιακών περιστάσεων ώστε να είναι πιο ελκυστικά σε παιδιά.

Το παρόν διδασκτικό υλικό αποτελεί επίσης έναυσμα για περαιτέρω έρευνα. Αρχικά, προτείνεται ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία μη κυριολεκτικών εκφράσεων που να αφορούν διαφορετικές θεματικές (π.χ. καιρός-βρέχει *καρεκλοπόδαρα*). Θα μπορούσε επίσης να αναπτυχθεί παρόμοιο υλικό το οποίο να απευθύνεται σε άλλες ομάδες, όπως σε παιδιά ή σε εφήβους ή σε πρόσφυγες, ομάδες οι οποίες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και ειδικά ενδιαφέροντα αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Αρκετές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα προκύπτουν και από την πιθανή εφαρμογή του παρόντος υλικού. Ενδεικτικά μετά από διδασκαλία με τη χρήση του παρόντος διδασκτικού υλικού θα μπορούσαν να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών/ των μαθητριών και των εκπαιδευτικών για το υλικό. Θα μπορούσε επίσης να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του υλικού μετά από την εφαρμογή του.

Προκύπτει επομένως ότι, όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παραγωγή του παρόντος διδακτικού υλικού ο χρόνος, το περιεχόμενο και το είδος των δραστηριοτήτων αλλά και το κοινό στο οποίο απευθύνεται το υλικό μπορεί να αποτελέσουν βασικούς περιορισμούς. Ως απάντηση στους περιορισμούς αυτούς, στην παρούσα υποενότητα προτάθηκαν μερικές εναλλακτικές προσεγγίσεις και τροποποιήσεις του υλικού. Παρά τους περιορισμούς όμως, ένα τέτοιο διδακτικό υλικό μπορεί να τροφοδοτήσει έρευνες σχετικές με το πεδίο και να συμβάλει στο πεδίο.

9. Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή αναδεικνύει την ανάγκη διδασκαλίας του μη κυριολεκτικού λεξιλογίου από τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας, και συγκεκριμένα από το επίπεδο A2 όπως αυτό ορίζεται από το ΚΕΠΑ, για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ειδικά για την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, από τη σύντομη έρευνα που έγινε σε υπάρχοντα εγχειρίδια διδασκαλίας της, αναδύθηκε η αναγκαιότητα παραγωγής διδακτικού υλικού για τον μη κυριολεκτικό λόγο.

Το υλικό που σχεδιάστηκε απευθύνεται σε ενήλικες που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ανήκουν σε επίπεδα ελληνομάθειας από το A2 έως και το Γ2. Η βασική θεματική από την οποία αντλήθηκαν οι μεταφορικές εκφράσεις κάθε επιπέδου αφορούν τα συναισθήματα, ως γλωσσικός τομέας που παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη σκέψη του ατόμου όσο και στην κατάκτηση μιας γλώσσας.

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία είναι μία από τις βασικές θεωρίες που ασχολήθηκαν με το λεξιλόγιο. Ο μη κυριολεκτικός λόγος, ως κεντρικό κομμάτι του λεξιλογίου, έχει ιδιαίτερη σημασία για την Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία καθώς πιστεύεται ότι διέπει τον τρόπο σκέψης του ανθρώπινου νου (Lakoff & Johnson, 1980/2003). Επομένως, η Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Γλωσσολογία αποτελεί την περισσότερο κατάλληλη επιλογή θεωρητικής προσέγγισης με βάση την οποία θα σχεδιαζόταν ένα τέτοιο εκπαιδευτικό υλικό.

Παράλληλα με τις αρχές της Εφαρμοσμένης Γνωσιακής Γλωσσολογίας, το παρόν διδακτικό υλικό βασίστηκε στην επικοινωνιακή/κονστрукτιβιστική προσέγγιση, στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση και στη ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση. Ακολουθώντας τις τρεις αυτές προσεγγίσεις, το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε περιλαμβάνει ομαδικές δραστηριότητες, περιστάσεις πραγματικής επικοινωνίας, δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιείται το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών και απαιτούν ενεργό συμμετοχή τους. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν είναι σύμφωνες με τους στόχους και τις απαιτήσεις του ΚΕΠΑ.

