

**ΥΠΟΕΡΓΟ: ΥΠΟΕΡΓΟ 2 «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ, ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΙΔΙΑ ΜΕΣΑ,  
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΚΔΔΑ» του Έργου «SUB4. Αναβάθμιση των δεξιοτήτων του  
ανθρώπινου δυναμικού του Δημόσιου Τομέα» με κωδικό ΟΠΣ ΤΑ 5150174  
της Δράσης 16972 ΤΑΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:**

**«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ  
ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ»**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**

**Κωδικός εκπαιδευτικού υλικού: ΟΠΣ ΤΑ 5150174**

**Κωδικός Πιστοποίησης προγράμματος:**

**ΥΠΟΕΡΓΟ: ΥΠΟΕΡΓΟ 2 «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ, ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΙΔΙΑ ΜΕΣΑ,**

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΚΔΔΑ» του Έργου «SUB4. Αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού του Δημόσιου Τομέα» με κωδικό ΟΠΣ ΤΑ 5150174 της Δράσης 16972 ΤΑΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:  
«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ»**

**ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

- **Συντονιστής:** Δρ. Σαράντης Κουγιού (κωδ. Ο.Π.Σ.:022095) Συντονιστής Τομέα Δημόσιας Διοίκησης και Διακυβέρνησης ΙΝ.ΕΠ
- **Συγγραφέας:** Δρ. Μαρίνα Ματθαιουδάκη (κωδ. Ο.Π.Σ: 026803), Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- **Συγγραφέας:** Δρ. Χριστίνα Μαλιγκούδη (κωδ. Ο.Π.Σ: 027121) Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- **Συγγραφέας:** Δρ. Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου (κωδ. Ο.Π.Σ: 027122) Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- **Συγγραφέας:** Δρ. Γεωργία Φωτιάδου (κωδ .Ο.Π.Σ: 027081) Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- **Συγγραφέας:** Δρ. Ελευθερία Ζάγκα (κωδ. Ο.Π.Σ: 027270) Σύμβουλος Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ**

- Δρ Αναστασία Γκαϊνταρτζή (κωδ. Ο.Π.Σ.: 027995), Μέλος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Τμήματος Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Δρ Μιχαήλ Φουντουλάκης (κωδ. Ο.Π.Σ: 025836), Υπεύθυνος Σπουδών και Έρευνας ΙΝ.ΕΠ

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

|     |                                                                                                                                |     |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 0.  | Εισαγωγή .....                                                                                                                 | 7   |
| 1.  | Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της ελληνικής ως Γ1 και της ελληνικής ως Γ211 .....                                             |     |
| 1.1 | Ορολογία και ορισμοί.....                                                                                                      | 12  |
| 1.2 | Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τις Γλώσσες (CEFR, 2001) .....                                                                  | 17  |
| 2.  | Η μέθοδος CLIL: Συνδυαστική Διδασκαλία Γλώσσας και Περιεχομένου.....                                                           | 24  |
| 2.1 | Γιατί συνδυαστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης / δεύτερης γλώσσας; .....                                             | 25  |
| 2.2 | CLIL: Περιεχόμενο του όρου – θεωρητικό πλαίσιο – βασικές αρχές διδασκαλίας.....                                                | 26  |
| 2.3 | Οι τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας ή τι χρειάζεται ένας/μία μαθητής/τρια στο σχολείο .....                                | 29  |
| 2.4 | Τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού/επιστημονικού/ σχολικού λόγου .....                                                          | 30  |
| 2.5 | Βασικές αρχές σχεδιασμού μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο CLIL .....                                                              | 33  |
| 3.  | Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Υποστήριξη γλωσσικού εισερχόμενου.....                                            | 40  |
| 3.1 | Τι είναι το «γλωσσικό εισερχόμενο»: Το θεωρητικό πλαίσιο .....                                                                 | 41  |
| 3.2 | Στρατηγικές για την ενίσχυση του γλωσσικού εισερχόμενου.....                                                                   | 43  |
| 4.  | Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: «Σκαλωσιά» (Scaffolding) ..                                                       | 53  |
| 4.1 | Η έννοια της στήριξης /σκαλωσιάς (scaffolding) .....                                                                           | 53  |
| 4.2 | Μορφές διδακτικής υποστήριξης .....                                                                                            | 56  |
| 5.  | Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Η χρήση της επίδειξης (modelling) στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας ..... | 63  |
| 5.1 | Η επίδειξη (modelling) .....                                                                                                   | 64  |
| 6.  | Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Υποστήριξη γλωσσικού εξερχόμενου και ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών .....       | 68  |
| 6.1 | Στρατηγικές, δεξιότητες, γλωσσικό εξερχόμενο .....                                                                             | 69  |
| 6.2 | Στρατηγικές στον γραπτό λόγο .....                                                                                             | 70  |
| 6.3 | Στρατηγικές στον προφορικό λόγο .....                                                                                          | 78  |
| 6.4 | Ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών .....                                                                                         | 83  |
| 7.  | Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Έλεγχος κατανόησης.....                                                           | 93  |
| 7.1 | Προσληπτικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο .....                                                                                 | 94  |
| 7.2 | Προσληπτικές δεξιότητες στον προφορικό λόγο .....                                                                              | 105 |
| 8   | Αρχές σχεδιασμού διδακτικού υλικού .....                                                                                       | 113 |
| 8.1 | Βήματα για την εύρεση και αξιοποίηση διδακτικού υλικού .....                                                                   | 113 |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.2 Ψηφιακοί πόροι και εκπαιδευτικό υλικό .....                                                                 | 115 |
| 8.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....                                                                             | 123 |
| 8.4 Επιμορφωτικό και άλλο υλικό.....                                                                            | 125 |
| 9 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία του<br>λεξιλογίου .....                        | 127 |
| 9.1 Πώς μετράμε τη λεξική ικανότητα .....                                                                       | 128 |
| 9.2 Κριτήρια διαβάθμισης λεξιλογικών ικανοτήτων.....                                                            | 132 |
| 9.3 Τα επίπεδα γλωσσομάθειας.....                                                                               | 133 |
| 9.4 Λεξιλόγιο και διδασκαλία .....                                                                              | 134 |
| 10 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία<br>Γραμματικής .....                          | 145 |
| 10.1 Τι είναι η γραμματική; .....                                                                               | 146 |
| 10.2 Κριτήρια διαβάθμισης γραμματικών φαινομένων.....                                                           | 148 |
| 10.3 Τα είδη των γραμματικών λαθών .....                                                                        | 150 |
| 10.4 Η σχέση των γραμματικών λαθών με τα επίπεδα γλωσσομάθειας.....                                             | 153 |
| 10.5 Διδασκαλία της Γραμματικής – Εστίαση στον Τύπο (ET).....                                                   | 155 |
| 11 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία<br>αναγνωστικής και γραπτής δεξιότητας .....  | 164 |
| 11.1 Οι γλωσσικές μακροδεξιότητες .....                                                                         | 165 |
| 11.2 Αυθεντικό υλικό στη διδασκαλία της ξένης/ δεύτερης γλώσσας: –<br>Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....         | 166 |
| 11.3 Κριτήρια επιλογής αυθεντικού υλικού .....                                                                  | 168 |
| 11.4 Τα διδακτικά και μαθησιακά οφέλη από την αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων.....                               | 169 |
| 11.5 Κατανόηση γραπτού λόγου.....                                                                               | 171 |
| 11.6 Παραγωγή γραπτού λόγου .....                                                                               | 174 |
| 12 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία<br>ακουστικής και προφορικής δεξιότητας ..... | 182 |
| 12.1 Μακροδεξιότητα και αυθεντικό – ημι- αυθεντικό υλικό.....                                                   | 183 |
| 12.2 Κατανόηση προφορικού λόγου.....                                                                            | 183 |
| 12.3 Παραγωγή προφορικού λόγου .....                                                                            | 186 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

|            |                                                              |              |
|------------|--------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>3.1</b> | Αποτύπωση του γνωστικού περιεχομένου στο μάθημα της Ιστορίας | <b>σ. 43</b> |
|------------|--------------------------------------------------------------|--------------|

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

|             |                                                                                            |               |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>3.1</b>  | Παράδειγμα χρήσης του μοντέλου Frayer για τη διδασκαλία λεξιλογίου στο μάθημα της Ιστορίας | <b>σ. 44</b>  |
| <b>3.2</b>  | Προσαρμογή του μοντέλου Frayer για μαθητές/τριες μικρότερων ηλικιών                        | <b>σ. 45</b>  |
| <b>4.1</b>  | Παράδειγμα αλφαβητικού τοίχου με λέξεις                                                    | <b>σ. 54</b>  |
| <b>4.2</b>  | Οπτική αναπαράσταση ενός φυτού και των μελών του                                           | <b>σ. 54</b>  |
| <b>4.3</b>  | Το μοντέλο Frayer                                                                          | <b>σ. 55</b>  |
| <b>6.1</b>  | Στρατηγική οργάνωσης θεματικού λεξιλογίου στο προσυγγραφικό στάδιο                         | <b>σ. 69</b>  |
| <b>6.2</b>  | Στρατηγική λεξικού                                                                         | <b>σ. 70</b>  |
| <b>6.3</b>  | Στρατηγικές δραστηριότητας ΠΓΛ                                                             | <b>σ. 71</b>  |
| <b>6.4</b>  | Συγγραφικές στρατηγικές επιπέδου Α1-Α2                                                     | <b>σ. 72</b>  |
| <b>6.5</b>  | Διασύνδεση προσυγγραφικού και συγγραφικού σταδίου στη βάση οπτικοακουστικού υλικού         | <b>σ. 73</b>  |
| <b>6.6</b>  | Μεταδραστηριότητα βιωματικού λόγου                                                         | <b>σ. 74</b>  |
| <b>6.7</b>  | Δημιουργία «ζαριού» για επιτράπεζιο παιχνίδι με άξονα θεματικό λεξιλόγιο                   | <b>σ. 76</b>  |
| <b>6.8</b>  | Δραστηριότητα με όχημα τη στρατηγική δραματοποίησης                                        | <b>σ. 77</b>  |
| <b>6.9</b>  | Ενεργοποίηση έντεχνου συλλογισμού μέσα από την περιγραφή έργων τέχνης                      | <b>σ. 78</b>  |
| <b>6.10</b> | Απόσπασμα ψηφιακής αφήγησης επιπέδου ελληνομάθειας Α2                                      | <b>σ. 78</b>  |
| <b>6.11</b> | Δραστηριότητες οπτικής αναπαράστασης                                                       | <b>σ. 82</b>  |
| <b>6.12</b> | Συνεργατική δραστηριότητα επανάληψης Υποτακτικής                                           | <b>σ. 83</b>  |
| <b>6.13</b> | ΠΓΛ με έμφαση σε κοινωνικό-συναισθηματικές στρατηγικές                                     | <b>σ. 84</b>  |
| <b>7.1</b>  | Δραστηριότητα στρατηγικής επιφάνειας                                                       | <b>σ. 92</b>  |
| <b>7.2</b>  | Προδραστηριότητα κατανόησης τίτλου (Στρατηγική μαντέματος)                                 | <b>σ. 93</b>  |
| <b>7.3</b>  | Άσκηση ΚΓΛ με βάση την περίληψη (Γνωστική στρατηγική)                                      | <b>σ. 94</b>  |
| <b>7.4</b>  | Συναισθηματική στρατηγική ΚΓΛ                                                              | <b>σ. 95</b>  |
| <b>7.5</b>  | Αξιοποίηση Γνωστικών και συναισθηματικών στρατηγικών στην ΚΓΛ                              | <b>σ. 96</b>  |
| <b>7.6</b>  | Στρατηγικές ΚΓΛ σε μικροεπίπεδο                                                            | <b>σ. 97</b>  |
| <b>7.7</b>  | Δραστηριότητα ενσωματωμένης διδασκαλίας στρατηγικών                                        | <b>σ. 99</b>  |
| <b>7.8</b>  | Δραστηριότητες ομαδοποίησης προδιδασκαλίας λεξιλογίου κατά την ΚΠΛ                         | <b>σ. 103</b> |
| <b>7.9</b>  | Δραστηριότητα ΚΠΛ με συμπλήρωση κενών                                                      | <b>σ. 104</b> |
| <b>7.10</b> | Στρατηγική επαλήθευσης μετά την ακρόαση                                                    | <b>σ. 104</b> |
| <b>8.1</b>  | Το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του λεξιλογίου                                 | <b>σ. 119</b> |
| <b>10.1</b> | Υλικά για την υλοποίηση της δραστηριότητας                                                 | <b>σ. 154</b> |
| <b>11.1</b> | Αυθεντικό υλικό                                                                            | <b>σ. 166</b> |
| <b>11.2</b> | Αυθεντικό υλικό για ΚΓΛ                                                                    | <b>σ. 167</b> |
| <b>11.3</b> | Αυθεντικό υλικό για ΚΓΛ                                                                    | <b>σ. 168</b> |
| <b>11.4</b> | Αυθεντικό υλικό για ΚΓΛ                                                                    | <b>σ. 168</b> |
| <b>11.5</b> | Αυθεντικό υλικό για ΠΓΛ                                                                    | <b>σ. 170</b> |

|              |                                   |               |
|--------------|-----------------------------------|---------------|
| <b>11.6</b>  | Αυθεντικό υλικό για ΠΓΛ           | <b>σ. 170</b> |
| <b>11.7</b>  | Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής | <b>σ. 172</b> |
| <b>12.1.</b> | Υλικό για κατανόηση ΠΛ            | <b>σ. 180</b> |
| <b>12.2.</b> | Υλικό για κατανόηση ΠΛ            | <b>σ. 181</b> |
| <b>12.3.</b> | Υλικό για κατανόηση ΠΛ            | <b>σ.183</b>  |
| <b>12.4</b>  | Υλικό για κατανόηση ΠΛ            | <b>σ. 184</b> |
| <b>12.5.</b> | Υλικό για κατανόηση ΠΛ            | <b>σ. 184</b> |
| <b>12.6.</b> | Υλικό για κατανόηση ΠΛ            | <b>σ.185</b>  |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

|             |                                                                                      |               |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>1.1</b>  | Βασικά επίπεδα γλωσσομάθειας                                                         | <b>σ. 18</b>  |
| <b>1.2</b>  | Κατανόηση γραπτού λόγου ανά επίπεδο ελληνομάθειας                                    | <b>σ. 21</b>  |
| <b>5.1</b>  | Τα στάδια της εφαρμογής της στρατηγικής στην τάξη                                    | <b>σ. 63</b>  |
| <b>6.1</b>  | Είδη στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου                                             | <b>σ. 68</b>  |
| <b>7.1</b>  | Αναγνωστικές στρατηγικές ανά επίπεδο ανάγνωσης (Γρίβα & Κωφού, 2020)                 | <b>σ. 98</b>  |
| <b>7.2</b>  | Κατανόηση Προφορικού λόγου ανά επίπεδο ελληνομάθειας με βάση το ΚΕΠΑ                 | <b>σ. 99</b>  |
| <b>9.1</b>  | Ταξινομικός πίνακας τύπων γνώσεων μιας λέξης (Nation, 2013, σελ. 49)                 | <b>σ. 124</b> |
| <b>9.2</b>  | Κλίμακες του φάσματος της λεξιλογικής γνώσης σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001, σελ. 129-130) | <b>σ. 128</b> |
| <b>10.1</b> | Κλίμακα γραμματικής ακρίβειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001, σελ. 132)                    | <b>σ. 149</b> |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

|             |                                                     |               |
|-------------|-----------------------------------------------------|---------------|
| <b>2.1</b>  | Απεικόνιση του CLIL                                 | <b>σ. 32</b>  |
| <b>2.2</b>  | Απεικόνιση των φάσεων διδασκαλίας με τη μέθοδο CLIL | <b>σ. 33</b>  |
| <b>11.1</b> | Οι γλωσσικές μακροδεξιότητες                        | <b>σ. 161</b> |

## 0. Εισαγωγή

Το παρόν τεύχος περιέχει επιμορφωτικό υλικό που συνοδεύει το πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και αποτελείται από δώδεκα διακριτές ενότητες. Αναλυτικότερα:

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται και αποσαφηνίζονται ορισμένοι βασικοί όροι γύρω από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής/ πρώτης (Γ1) και ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) και παρουσιάζεται το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) που αποτελεί κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας, γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων και διδακτικών εγχειριδίων για την ελληνική ως Γ2/ΞΓ.

Στη δεύτερη ενότητα δίνονται πληροφορίες για τη *συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου* (μέθοδος CLIL), από την ιστορική της εξέλιξη ως τις βασικές αρχές σχεδιασμού μιας διδασκαλίας γλωσσικών και μη μαθημάτων σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή και ενδεικτικά διδακτικά παραδείγματα. Ειδικότερα, τα παραδείγματα που παρουσιάζονται μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεικτής γλωσσικής ικανότητας (τάξεις με μαθητές/ τριες διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας) ή / και τάξεις συμφοίτησης (τάξεις στις οποίες συμφοιτούν φυσικοί και μη φυσικοί/ές ομιλητές και ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας).

Οι πέντε επόμενες ενότητες εστιάζουν σε διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας, που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδακτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα:

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) που προάγουν και υποστηρίζουν το γλωσσικό εισερχόμενο, δηλαδή την κατανόηση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Η ενότητα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι διδακτικές στρατηγικές μπορούν να οργανωθούν και να εφαρμοστούν, ώστε να καταστήσουν το εισερχόμενο γλωσσικό υλικό κατανοητό και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο και να επιτευχθούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η στρατηγική της *στήριξης/σκαλωσίας*

(scaffolding) και η παρουσίαση του τρόπου αξιοποίησης και καλλιέργειά της στην εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2. Η ενότητα αναδεικνύει τη σημασία της «σκαλωσιάς» για την εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνει διάφορους τρόπους εφαρμογής της σε εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία γίνεται διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζεται η στρατηγική της *επίδειξης* (modelling) και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της εφαρμογής της. Τέλος, παρουσιάζεται η διαδικασία την οποία μπορεί να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη προκειμένου να καθοδηγήσει σταδιακά τους μαθητές/τριες από την παρατήρηση στην αυτόνομη γλωσσική χρήση.

Στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (Γ2) ή ξένης γλώσσας με έμφαση στο *γλωσσικό εξερχόμενο* (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) και αναδεικνύονται τεχνικές ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών, προκειμένου να επιτευχθεί η προαγωγή της ενεργητικότερης συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνακόλουθα στην επίτευξη υψηλότερων αποτελεσμάτων μάθησης της Γ2. Στην αρχή αποσαφηνίζεται η έννοια των στρατηγικών, αντιπαραβάλλοντάς τις με τις δεξιότητες και στη συνέχεια αναλύονται διάφορες παραγωγικές στρατηγικές με θεωρητική και πρακτική τεκμηρίωσή τους μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων. Για την ανάδειξη των τεχνικών ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών παρουσιάζονται στρατηγικές που ενισχύουν την ολιστική (εκ)μάθηση της γλώσσας, χωρίς να περιορίζονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένης δεξιότητας.