Εκτός από τα παραπάνω, στο παρόν διδακτικό υλικό περιλαμβάνονται κείμενα διαφορετικών ειδών, εικόνες με χρώματα και μεγάλος χώρος για απαντήσεις στις δραστηριότητες, στοιχεία που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Εξίσου σημαντικό στοιχείο του παρόντος υλικού είναι οι οδηγίες προς τον/την εκπαιδευτικό που περιλαμβάνονται για το υλικό κάθε επιπέδου, ξεχωριστά. Οι οδηγίες αυτές, οι οποίες περιλαμβάνουν συμβουλές αξιοποίησης του υλικού, εναλλακτικές προσεγγίσεις των δραστηριοτήτων και βασικά σημεία του υλικού που αξίζει να προσέξει ο/η εκπαιδευτικός, θεωρείται ότι διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό και αναδεικνύουν τα σημαντικά σημεία κάθε δραστηριότητας.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόν διδακτικό υλικό αποτελεί πρόταση διδασκαλίας του μη κυριολεκτικού λόγου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι ενδεικτικές και θα πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά και με άλλες δραστηριότητες ώστε να επιτευχθεί μία περισσότερο ολοκληρωμένη εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ädel, A., & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31 (2), 81-92.
- Aleshtar, M. T., & Dowlatabi, H. (2014). Metaphorical Competence and Language Proficiency in the same Boat. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1895-1904.
- Al-Khawaldeh, N., Jaradat, A., Al-momani, H., & Bani-Khair, B. (2016). Figurative Idiomatic Language: Strategies and Difficulties of Understanding English Idioms. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5 (6), 119-133.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle and Heinle.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2008). Designing a Conceptual Syllabus for Teaching Metaphors and Idioms in a Foreign Language Context. *Porta Linguarium*, 9, 69-77.
- Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54 (3), 314-342.
- Arnold, M. B. (1960a). *Emotion and personality. Volume I: Psychological aspects*. New York: Columbia University Press.
- BAAL. (1994). *Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics*. British Association for Applied Linguistics.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bada, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5 (6), 66-70.
- Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2017). From practice fields to communities of practice. Conference of Theoretical Foundations of learning environments.
- Barcelona, A. (1999). *Metaphor and metonymy at the crossroad*. Berlin and New

- York: Mouton de Gruyter.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, Socioculturalism, and Popper's World
3. Educational Researcher, 23 (7), 21-23.
- Berendi, M. (2005). Metaphor in Vocabulary Teaching. A Cognitive Linguistic Approach (Unpublished doctoral thesis). Pécs: University of Pécs.
- Bergen, B. (2015). Embodiment, Simulation and Meaning, In N. Riemer (Ed.), *The Routledge Handbook of Semantics*, (pp. 142–157). London: Routledge.
- Berns, M., & Matsuda, P. K. (2006). Applied linguistics: Overview and history. In K. Brown (Ed.), *The Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 394–405). Oxford: Elsevier.
- Bielak, J. (2011). Cognitive Linguistics and Foreign Language Pedagogy: An Overview of Recent Trends and Development. In M. Pawlak (Ed.), *Extending the boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, (pp. 241-262). Berlin and Heidelberg: Springer.
- Boers, F. (1999). Learning vocabulary through metaphoric awareness. *Études et Travaux, 3*, 53-65.
- Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics, 21*, 553- 571.
- Boers, F. (2004). Expanding Learners' Vocabulary through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In M. Achard and S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 211–232). Berlin and New York: Mouton De Gruyter.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal, 55 (3)*, 255-262.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: Rationale, proposals, and evaluation. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven and F. Ibáñez (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, (pp. 305-355). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

- Boers, F., Piquer-Piriz, A., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research*, 13 (4), 367–382.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Breen, M. (1984). Process syllabuses for the language classroom. In C. J. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design*, 47–60. Oxford: Pergamon.
- Bright, W. (1992). *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. (2007). How Applied Linguistics is the same as any other Science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7 (1), 86-94.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Budiman, A. (2017). Behaviorism in Foreign Language Teaching Methodology. *English Franca* 1 (2), 101-114.
- Burns, A. (2017). *Teaching speaking: Towards a holistic approach*. Conference 25th ETA-ROC Anniversary Conference: Epoch Making in English Language Teaching and Learning.
- Bush, H.K., Jr. (1993). Poetry and the teaching of figurative language skills. *ERIC Document Reproduction Service, ED352676*.
- Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, 27, (4), 671–690.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Candlin, C. (1984). Syllabus design as a critical process. In C. J. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design*, (pp. 29–46). Oxford: Pergamon.
- Carter, R. (1993). *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13–22.
- Chen, Y. C., & Lai, H. L. (2013). Teaching English Idioms as Metaphors through Cognitive-oriented Methods: A Case in an EFL Writing Class. *English Language Teaching*, 6 (6), 13-20.
- Clarke, D. (1991). The negotiated syllabus: What is it and is it likely to work? *Applied*

- Linguistics*, 12, 13–28.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, T. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 31 (2), 255-266.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences in Learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Cowie, A. P., & Mackin, R. (1975). *Oxford dictionary of current idiomatic English, Volume I: Verbs with prepositions and particles*. London: Oxford University Press.
- Coyne, R. (2005). *Cornucopia Limited. Design and Dissert on the Internet*. United States of America: MIT Press.
- Cozma, M. (2015). The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World. 7th World Conference on Educational Sciences.
- Crawford, J. (2002). The role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In J. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. (2001). Grammar: Functional Approaches. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 6323-6330.
- Cruse, A. (2004). *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Cumming, A. (1989). Writing Expertise and Second-Language Proficiency. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 39 (1), 81-135.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sndhu, P., & Sastri, P. (2005b). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63 (1), 38-43.
- Curry, L. (1983). *An Organization of Learning Styles Theory and Constructs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research

- Association.
- Cuyckens, H. (2002). Metonymy in Prepositions. In H. Cuyckens and G. Radden (Eds.), *Perspectives on Prepositions (Linguistische Arbeiten)*, (pp. 257-268).
Tübingen: Niemeyer.
- Danesi, M. (1986). The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18 (3), 1-10.
- Danesi, M. (1988). The Development of Metaphorical Competence: A Neglected Dimension in Second Language Pedagogy. In A. N. Mancini, P. Giordano and P. R. Baldini (Eds.), *Italiana*, (pp. 1-10). River Forest: Rosary College.
- Danesi, M. (1992). Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Language Annuals*, 3, 189-193.
- Danesi, M. (1993). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching. In J. E. Alatis, (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, (pp. 489–500).
Washington: Georgetown University Press.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of conceptual fluency. *International Journal of Applied Linguistics*, 5 (1), 3-20.
- Danesi, M. (2000). *Semiotics in Language Education*. New York: Mouton de Gruyter.
- Danesi, M. (2008). Conceptual errors in second language learning. In S. De Knop and T. De Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, (pp. 231-256). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Davies, A., & Elder, C. (2004). *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford and Malden: Blackwell.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- De Caro, E. E. R. (2009). The advantages and importance of learning and using idioms in English. *Cuadernos de Linguística Hispánica*, 14, 121-136.
- Deignan, A. G., & Solska, A. (1997). Teaching English Metaphors Using Cross-linguistic Awareness-raising Activities. *English Language Teaching Journal*, 51 (4), 352-360.
- Delpit, L. (2006). Lessons from teachers. *Journal of Teacher Education*, 57, 220-232.
- Denroche, C. (2015). *Metonymy and Language. A New Theory of Linguistic*

- Processing*. New York: Routledge.
- Devet, B. (1988). Stressing figures of speech in freshman composition. *College Composition and Communication*, 39 (1), 67–69.
- Dewaele, J. (2015). On Emotions in Foreign Language Learning and Use. *The Language Teacher*, 39 (3), 13-15.
- Dong, Y. (2004). Don't Keep Them in the Dark! Teaching Metaphors to English Language Learners. *English Journal*, 93 (4).
- Doroodi, S., & Hashemian, M. (2011). The Relationship between Reading Comprehension and Figurative Competence in L2 Learners. *Theory and Practice in Language Study*, 1 (6), 711-717.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). You can't Learn without Goofing. An Analysis of Children's Second Language 'Errors'. *ERIC*, 1-46.
- Dulay, H. C., Burt, M.K., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1971* (pp. 207–283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3, 364 –370.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Ellis, A. W. (2014). *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. New York: Psychology Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113.
- Ellis, R. (1994/2001). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word- class, and meaning. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description*,