Στην έβδομη ενότητα παρουσιάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (Γ2) ή ξένης γλώσσας με έμφαση στο *γλωσσικό εισαγόμενο* (κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου), οπότε δίνεται έμφαση στις προσληπτικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της ακρόασης. Στην αρχή αποσαφηνίζεται η έννοια των στρατηγικών αντιπαραβάλλοντάς τις με τις δεξιότητες και στη συνέχεια αναλύονται διάφορες γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές στρατηγικές με θεωρητική και πρακτική τεκμηρίωσή τους μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων.

Στην όγδοη ενότητα συζητιούνται οι αρχές σχεδιασμού διδακτικού υλικού και παρουσιάζεται ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 από διάφορες πηγές και φορείς, το οποίο μπορεί να

προσαρμόσσει κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ανάγκες και το προφίλ του μαθητικού κοινού.

Οι τέσσερις επόμενες ενότητες εστιάζουν στη δημιουργία υλικού με αυθεντικά και ημι-αυθεντικά κείμενα για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, της γραμματικής και των τεσσάρων γλωσσικών μακρο-δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) και πιο συγκεκριμένα:

Στην ένατη ενότητα παρουσιάζονται βασικοί όροι γύρω την έννοια του *λεξιλογίου* (όπως πώς μετράμε τη λεξιλογική ικανότητα, τι σημαίνει γνωρίζω μια λέξη), και στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για το τι μπορούμε οι εκπαιδευτικοί να περιμένουμε ως προς τις λεξικές γνώσεις των διδασκόμενων την ελληνική ως δεύτερη (Γ2) γλώσσα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Τέλος, περιγράφονται διάφορες διδακτικές προτάσεις που χρησιμοποιούν αυθεντικά και ημι-αυθεντικά κείμενα για τη διδασκαλία και ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Στη δέκατη ενότητα παρουσιάζονται βασικοί όροι γύρω από την έννοια της γραμματικής καθώς και είδη γραμματικών λαθών που έχουν εντοπιστεί σε έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια σε διάφορους πληθυσμούς της ελληνικής διασποράς. Στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών/τριών στα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Τέλος, παρουσιάζεται μια ενδεικτική και όχι εξαντλητική λίστα δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της γραμματικής και οι οποίες βασίζονται σε θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά τους.

Στην ενδέκατη ενότητα δίνεται έμφαση στην κατανόηση της διδακτικής και μαθησιακής προστιθέμενης αξίας που προκύπτει από την αξιοποίηση αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και στην εξοικείωση των επιμορφούμενων με τις δυνατότητες αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης της ελληνικής ως Γ2. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τέσσερις βασικές γλωσσικές μακρο – δεξιότητες (language skills) με ιδιαίτερη εστίαση στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, αναφέρεται συνοπτικά το περιεχόμενο του όρου *αυθεντικό υλικό*, αναδεικνύεται η σημασία της αξιοποίησης

αυθεντικού και ημι- αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη της προσληπτικής και παραγωγικής δεξιότητας του γραπτού λόγου και προτείνονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων από τους / τις διδάσκοντες/ ουσες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία διδάσκεται η ελληνική ως Γ2.

Στη δωδέκατη και τελευταία ενότητα δίνεται έμφαση στην κατανόηση της διδακτικής και μαθησιακής προστιθέμενης αξίας που προκύπτει από την αξιοποίηση αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά και η εξοικείωση των επιμορφούμενων με τις δυνατότητες αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης της ελληνικής ως Γ2. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται παραδείγματα αξιοποίησης αυθεντικού και ημι- αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη της προσληπτικής και παραγωγικής δεξιότητας του προφορικού λόγου και προτείνονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων από τους / τις διδάσκοντες/ ουσες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη (Γ2) / ξένη γλώσσα.

Όλες οι ενότητες ξεκινούν με την παρουσίαση του σκοπού τους και με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της μελέτης τους, ενώ ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή της καθεμιάς. Το περιεχόμενο των ενότητων βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του επιστημονικού πεδίου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής.

Σε όλες τις ενότητες παρέχονται διδακτικά εργαλεία που μπορούν με τις απαραίτητες προσαρμογές να χρησιμοποιηθούν σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό και σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης, σε κάθε ενότητα παρεμβάλλονται μελέτες περίπτωσης και δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για ατομική επεξεργασία και αναστοχασμό, εστιάζοντας σε μεγάλο βαθμό στο τοπίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό ολοκληρώνεται με βιβλιογραφικές παραπομπές για περαιτέρω μελέτη και εμβάθυνση στα διάφορα θέματα που άπτονται της γλωσσικής διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΕΓ/ΓΚ.

## **1. Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της ελληνικής ως Γ1 και της ελληνικής ως Γ2**

### **Πρόλογος - Εισαγωγή**

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι να αποσαφηνιστούν ορισμένοι βασικοί όροι γύρω από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής/ πρώτης (Γ1) και ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) και να παρουσιαστεί το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, το οποίο παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας, γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων για την Ελληνική ως Γ2.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) εξοικειωθούν με βασικές έννοιες του αντικειμένου (π.χ. πρώτη γλώσσα, μητρική γλώσσα, δεύτερη γλώσσα)
- (2) αντιληφθούν τη σημασία των και την επεξεργασία των ‘λαθών’ κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας ως Γ2
- (3) γνωρίσουν τα επίπεδα ελληνομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ και να δουν τι μπορεί να κάνει ένας/μία μαθητής/τρια ανά επίπεδο ελληνομάθειας στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Η ενότητα αποσαφηνίζει βασικές έννοιες γύρω από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 και προσπαθεί να αναδείξει τις διαφορές ανάμεσα στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ1 και στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2. Παρουσιάζεται η έννοια της ‘διαγλώσσας’ και αναλύονται τα είδη των λαθών που κάνουν οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα επίπεδα ελληνομάθειας από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και οι

περιγραφητές του κάθε επιπέδου.

### 1.1 Ορολογία και ορισμοί

Αρχικά είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν ορισμένοι βασικοί όροι γύρω από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2.

Ο όρος «μητρική γλώσσα» χρησιμοποιείται ευρέως τόσο στον δημόσιο λόγο όσο και σε ακαδημαϊκά ή θεσμικά κείμενα. Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα τον προσεγγίζει με κάποια επιφύλαξη, για διάφορους λόγους. Σε κοινωνίες που είναι μονογλωσσικές ή δίνουν έμφαση στη μονογλωσσία – όπου δηλαδή η εκμάθηση ξένων γλωσσών περιορίζεται στο σχολικό πλαίσιο και οι άνθρωποι επικοινωνούν κυρίως σε μία γλώσσα στην καθημερινότητά τους – ο όρος «μητρική γλώσσα» έχει πιο ξεκάθαρη σημασία. Πρόκειται για τη γλώσσα που το άτομο μαθαίνει στο οικογενειακό του περιβάλλον από τη γέννηση, η οποία προηγείται χρονικά από οποιαδήποτε άλλη γλώσσα έχει διδαχθεί, και την οποία κατέχει σε μεγαλύτερο βαθμό απ' όλες τις υπόλοιπες (Χατζηδάκη, 2020).

Μπορούμε επίσης να συμπεριλάβουμε και την παράμετρο της προσωπικής ταύτισης με τη συγκεκριμένη γλώσσα: η μητρική γλώσσα συχνά συνοδεύεται από ένα έντονο αίσθημα ένταξης σε μια συγκεκριμένη εθνοτική ή πολιτισμική κοινότητα και θεωρείται βασικό μέσο για τη διατήρηση και μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά. Παρ' όλα αυτά, αυτή η θεώρηση της μητρικής γλώσσας δημιουργεί δυσκολίες στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, όπου η πολυγλωσσία αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Επιπλέον, σε κοινωνίες με υψηλό οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια ποια είναι η μητρική γλώσσα ενός ατόμου (Χατζηδάκη, 2020).

Συνεπώς, επειδή δεν ισχύει πάντα ότι η «γλώσσα της μητέρας / «μητρική γλώσσα» είναι και η πρώτη χρονικά γλώσσα ή η γλώσσα στην οποία το άτομο έχει μεγαλύτερη ευχέρεια και επάρκεια, χρησιμοποιείται περισσότερο ορθά ο όρος «πρώτη γλώσσα» (Γ1). Με άλλα λόγια, το ίδιο άτομο μπορεί να έχει διαφορετικές «μητρικές» γλώσσες, ανάλογα με τον ορισμό που χρησιμοποιούμε. Εξάλλου, η «μητρική» γλώσσα κάποιου μπορεί να αλλάξει στη διάρκεια της ζωής του (Skutnabb-Kangas, 1988:16-17).

Οι όροι «μητρική γλώσσα» και «πρώτη γλώσσα» για πολλούς θεωρούνται ταυτόσημοι, καθώς δηλώνουν τη γλώσσα που κατακτάται με φυσικό και αυτοματοποιημένο τρόπο, στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου πριν από οποιαδήποτε άλλη (Χατζηδάκη, 2020). Σ' αυτή την προσέγγιση, η γλώσσα αυτή κατακτάται πρώτη στην παιδική ηλικία, επειδή ομιλείται στο οικογενειακό περιβάλλον ή/και αποτελεί επίσημη γλώσσα της χώρας όπου ζει η οικογένεια. Είναι επίσης μια γλώσσα προς την οποία το άτομο αναπτύσσει θετική στάση και συναισθήματα, καθώς συνιστά το μέσο που το συνδέει με την οικογένεια και τους προγόνους του και συμβάλλει στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας (Αμπατζόγλου, 2001).

Σχετικά με τον όρο «δεύτερη γλώσσα», στο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσικής συζήτησης για τις διαστάσεις της διγλωσσίας, χρησιμοποιείται ο όρος «δεύτερη» για οποιαδήποτε γλώσσα κατακτηθεί έπειτα από την πρώτη, χωρίς περαιτέρω διακρίσεις. Αυτή είναι και μια αρκετά διαδεδομένη προσέγγιση στο επιστημονικό πεδίο της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Acquisition), σύμφωνα με την οποία κάθε γλώσσα που γνωρίζει κάποιος πέρα από τη «μητρική» του θεωρείται δεύτερη, ανεξάρτητα από το εάν είναι πράγματι μια δεύτερη γλώσσα (ή μία τρίτη, τέταρτη κ.λπ.) και από τον τρόπο με τον οποίο έχει κατακτηθεί (μέσω συστηματικής μάθησης ή μέσα από την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής) (Μπέλλα, 2011· Saville-Troike, 2006).

Για παράδειγμα, «δεύτερη γλώσσα» μπορεί να θεωρηθεί: α) η γλώσσα της χώρας υποδοχής για την πρώτη γενιά μεταναστών, β) η αγγλική (ή η γαλλική, η ρωσική κ.λπ.) για το σύνολο του πληθυσμού σε κράτη στα οποία αποτελεί μια επίσημη γλώσσα ή γλώσσα της εκπαίδευσης, αλλά και γ) η γλώσσα που το άτομο χρησιμοποιεί σε μικρότερο βαθμό και αποτελεί γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ζει (Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με τη Saville-Troike (2006), ο όρος καλύπτει τόσο άτυπες μορφές εκμάθησης της Γ2 (λ.χ. την περίπτωση ενός Πακιστανού μετανάστη στην Ελλάδα, ο οποίος μαθαίνει ελληνικά μέσα από τη συναναστροφή με ελληνόφωνους και την τηλεόραση) όσο και τυπικές (λ.χ. κάποια Βρετανίδα συνταξιούχος παρακολουθεί στην πατρίδα της μαθήματα ελληνικών, επειδή αγόρασε ένα εξοχικό στην Κρήτη, μια φοιτήτρια παρακολουθεί μαθήματα ρωσικών για να μπορέσει να εργαστεί στην τουριστική βιομηχανία, ή ένα Ελληνόπουλο παρακολουθεί μαθήματα γαλλικών στο σχολείο ή στο φροντιστήριο) (Χατζηδάκη,

2020).

Συνεπώς, θα καταλήγαμε στο ότι «δεύτερη» γλώσσα (Γ2) είναι κάθε πρόσθετη γλώσσα που κατακτά το άτομο πέραν της «μητρικής»/ πρώτης τους γλώσσας. Ειδικά για τους μαθητές/τις μαθήτριες με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, η ελληνική μπορεί να είναι (αριθμητικά) τρίτη ή και τέταρτη γλώσσα λόγω της εκπαιδευτικής τους διαδρομής πριν την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για την καταγραφή του γλωσσικού προφίλ των μαθητών από τους/τις εκπαιδευτικούς, γιατί η γλώσσα/οι γλώσσες που ήδη κατέχουν οι μαθητές αποτελεί/ούν πόρους για τη μάθηση της νέας γλώσσας.

Τέλος, ο όρος «ξένη» γλώσσα χρησιμοποιείται γενικά όταν μαθαίνει κανείς μια γλώσσα εκτός φυσικού περιβάλλοντος π.χ. μια μαθήτρια στην Ελλάδα μαθαίνει ισπανικά στο πλαίσιο ενός φροντιστηρίου.

Ας προσπαθήσουμε να δούμε αυτά τα θεωρητικά σχήματα σε εφαρμογή με βάση τον προβληματισμό "Ποιες είναι οι διαφορές όταν ένα παιδί μαθαίνει τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα και ως ξένη γλώσσα;"

Στην περίπτωση που ένα παιδί μαθαίνει την ελληνική ως πρώτη γλώσσα, το παιδί κατακτά τη γλώσσα μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και συνήθως χωρίς συνειδητή διδασκαλία, καθώς το παιδί μαθαίνει κυρίως μέσω αλληλεπίδρασης, όχι μέσα από κανόνες. Επιπρόσθετα, έχει μια πλήρη έκθεση, καθώς ζει σε περιβάλλον όπου η ελληνική είναι η κυρίαρχη γλώσσα (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία), ενώ σχετικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της γλωσσικής δομής, παρατηρείται συνήθως σταδιακή αλλά πλήρης γλωσσική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων ιδιωτισμών και πολιτισμικών εκφράσεων. Στην περίπτωση που ένα παιδί μαθαίνει την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, μαθαίνει τη γλώσσα σε περιβάλλον όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται, π.χ. παιδί μεταναστών που ζει στην Ελλάδα. Εκτίθεται στη γλώσσα με φυσικό τρόπο, ενώ η γλώσσα αναπτύσσεται για καθημερινή χρήση και ειδικά αναπτύσσονται οι βασικές επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες. Όταν ένα παιδί μαθαίνει τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, διδάσκεται τη γλώσσα σε μη ελληνόφωνο περιβάλλον, π.χ. παιδί στην Αγγλία που μαθαίνει ελληνικά στο σχολείο ή σε φροντιστήριο. Η έκθεσή του στη γλώσσα συνήθως είναι περιορισμένη (λίγες ώρες την εβδομάδα), ενώ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτά για την απόκτηση της Ελληνικής εκτίθεται στη γλώσσα σε μη φυσικό περιβάλλον, με δομημένο τρόπο (παραδείγματα από Χατζηδάκη, 2020).

### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης 1

Δείτε τον παρακάτω πίνακα και σκεφτείτε αν υπάρχουν διαφορές ως προς τον στόχο της διδασκαλίας. Επίσης, κάθε περίπτωση μπορεί να αντιστοιχεί σε μία μόνο αποκλειστικά κατηγορία;

|                                                                                                                 | Ελληνική ως Γ1 | Ελληνική ως Γ2 | Ελληνική ως ΞΓ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Άτομο μεταναστευτικής καταγωγής που ζει στην Ελλάδα                                                             |                |                |                |
| Παιδί με έναν μόνο γονέα ελληνόφωνο που ζει στην Ελλάδα                                                         |                |                |                |
| Μαθητής με μόνο έναν γονέα ελληνόφωνο που μαθαίνει την ελληνική στο εξωτερικό σε ελληνικό σχολείο της διασποράς |                |                |                |

Όταν μιλάμε για απόκτηση δεύτερης γλώσσας, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί και ο όρος «διαγλώσσα» (interlanguage). Πρόκειται για μία ποικιλία της γλώσσας-στόχου των ατόμων που κατακτούν / μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα, η οποία όμως αποκλίνει από την ίδια την γλώσσα-στόχο. Στην πραγματικότητα, αποτελεί ένα στάδιο στην όλη διαδικασία της κατάκτησης. Ωστόσο, για να ονομαστεί ένα στάδιο κατάκτησης «διαγλώσσα», θα πρέπει να εμφανίζει κάποια χαρακτηριστικά, δηλαδή να διακρίνεται από κάποια σταθερότητα (να μην αλλάζει συνεχώς) και συστηματικότητα, που σημαίνει ότι οι αποκλίσεις που παρατηρούνται θα πρέπει να παράγονται από τους ομιλητές τακτικά (Cook, 1996· James, 1998· Hawkins, 2001). Η «διαγλώσσα» διακρίνεται από κάποια επιπλέον γλωσσικά χαρακτηριστικά:

(1) Παρεμβολή: Η διαγλώσσα επηρεάζεται σημαντικά από διάφορα στοιχεία της πρώτης γλώσσας των ομιλητών/τριών, κάτι που είναι ιδιαίτερα εμφανές στον φωνητικό τομέα, αλλά δεν περιορίζεται μόνο εκεί,

(2) Στάδια ανάπτυξης: Η διαγλώσσα πραγματώνει συγκεκριμένο στάδιο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας κάθε φορά. Οι ομιλητές/τριες κατακτούν τα διάφορα χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας σταδιακά και με ορισμένη σειρά,

(3) Ποικιλότητα: Η διαγλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλία σταθερή ανάμεσα σε στοιχεία που στην γλώσσα-στόχο δεν εμφανίζουν ποικιλία, δηλαδή ανάμεσα σε μία «σωστή» και μία «λάθος» δομή και

(4) Απολίθωση: Συχνότατα η διαγλώσσα παγιώνεται και δεν τροποποιείται εύκολα, ακόμα κι αν επισημαίνονται στους ομιλητές οι αποκλίσεις από την γλώσσα-στόχο.