- Acquisition and Pedagogy*, (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esther, U. J., & Martínez-Flor, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. In U. J. Esther and A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching on the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Evans, V., Bergen, B. K., & Zinken, J. (2007). The Cognitive Linguistics Enterprise: An Overview. In V. Evans and J. Zinken (Eds.), *The Cognitive Linguistics Reader*. London: Equinox.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Felder, R. M., & Henrique, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annuals*, 28 (1), 21-31.
- Felix, S. (1980). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr.
- Fernando, Ch. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernando, C., & Flavell, R. H. (1981). *On Idiom: Critical View and Perspectives (Exeter Linguistic Studies)*. Exeter: University of Exeter.
- Feyten, C. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *Modern Language Journal*, 75 (2), 174-180.
- Fillmore, C. J., Kay, P., & O'Connor, M. C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of let alone. *Language*, 64 (3), 501-538.
- Fu, Z. (2016). The Application of Conceptual Metonymy in Discourse Coherence. *International Journal of English Language Education*, 4 (2), 33-41.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson: ISTE NESTA.
- Gaätone, D. (1997). La locution: analyse interne et analyse globale. In M. Martins-Baltar (Ed.), *La locution entre langue et usages*, (pp. 165-177). Fontenay: ENS editions.

- Galantomos, I. (2019). Applied Cognitive Linguistics: What Every Language Practitioner Should Know. *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*, 7 (1), 1-12.
- Garbati, J. F. & Mady, C. (2015). Oral Skill Development in Second Languages: A Review in Search of Best Practices. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (9).
- Gardner, H., & Winner, E. (1978). The Development of Metaphoric Competence: Implications for the Humanistic Disciplines. *Critical Inquiry*, 5, 123-141.
- Garrett, P., & Young, R. (2009). Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 209-226.
- Geeraerts, D. (1995). Cognitive Linguistics. In J. Östman, J. Verschueren and J. Bloomaert (Eds.), *Handbook of Pragmatics Manual*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Geeraerts, D. (2003). Cultural models of linguistic standardization. In R. Dirven, R. Frank and M. Pütz (Eds.), *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings*, (pp. 25-68). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D., & Cuyckens, H. (2010). Introducing Cognitive Linguistics. In D. Geerarts and H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford Handbooks Online.
- Gerrig, R. J., & Gibbs, R. W. (1988). Beyond the Lexicon: Creativity in Language Production. *Metaphor and Symbolic Activity*, 3, 1-19.
- Ghilzai, S. A. (2014). The Role of L1 transfer in the Processing of L2 English Possessive Constructions: Evidence from German. *European Academic Issue*, 2 (6).
- Gibbs, R. (1990). Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity. *Cognitive Linguistics*, 1, 417-451.
- Gibbs, R. Jr. (1994). *The Poetics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. (2001). Evaluating Contemporary Models of Figurative Language Understanding. *Metaphor and Symbol*, 16 (3-4), 317-333.
- Gibbs, R. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R., & O' Brien, J.E. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical

- motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36, 35-68.
- Gibbs, R. W., Bogdanovich, J., Sykes, J., & Barr, D. (1997). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of Memory and Language*, 37, 141-154.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*, 9, 123-133.
- Glucksberg, S. (1989). Metaphors in Conversation: How are they understood? Why are they used? *Metaphor and Symbolic Activity*, 4, 125-143.
- Glucksberg, S., & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97, 3-18.
- Glynn, D. (2006). Conceptual Metonymy. A Study in Cognitive Models, Reference-Points, and Domain Boundaries. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 42, 85-102.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Gómez-Rodríguez, L. F. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do they really Help to Develop Communicative Competence? *Educación y Educadores*, 13 (3), 327-246.
- Goossens, L. (1995). From Three Respectable Horses' Mouths: Metonymy and Conventionalization in a Diachronically Differentiated Data Base. In L. Goossens, et al. (Eds.), *By word of mouth: Metaphor, metonymy and linguistic action in a cognitive perspective*, (pp. 175-204). Amsterdam: John Benjamins.
- Grabe, W. (2002). Applied linguistics: an emerging discipline for the twentieth century. In R. B. Kaplan (Ed.), *Oxford handbook of Applied Linguistics*, (pp. 3-12). New York: Oxford University Press.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.
- Graham, S. (2003). Learner strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28, 64-69.
- Győr, G. (2013). Basic level categorization and meaning in language. *Argumentum*, 9, 149-161.

- Haghshenas, M. S. M., & Hashemian, M. (2016). A comparative study of the effectiveness of two strategies of etymological elaboration and pictorial elucidation on idiom learning: A case of young EFL Iranian learners. *English Language Teaching, 9* (8), 140-151.
- Hallawachy, H. (2013). "Spill the Beans of Idioms"-A Corpus-based Linguistic Investigation of English Idioms. *Journal of Education and Science, 20* (3).
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education, 5* (2), 93-116.
- Hammerberg, D. D. (2004). Comprehension instruction for socioculturally diverse classrooms: A review of what we know. *The Reading Teacher, 57*, 648-658.
- Harya, T. (2016). An Analysis of Figurative Language Used in Coelho's Novel Entitled "Alchemist". *PREMISE, Journal of English Education, 5* (2), 45-63.
- Hashemian, M., Reza, M., & Nezhad, T. (2007). The Development of Conceptual Fluency & Metaphorical Competence in L2 Learners. *Linguistik Online, 30* (1).
- Hasan, A. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum, 13*, 137-153.
- Healey, A. (1968). English Idioms. *Kivung, 1* (2), 71-108.
- Heller, D. (2011). Figurative Speech as a Representation of Meaning. *World Literature Studies, 3* (20), 62-71.
- Hockett, C. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: The Macmillan Co
- Honeck, R. P. (1986). Verbal Materials in Research on Figurative Language. *Metaphor and Symbolic Activity, 1*, 25-41.
- Hongle, D., & Zhongqing, S. (2005). The Role of Conceptual Fluency in Foreign Language Teaching. *CELEA Journal, 28* (6), 38-42.
- Hurford, J., Heasley, B., & Smith, M. (2014). *Semantics. A coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hussein, R. F., Khanji, R., & Makhzoomy, K. F. (2011). The Acquisition of Idioms: Transfer or What? *Journal of King Saud University, 12*, 23-34.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ibarretxe- Antuñano, I. (2010). What's Cognitive Linguistics? A new Framework for

- the Study of Basque. *Association for French Language Studies*, 10, 3-31.
- Irujo, S. (1986). Don't Put your Leg in your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language. *TESOL*, 20 (2), 287-304.
- Irujo, S. (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal*, 40 (3), 236-243.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, 288 – 299.
- Jack, R., Garrod, O., Yu, H., Caldara, P., & Schyns, P. (2012). *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109 (9), 7241-7244.
- Jack, R., Garrod, O., & Schyns, P. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, 24 (2), 187-192.
- Janda, L. (2006). *Cognitive Linguistics*. Chapel Hill: University of Carolina.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (1991). Knowing Through the Body. *Philosophical Psychology*, 4, 3-18.
- Johnson, K. (2017). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. London: Routledge.
- Johnson, J., & Rosano, T. (1993). Relation of Cognitive Style to Metaphor Interpretation and Second Language Proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14 (2), 159-175.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Jones, C., Reichard, C., & Mohhtari, K. (2003). Are Students' Learning Styles Discipline Specific? *Community College Journal and Practice*, 27 (5), 363-375.
- Kamberi, L. (2014). Using Metaphors in Language Teaching and Learning. *European Journal of Research on Education, Special Issue*, 92-97.
- Kara, A. (2015). *Early Acquisition of Figurative Competence: Comprehension of*

Idiomatic Expressions in Turkish Between Seven and Eleven Years Old.

Hacettepe University, Ankara.