Τα χαρακτηριστικά αυτά της διαγλώσσας οδηγούν στα λεγόμενα «λάθη» στα πλαίσια της κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας. Ο χειρισμός των λαθών είναι πολύ σημαντικός για την περαιτέρω πορεία της κατάκτησης, αλλά και για την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει, αν η διγλωσσία αφορά άτομα στα πλαίσια κάποιας εκπαιδευτικής δομής. Τα λάθη των μαθητών/τριών αποτελούν ενδείξεις του σταδίου της γλωσσικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής και είναι χρήσιμα και για τον εκπαιδευτικό και για τον μαθητή (Lightbown & Spada, 2006). Δίνουν πληροφορίες στον διδάσκοντα σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας του μαθητή, αποτελούν ένα «παράθυρο» στην αναπτυσσόμενη και μεταβαλλόμενη γραμματική του (διαγλώσσα). Παρέχουν πληροφορίες στον ερευνητή σχετικά με το πώς κατακτάται η γλώσσα (οι μαθητές δομούν γραμματικές – δημιουργική φύση λαθών – γλωσσικά καθολικά και γραμματική ανάπτυξη). Για τον μαθητή, τα λάθη είναι οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους ανακαλύπτει τους κανόνες της ξένης γλώσσας (Μπέλλα, 2011). Η ταξινόμησή τους μας βοηθάει στην διόρθωσή τους και στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τα λάθη σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι τα λεγόμενα «λάθη παρεμβολής». Η παρεμβολή (transfer/interference) γλωσσικών ιδιοτήτων και συνηθειών από την πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/τριας στη Γ2 αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά στη διαδικασία κατάκτησης της Γ2, γιατί συχνά, όχι πάντα, μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για το ποια είναι η πρώτη του γλώσσα

και η δομή της (Μπέλλα, 2011). Η δεύτερη κατηγορία είναι τα ενδογλωσσικά ή αναπτυξιακά λάθη. Λάθη ενδογλωσσικά/ αναπτυξιακά. Είναι τα λάθη που αντικατοπτρίζουν τις διεργασίες που διέρχεται ο μαθητής προκειμένου να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα στη Γ2 και τα γενικά χαρακτηριστικά της εκμάθησης κανόνων, όπως είναι για παράδειγμα η υπεργενίκευση ή η λανθασμένη εφαρμογή των κανόνων (Μπέλλα, 2011).

### **Μελέτη περίπτωσης**

Τα παρακάτω αυθεντικά παραδείγματα προέρχονται από μαθητές/ τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Να εντοπίσετε και να ερμηνεύσετε τα λάθη τους με βάση τα όσα μελετήσατε στην ενότητα.

- (1) Από αγγλόφωνους μαθητές/τριες της Ελληνικής : *«η γυναίκας θέση δεν είναι στο σπίτι»* (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015).
- (2) *«Εύχομαι να αποφασίζεις όταν κλείνουν τα σχολεία»* (Αναστασιάδη κ.ά., 2008)
- (3) *«Θέλω στην τάξη μου να είναι καθαρή, να έρθεις φέτος από Θεσ/νίκη»* (Αναστασιάδη κ.ά., 2008).

## **1.2 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τις Γλώσσες (CEFR, 2001)**

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας, γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. για όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες. Περιγράφει με περιεκτικό τρόπο τι πρέπει να μάθει ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Επίσης, λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό περιεχόμενο, στο οποίο εντάσσεται η γλώσσα και καθορίζει επίπεδα γλωσσομάθειας, τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης.

Ο/ Η εκπαιδευτικός μπορεί να ανατρέξει στο ΚΕΠΑ για τους παρακάτω σκοπούς: (1) την αναγνώριση/ διάγνωση των αναγκών των μαθητών/τριών, (2) τον καθορισμό των στόχων του μαθήματος, (3) τον προσδιορισμό του περιεχομένου, (4) την επιλογή ή τη δημιουργία υλικού, (5) τις μεθόδους διδασκαλίας και εκμάθησης

που θα χρησιμοποιήσει και, τέλος, (6) την αποτίμηση, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Έτσι, λοιπόν, διαμορφώνονται έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, τα Α1, Α2, Β1, Β2, Γ1 και Γ2.

|                                        |                                       |
|----------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Γ</b><br><b>Αυτάρκης χρήστης</b>    | Γ2 Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery)       |
|                                        | Γ1 Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)  |
| <b>Β</b><br><b>Ανεξάρτητος χρήστης</b> | B2 Επίπεδο Επάρκειας (Vantage)        |
|                                        | B1 Βασικό Επίπεδο (Threshold)         |
| <b>Α</b><br><b>Αρχάριος χρήστης</b>    | A2 Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage)      |
|                                        | A1 Στοιχειώδες Επίπεδο (Breakthrough) |

Πίνακας 1.1: Βασικά επίπεδα γλωσσομάθειας

Υπεύθυνος φορέας για τις εξετάσεις ελληνομάθειας στο ελληνικό συγκείμενο είναι το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας<sup>1</sup>, το οποίο έχει αποδώσει και στα ελληνικά τους σχετικούς περιγραφητές (descriptors) ανά επίπεδο ελληνομάθειας.

## Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης 2

Αφού μελετήσετε κάποιους γενικούς περιγραφητές που σας δίνονται ανά επίπεδο ελληνομάθειας, να σκεφτείτε μια γλωσσική δραστηριότητα που να ταιριάζει σε όποιο επίπεδο επιθυμείτε.

### A1

Μπορεί να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών.

Μπορεί να συστήνεται και να συστήνει άλλους και μπορεί να θέτει και να απαντά ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως το πού μένει, τα άτομα που γνωρίζει και τα πράγματα που κατέχει.

Μπορεί να συνδιαλέγεται με απλό τρόπο υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής

<sup>1</sup> Μπορείτε να βρείτε **εδώ** πληροφορίες σχετικά με την πιστοποίηση της ελληνομάθειας: <https://www.greek-language.gr/certification/index.html> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p><b>A2</b></p> <p>Μπορεί να κατανοεί προτάσεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά και που σχετίζονται με περιοχές που είναι άμεσα συναφείς (π.χ. πολύ βασικές ατομικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, τοπική γεωγραφία, εργασία).</p> <p>Μπορεί να επικοινωνεί σε απλά και συνηθισμένα καθήκοντα που απαιτούν απλή και απευθείας ανταλλαγή πληροφοριών για θέματα που του είναι οικεία και για θέματα ρουτίνας.</p> <p>Μπορεί να περιγράφει με απλά λόγια πτυχές του ιστορικού του, του άμεσου περιβάλλοντός του καθώς και θέματα άμεσης ανάγκης.</p>                                                                                         |
| <p><b>B1</b></p> <p>Μπορεί να κατανοεί τα κύρια σημεία που του παρουσιάζονται με σαφήνεια και χωρίς αποκλίσεις από τον κοινό γλωσσικό τύπο και που αφορούν θέματα που συναντώνται τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο, κτλ.</p> <p>Μπορεί να χειρίζεται καταστάσεις που είναι πιθανό να προκύψουν στη διάρκεια ενός ταξιδιού σε μια περιοχή όπου ομιλείται η γλώσσα.</p> <p>Μπορεί να παράγει απλό κείμενο σχετικό με θέματα που γνωρίζει ή που τον αφορούν προσωπικά.</p> <p>Μπορεί να περιγράφει εμπειρίες και γεγονότα, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες και να δίνει συνοπτικά λόγους και εξηγήσεις για τις γνώμες και τα σχέδιά του.</p> |
| <p><b>B2</b></p> <p>Μπορεί να κατανοήσει τις κύριες ιδέες ενός σύνθετου κειμένου, τόσο για συγκεκριμένα, όσο και για αφηρημένα θέματα, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων πάνω σε τεχνικά ζητήματα της ειδικότητάς του.</p> <p>Μπορεί να συνδιαλλαγεί με κάποια άνεση και αυθορμητισμό που καθιστούν δυνατή τη συνήθη επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας χωρίς επιβάρυνση για κανένα από τα δύο μέρη.</p> <p>Μπορεί να παραγάγει σαφές, λεπτομερές κείμενο για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και να εξηγήσει μια άποψη πάνω σε ένα κεντρικό ζήτημα, δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων επιλογών.</p>                                  |
| <p><b>Γ1</b></p> <p>Μπορεί να κατανοήσει ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών, μακροσκελών κειμένων και</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>να αναγνωρίσει σημασίες που υπονοούνται.</p> <p>Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα χωρίς να φαίνεται συχνά πως αναζητά εκφράσεις.</p> <p>Μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα εύελκτα και αποτελεσματικά για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς.</p> <p>Μπορεί να παραγάγει σαφή, καλά διαρθρωμένα, λεπτομερή κείμενα για σύνθετα θέματα, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση οργανωτικών σχημάτων, συνδετικών στοιχείων και μηχανισμών συνοχής.</p> |
| <p><b>Γ2</b></p> <p>Μπορεί να κατανοήσει με ευκολία σχεδόν όλα όσα ακούει ή διαβάζει.</p> <p>Μπορεί να κάνει περιλήψεις με βάση πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικές προφορικές ή γραπτές πηγές, ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και περιγραφές σε μια συνεκτική παρουσίαση.</p> <p>Μπορεί να εκφραστεί αυθόρμητα, με μεγάλη άνεση και ακρίβεια, διαχωρίζοντας λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις ακόμα και σε ιδιαίτερα σύνθετες περιστάσεις.</p>                    |

Επιπρόσθετα, το ΚΕΠΑ ορίζει και συγκεκριμένους περιγραφητές για κάθε γλωσσική δεξιότητα (παραγωγή γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, κατανόηση προφορικού λόγου) ανά επίπεδο ελληνομάθειας. Για παράδειγμα, στον πίνακα 1.2 παρουσιάζονται οι γενικοί περιγραφητές για την κατανόηση γραπτού λόγου στα έξι επίπεδα ελληνομάθειας.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Γ2 | Μπορεί να διαβάσει με ευκολία σχεδόν όλα τα είδη του γραπτού λόγου, ακόμα και αφηρημένα και δομικά ή/και γλωσσικά περίπλοκα κείμενα, όπως οδηγίες, άρθρα ειδικού περιεχομένου και λογοτεχνικά έργα.                                               |
| Γ1 | Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένα λογοτεχνικά και μη κείμενα, κατανοώντας τις διαφορές του ύφους. Μπορεί να κατανοήσει άρθρα ειδικού περιεχομένου και εκτεταμένες τεχνικές οδηγίες, ακόμα και αν δεν σχετίζονται με το πεδίο των ενδιαφερόντων του. |
| B2 | Μπορεί να διαβάσει άρθρα, και εκθέσεις που αφορούν σε σύγχρονα προβλήματα, στα οποία οι συγγραφείς παίρνουν συγκεκριμένες                                                                                                                         |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | θέσεις. Μπορεί να καταλάβει σύγχρονη λογοτεχνία σε πεζό λόγο.                                                                                                                                                                                        |
| B1 | Μπορεί να καταλάβει κείμενα που αποτελούνται κυρίως από υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο. Μπορεί να καταλάβει την περιγραφή συμβάντων, συναισθημάτων και επιθυμιών σε προσωπικά γράμματα.                                                                 |
| A2 | Μπορεί να διαβάσει πολύ σύντομα και απλά κείμενα. Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε καθημερινό έντυπο υλικό, όπως διαφημίσεις, αγγελίες, μενού και ωρολόγιους πίνακες και μπορεί να κατανοήσει απλά, προσωπικά γράμματα. |
| A1 | Μπορεί να κατανοήσει οικεία ονόματα, λέξεις και πολύ απλές προτάσεις.                                                                                                                                                                                |

Πίνακας 1.2: Κατανόηση γραπτού λόγου ανά επίπεδο ελληνομάθειας

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ένα σημαντικό ψηφιακό εργαλείο από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το λογισμικό αναγνωσιμότητας<sup>2</sup>. Το λογισμικό αυτό βοηθά τους/τις διδάσκοντες/ουσες, να αξιολογήσουν τον βαθμό αναγνωσιμότητας οποιουδήποτε ελληνικού κειμένου βάσει αντικειμενικών κριτηρίων με στόχο να εντοπίσουν εάν είναι κατάλληλο για το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών τους. Ο βαθμός αναγνωσιμότητας αναφέρεται στον βαθμό δυσκολίας ανάγνωσης ενός κειμένου. ο αποτέλεσμα περιέχει εκτίμηση για το επίπεδο (ή τα επίπεδα) ελληνομάθειας στο οποίο αντιστοιχεί ο βαθμός αναγνωσιμότητας του εκάστοτε κείμενου.

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλωσση

- Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold.
- James, Carl. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman
- Hawkins, R. (2001). The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition. *Second Language Research*, 17(4), 345-367.

<sup>2</sup> Μπορείτε να βρείτε το λογισμικό αναγνωσιμότητας εδώ: <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025).

<https://doi.org/10.1177/026765830101700404>

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.). Oxford University.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9-44). Multilingual Matters.

### Ελληνόγλωσση

- Αμπατζόγλου Γ. (2001). *Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις*. Στο: Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, <http://www.komvos.edu.gr>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση Ε., Μητσιάκη Μ., Μποζονέλος Β. & Χούμα Β. (2008). Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της ελληνικής ως Γ2 και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου "2008: Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου", Θεσσαλονίκη, 12-14 Δεκεμβρίου 2008, σελ. 597-612.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκης.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Δ. Τζιμώκας (2015). *Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=612> [ημερομηνία πρόσβασης: 29-04-2025].
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

### Κατάλογος διαδικτυακών πηγών

- Πιστοποίηση Ελληνομάθειας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, <https://www.greek-language.gr/certification/index.html> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Λογισμικό αναγνωσιμότητας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html> ((ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

## 2. Η μέθοδος CLIL: Συνδυαστική Διδασκαλία Γλώσσας και Περιεχομένου

### Πρόλογος - Εισαγωγή

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας είναι να αποσαφηνιστούν όροι που αφορούν τη *συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου* (μέθοδος CLIL), να παρουσιαστεί σε γενικές γραμμές η εξέλιξη της προσέγγισης, η διάκριση μεταξύ των διαφορετικών όψεων της γλωσσικής ικανότητας, να οριστούν οι βασικές αρχές σχεδιασμού μιας διδασκαλίας γλωσσικών και μη μαθημάτων σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή και να δοθούν ενδεικτικά διδακτικά παραδείγματα. Ειδικότερα, τα παραδείγματα θα μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεικτής γλωσσικής ικανότητας (τάξεις με μαθητές/τριες διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας) ή / και τάξεις συμφοίτησης (τάξεις στις οποίες συμφοιτούν φυσικοί και μη φυσικοί/ές ομιλητές και ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας).

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) εξοικειωθούν με βασικές έννοιες του πεδίου (π.χ. *συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις, διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, ενσωματωμένη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου* (content and language and integrated learning/CLIL))
- (4) περιγράψουν τις τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας
- (5) γνωρίσουν τις βασικές αρχές διδασκαλίας του CLIL
- (6) αντιληφθούν τη σημασία της εφαρμογής της μεθόδου CLIL στην κατάκτηση του περιεχομένου γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Ιστορία, Φυσική, Μαθηματικά, κλ.π.) και συνακόλουθα στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου των μαθητών/τριών
- (7) σχεδιάσουν μια διδασκαλία με βάση τη μέθοδο CLIL για οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Στην ενότητα θα παρουσιαστεί εν συντομία η εξέλιξη των προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ξένης (ΞΓ) και της δεύτερης γλώσσας (Γ2), ώστε να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους αξιοποιείται διεθνώς η μέθοδος CLIL και θα αποσαφηνιστεί η διάκριση ανάμεσα στις *Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες* (BICS), την *Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα* (CALP) και τις *Διακριτές Γλωσσικές Δεξιότητες* (discrete language skills) (Cummins, 2000) που καλύπτουν τις όψεις της γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων μαθητών / τριών που φοιτούν στο σχολείο. Επίσης, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου, στην ανάπτυξη του οποίου στοχεύει η μέθοδος CLIL, ενώ στη συνέχεια, μέσω ενδεικτικών παραδειγμάτων θα γίνει λόγος για τις βασικές αρχές σχεδιασμού μιας διδασκαλίας με βάση τις αρχές του CLIL. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούν και θα αποσαφηνιστούν όροι όπως η *βασική για το περιεχόμενο γλώσσα* (content obligatory language) και η *συμβατή με το περιεχόμενο γλώσσα* (content compatible language), καθώς η έμφαση στο ειδικό λεξιλόγιο και στις γραμματικοσυντακτικές δομές των γνωστικών αντικειμένων αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για τον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο CLIL.

## **2.1 Γιατί συνδυαστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης / δεύτερης γλώσσας;**

Αρχικά είναι σημαντικό να δούμε έστω και συνοπτικά τη διαχρονική εξέλιξη των προσεγγίσεων της γλωσσικής διδασκαλίας για την ξένη (ΞΓ) και τη δεύτερη γλώσσα (Γ2), ώστε να γίνει κατανοητή η σημασία της αξιοποίησης μιας συνδυαστικής μεθόδου όπως το CLIL. Πιο συγκεκριμένα:

Η γρήγορη και αποτελεσματική εκμάθηση των γλωσσών στην Ευρώπη αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία άρχισε ήδη να διαφαίνεται από τις αρχές της δεκαετίας του 90, όταν με τη Λευκή Βίβλο η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ένα φιλόδοξο πολιτικό στόχο: τη διατήρηση και την ενίσχυση της πολυγλωσσίας μεταξύ των κρατών μελών της. Για να μπορέσει, λοιπόν, ο στόχος αυτός να επιτευχθεί, έπρεπε να αναζητηθούν νέοι τρόποι εκμάθησης και διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Wolff, 2010). Ως μέθοδος στην

κατεύθυνση αυτή επιλέχθηκε η *συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας – περιεχομένου*, λόγω του ότι η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εφαρμογής της αρχικά στον Καναδά και στη συνέχεια στον ευρωπαϊκό χώρο κατέδειξε την αποτελεσματικότητά της έναντι της αυτόνομης γλωσσικής διδασκαλίας (Echevarria κ.ά., 2000· Munoz, 2002). Ήδη από τη δεκαετία του 1950 και ενώ στη διδακτική της γλώσσας κυριαρχεί στον ευρωπαϊκό χώρο η γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος κατά το πρότυπο της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών, ο διάλογος στράφηκε όχι μόνο σε θέματα γύρω από τη γλωσσική πολιτική αλλά και τη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας.