- Keraf, G. (1984). *Diksi dan Gaya Bahasa*. Jakarta: PT. Gramedia.
- Khabiri, M., & Masoumpahan, Z. (2012). The comparative effect of using idioms in conversation and paragraph writing on EFL learners' idiom learning. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 4 (1), 59-80.
- Khansir, A., & Pakdel, F. (2014). Needs analysis and language teaching. *Language in India*, 14 (3), 1-20.
- Khonbi, Z. A., & Sadeghi, K. (2017). Improving English Language Learners' Idiomatic Competence: Does Mode of Teaching Play a Role? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5 (3), 61-79.
- Kövecses, Z. (2000). Metaphor and Emotion. In R. W. Gibbs (Ed.), *Cambridge Handbook of Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17 (3), 326-355.
- Kövecses, Z. (2017). Conceptual Metaphor Theory. In E. Semino and Z. Demjén (Eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge Handbooks.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. USA: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1982). Acquiring a Second Language. *World Englishes*, 1 (3), 87-160.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S., & H. Seliger (1976). The Role of Formal and Informal Linguistic Environments in Adult Second Language Learning. *International Journal of Psycholinguistics*, 3, 15-21.
- Krashen, S., Seliger, H., & Hartnett, D. (1974). Two Studies in Adult Second Language Learning. *Kritikon Litterarum* 2 (3), 220-228.

- Krashen, S., S. Zelinski, Jones, C., & Usprich, C. (1978). How Important is Instruction? *English Language Teaching Journal*, 32, 257-261.
- Kreuz, R. J., Long, D. L. & Churh, M. B. (1991). On being ironic: Pragmatic and mnemonic implications. *Metaphor and Symbolic Activity*, 6, 149-162.
- Król, A. (2005). Applied Cognitive Linguistics in Teaching English Articles to Polish Learners. *LAUD Linguistic Agency*, 632.
- Kung, F. W. (2019). Teaching second language reading comprehension: The effects of classroom materials and reading strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (1), 93-104.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In A., Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*, (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, J., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, J., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Núñez, R. (2000). *Where Mathematics come from. How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. New York: Basic Books.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*, 50 (1), 43-51.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee, D. (2001). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic Fields and Lexical Structure*. Amsterdam and London: American Elsevier.
- Levorato, M. C. (1993). The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative

- Competence. In C. Cacciari and P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*, (pp. 101-128). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1992). Children's Comprehension and Production of Idioms: The Role of Context and Familiarity. *Child Language*, *19*, 415-433.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2010). Polysemy, Prototypes, and Radial Categories. In D. Geeraerts and H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, D. (1998). "It's Always more Difficult than you Plan and Imagine": Teacher's Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL*, *32* (4), 677-703.
- Littlemore, J. (2001a). Metaphoric competence. A possible language learning strength of students with a holistic cognitive style. *TESOL Quarterly*, *34* (3), 459-91.
- Littlemore, J. (2001b). The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. *Teaching in Higher Education*, *6*, 333-349.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics*, *27* (2), 268-294.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006a). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, *27*, (2), 268-294.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006b). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. New York: Palgrave McMillan.
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J., & Turner, S. (2016). An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Writing. *Applied Linguistics*, *35* (2), 117-144.
- Liontas, J. I. (2015a). Developing idiomatic competence in the ESOL classroom: A pragmatic account. *TESOL Journal*, *6* (4), 621-658.
- Liontas, J. (2017). Why Teach Idioms? A Challenge to the Profession. *Iranian Journal*

- of Language Teaching Research*, 5 (3), 5-25.
- Liu, D. (2008). *Idioms: Description, comprehension, acquisition and pedagogy*. New York: Routledge.
- Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9 (2), 125-147.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide* (3rd Edition). Malden: Wiley-Blackwell.
- MacWilliam, I. (1990). Video and Language Comprehension. In R. Rossner and R. Bolitho (Eds.), *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that Facilitate Language Learning: The Positive-broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193-213.
- Makkai, A. (1972). *Idiom Structure in English*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Makkai, A. (1975). *A Dictionary of American Idioms*. New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Matsumoto D., Kudoh T., Scherer K., & Wallbott H. (1988). Antecedents of and reactions to emotions in the United States and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 267-286.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M., Frank, M., & O'Sullivan, M. (2008). Facial expressions of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones and L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotion*, (pp. 211–234). New York, NY: Macmillan.
- Méndez López, M., & Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15 (1), 109-124.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Mohamadi Asl, F. (2013). The impact of context on learning idioms in EFL classes. *MEXTESOL Journal*, 37 (1), 1-12.
- Moreno, E. M. G. (2011). The role of etymology in the teaching of idioms related to colors in an L2. *Porta Linguarum*, 16, 19-32.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University

Press.

- Murcia-Celce, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nacey, S. (2010). Comparing linguistic metaphors in L1 and L2 English. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo, Norway.
- Nangyeon, L. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5 (2), 105-109.
- Niemeier, S. (2005). Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology. In A. Tyler, M. Takada, Y. Kim and D. Marinova (Eds.), *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*, (pp. 100-111). Washington: Georgetown University Press.
- Numrich, C. (1989). *Cognitive Strategies for Integrating ESL and Content Area Instruction*. ERIC Document Reproduction Services No. ED 314959.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (pp. 258-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dell, F., & McCarthy, M. (2010). *English idioms in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A., & Turner, T. (1990). What's Basic About Basic Emotions? *Psychological Review*, 97 (3), 315-331.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Toronto: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on L2 listening. *System*, 21, 205-211.
- Palmer, B. C., & Brooks, M. A. (2004). Reading until the cows come home: Figurative language and reading comprehension. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47, 370-379.
- Palmer, B., & Simmons, K. B. (1995). Communicating Intentions through Nonverbal Behaviors: Conscious and Unconscious Encoding of Liking. *Human Communication Research*, 22, 128-160.

- Palmer B., Bilgili E., Gungor A., Eylül D., Taylor S., & Leclere J. (2008) Reading Comprehension, Figurative Language Instruction, and the Turkish English Language Learner. *Reading Horizons*, 48 (4).
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned Reflexes; An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Humphrey: Oxford University Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Perrin, R. (2004). *Pocket Guide to APA Style*. Boston and New York: Houghton Mifflin Company.
- Perrine, L. (1982). *Sound and Sense: An Introduction to Poetry*. California: Harcourt College Publishers.
- Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*. New York: Viking.
- Pickens, J., & Pollio, H. (1979). Patterns of Figurative Language Competence in Adult Speakers. *Psychological Research*, 40, 299-313.
- Pütz, M. (2010). Cognitive Linguistics and Applied Linguistics. In D. Geeraerts and H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*.
- Qualls, C.D., & Harris, J.L. (1999). Effects of familiarity on idiom comprehension in African American and European American fifth graders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 114–151.
- Radden, G. (2000). "How metonymic are metaphors?" In A. Barcelona (Ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads*, (pp. 93–108). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Radden, G., & Panther, K.U. (2004). Introduction: Reflections on motivation. In G. Radden & K. U. Panther (Eds.), *Studies in Linguistic Motivation*, (pp. 1-46). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Radić-Bojanić, B. (2013). Internalization and production of metaphorical expressions with EFL students. *Romanian Journal of English Studies*, 10 (1), 135-144.
- Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University

- Press.
- Richards, J. C. (2001). *Jack C. Richard's 50 Tips for Teacher Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Ireland: Multilingual Matters LTD.
- Roberts, R., & Kreuz, R. (1994). Why do people use figurative language? *Psychological Science*, 5 (3), 159-163.
- Robinson, P. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Robinson, P. (2009). Syllabus Design. In M. H. Long and Doughty, C. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, (pp. 294-310).
- Rogers, A. (1986). *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch and B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*, (pp. 28-49). Hillsdale: Erlbaum.
- Rundbland, G., & Annaz, D. (2010). Development of Metaphor and Metonymy Comprehension: Receptive Vocabulary and Conceptual Knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 28 (3), 547-563.
- Sabet, K. M., & Tavakoli, M. (2016). Metaphorical Competence: A Neglected Component of Communicative Competence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4 (1), 32-39.
- Saleh, N., & Zakaria, N. (2013). Investigating the difficulties faced in understanding, and strategies used in processing, English idioms by the Libyan students. *International Journal of English Language and Translation Studies (IJ-ELTS)*, 1 (2), 69-90.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle.