Έτσι, μέχρι και τη δεκαετία του 1970 στην Ευρώπη κυριάρχησε η δομιστική προσέγγιση, ενώ από τη δεκαετία του 1980 εισάγεται δυναμικά η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η έμφαση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς μέσα σε ένα κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο έβαλε για αρκετά χρόνια τη διδασκαλία της γραμματικής στο περιθώριο της γλωσσικής διδασκαλίας. Όμως, από τις αρχές της δεκαετίας του 90 άρχισε να αναδύεται το ερώτημα του πώς μπορεί να γίνει πράξη όχι μόνο η επικοινωνιακή αλλά και η γλωσσική ικανότητα, η οποία με τη σειρά της συντίθεται από επιμέρους δεξιότητες, όπως είναι η γραμματική, η πραγματολογική και η κοινωνιογλωσσική ικανότητα (Buck, 2001). Στην κατεύθυνση αυτή εφαρμόστηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας, οι οποίες ήταν συνδυαστικές, δηλαδή μέθοδοι διδασκαλίας που συνδύαζαν τη διδασκαλία της γλώσσας – στόχου με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων· μία από τις προσεγγίσεις αυτές είναι το CLIL.

## **2.2 CLIL: Περιεχόμενο του όρου – θεωρητικό πλαίσιο – βασικές αρχές διδασκαλίας**

Ο όρος *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (*Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας*) υιοθετήθηκε το 1994 (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001) από το EUROCLIL (European Network of Administrators, Researchers and Practitioners) (Coyle κ.ά., 2010) στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να περιγράψει και στη συνέχεια να σχεδιάσει διδακτικές προσεγγίσεις και καλές πρακτικές, όπως αυτές εφαρμόστηκαν σε

διάφορους τύπους σχολείων όπου για τη μάθηση και τη διδασκαλία γινόταν χρήση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας. Πρόκειται, επί της ουσίας για την ευρωπαϊκή εκδοχή των συνδυαστικών γλωσσικών προσεγγίσεων και ειδικότερα της *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (content - based instruction) (CBI) που εφαρμόστηκαν στον Καναδά και τις Η.Π.Α τα προηγούμενα χρόνια (Ζάγκα, 2004).

Το θεωρητικό υπόβαθρο του CLIL βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και γενικότερα στο επιστημονικό και ερευνητικό έργο των Bruner, Piaget και Vygotsky, παράλληλα με τις θεωρίες της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner, 1983), της αυτονομίας του μαθητή (Gredler, 1997· Kukla, 2000), της γλωσσικής επίγνωσης (Hawkins, 1984) και της διδασκαλίας και μάθησης με χρήση στρατηγικών (Oxford, 1990· Chamot, 2000). Ειδικότερα, η μέθοδος CLIL είναι μια διδακτική προσέγγιση με διπλό σημείο εστίασης: τη γλώσσα και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, οι προτεινόμενες οριζόντιες συνεργασίες από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο σε καμία περίπτωση δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση την ακεραιότητα του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, ένα γνωστικό αντικείμενο, όπως λ.χ. η Φυσική διδάσκεται στη δεύτερη/ξένη γλώσσα με στόχο την κατάκτηση τόσο του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου όσο και της γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο, εστίαση που εξ ορισμού δημιουργεί κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου με το οποίο εμπλέκονται, πρέπει οπωσδήποτε να αποκωδικοποιήσουν τη γλωσσική μορφή των κειμένων που επεξεργάζονται, με άλλα λόγια να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να επιτύχουν πραγματικούς στόχους.

Αυτό αποτελεί και ένα βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου, δεδομένου ότι η γλώσσα – στόχος βρίσκεται στο επίκεντρο του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας και οι μαθητές/τριες από μόνοι/ες τους συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα είναι το απαραίτητο εφόδιο για την κατανόηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, μέσα από αυθεντικά και με νόημα κείμενα (meaningful contexts) στα οποία επικεντρώνεται η προσοχή και το ενδιαφέρον τους ασύνειδα καταλήγουν να δίνουν την απαραίτητη βαρύτητα και στη γλώσσα. Επιπρόσθετα το CLIL παρέχει τη δυνατότητα για αξιοποίηση μεθόδων και τεχνικών από το γλωσσικό μάθημα και κατά τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων (Cekrezi/Bicaku, 2011), ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η συνεργασία εκπαιδευτικών από διαφορετικές

ειδικότητες.

Όταν η προσέγγιση αυτή εκτάθηκε και στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, ανέκυψε μια πρόσθετη ανάγκη των μαθητών/τριών πέρα από αυτήν της εκμάθησης της γλώσσας, που ήταν η ανάγκη για την κατανόηση και εκμάθηση του περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων όπως της Φυσικής, της Βιολογίας ή των Μαθηματικών. Σταδιακά, λοιπόν, η εμπειρία από την εφαρμογή της μεθόδου από τη διδακτική της ξένης στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Αποτέλεσμα του εγχειρήματος υπήρξε η ενσωμάτωση του περιεχομένου ποικίλων γνωστικών αντικειμένων που χρησιμοποιούνταν ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία και σε συνθήκες διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα μελετάει το κάθε γνωστικό αντικείμενο με στόχο να προσδιορίσει ποιες γλωσσικές μορφές και λειτουργίες εμπεριέχονται σε αυτό. Στη συνέχεια, το διδάσκει διατηρώντας μερικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας στις οποίες πρέπει να εστιάσει την προσοχή του. Οι αρχές αυτές είναι η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας, η πλαισιακή στήριξη της γλώσσας (δηλαδή η υποστήριξη της πληροφορίας από εικόνες, διαγράμματα, κλ.π.), η σπειροειδής ανάπτυξη των φαινομένων και η επαναδιδασκαλία των επιστημονικών εννοιών σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα (Ζάγκα, 2004).

Όσον αφορά το πλαίσιο αρχών του CLIL, σύμφωνα με την Do Coyle (2002), είναι η εφαρμογή των 4C: Content, Communication, Cognition, Culture, τα οποία αντίστοιχα περιλαμβάνουν: *Περιεχόμενο* (αναφέρεται στη σταδιακή κατάκτηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και στις δεξιότητες που σχετίζονται με συγκεκριμένα πεδία του προγράμματος σπουδών), *Επικοινωνία* (που αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας ως μέσου και ως εργαλείου μάθησης), *Επίγνωση* (που αναφέρεται κυρίως στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων) και *Κουλτούρα/πολιτισμική διάσταση* (που αναφέρεται στην αμοιβαία κατανόηση και τη βαθιά επίγνωση της διαφορετικότητας αλλά και του εαυτού σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι αυτό της Ευρώπης).

Συνοψίζοντας, η μέθοδος CLIL και οι συνδυαστικές γλωσσικές προσεγγίσεις γενικότερα αξιοποιούν όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.Σ. για την ισόρροπη ανάπτυξη τόσο του επιστημονικού τους περιεχομένου όσο και την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου, επειδή η πρόσβαση στις γνώσεις περνά μέσα από

την κατάκτηση της γλώσσας και των σχετικών κειμενικών ειδών που οδηγεί τον/ μαθητή/τρια στο να αποκτήσει επιστημονικό γραμματισμό (Beacco, 2010).

### **2.3 Οι τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας ή τι χρειάζεται ένας/μία μαθητής/ τρια στο σχολείο**

Με βάση την έρευνα (βλ. Cummins, 1985) κατά τη διδασκαλία τόσο της ξένης όσο και της δεύτερης γλώσσας βασικό στόχο του γλωσσικού μαθήματος, αποτελεί η κατάκτηση και των τριών όψεων της γλωσσικής ικανότητας που είναι οι εξής:

- Οι *Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες* (BICS) (Basic Interpersonal Communicative Skills) ή αλλιώς *συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency). Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την καθημερινή επικοινωνία, εμπεριέχουν συχνόχρηστο λεξιλόγιο και σχετίζονται με θέματα οικεία και καθημερινά για τους/ τις συνομιλητές/ τριες. Πολύ συχνά δε, υποστηρίζονται από εξωγλωσσικά ή και παραγλωσσικά στοιχεία (π.χ. επιτονισμός, εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, κ.λπ.).
- Οι *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete conversational fluency), οι οποίες περιλαμβάνουν τις φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και τις γνώσεις ανάγνωσης και γραφής, τις οποίες αποκτούν οι μαθητές/ τριες έπειτα από άμεση διδασκαλία ή από εξάσκηση επίσημη ή ανεπίσημη (π.χ. ανάγνωση βιβλίων ή άλλων έντυπων ή ψηφιακών κειμένων)
- Η *Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα* (CALP) (*Cognitive Academic Language Proficiency*), η οποία περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού ή και του ειδικού λεξιλογίου μιας γλώσσας, αλλά και των σύνθετων γραμματικών και συντακτικών δομών που μπορεί να συναντήσει ένας/ μία/ μαθητής/τρια κατά τη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο.

Από όλα τα παραπάνω δυσκολότερη στην κατάκτησή της είναι η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, λόγω του ότι σχετίζεται με ανώτερες νοητικές και γλωσσικές ικανότητες, όπως η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση, η αξιολόγηση, κ.λπ. που οι μαθητές/ τριες συναντούν κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο. Πρόκειται, επί της ουσίας, για το είδος εκείνο του λόγου που αποκαλείται ακαδημαϊκός/ σχολικός λόγος, η κατάκτηση του οποίου είναι

δύσκολη, χρονοβόρα και απαιτητική, ενώ αποτελεί διακύβευμα τόσο για δίγλωσσους μαθητές/ τριες όσο και για φυσικούς ομιλητές και ομιλήτριες.

### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

Δείτε τον παρακάτω πίνακα και σκεφτείτε η κάθε δραστηριότητα σε ποια από τις όψεις της γλωσσικής ικανότητας αντιστοιχεί:

|                                                                                             | <b>Βασικές<br/>Επικοινωνιακές<br/>Δεξιότητες</b> | <b>Διακριτές<br/>γλωσσικές<br/>δεξιότητες</b> | <b>Γνωστική<br/>Ακαδημαϊκή<br/>Γλωσσική<br/>Ικανότητα</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Δεξιότητα ανάγνωσης ενός κειμένου                                                           |                                                  |                                               |                                                           |
| Κατανόηση ενός κειμένου Φυσικής ή Ιστορίας                                                  |                                                  |                                               |                                                           |
| Συζήτηση μεταξύ μαθητών / τριών στην αυλή του σχολείου                                      |                                                  |                                               |                                                           |
| Συζήτηση με τον / την εκπαιδευτικό για περιβαλλοντικά θέματα στο πλαίσιο σχετικού μαθήματος |                                                  |                                               |                                                           |

### 2.4 Τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού/επιστημονικού/ σχολικού λόγου

Μετά την κατάκτηση των *Βασικών Δεξιοτήτων της Επικοινωνίας* (BICS)/

συνομιλιακής ευχέρειας και των Διακριτών Γλωσσικών Δεξιοτήτων (conversational fluency) ζητούμενο για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών / τριών παραμένει η ανάπτυξη της *Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας* (CALP), δηλαδή η ικανότητα χρήσης της γλώσσας τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή της μορφή σε ακαδημαϊκό/σχολικό περιβάλλον. Αναφερόμαστε στην ανάπτυξη της ικανότητας των διδασκόμενων να παράγουν κείμενα προφορικά και γραπτά στη γλώσσα – στόχο, τα οποία δεν σχετίζονται με τις κοινωνικές τους επαφές και πραγματεύονται θέματα που απαιτούν αυξημένες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες. Πρόκειται στην ουσία για την ικανότητα των μαθητών/τριών να χειρίζονται προφορικά και γραπτά τον επιστημονικό λόγο, στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του οποίου περιλαμβάνονται η λεξική πυκνότητα, η συντακτική αμφισημία, ο αυξημένος αριθμός ονοματοποιήσεων η συνθετότητα της σύνταξης, η χρήση μεσοπαθητικής φωνής, καθώς και η ύπαρξη τεχνικών ταξινομιών (π.χ. κλάσματα, ριβοσώματα, προϊστορική εποχή, κ.λπ.) (Halliday & Martin, 2000).

Η ανάπτυξη, λοιπόν, των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνώση της επίσημης μορφής της γλώσσας - στόχου, αφού εφοδιάζει τους/τις μαθητές/τριες με το είδος εκείνο της γλώσσας που τους επιτρέπει να χειρίζονται κείμενα γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικά. Η ακαδημαϊκή ικανότητα επίσης, από μία γνωστικοψυχολογική οπτική σχετίζεται με την ικανότητα που αποκτά ο/η μαθητής/τρια να αναπτύσσει καινούριες δεξιότητες, να αφομοιώνει νέες πληροφορίες και να δομεί νέες έννοιες (Carrasquillo & Rodriguez, 1996).

Από τη σκοπιά της διδασκαλίας η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που στοχεύει στην απρόσκοπτη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών, περνάει μέσα από τη διδασκαλία λεξιλογίου και σύνθετων μορφών της γλώσσας -στόχου που αποκαλείται *γλώσσα για μάθηση* (language for learning) ή αλλιώς γλώσσα - εργαλείο μάθησης (Clegg, 1996). Αυτό στην καθημερινή πρακτική σημαίνει ότι ο/η μαθητής/τρια χρησιμοποιεί τη γλώσσα - στόχο για να διαβάσει τα μαθήματά του στο σχολείο, χρησιμοποιώντας τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και για να κατανοεί γενικά το περιεχόμενο επιστημονικών κειμένων. Με τον τρόπο αυτό αποκτά εντέλει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στη σχολική πράξη, όπως και τη δυνατότητα να συνεχίσει τις σπουδές του σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Ούτως ή άλλως το πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης «πρόσωπο με

πρόσωπο» που υφίσταται στο διάλειμμα και βοηθάει την κατανόηση απουσιάζει από την τάξη κατά τη διεκπεραίωση ενός μεγάλου μέρους των σχολικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα η γλώσσα του σχολείου μέσα στην τάξη στο πλαίσιο των μαθημάτων είτε στην προφορική είτε στη γραπτή της μορφή να είναι σύνθετη και απαιτητική. Ο/η μαθητής/τρια έρχεται σε επαφή με τη φωνητική, τη μορφολογία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την πραγματολογία, τη σημασιολογία της γλώσσας, όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και σε χωριστά επιστημονικά πεδία, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Ιστορία (Ζάγκα, 2005β). Στο περιβάλλον της τάξης επομένως και η γραπτή και η προφορική μορφή της γλώσσας είναι γνωστικά και γλωσσικά σύνθετη, αφού οι μαθητές/τριες καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων που περιλαμβάνουν σε έναν μεγάλο βαθμό την κατανόηση και τη χρήση αφηρημένων εννοιών και επιστημονικού ιδιόλεκτου. Άλλα χαρακτηριστικά του επιστημονικού/ ακαδημαϊκού/ σχολικού λόγου, σύμφωνα με τους Halliday και Martin (2000), αποτελούν ο μακροπερίοδος λόγος, η χρήση παθητικής φωνής, το ειδικό λεξιλόγιο και ο αυξημένος αριθμός ονοματοποιήσεων στη θέση ρηματικών δομών.

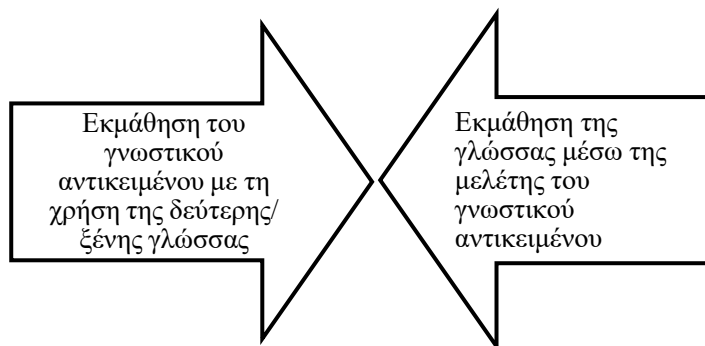
### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

Ας βρούμε τα χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου στο παρακάτω παράδειγμα:

*«Στη διάσπαση των λιπών συμβάλλει και η χολή, η οποία παράγεται στο συκώτι. Στο λεπτό έντερο γίνεται και η απορρόφηση των θρεπτικών συστατικών, με τη βοήθεια αναδιπλώσεων του εσωτερικού τοιχώματος του εντέρου, των εντερικών λαχνών. Από τις εντερικές λάχνες οι θρεπτικές ουσίες περνούν στην κυκλοφορία του αίματος, για να οδηγηθούν σε όλα τα μέρη του οργανισμού μας. Συστατικά που δεν διασπώνται και δεν απορροφώνται, όπως οι φυτικές ίνες, που αποτελούνται από κυτταρίνη, περνούν στο παχύ έντερο, όπου απορροφάται ένα μεγάλο μέρος του νερού και σχηματίζονται τα κόπρανα, τα οποία στη συνέχεια αποβάλλονται από τον πρωκτό».*

- (1) Ειδικό λεξιλόγιο – επιστημονικοί όροι.....
- (2) Παθητική φωνή.....
- (3) Μακροπερίοδος λόγος.....
- (4) Χρήση ονοματικών αντί ρηματικών δομών.....

Πηγή: Βιολογία Α΄ Γυμνασίου, σελ. 50



## 2.5 Βασικές αρχές σχεδιασμού μιας διδασκαλίας με τη μέθοδο CLIL

Με στόχο πάντοτε την κατάκτηση του ακαδημαϊκού/ επιστημονικού/ σχολικού λόγου η μέθοδος CLIL οργανώνεται στη βάση της διπλής εστίασης κατά τη διδασκαλία, δηλαδή της εστίασης ταυτόχρονα στη γλώσσα και το περιεχόμενο. Σχηματικά:

Σχήμα 2.1: Απεικόνιση του CLIL

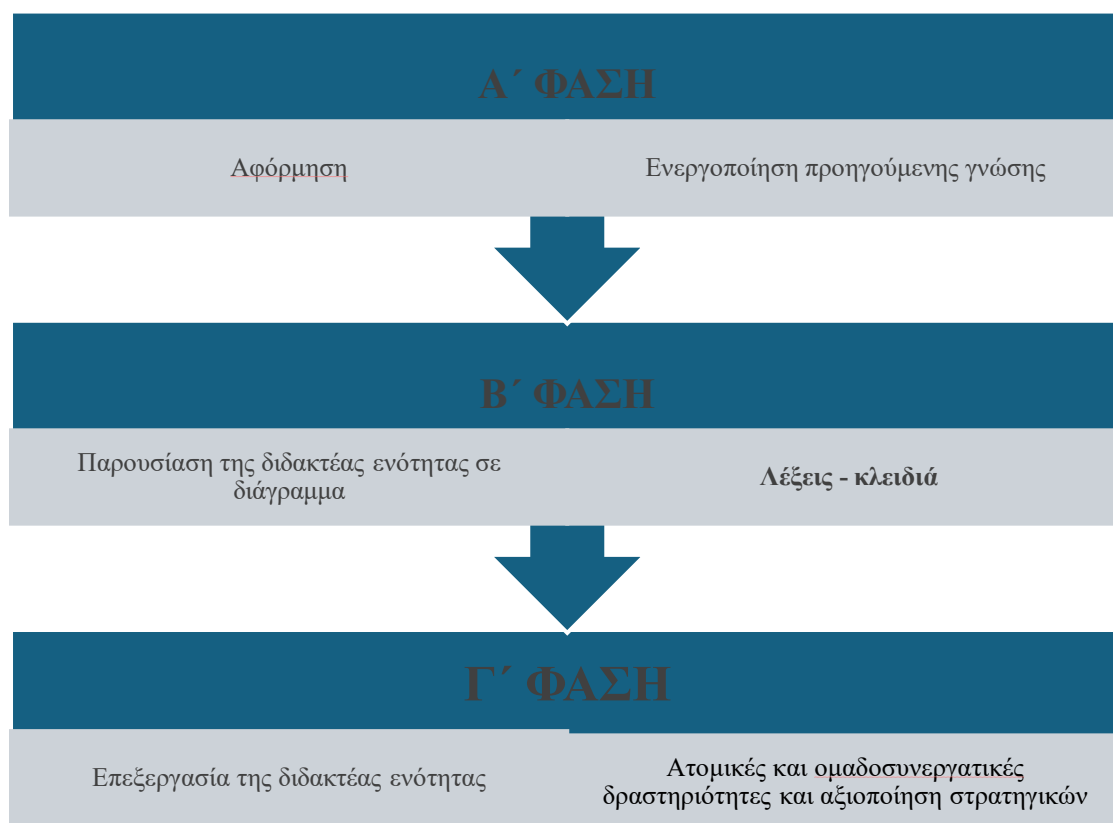
Για τον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας διδασκαλίας στη λογική της μεθόδου CLIL απαιτείται καταγραφή της *απαραίτητης για την κατανόηση του περιεχομένου γλώσσας*<sup>3</sup> (content – obligatory language), η οποία συνίσταται στο ειδικό λεξιλόγιο και τις απαραίτητες γλωσσικές δομές, οι οποίες αποτελούν τις λέξεις – κλειδιά του κεφαλαίου ή της ενότητας. (Π.χ. συντεταγμένες, μέγιστος κοινός διαιρέτης, μιτοχόνδριο, Εικονομαχία, κ.λπ.), χωρίς την κατανόηση των οποίων θα ήταν αδύνατη η πρόσληψη του περιεχομένου. Στη συνέχεια, οι λέξεις – κλειδιά μπορούν να τοποθετηθούν σε διάγραμμα, το οποίο μειώνει τη γνωστική επιβάρυνση των δίγλωσσων μαθητών/ τριών, λόγω της μειωμένης πληροφορίας και αυξάνει την

<sup>3</sup> Αντίστοιχα, ως *συμβατή με το περιεχόμενο γλώσσα* θεωρείται αυτή που συναντάται φυσιολογικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά δεν αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση του περιεχομένου. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του μαθήματος των Κοινωνικών Σπουδών και στο κεφάλαιο με τα πολιτεύματα οι μαθητές θα μπορούσαν ενδεχομένως να εμπλουτίσουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με το ποιο πολίτευμα είναι το καλύτερο αν ήξεραν όρους όπως τυραννικός, δεσποτικός ή άλλους παρόμοιους. Παρόλα αυτά όμως είναι σε θέση να μάθουν τις έννοιες δημοκρατία, μοναρχία με χρήση πιο περιορισμένων γλωσσικών μέσων και με περισσότερο απλουστευμένο λεξιλόγιο, όπως ελεύθερος, δίκαιος ή άδικος (Snow, Met & Genesee 1989).

πλαισιακή στήριξη<sup>4</sup> (Βλ Ζάγκα, 2005α· Αναστασιάδη κ.ά., 2013).

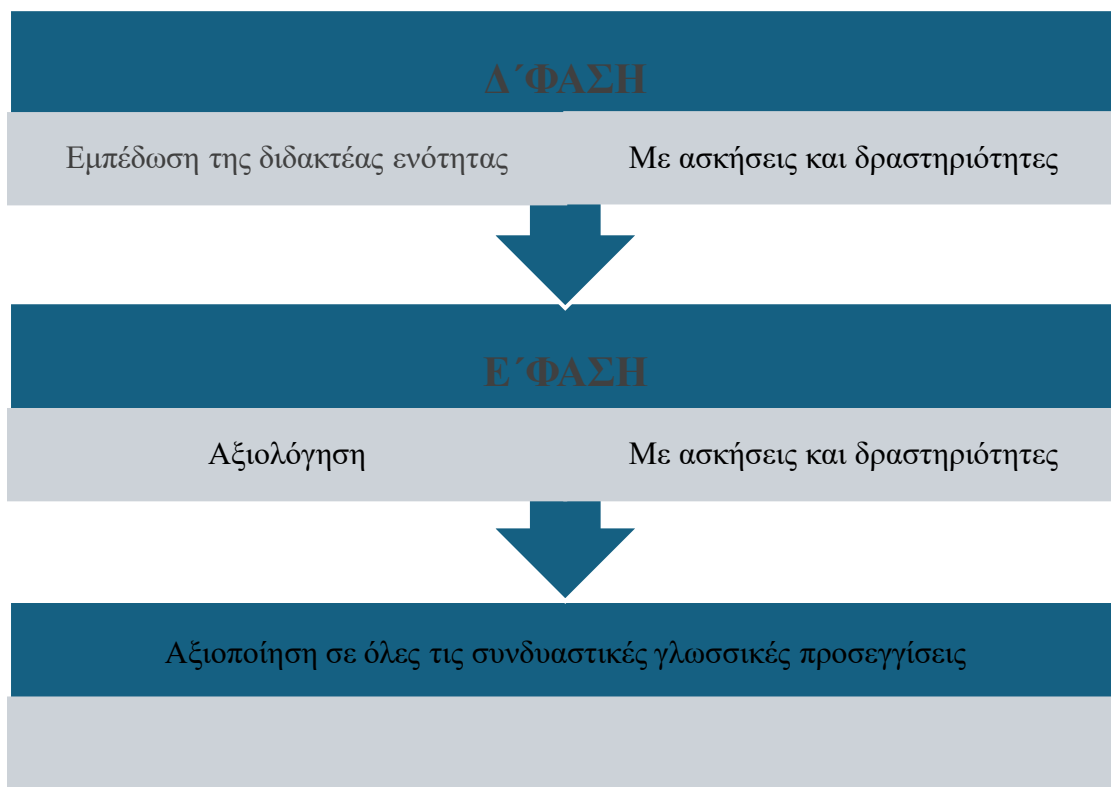
Αντίστοιχα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται προφορικά και γραπτά με παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην εμπέδωση του σχετικού λεξιλογίου, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Ιδιαίτερως βοηθητική στον καθορισμό της *απαραίτητης γλώσσας για την κατανόηση του περιεχομένου* είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες, ειδικά στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ας δούμε σχηματικά έναν βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό μιας διδασκαλίας σύμφωνα με



το παραπάνω πλαίσιο:

<sup>4</sup> Ο όρος σημαίνει υποστήριξη του γλωσσικού υλικού από εικόνες, διαγράμματα, χάρτες και γενικά οποιοδήποτε υλικό διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με την εποπτικότητα για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, όπως είναι τα πειράματα επίδειξης, η χρήση μικροσκοπίων, προπλάσμάτων και άλλου βοηθητικού υλικού, ενώ για τα άλλα μαθήματα η πλαισιακή στήριξη επιτυγχάνεται με τη χρήση χαρτών, διαγραμμάτων, εικόνων, κλ.π.



Σχήμα 2.2: Απεικόνιση των φάσεων διδασκαλίας με τη μέθοδο CLIL

### Μελέτες περίπτωσης

- (1) Υποθέτουμε ότι διδάσκετε σε ένα Δημοτικό σχολείο. Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Προετοιμάξετε να διδάξετε από το βιβλίο της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού το κεφάλαιο 4: «Η καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ρώμη»  
[https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2178/Istoria\\_E-Dimotikou\\_html-empl/index1.html](https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2178/Istoria_E-Dimotikou_html-empl/index1.html)
- (2) Υποθέτουμε ότι διδάσκετε σε ένα Γυμνάσιο. Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Προετοιμάξετε να διδάξετε από το βιβλίο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου, το κεφάλαιο «ΟΙ ΣΤΑΥΡΟΦΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ BYZANTIO: 1. Οι σταυροφορίες και η πρώτη άλωση της Πόλης» (σ.59).  
[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2198/Istoria\\_B-Gymnasiou\\_html-empl/index4\\_2\\_1.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2198/Istoria_B-Gymnasiou_html-empl/index4_2_1.html)
- (3) Υποθέτουμε ότι διδάσκετε σε ένα Γυμνάσιο. Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Προετοιμάξετε να διδάξετε από το βιβλίο της Βιολογίας της Α΄ Γυμνασίου την ενότητα «3.4 Η μεταφορά και η αποβολή ουσιών στον άνθρωπο» (σ. 65-69) [http://ebooks.edu.gr/ebooks/d/8547/802/21-0009-02\\_Biologia\\_A-Gymnasiou\\_Vivlio-Mathiti.pdf](http://ebooks.edu.gr/ebooks/d/8547/802/21-0009-02_Biologia_A-Gymnasiou_Vivlio-Mathiti.pdf)

Να σχεδιάσετε μια διδασκαλία διάρκειας δύο (2 ) διδακτικών ωρών σύμφωνα με τη μέθοδο CLIL

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Beacco, J. C. (2010). “Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education). An approach with reference points.” *Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe, Strasbourg*. Διαθέσιμο σε: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrasquillo, A., and Rodriguez, V., (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Cekrezi/Bicaku, R. (2011). “CLIL and teacher training.” *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15: 3821-3825.
- Chamot, A. (2004). “Issues in language learning strategy research and teaching.” *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1 (1): 14-26.
- Clegg, J., (1996). *Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Coyle, D., Hood, Ph., and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, Do. (2002). “Relevance of CLIL to the European Commission language learning objectives.” In David Marsh (ed.) *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, Public Services Contract DG 3406/001- 001.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon. UK: Multilingual Matters

- Echevarria, J., Vogt, M.E., and Deborah J. Short (2000). *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. University of Michigan, New York: Basic Book.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and Instruction: Theory into Practice* (3rd ed). New Jersey: Prentice-Hall.
- Halliday, M.A.K. and Martin, J.R. (2000). *Ο λόγος της επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge.
- Marsh, D., Maljers, A., and Hartiala A.K.. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. University of Jyväskylä: Jyväskylä.
- Munoz, C. (2002). “Relevance and potential of CLIL.” In David Marsh (ed.), *The European Dimensions: Action, Trends and Foresight*. Διαθέσιμο σε: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Snow, M. A., Met, M., and Genesee, F., (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/ foreign language programs. *TESOL Quarterly* Vol. 23 No 2: 201-217.
- Wolff, D. (2002). “On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union.” In David Marsh (ed.), *The European Dimension: Action, Trends and Foresight*. Διαθέσιμο σε: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

## Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ε. Ζάγκα & Μ. Ματθαίουδάκη. (2013). «Συνδυαστικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία: Η περίπτωση του CLIL». *Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*

(26–29 Σεπτεμβρίου, Ρόδος), σ.σ.102-114.

- Ζάγκα Ε. (2004). *Η Συμβολή των Μαθημάτων Ειδικότητας στη Γλωσσική Αγωγή. Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με Έμφαση στο Περιεχόμενο των Γνωστικών Αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Ενυάλειο κληροδότημα.
- Ζάγκα, Ε. (2005α). «Μάθηση και διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας με «βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών». *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2005*, Ρέθυμνο(3), 69-79.
- Ζάγκα, Ε., (2005β). «Το μάθημα της Ιστορίας ως επικοινωνιακό περιβάλλον για τον μαθητή και πλαίσιο διδασκαλίας μιας Δεύτερης Γλώσσας: Μια διδακτική εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου*, με θέμα: « Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας – Νέες τάσεις, του ΣΝΕΓ, ΑΠΘ, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 162-171
- Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

### Κατάλογος διαδικτυακών πηγών

- Ιστορία Ε' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι, [https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2178/Istoria\\_E-Dimotikou\\_html-empl/index1.html](https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2178/Istoria_E-Dimotikou_html-empl/index1.html) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου, Οι σταυροφορίες και οι συνέπειές τους για το Βυζάντιο, [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2198/Istoria\\_B-Gymnasiou\\_html-empl/index4\\_2\\_1.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2198/Istoria_B-Gymnasiou_html-empl/index4_2_1.html) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Βιολογία Α' και Β' Γυμνασίου, [http://ebooks.edu.gr/ebooks/d/8547/802/21-0009-02\\_Biologia\\_A-Gymnasiou\\_Vivlio-Mathiti.pdf](http://ebooks.edu.gr/ebooks/d/8547/802/21-0009-02_Biologia_A-Gymnasiou_Vivlio-Mathiti.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)



### **3. Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Υποστήριξη γλωσσικού εισερχόμενου**

#### **Πρόλογος - Εισαγωγή**

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Ο σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι η παρουσίαση των στρατηγικών διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) που προάγουν και υποστηρίζουν το γλωσσικό εισερχόμενο, δηλαδή την κατανόηση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Η ενότητα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι διδακτικές στρατηγικές μπορούν να οργανωθούν και να εφαρμοστούν, ώστε να καταστήσουν το εισερχόμενο γλωσσικό υλικό κατανοητό και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο και να επιτευχθούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) ορίσουν την έννοια του γλωσσικού εισερχόμενου και να αναγνωρίσουν τη σημασία του στην εκμάθηση ξένης γλώσσας.
- (2) εξηγήσουν τις βασικές θεωρίες που σχετίζονται με το γλωσσικό εισερχόμενο (Krashen – Υπόθεση Κατανοητού Εισερχόμενου, Long – Θεωρία Αλληλεπίδρασης, VanPatten – Θεωρία Επεξεργασίας Εισερχόμενου).
- (3) διακρίνουν ποιο εισερχόμενο μπορεί να θεωρηθεί κατανοητό, αυθεντικό, πλούσιο και νοηματοδοτημένο.
- (4) εφαρμόσουν στρατηγικές ενίσχυσης του γλωσσικού εισερχόμενου στη διδακτική πράξη, όπως: χρήση πολυτροπικού υλικού και οπτικών στοιχείων, προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών, ελεγχόμενη επανάληψη και ανακύκλωση γλωσσικών στοιχείων.
- (5) αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα διαφορετικών τύπων γλωσσικού εισερχόμενου μέσα από δραστηριότητες κατανόησης.
- (6) συνδέσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας με θεωρητικά πλαίσια, κατανοώντας τον τρόπο που η θεωρία μεταφράζεται σε διδακτική πρακτική.

- (7) αναπτύξουν δεξιότητες σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν πολυτροπικά εργαλεία (π.χ. τραγούδια, εικόνες, κινήσεις, γραφικούς οργανωτές).

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Η ενότητα εξετάζει τη σημασία του γλωσσικού εισερχόμενου στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και παρουσιάζει τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που το στηρίζουν. Αρχικά, ορίζεται το γλωσσικό εισερχόμενο και αναλύεται η συμβολή του στην επιτυχία της γλωσσικής μάθησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρίες των Krashen, Long και Van Patten, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία του κατανοητού εισερχόμενου, της αλληλεπίδρασης και της ενεργητικής επεξεργασίας του γλωσσικού υλικού. Η ενότητα υπογραμμίζει ότι το εισερχόμενο πρέπει να είναι κατανοητό, νοηματοδοτημένο, πλούσιο και αυθεντικό για να είναι αποτελεσματικό. Τέλος, περιγράφονται οι στρατηγικές ενίσχυσης του γλωσσικού εισερχόμενου στη διδασκαλία, όπως η χρήση πολυτροπικού υλικού και οπτικών στοιχείων, η προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών και η συστηματική επανάληψη/ανακύκλωση γλωσσικών στοιχείων, με στόχο τη διευκόλυνση της γλωσσικής πρόσληψης και τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας.

### **3.1 Τι είναι το «γλωσσικό εισερχόμενο»: Το θεωρητικό πλαίσιο**

Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε στις στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία ξένων γλωσσών για την ενίσχυση του γλωσσικού εισερχόμενου. Πριν όμως παρουσιάσουμε τις στρατηγικές αυτές, θεωρούμε απαραίτητο να κάνουμε μία πολύ σύντομη αναφορά στην έννοια του γλωσσικού εισερχόμενου καθώς επίσης και στις σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις πάνω στις οποίες βασίστηκε η έννοια αυτή.

Ως *γλωσσικό εισερχόμενο (language input)* θεωρείται όλη η γλώσσα — προφορική ή γραπτή — στην οποία εκτίθεται ένας μαθητής/ μια μαθήτρια κατά τη διαδικασία εκμάθησης μια γλώσσας. Με απλά λόγια, γλωσσικό εισερχόμενο είναι ό,τι ακούμε ή διαβάζουμε στη γλώσσα που μαθαίνουμε. Η ποιότητα και η ποσότητα του γλωσσικού εισερχόμενου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της διαδικασίας εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Κεντρική θέση στη θεωρητική τεκμηρίωση του ρόλου του εισερχόμενου κατέχει η θεωρία του Stephen Krashen (1982), ο οποίος διατύπωσε την *Υπόθεση του Κατανοητού Γλωσσικού Εισερχόμενου (Comprehensible Input Hypothesis)*, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική κατάκτηση επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε γλωσσικό υλικό που είναι ελαφρώς πάνω από το τρέχον γλωσσικό τους επίπεδο ( $i + 1$ )<sup>5</sup>, υπό την προϋπόθεση ότι είναι κατανοητό και έχει νόημα για αυτούς. Είναι, δηλαδή, το γλωσσικό υλικό που οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν παρόλο που περιέχει στοιχεία που δεν έχουν ακόμα πλήρως κατακτήσει. Αυτή η θεωρία τονίζει τη σημασία της κατανόησης ως προαπαιτούμενου για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

Τη σημασία της αλληλεπίδρασης στην ενίσχυση της κατανόησης του γλωσσικού εισερχόμενου τόνισε η θεωρία του Michael Long (1981) – θεωρία της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με αυτήν, η διαπραγμάτευση νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης οδηγεί σε τροποποιήσεις του γλωσσικού εισερχόμενου που το καθιστούν πιο κατανοητό και προσιτό στους μαθητές/στις μαθήτριες.