- Schmitt, N., & Celce-Murcia, M. (2002). An overview of applied linguistics. In N. Schmitt, (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. Arnold Press.
- Schwarz-Friesel, M. (2015). Language and Emotion. The Cognitive Linguistic Perspective. In U. M. Ludtke (Ed.), *Emotion in Language: Theory- Research- Application*, (pp. 157-164). Holland: John Benjamins Publishing Company.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (2001). Emotional Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach. In G. Parrott (Ed.), *Emotions in Social Psychology: Essential Readings*, (pp. 26-56). Philadelphia: Psychology Press.
- Silva, T. (1993). Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.
- Simmons, J. S., & Palmer, B. C. (1994). *Reading by doing: An introduction to effective reading*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Siqueira, M., Marquez, D., & Gibbs, R. (2016). Metaphor-related Figurative Language Comprehension in Clinical Populations: A Critical Review. *Belo Horizonte*, 20 (40), 36-60.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two Indianapolis*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Skinner, B. F. (1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Solak, E. (2016). Teaching Listening Skills. In E. Solak (Ed.), *Teaching Language Skills for Prospective English Teachers*, (pp. 29-44). Turkey: Pelikan.
- Song, S. (2011). Metaphor and Metonymy-A Tentative Research into Modern Cognitive Linguistics. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (1), 68-73.
- Soriano, C. (2015). Emotion and Conceptual Metaphor. In H. Flam and J. Kleres (Eds.), *Methods of Exploring Emotions*, (pp. 206-214). New York: Routledge.
- Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In I. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook

- and B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swanepoel, P. (1992). Linguistic Motivation and its Lexicographical Applications. *EURALEX '90, Proceedings of the 4th International Congress*, 291-314.
- Talib Al-kadi, A. M. (2015). Towards Idiomatic Competence of Yemeni EFL Undergraduates. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (3), 513-523.
- Thang, N. (2009). Language and Embodiment. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25, 250-256.
- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Tilley, C. (1999). *Metaphor and Material Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2001). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness (Vol. 1)*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness (Vol. 2)*. New York: Springer.
- Tompkins, G. E. (2002). *Literacy for the 21st century* (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ungerer, F., & Schmid, H. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Van de Craats, I. (2002). The role of the mother tongue in second language learning. *Babylonia*, 4 (2), 19-22.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Problems of general psychology (including the volume Thinking and speech). *The collected works of L. S. Vygotsky*, 1, 39–285. New York: Plenum Press.
- Waters, A. (2009). Advances in Material Design. In M. H. Long and C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, (pp. 311-326). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

- Watson, J.B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenden, A. (1987). Conceptual Background in Utility. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1992). Defining Emotion Concepts. *Cognitive Science. A Multidisciplinary Journal*, 16 (4), 539-381.
- Wilkins, D. (1976). Notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins.
- Winstead, L. (2004). Increasing Academic Motivation and Cognition in Reading, Writing, and Mathematics: Meaning-making Strategies. *Educational Research Quarterly*, 28 (2), 30–49.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1985). *Listening. Second Edition*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Xiao, F. (2016). An Empirical Study of Figurative Competence of Chinese EFL Learners. *American Journal of Educational Research*, 4 (11), 806-810.
- Yorio, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In Hyltenstam, K. & L. K. Obler (Eds.). *Bilingualism across the lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.

B) Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βελούδης, Γ. (2005). *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Γαλαντόμος, Ι. (2008). *Η Διδασκαλία των Μεταφορών και των Ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης Γλώσσας (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο Α. Φ. Χριστίδης και Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Λιναρίτη, Μ. (2017). Το συναίσθημα της «λύπης». Μια γλωσσολογική ερμηνεία μέσα από τη χρήση εννοιολογικών μεταφορών σε λογοτεχνικά και δημοσιογραφικά κείμενα. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία»*.
- Λιοναράκης Α. (2001). Ποιοτικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*.
- Μανούσου, Ε. (2005). Σχεδιασμός εναλλακτικού διδακτικού υλικού για Αεξα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Εισήγηση στο 3^ο συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεων εκπαίδευση*, (σελ. 629-637).
- Μήτσης, Ν. (2007). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008). *Λεξικολογία στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παντελόγλου, Λ. (2017). Η κατανόηση προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 37, 561-576.
- Παπαρούση, Μ. (2008). Εννοιολογική μεταφορά. Μία απόπειρα διδακτικής αξιοποίησης. *Κείμενα*, 8, 1790-1783.
- Χαραλαμποπούλου, Φ. (2009). Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες κατανόησης στη

δεύτερη/ξένη γλώσσα με την υποστήριξη των ΤΠΕ. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*, 2 (3), 273-290.