Τέλος, ο Bill Van Patten (1993) επέκτεινε την κατανόηση του γλωσσικού εισερχόμενου μέσω της θεωρίας *Επεξεργασίας Εισερχόμενου (Input Processing Theory)*, η οποία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται και ερμηνεύουν το γλωσσικό υλικό που λαμβάνουν. Η θεωρία αυτή υπογραμμίζει ότι οι μαθητές/τριες δεν είναι παθητικοί δέκτες του γλωσσικού εισερχόμενου, αλλά ενεργοί επεξεργαστές που φιλτράρουν και οργανώνουν την πληροφορία με βάση τις γνωστικές τους δυνατότητες.

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι η έννοια του κατανοητού γλωσσικού εισερχόμενου αποτελεί κεντρικό άξονα στη σύγχρονη θεωρία της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

### **Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης**

Στον παρακάτω πίνακα δίνονται παραδείγματα γλωσσικού εισερχόμενου. Για ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις **είμαστε σίγουροι/ες** ότι το γλωσσικό εισερχόμενο είναι κατανοητό;

---

<sup>5</sup> Το "i" αντιπροσωπεύει το παρόν γλωσσικό επίπεδο του μαθητή/της μαθήτριας και το "+1" το επόμενο στάδιο στη φυσική σειρά απόκτησης της γλώσσας.

| Γλωσσικό εισερχόμενο                                                                                             | Κατανοητό | Δεν είμαι σίγουρος/η |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------|
| Ένας μαθητής που ακούει την καθηγήτρια του να χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα στην τάξη και διαδρά μαζί της στη Γ2. |           |                      |
| Ένα παιδί που παρακολουθεί κινούμενα σχέδια σε ξένη γλώσσα (χωρίς υποτίτλους).                                   |           |                      |
| Ένας ενήλικας μαθητής που διαβάζει ένα άρθρο σε ξένη γλώσσα και στη συνέχεια το παρουσιάζει στην τάξη του.       |           |                      |
| Μία τουρίστρια που ακούει διαλόγους γύρω της σε μια ξένη χώρα.                                                   |           |                      |

### 3.2 Στρατηγικές για την ενίσχυση του γλωσσικού εισερχόμενου

Η αποτελεσματικότητα του γλωσσικού εισερχόμενου εξαρτάται από το εάν είναι κατανοητό, νοηματοδοτημένο (να έχει κάποιον επικοινωνιακό σκοπό), πλούσιο (επαρκές σε ποσότητα) και αυθεντικό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν ένα εύρος διδακτικών στρατηγικών με στόχο να διευκολύνουν τη γλωσσική πρόσληψη και να μεγιστοποιήσουν την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με αυθεντικό, στοχευμένο και νοηματοδοτημένο εισερχόμενο.

Οι στρατηγικές αυτές αφορούν (α) τη χρήση πολυτροπικού υλικού και την ενσωμάτωση οπτικών στοιχείων, (β) την προσαρμογή του περιεχομένου και (γ) την ελεγχόμενη επανάληψη και ενίσχυση γλωσσικών στοιχείων. Πιο κάτω θα αναλύσουμε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες χωριστά και θα δώσουμε σχετικά παραδείγματα.

#### (α) Χρήση πολυτροπικού υλικού και ενσωμάτωση οπτικών στοιχείων

Το πολυτροπικό υλικό αναφέρεται σε εκπαιδευτικό υλικό που συνδυάζει περισσότερους από έναν τρόπους (τροπικότητες) παρουσίασης της πληροφορίας, όπως: κείμενο (γραπτός λόγος), ήχο (ομιλία, μουσική, ηχητικά εφέ), εικόνα (στατικές εικόνες, φωτογραφίες, γραφήματα), βίντεο (κινούμενες εικόνες, με ή χωρίς ήχο), κίνηση, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, γλώσσα σώματος.

Η μουσική, και ιδιαίτερα τα τραγούδια, αποτελούν σημαντική πηγή κατανοητού εισερχόμενου για μαθητές/τριες όλων των ηλικιακών ομάδων. Τα

τραγουδία εκθέτουν τους μαθητές/τις μαθήτριες σε αυθεντική χρήση της γλώσσας, σε φυσικό ρυθμό ομιλίας, σε προφορικές δομές, ιδιωτισμούς, και πολιτισμικά στοιχεία. Επιπλέον, η μουσική διευκολύνει τη μνημονική συγκράτηση λέξεων και φράσεων λόγω του ρυθμού, της επανάληψης και της μελωδίας (Paraponiari & Mattheoudakis, 2025). Αυτό συνδέεται με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (dual coding), σύμφωνα με την οποία η πληροφορία που προσλαμβάνεται με πολλαπλούς τρόπους (π.χ. ήχος + λέξεις) καταγράφεται πιο αποτελεσματικά (Paivio, 1991). Στο **βίντεο αυτό**<sup>6</sup> μπορείτε να δείτε παραδείγματα χρήσης της μουσικής και των τραγουδιών σε τάξη νηπίων στην Αμερική όπου διδάσκεται η ελληνική ως Γ2.

Η ενσωμάτωση της κίνησης, των χειρονομιών, των εκφράσεων προσώπου και γενικότερα της γλώσσας σώματος στη διδασκαλία, μέσω της μεθόδου Total Physical Response, επιτρέπει στους μαθητές/στις μαθήτριες να κατανοήσουν το γλωσσικό εισερχόμενο μέσω της σωματικής εμπειρίας και κίνησης. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για αρχάριους μαθητές/τριες και για την επεξήγηση εννοιών που μπορούν να επιδειχθούν με τη χρήση του σώματος (π.χ. περπατώ, κολυμπώ, τρέχω, είμαι χαρούμενος, κλ.π.). Στο **βίντεο αυτό**<sup>7</sup> μπορείτε να παρακολουθήσετε με ποιον τρόπο η εκπαιδευτικός ενσωματώνει την κίνηση, τις χειρονομίες, και τις εκφράσεις προσώπου στη διδασκαλία των μαθηματικών στην ελληνική (Γ2) σε μια τάξη νηπίων στην Αμερική.

Επιπλέον, η χρήση των οπτικών στοιχείων ενισχύει σημαντικά την κατανόηση του γλωσσικού εισερχόμενου καθώς αυτά λειτουργούν ως γέφυρες κατανόησης, βοηθώντας τους μαθητές/τις μαθήτριες να αντιληφθούν το σημασιολογικό περιεχόμενο του γλωσσικού εισερχόμενου (το νόημα) ακόμα και όταν δεν κατανοούν πλήρως όλες τις γλωσσικές δομές και το λεξιλόγιο. Στο **βίντεο αυτό**<sup>8</sup> μπορείτε να δείτε τη χρήση των οπτικών στοιχείων στην ίδια τάξη.

Όσον αφορά τα γραφήματα, τα διαγράμματα (π.χ. διάγραμμα T, Venn diagram), τους νοητικούς χάρτες και τους γραφικούς οργανωτές, αυτά είναι

---

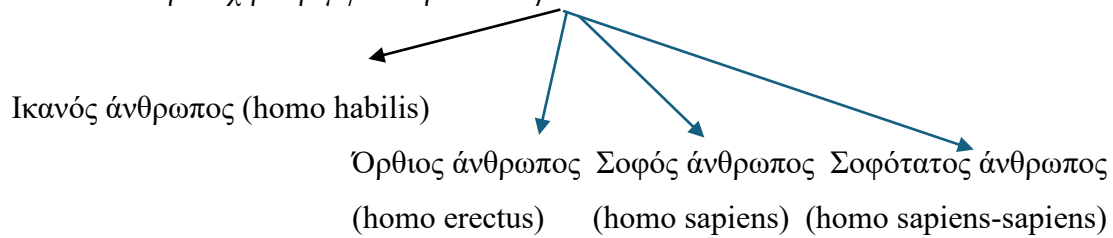
<sup>6</sup> Η χρήση τραγουδιού για την εκμάθηση λεξιλογίου,  
[https://www.youtube.com/watch?v=6mMFKzS\\_a0A&list=PLlvKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=6mMFKzS_a0A&list=PLlvKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

<sup>7</sup> Visuals & TPR,  
[https://www.youtube.com/watch?v=JxcfJtcF0qI&list=PLlvKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=JxcfJtcF0qI&list=PLlvKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=6) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

<sup>8</sup> Μαθαίνω τα σχήματα, στρατηγικές διδασκαλίας,  
[https://www.youtube.com/watch?v=4hSEwBoIeZ8&list=PLlvKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=4hSEwBoIeZ8&list=PLlvKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

πολυτροπικά εργαλεία μάθησης που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να οργανώσουν, να κατανοήσουν και να θυμούνται καλύτερα τη γλωσσική πληροφορία στη Γ2. Συγκεκριμένα, βοηθούν στην οπτικοποίηση και απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας (visual scaffolding), στην πλαισιακή στήριξη της γλώσσας (δηλαδή στην υποστήριξη της πληροφορίας από εικόνες, διαγράμματα, κλ.π.), στη σύνδεση νέων λέξεων με γνωστές έννοιες και στην αποσαφήνιση της σημασίας μέσω παραδειγμάτων, αντιπαραδειγμάτων, κατηγοριοποιήσεων κλ.π. Σύμφωνα με τον Cummins (2000), τα διαγραμματικά εργαλεία μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τη Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα (CALP), ιδίως σε δίγλωσσους μαθητές. Το παρακάτω παράδειγμα αποτελεί παράδειγμα ενός διαγράμματος για την αποτύπωση του γνωστικού περιεχομένου στο μάθημα της Ιστορίας.

*Παλαιολιθική εποχή – η εμφάνιση του ανθρώπου*



Διάγραμμα 3.1: Αποτύπωση του γνωστικού περιεχομένου στο μάθημα της Ιστορίας

Επιπλέον, **στον σύνδεσμο αυτόν**<sup>9</sup> μπορούμε να δούμε παραδείγματα γραφικών οργανωτών, κάθε ένας από τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικό σκοπό, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που έχουμε θέσει.

Παρακάτω βλέπουμε ένα παράδειγμα (Εικόνα 3.1) γραφικού οργανωτή, του Frayer Model, ο οποίος βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να εμβαθύνουν στην κατανόηση λέξεων, όρων ή εννοιών με έναν δομημένο και οπτικό τρόπο. Το Frayer Model οργανώνεται συνήθως σε έναν πίνακα με τέσσερα πεδία που πλαισιώνουν τη

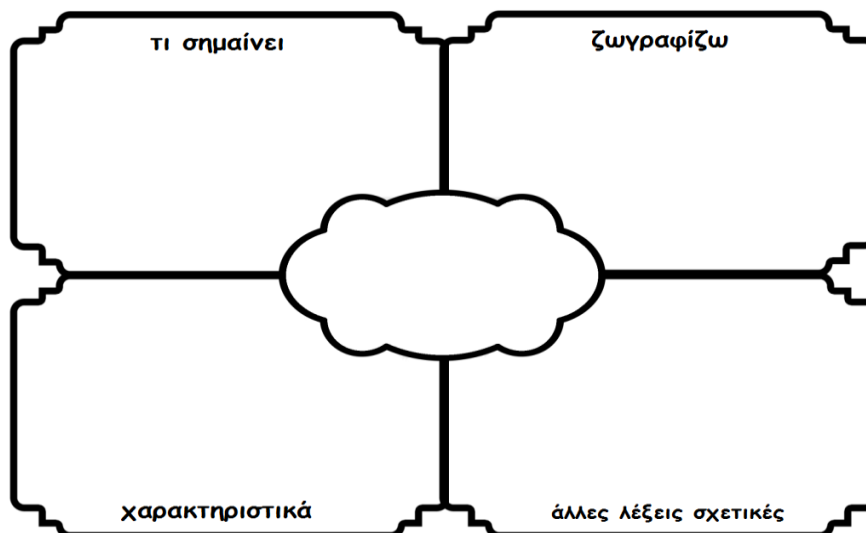
<sup>9</sup> [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sca\\_esv=d0d8acd8eacd3733&udm=2&fbs=AIJpHyih3\\_1VXfXJNYra-UbmKzbRMtLfAtSgeeG9cM8Xlbuds2zhxxw6uTAKP9HEAcnW1VOHo6EOPa7dcarhAPS-13meYbZcRDIDCvZTSC9gFmwTRa2Idt1NTYksmGXtfOm87FT-c-qDtR3Mhyc4Eo6acAEMOEckCYiVUQ0TGoj93OfexhWE0xmIrapaTWptIf7\\_EGeoW00b0SdQZh-fs07E\\_DUItMOKPJjz4vuzxrw26FrdaCDzWQ&q=give+me+a+variety+of+graphic+organizers&sa=X&ved=2ahUKEwjP6OyGwI-PAxU687sIHYYIHx8QtKgLegQIFhAB&biw=1504&bih=842&dpr=1.5](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sca_esv=d0d8acd8eacd3733&udm=2&fbs=AIJpHyih3_1VXfXJNYra-UbmKzbRMtLfAtSgeeG9cM8Xlbuds2zhxxw6uTAKP9HEAcnW1VOHo6EOPa7dcarhAPS-13meYbZcRDIDCvZTSC9gFmwTRa2Idt1NTYksmGXtfOm87FT-c-qDtR3Mhyc4Eo6acAEMOEckCYiVUQ0TGoj93OfexhWE0xmIrapaTWptIf7_EGeoW00b0SdQZh-fs07E_DUItMOKPJjz4vuzxrw26FrdaCDzWQ&q=give+me+a+variety+of+graphic+organizers&sa=X&ved=2ahUKEwjP6OyGwI-PAxU687sIHYYIHx8QtKgLegQIFhAB&biw=1504&bih=842&dpr=1.5) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

λέξη/έννοια στο κέντρο: Το πρώτο πεδίο περιλαμβάνει τον ορισμό της λέξης – την επίσημη ή τη λειτουργική σημασία της λέξης, το δεύτερο πεδίο περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά/ιδιότητες της λέξης, δηλαδή στοιχεία που την περιγράφουν, το τρίτο πεδίο αφορά παραδείγματα σχετικά με τη λέξη και το τέταρτο πεδίο παρουσιάζει αντιπαραδείγματα, περιπτώσεις δηλαδή που δεν αντιστοιχούν στην έννοια της λέξης.



Εικόνα 3.1: Παράδειγμα χρήσης του μοντέλου Frayer για τη διδασκαλία λεξιλογίου στο μάθημα της Ιστορίας

Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ιδιαίτερα ευέλικτο και εύχρηστο καθώς μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και του μαθήματος. Συγκεκριμένα, το διάγραμμα μπορεί να συμπληρωθεί από τον/την εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες προκειμένου να γίνει συνεργατικά η επεξεργασία του λεξιλογίου. Εναλλακτικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει τη λέξη (π.χ. Δημοκρατία) και να ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσουν τα τέσσερα πεδία. Σ' αυτή την περίπτωση, βέβαια, το μοντέλο θα λειτουργήσει ως τεχνική για την ενίσχυση του γλωσσικού εξερχόμενου, αφού τα πεδία θα συμπληρωθούν από τους μαθητές/τριες. Τέλος, το μοντέλο μπορεί να προσαρμοστεί κατάλληλα για μαθητές/τριες νεαρής ηλικίας. Παρακάτω βλέπουμε μια τέτοια εκδοχή του μοντέλου όπου έχει ενσωματωθεί η οπτική απεικόνιση της έννοιας από τους μαθητές/τριες (ζωγραφίζω) (Εικόνα 3.2):



Εικόνα 3.2: Προσαρμογή του μοντέλου Frayer για μαθητές/τριες μικρότερων ηλικιών

#### (β) Προσαρμογή του περιεχομένου

Η προσαρμογή του γλωσσικού εισερχόμενου στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών αποτελεί θεμελιώδη στρατηγική που περιλαμβάνει την προσεκτική επιλογή και οργάνωση του λεξιλογίου, των γραμματικών δομών και του συντακτικού περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών τους και να προσαρμόζουν ανάλογα το επίπεδο πολυπλοκότητας του γλωσσικού εισερχόμενου. Η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει την επιλογή συχνών και χρήσιμων λεξικών μονάδων<sup>10</sup>, την παρουσίαση γραμματικών δομών σε αντιστοιχία με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών (βλ. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, 2021), και τη χρήση απλοποιημένων συντακτικών δομών, χωρίς όμως αυτό να θυσιάζει την αυθεντικότητα του κειμένου. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει αναπτύξει λογισμικό αναγνωσιμότητας το οποίο είναι ελεύθερα διαθέσιμο και το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους/στις διδάσκοντες/ουσες να αξιολογήσουν τον βαθμό αναγνωσιμότητας οποιουδήποτε ελληνικού κειμένου βάσει αντικειμενικών κριτηρίων με στόχο να εντοπίσουν εάν είναι κατάλληλο για το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών τους. Ο βαθμός αναγνωσιμότητας αναφέρεται στον βαθμό δυσκολίας ανάγνωσης ενός κειμένου<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Για πληροφορίες σχετικά με τη συχνότητα των λέξεων στην ελληνική γλώσσα, μπορείτε να βρείτε στο [https://en.wiktionary.org/w/index.php?title=Wiktionary:Frequency\\_lists/Modern\\_Greek&utm\\_source=chatgpt.com](https://en.wiktionary.org/w/index.php?title=Wiktionary:Frequency_lists/Modern_Greek&utm_source=chatgpt.com) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025) και στο <https://loadwords.com/en/vocabulary/el/a> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025) κάποιες πληροφορίες.

<sup>11</sup> Μπορείτε να βρείτε το λογισμικό αναγνωσιμότητας στο <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025).

Πέραν της επιλογής του γλωσσικού εισερχόμενου, κρίνεται πολλές φορές απαραίτητη η επέκταση του γλωσσικού εισερχόμενου. Αυτή περιλαμβάνει την προσθήκη επιπλέον πληροφοριών, παραδειγμάτων και επεξηγήσεων που διευκολύνουν την κατανόηση της γλώσσας. Η συγκεκριμένη τεχνική βοηθά τους μαθητές /τις μαθήτριες να συνδέσουν νέες πληροφορίες με προϋπάρχουσες γνώσεις και να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου.

Τέλος, η χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων (Tiered Activities), δηλαδή, η δημιουργία δραστηριοτήτων με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας επιτρέπει σε μαθητές/τριες με διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η προσέγγιση διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής/τρια λαμβάνει κατάλληλο γλωσσικό εισερχόμενο για το δικό του επίπεδο.

### **Μελέτη περίπτωσης 1**

Δείτε στον παρακάτω σύνδεσμο ένα αυθεντικό κείμενο το οποίο προτείνεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την ανάπτυξη κατανόησης γραπτού λόγου στο επίπεδο B1. Τι θα μπορούσατε να κάνετε για να το απλοποιήσετε προκειμένου να το χρησιμοποιήσετε με μαθητές/τριες χαμηλότερου επιπέδου γλωσσομάθειας; Μετά τις αλλαγές που θα κάνετε στο κείμενο, μπορείτε να ελέγξετε τον βαθμό δυσκολίας του χρησιμοποιώντας το λογισμικό αναγνωσιμότητας.

<https://www.greek-language.gr/certification/dbs/teachers/show.html?id=592>

## Μελέτη περίπτωσης 2

Δείτε τα παρακάτω βίντεο. Το πρώτο αποτελεί βιντεοσκοπημένη παρουσίαση του παιδικού βιβλίου “The doorbell rang” της Pat Hutchins, γραμμένο στην αγγλική γλώσσα. Το δεύτερο βίντεο αποτελεί προσαρμογή της ιστορίας του βιβλίου στα ελληνικά από εκπαιδευτικό της Γ΄ δημοτικού προκειμένου να την χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία της διαίρεσης σε αγγλόφωνους/ες μαθητές/τριες στην Αμερική. Συγκρίνετε τα δύο αρχεία και εντοπίστε τους τρόπους που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός για να προσαρμόσει την ιστορία του βιβλίου στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών της και στους στόχους του μαθήματος.

[https://www.youtube.com/watch?v=BXtu90JnDkM&ab\\_channel=simicrane](https://www.youtube.com/watch?v=BXtu90JnDkM&ab_channel=simicrane)

<https://drive.google.com/file/d/1VSC94yb98gZnBjdHucFJd5jkV0hqIqCI/view?usp=sharing>

### (γ) Επανάληψη και ενίσχυση γλωσσικών στοιχείων

Η συστηματική επανάληψη γλωσσικών δομών και λεξιλογίου σε διαφορετικά πλαίσια ενισχύει την εμπέδωση και την κατάκτηση. Η στρατηγική αυτή δεν περιορίζεται σε μηχανική επανάληψη, αλλά περιλαμβάνει την παρουσίαση των ίδιων γλωσσικών στοιχείων σε ποικίλες καταστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους: για παράδειγμα, η διδασκαλία επιστημονικών εννοιών, οι οποίες έχουν ήδη διδαχθεί, σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα (βλ. Ζάγκα, 2014) ή ο σπειροειδής προγραμματισμός, δηλαδή, η ανακύκλωση γλωσσικών φαινομένων σε διαφορετικά στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, με αυξανόμενο βαθμό πολυπλοκότητας και εξειδίκευσης. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές/στις μαθήτριες να εμβαθύνουν σταδιακά στην κατανόηση και χρήση γλωσσικών δομών.

Τέλος, για την ενίσχυση και κατανόηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου, η Ζάγκα (2007) προτείνει τεχνικές, όπως ο μορφολογικός τεμαχισμός των λέξεων (π.χ. *φωτο-σύνθεσ-η, ανα-πνο-ή, κυτταρ-ικ-ός*, κ.ά), ο σχηματισμός λέξεων μέσω παραγωγής και σύνθεσης (π.χ. *κύτταρο, κυτταρικός, πολυκύτταρο*, κ.ά), η ομαδοποίησή τους (π.χ. με βάση το μέγεθος, τη λειτουργία, τη θετική ή αρνητική σημασία τους, κ.ά), η παρουσίαση μορφολογικών αντιθέτων, (π.χ. *τυπικός/άτυπος, οργανικός/ανόργανος, λειτουργικός/δυσλειτουργικός*, κλ.π.) η ετυμολογία (π.χ. *χλωροφύλλη: χλωρός+φύλλον*, κ.ά), η δημιουργία και χρήση λεξικών.

## Μελέτη περίπτωσης 3 και αναστοχασμός

Παρακολουθήστε στο παρακάτω βίντεο μια τάξη διδασκαλίας μαθηματικών σε δημοτικό σχολείο στην Αμερική. Η γλώσσα διδασκαλίας είναι η αγγλική – Γ1 για την πλειοψηφία των μαθητών/τριών. Ανάμεσα στους μαθητές/στις μαθήτριες υπάρχουν παιδιά με άλλες Γ1, ένας εκ των οποίων είναι ο Moses. Παρατηρήστε τον τρόπο παρουσίασης του μαθηματικού προβλήματος από την εκπαιδευτικό και:

(α) εντοπίστε τις δυσκολίες που προκύπτουν για τον Moses. Ποιες ‘τεχνικές’ χρησιμοποιεί ο μαθητής για να κατανοήσει και να λύσει το μαθηματικό πρόβλημα;

(β) Εάν εσείς ήσασταν στη θέση της εκπαιδευτικού, ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιούσατε προκειμένου να ενισχύσετε το γλωσσικό εισερχόμενο και να βοηθήσετε τον Moses στην κατανόηση του προβλήματος;

[https://www.youtube.com/watch?v=D6HUv2eFdLg&ab\\_channel=EALTeamSI](https://www.youtube.com/watch?v=D6HUv2eFdLg&ab_channel=EALTeamSI)

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Long, M. H. (1981). "Input, interaction, and second language acquisition". *Annals of the New York Academy of Sciences*. 379 (1): 259–278.
- Paivio, A. (1991). "Dual coding theory: Retrospect and current status". *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287.
- Paraponiari, M., & Mattheoudakis, M. (2025). *Teaching Greek as L2 to preliterate children: The effect of songs and rhymes on L2 vocabulary development*. In M. Mattheoudakis & C. Maligkoudi (Επιμ.), *Exploring Modern Greek as a Second, Foreign, and Heritage Language: In Greece and Beyond* (κεφ. 11). Routledge.
- Van Patten B. and T. Cadierno (1993). "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction". *The Modern Language Journal*, 77(1): 45-57.

### Ελληνόγλωσση

- Ζάγκα, Ε. (2007). «Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας». Πανελλήνιο Συνέδριο: Η

*Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Σχολή  
Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ.σ. 122-138.*

- Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία τη γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

### **Κατάλογος διαδικτυακών πηγών**

- Η χρήση τραγουδιού για την εκμάθηση λεξιλογίου, [https://www.youtube.com/watch?v=6mMFKzS\\_a0A&list=PLlvKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=6mMFKzS_a0A&list=PLlvKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Visuals & TPR, [https://www.youtube.com/watch?v=JxcfJtcF0qI&list=PLlvKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=JxcfJtcF0qI&list=PLlvKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=6) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Μαθαίνω τα σχήματα, στρατηγικές διδασκαλίας, [https://www.youtube.com/watch?v=4hSEwBoIeZ8&list=PLlvKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=4hSEwBoIeZ8&list=PLlvKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=3) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Wiktionary: Frequency lists/Modern Greek, [https://en.wiktionary.org/w/index.php?title=Wiktionary:Frequency\\_lists/Modern\\_Greek&utm\\_source=chatgpt.com](https://en.wiktionary.org/w/index.php?title=Wiktionary:Frequency_lists/Modern_Greek&utm_source=chatgpt.com) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Wordlist for CEFR A1 - Expand Your Greek Vocabulary, <https://loadwords.com/en/vocabulary/el/a1> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Πιστοποίηση Ελληνομάθειας, Μίλα μου, <https://www.greek-language.gr/certification/dbs/teachers/show.html?id=592> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- The Doorball rang, <https://www.youtube.com/watch?v=BXtu90JnDkM> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Διαίρεση του 12, <https://drive.google.com/file/d/1VSC94yb98gZnBjdHucFJd5jkV0hqlqCI/view> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

- The Importance of ELL Strategies - Immersion (Moises in Math Class),  
<https://www.youtube.com/watch?v=D6HUv2eFdLg> (ημερομηνία πρόσβασης:  
26/8/2025)

#### **4. Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: «Σκαλωσιά» (Scaffolding)**

##### **Πρόλογος - Εισαγωγή**

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι η εξοικείωση των επιμορφούμενων με τη στρατηγική της στήριξης/σκαλωσιάς (scaffolding) και η παρουσίαση του τρόπου αξιοποίησης και καλλιέργειά της στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) κατανοήσουν τη σημασία της στήριξης/σκαλωσιάς (scaffolding) για την εκπαιδευτική διαδικασία
- (2) εξοικειωθούν με τις διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει η στρατηγική της στήριξης/σκαλωσιάς
- (3) αναστοχαστούν για το πώς μπορεί να βοηθήσει η στρατηγική της στήριξης/σκαλωσιάς τους μαθητές/τις μαθήτριες της Ελληνικής ως Γ2

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τη στρατηγική της *στήριξης/σκαλωσιάς* (scaffolding), αναδεικνύει τη σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνει διάφορους τρόπους εφαρμογής της σε εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία γίνεται διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

##### **4.1 Η έννοια της στήριξης /σκαλωσιάς (scaffolding)**

Η στρατηγική της στήριξης/ σκαλωσιάς (scaffolding) περιλαμβάνει κάθε ενέργεια του/ της εκπαιδευτικού με σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής κατάκτησης του μαθητή και της μαθήτριας, έτσι ώστε να οδηγηθεί στον αναμενόμενο μαθησιακό στόχο (Van de Pol, Volman, Oort & Beishuizen, 2010).

Ειδικότερα, η τεχνική της σκαλωσιάς (scaffolding) είναι μια διαδικασία μάθησης που εξαρτάται από το είδος της άσκησης, το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή/ της

μαθήτριας και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία. Περιλαμβάνει, σε γενικές γραμμές, την καθοδήγηση του ατόμου από κάποιον άλλο (γονέα, δάσκαλο, καθηγητή), ώστε να καλυφθεί η απόσταση μεταξύ των πραγμάτων που μπορεί να κάνει μόνο του το παιδί και των πραγμάτων που απαιτείται βοήθεια για να τα καταφέρει. Με άλλα λόγια, η έννοια της σκαλωσιάς» περιγράφει διάφορους τύπους υποστήριξης που παρέχονται από τους ενηλίκους. Παίρνει τη μορφή καθοδηγήσεων, και άλλων ειδών λεκτικής βοήθειας.

Η έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding) εισήχθη από τον Jerome Bruner (1961, 1973) και αποτελεί θεμελιώδη αρχή στη σύγχρονη εκπαιδευτική ψυχολογία και διδακτική πρακτική. Η μεταφορά της σκαλωσιάς χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δυναμική υποστήριξη που παρέχεται από έναν πιο έμπειρο συμμετέχοντα – συνήθως έναν ενήλικα ή έναν πιο ικανό συνομήλικο – κατά τη διαδικασία μάθησης ενός παιδιού. Αυτή η υποστήριξη στοχεύει να βοηθήσει το παιδί να επιτύχει έναν γνωστικό στόχο τον οποίο δεν θα μπορούσε να επιτύχει μόνο του. Η σκαλωσιά δεν είναι στατική: προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή/ της μαθήτριας και αποσύρεται σταδιακά καθώς ο μαθητής/ η μαθήτρια αποκτά αυτονομία και επάρκεια.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται στενά με τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) του Lev Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία η γνωστική ανάπτυξη διευκολύνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ZEA ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού – το οποίο αντανακλάται στην ικανότητά του να επιλύει προβλήματα αυτόνομα – και του δυναμικού επιπέδου ανάπτυξης, δηλαδή του επιπέδου στο οποίο μπορεί να επιλύει προβλήματα με την καθοδήγηση ενός πιο έμπειρου ατόμου ή μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους που διαθέτουν περισσότερες γνώσεις ή δεξιότητες (Vygotsky, 1978/1997).

Η σκαλωσιά, λοιπόν, αποτελεί τον μηχανισμό μέσω του οποίου η διδασκαλία γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα σε αυτά τα δύο επίπεδα της ZEA. Ο/ Η εκπαιδευτικός προσφέρει υποστήριξη με τρόπους όπως η παροχή καθοδήγησης, η αναδιατύπωση εντολών, η χρήση παραδειγμάτων ή η διάσπαση της εργασίας σε μικρότερα, διαχειρίσιμα βήματα. Καθώς ο μαθητής/ η μαθήτρια αποκτά μεγαλύτερη κατανόηση και ανεξαρτησία, η εξωτερική υποστήριξη μειώνεται προοδευτικά, ενισχύοντας την αυτονόμησή του/ της.

Όσον αφορά τη σημασία της υποστήριξης (scaffolding) στην εκπαίδευση, οι Roth

και Lee (2007) θεωρούν την υποστήριξη ως κρίσιμο στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν δεξιότητες ανώτερης τάξης (High Order Thinking Skills-HOTS<sup>12</sup>) και τους προσφέρει ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (π.χ. την ικανότητα επιχειρηματολογίας). Η υποστήριξη επεκτείνει περαιτέρω τα σύνολα δεξιοτήτων των μαθητών κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλους μαθητές/ άλλες μαθήτριες στον στόχο ρόλο (Belland & Drake, 2013), αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών/ τριών να εφαρμόζουν τεχνικές συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και προσφέρει μια μορφή υποστήριξης όταν οι μαθητές/ τριες ασχολούνται με τις μαθησιακές δραστηριότητες (Belland κ.ά., 2011).

Επιπρόσθετα, οργανώνει την «αποτυχία» ως ένα γεγονός μάθησης, καλύπτει κρίσιμα κενά στις δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών/ τριών επιτρέποντάς τους να ολοκληρώσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες μόνοι/ες τους και προσελκύει την προσοχή των μαθητών/τριών σε ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία της δραστηριότητας (Reiser, 2004). Επίσης, εξελίσσει τα υπάρχοντα νοητικά μοντέλα των μαθητών/τριών, ώστε να αντανakλούν πιο αποτελεσματικά τις ευρέως αποδεκτές επιστημονικές θεωρίες και οπτικές, επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες να συνδυάζουν νέο περιεχόμενο με προϋπάρχουσες γνώσεις από την οπτική της ενοποίησης πληροφοριών (Linn, Clark & Slotta, 2003). Τέλος, ενισχύει την προσοχή των μαθητών/τριών και διατηρεί τη συγκέντρωσή τους στη μαθησιακή δραστηριότητα (Belland, Gu, Armbrust & Cook, 2013), ενώ μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα και τις αυτοαντιλήψεις των μαθητών/τριών όταν απογοητεύονται ή νιώθουν απειλή, ειδικά στην προσπάθειά τους να εκτελέσουν μια απαιτητική δραστηριότητα χωρίς βοήθεια, καθοδήγηση ή κατανόηση.

### **Αναστοχασμός**

Αναστοχαστείτε πάνω στη δική σας διδακτική πράξη:

- ✓ Προβλέπετε ή προωθείτε κάποιου είδους ‘σκαλωσιά’ για τους μαθητές και τις μαθήτριες;
- ✓ Τι είδους ‘σκαλωσιά’ είναι αυτή;
- ✓ Ποια βλέπετε να είναι τα αποτελέσματα της παροχής ‘σκαλωσιάς’ στους

<sup>12</sup> Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται εκτενής αναφορά στους συγκεκριμένους όρους.

μαθητές και στις μαθήτρές σας σε γνωστικό, γλωσσικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο;

#### 4.2 Μορφές διδακτικής υποστήριξης

Ειδικότερα, οι μορφές διδακτικής υποστήριξης, είτε πρόκειται για ενέργειες του εκπαιδευτικού είτε για δραστηριότητες των μαθητών, που προκύπτουν από τις διδακτικές πρακτικές του συμπεριφοριστικού μοντέλου, θεωρούνται κατάλληλες για γνωστικά αντικείμενα που εστιάζουν στην εφαρμογή (όπως οι δεξιότητες απομνημόνευσης) ή στην απόκτηση πληροφοριών (όπως η αποστήθιση) (Ελληνιάδου κ.ά., 2008). Επιπλέον, οι διδακτικές αυτές στρατηγικές, που βασίζονται στον συμπεριφορισμό (constructivism), έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτικές στην εφαρμογή παρεμβάσεων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Woolfolk-Hoy, Davis & Anderman, 2013), καθώς και για μαθητές με ιστορικό σχολικής αποτυχίας, μειωμένο κίνητρο και αυξημένα επίπεδα άγχους (Pritchard, 2009).

Στην ομάδα αυτή θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, που λόγω χαμηλότερης ενδεχομένως γλωσσομάθειας (ιδίως στη γλώσσα του σχολείου) παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση νοημάτων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και, γενικότερα, σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου). Οι προσεγγίσεις αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού ψυχοπαιδαγωγικού περιβάλλοντος στην τάξη, εξασφαλίζοντας μία καλά δομημένη και υποστηρικτική ατμόσφαιρα, κατάλληλη για εργασία τύπου «εργοταξίου» (Πασιάς κ.ά., 2016), γεγονός που ενισχύει σημαντικά τις πιθανότητες ο μαθητής/ η μαθήτρια να αποκτήσει γρήγορα, αποτελεσματικά και με ευχάριστο τρόπο τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες (Κολιάδης, 2005· Pritchard, 2009).

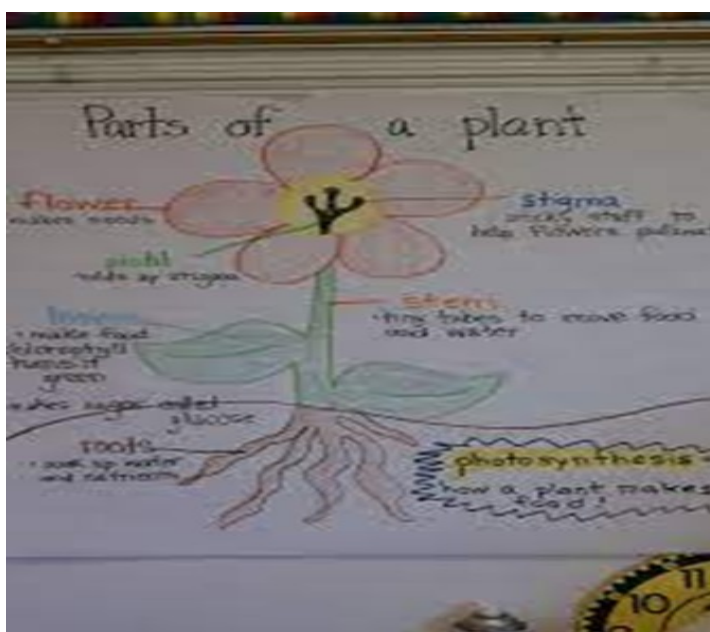
Η στρατηγική της σκαλωσιάς μπορεί να προσφέρει:

- (α) αισθητηριακή,
- (β) γραφική,
- (γ) διαδραστική και
- (δ) λεκτική και κειμενική υποστήριξη (Ματθαίουδάκη & Μαλιγκούδη, 2023)

Ένα παράδειγμα αισθητηριακής υποστήριξης μπορούν να είναι οι οπτικές αναπαραστάσεις (βλ. εικόνα 1), οι κινήσεις σώματος, η χρήση μουσικής, τα τραγούδια, και οι τοίχοι με λέξεις (word walls) (βλ. εικόνα 4.1) (Ματθαίουδάκη & Μαλιγκούδη, 2023).



Εικόνα 4.1: Παράδειγμα αλφαβητικού τοίχου με λέξεις<sup>13</sup>

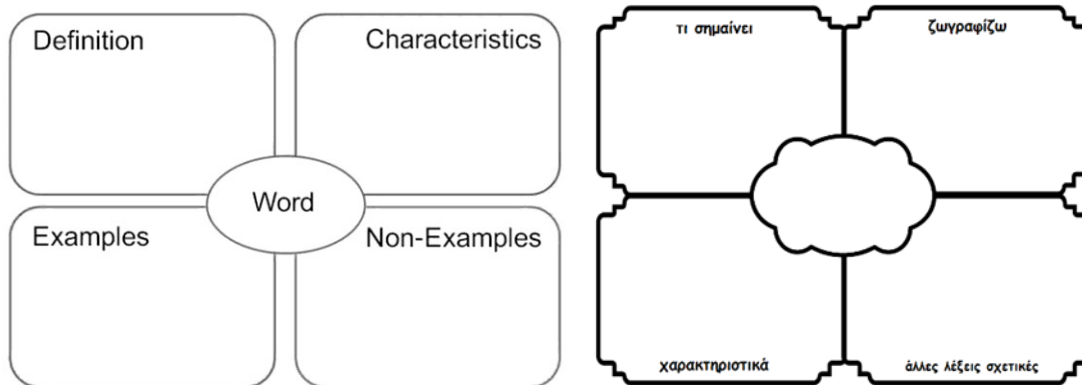


Εικόνα 4.2: Οπτική αναπαράσταση ενός φυτού και των μελών του<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Φωτογραφία από το προσωπικό αρχείο των συγγραφέων

<sup>14</sup> Φωτογραφία από το προσωπικό αρχείο των συγγραφέων

Γραφική υποστήριξη παρέχουν τα γραφήματα, οι γραφικοί οργανωτές και τα διαγράμματα. Ένα παράδειγμα γραφικού οργανωτή είναι το μοντέλο Frayer (Frayer, Frederick & Klausmeier, 1969), το οποίο υποστηρίζει την κατανόηση και εκμάθηση λέξεων και εννοιών. Στην εικόνα 4.3 βλέπουμε τον συγκεκριμένο γραφικό οργανωτή ο οποίος περιλαμβάνει στο κέντρο του μία λέξη ή έννοια και τέσσερα πλαίσια.



Εικόνα 4.3: Το μοντέλο Frayer

Το μοντέλο Frayer είναι ιδιαίτερα εύελικο στη χρήση του, αφού δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο των πλαισίων ανάλογα με την ηλικία, το γνωστικό και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Έτσι, το παράδειγμα στα αριστερά με τα συγκεκριμένα πλαίσια (ορισμός της λέξης, χαρακτηριστικά, παραδείγματα, μη παραδείγματα) απευθύνεται σε μαθητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας και σχετικά ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθειας, ενώ το παράδειγμα στα δεξιά απευθύνεται σε μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας. Όσον αφορά τον τρόπο χρήσης του, ο/η εκπαιδευτικός συνήθως δίνει τη λέξη και ζητάει από τον/τη μαθητή/τρια να συμπληρώσει τα πλαίσια. Εναλλακτικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συμπληρώσει τις πληροφορίες στα αντίστοιχα πλαίσια και να ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες να βρουν τη λέξη στο κέντρο του γραφικού οργανωτή (Ματθαίουδάκη & Μαλιγκούδη, 2023) (Βλ. και κεφ.2.1.).

Η *διαδραστική* υποστήριξη εφαρμόζεται κυρίως με τη χρήση των τεχνικών «Γύρνα και μίλα» και «Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου» (Lyman, 1981). Η στρατηγική αυτή δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να σκεφτούν πάνω στις έννοιες και τις ιδέες ενός κειμένου, να τις συσχετίσουν με προηγούμενες γνώσεις

τους και να διαμορφώσουν προσωπικές ιδέες και απόψεις. Στη συνέχεια, καλούνται να συζητήσουν τις ιδέες τους με έναν/μία συμμαθητή/τρια τους και τέλος, να τις μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη.

Η *λεκτική και κειμενική* υποστήριξη υλοποιείται κυρίως με τη χρήση των προτασιακών δομών και των ερωτήσεων που αφορούν την καλλιέργεια των κατώτερων και ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (HOTS (High Order Thinking Skills) vs LOTS (Low Order Thinking Skills). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι όροι HOTS και LOTS αναφέρονται σε κατηγορίες δεξιοτήτων σκέψης, σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom (1956), ένα παιδαγωγικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση και την ενίσχυση της μάθησης.

Ειδικότερα, αναλύονται ως εξής: (1) LOTS (Lower Order Thinking Skills) – Δεξιότητες Κατώτερης Τάξης: αφορούν βασικές γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την ανάκληση και κατανόηση πληροφοριών (όπως *θυμάμαι* (remember): αναγνωρίζω, ανακαλώ πληροφορίες, *κατανοώ* (understand): εξηγώ, συνοψίζω, ερμηνεύω και *εφαρμόζω* (apply): χρησιμοποιώ γνώσεις σε νέες καταστάσεις) και (2) HOTS (Higher Order Thinking Skills) – Δεξιότητες Ανώτερης Τάξης: αφορούν πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες, όπως ανάλυση, αξιολόγηση και δημιουργία (π.χ. *αναλύω* (analyze): διαχωρίζω, συγκρίνω, βρίσκω σχέσεις, *αξιολογώ* (evaluate): κρίνω, αιτιολογώ απόψεις, *δημιουργώ* (create): συνθέτω, σχεδιάζω, κατασκευάζω κάτι νέο) (Anderson & Krathwohl, 2001).

Ορισμένα παραδείγματα προτασιακών δομών ανάλογα με τη γλωσσική λειτουργία τους (συγκρίνω, περιγράφω, εκφέρω γνώμη) παρουσιάζονται παρακάτω:

- **Σύγκριση**

Μία ομοιότητα μεταξύ \_\_\_\_\_ και \_\_\_\_\_ είναι ο/η/το

\_\_\_\_\_

Μία διαφορά μεταξύ \_\_\_\_\_ και \_\_\_\_\_ είναι ο/η/το

\_\_\_\_\_

- **Περιγραφή**

Οι κεντρικοί χαρακτήρες της ιστορίας είναι ο/η \_\_\_\_\_ και ο/η

\_\_\_\_\_ διότι \_\_\_\_\_

- **Γνώμη**

Συμφωνώ/Διαφωνώ με τον/τη \_\_\_\_\_. Κατά τη γνώμη μου, η

ιστορία αφορά \_\_\_\_\_.

Επίσης, μπορούν να υπάρχουν παραδείγματα σε φακέλους των παιδιών ή στους τοίχους της τάξης, που θα αναπτύξουν τον ακαδημαϊκό λόγο σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, οι παρακάτω προτασιακές δομές αφορούν την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου σε γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι για παράδειγμα η Φυσική (Ματθαιουδάκη & Μαλιγκούδη, 2023):

- Τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι \_\_\_\_\_
- Οι μεταβολές στη θερμοκρασία προκαλούν \_\_\_\_\_
- Οι τιμές θερμοκρασίας στο σχεδιάγραμμα δείχνουν ότι \_\_\_\_\_
- Θα κάνουμε ένα πείραμα για να διαπιστώσουμε εάν \_\_\_\_\_

### Μελέτη περίπτωσης

Με στόχο την ανάπτυξη – ενίσχυση του ακαδημαϊκού λόγου των δίγλωσσων μαθητών/ τριών σας να σκεφτείτε ορισμένες προτασιακές δομές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είτε για ένα γνωστικό αντικείμενο (π.χ. Ιστορία, Μαθηματικά), είτε για πολλά γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Κατά την άποψή μου, Προσωπικά πιστεύω ότι...)

### Βιβλιογραφία

#### Ξενόγλωσση

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Belland, B.R., Glazewski, K.D. & Richardson, J.C. (2011). Problem-based learning and argumentation: testing a scaffolding framework to support middle school students' creation of evidence-based arguments. *Instr Sci*, 39, 667–694.
- Belland, B. & Drake, J. (2013). Toward a framework on how affordances and motives can drive different uses of scaffolds: theory, evidence, and design implications. *Education Tech Research Dev*, 61, 903–925

- Belland, B. R., Gu, J., Armbrust, S., & Cook, B. (2013). Using generic and context-specific scaffolding to support authentic science inquiry. 185-192. *Paper presented at IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2013, Fort Worth, TX, United States.*
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32
- Bruner, J. S. (1973). Organization of Early Skilled Action. *Child Development*, 44, 1-11.
- Frayer, D., Frederick, W. C. & Klausmeier, H. J. (1969). *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery*. Wisconsin Center for Education Research
- Linn, M.C., Clark, D. & Slotta, J.D. (2003). WISE Design for Knowledge Integration. *Science Education*, 87(4), 517
- Lyman, F. (1981). The Responsive Classroom Discussion. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). University of Maryland College of Education.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). David Fulton Publishers.
- Reiser, B. J. (2004). Scaffolding Complex Learning: The Mechanisms of Structuring and Problematizing Student Work. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 273–304.
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F. et al. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instr Sci*, 43, 615–641.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. St. Lucie Press.

- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A., & Anderman, E. M. (2013). Theories of Learning and Teaching in TIP. *Theory Into Practice*, 52 (sup1), 9–21.

## Ελληνόγλωσση

- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε) Αθήνας.
- Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Δ΄ τόμος :Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών, τόμος Δ΄*. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3978>
- Ματθαιουδάκη, Μ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2023). Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από γνωστικά αντικείμενα του σχολείου-Η προσέγγιση CLIL. *Επιστημονικό συνέδριο Πολυγλωσσικές ταυτότητες και γραμματισμοί προσφύγων και μεταναστών: Η συνδυασμένη εκμάθηση γλώσσας και περιεχομένου*. Αμφιθέατρο UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 8 Απριλίου 2023.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

## **5. Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Η χρήση της επίδειξης (modelling) στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας**

### **Πρόλογος - Εισαγωγή**

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι η εξοικείωση των επιμορφούμενων με τη στρατηγική της επίδειξης (modelling) και τη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης καθώς επίσης και η παρουσίαση του τρόπου αξιοποίησής της στην εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) κατανοήσουν τη σημασία της επίδειξης (modelling) για την εκπαιδευτική διαδικασία
- (2) εξοικειωθούν με τις διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει η στρατηγική της επίδειξης στην εκπαιδευτική διαδικασία
- (3) αναστοχαστούν για το πώς μπορεί να βοηθήσει η στρατηγική της επίδειξης στην κατανόηση του γλωσσικού εισερχόμενου και στην ενίσχυση του γλωσσικού εξερχόμενου.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Η ενότητα εστιάζει στη χρήση της στρατηγικής της επίδειξης (modelling) στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται αυτή η στρατηγική και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της εφαρμογής της. Τέλος, παρουσιάζεται η διαδικασία την οποία μπορεί να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη προκειμένου να καθοδηγήσει σταδιακά τους μαθητές/τριες από την παρατήρηση στην αυτόνομη γλωσσική χρήση.

### 5.1 Η επίδειξη (modelling)

Η επίδειξη (modelling) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι μια θεμελιώδης διδακτική στρατηγική όπου ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει και επιδεικνύει συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες, συμπεριφορές ή διαδικασίες που επιθυμεί να κατακτήσουν οι μαθητές/τριές του. Η επίδειξη αφορά την παρουσίαση ενός παραδείγματος της επιθυμητής γλωσσικής συμπεριφοράς ή δεξιότητας που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες, δηλαδή, την παρουσίαση ενός σαφούς και κατανοητού πρότυπου προς μίμηση. Στο πλαίσιο αυτό, η επίδειξη χρησιμοποιείται για να ενισχύσει την κατανόηση του γλωσσικού εισερχόμενου αλλά και για να υποστηρίξει το γλωσσικό εξερχόμενο των μαθητών/τριών. Για τον λόγο αυτό, η στρατηγική της επίδειξης συνδέεται άμεσα και χρησιμοποιείται συνήθως σε συνδυασμό με τη στρατηγική της ‘σκαλωσιάς’ (scaffolding).

Η στρατηγική της επίδειξης βασίζεται στη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Albert Bandura (1971, 1977). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η μάθηση δεν αποτελεί αποκλειστικά προϊόν άμεσης εμπειρίας ή εξωτερικής ενίσχυσης, αλλά μπορεί να επέλθει μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων συμπεριφοράς. Η επίδειξη, ως βασική συνιστώσα της θεωρίας αυτής, υπογραμμίζει ότι οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και γνώσεις παρακολουθώντας την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς από άλλους και εσωτερικεύοντας τις διαδικασίες που την διέπουν. Παρακάτω αναφέρουμε εν συντομία τα βασικά σημεία της θεωρίας:

- (α) Η μάθηση μέσω παρατήρησης (observational learning): Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων.
- (β) Υπάρχουν τέσσερις μηχανισμοί στην επίδειξη:
  - ο η προσοχή (Attention): Ο μαθητής/ Η μαθήτρια πρέπει να εστιάσει στον/στην εκπαιδευτικό προκειμένου να παρατηρήσει τη συμπεριφορά.
  - ο η διατήρηση (Retention): Η πληροφορία πρέπει να αποθηκευτεί στη μνήμη μέσω της επανάληψης ή της νοερής αναπαράστασης.
  - ο η αναπαραγωγή (Reproduction): Ο μαθητής/ Η μαθήτρια προσπαθεί να μιμηθεί ή να αναπαράγει τη συμπεριφορά που παρατήρησε.

- ο το κίνητρο (Motivation): Η μίμηση ενισχύεται όταν ο μαθητής/ η μαθήτρια βλέπει θετικές συνέπειες (ενίσχυση, αναγνώριση, επιτυχία).

(γ) Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy): Μέσα από την επίδειξη οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι έχουν την ικανότητα να αναπαράγουν συμπεριφορές ή γλωσσικές πρακτικές. Η αυτοπεποίθηση ενισχύει τη διάθεση για μάθηση και πειραματισμό με τη γλώσσα.

(δ) Εκπαιδευτική εφαρμογή: Στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο σωστής γλωσσικής χρήσης και, μέσω αυτού, οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε αυθεντικά παραδείγματα λεξιλογίου, γραμματικής και επικοινωνιακών στρατηγικών, τις οποίες στη συνέχεια εφαρμόζουν.

Η εφαρμογή της στρατηγικής της επίδειξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία:

1. **Παράδειγμα προς μίμηση (μοντέλο):** Ο/Η εκπαιδευτικός επιδεικνύει τον τρόπο εκτέλεσης μιας δραστηριότητας ή τη χρήση μιας γλωσσικής δομής χωρίς να δώσει πολλές πληροφορίες ή να αναλύσει τη διαδικασία. Για παράδειγμα, μπορεί να διαβάσει μια σύντομη ιστορία, να σχηματίσει προτάσεις με νέες λέξεις ή να γράψει ένα παράδειγμα παραγράφου στον πίνακα.
2. **Σταδιακή καθοδήγηση:** Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την εκτέλεση της δραστηριότητας, αλλά αυτή τη φορά εξηγεί βήμα προς βήμα τα στάδια της διαδικασίας τονίζοντας σημαντικά γλωσσικά στοιχεία, όπως λεξιλόγιο, γραμματική ή συνδετικές λέξεις ή εστιάζοντας σε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την εκτέλεση της δραστηριότητας. Η εκτέλεση της δραστηριότητας από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές κρίνεται αναγκαίο.
3. **Αυτόνομη εφαρμογή:** Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να εκτελέσουν τη δραστηριότητα μόνοι/ες τους ακολουθώντας τα στάδια της διαδικασίας.

### Αναστοχασμός

Αναστοχαστείτε πάνω στη δική σας διδακτική πράξη:

- ✓ Χρησιμοποιείτε τη στρατηγική της επίδειξης;
- ✓ Σε ποιες περιπτώσεις την χρησιμοποιείτε; Για να διδάξετε λεξιλόγιο, γραμματική, προφορά, κάποιο γνωστικό αντικείμενο;
- ✓ Την χρησιμοποιείτε για να επιδείξετε τον τρόπο υλοποίησης μιας δραστηριότητας;

Όπως είναι κατανοητό από τα παραπάνω, η εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να καθοδηγήσει σταδιακά τους/τις μαθητές/τριές του προς την ανεξάρτητη και αυτόνομη χρήση της γλώσσας ή εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει με λεπτομέρεια τη διαδικασία με την οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του να περάσουν σταδιακά από την απλή παρακολούθηση του παραδείγματος στην αυτόνομη χρήση της γλώσσας, ή στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Η διαδικασία περιλαμβάνει 4 στάδια: “Εγώ - Εσύ κι εγώ - Εσείς οι δυο - Όλοι σας” (*I do, We do, You do, You All do*):

|                       |                            |                                                                    |
|-----------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 1 <sup>ο</sup> στάδιο | <b>ΕΓΩ κάνω</b>            | Ο/Η εκπαιδευτικός επιδεικνύει τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές/τριες |
| 2 <sup>ο</sup> στάδιο | <b>ΕΣΥ κι ΕΓΩ κάνουμε</b>  | Ο/Η εκπαιδευτικός και 1 μαθητής/τρια επιδεικνύουν μαζί             |
| 3 <sup>ο</sup> στάδιο | <b>ΕΣΕΙΣ οι δύο κάνετε</b> | Δύο μαθητές/τριες επιδεικνύουν στην υπόλοιπη τάξη                  |
| 4 <sup>ο</sup> στάδιο | <b>ΟΛΟΙ κάνουν</b>         | Όλοι/ες οι μαθητές/τριες υλοποιούν τη δραστηριότητα                |

Πίνακας 5.1: Τα στάδια της εφαρμογής της στρατηγικής στην τάξη

### Μελέτη περίπτωσης

Στο παρακάτω βίντεο θα παρακολουθήσετε τη χρήση της επίδειξης από μία εκπαιδευτικό της ελληνικής ως Γ2 στην Αμερική. Πόσα από τα παραπάνω στάδια μπορείτε να εντοπίσετε;

[https://www.youtube.com/watch?v=bdSRdd\\_8NBA&list=PLI-vKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=6&ab\\_channel=Mariacomplainer](https://www.youtube.com/watch?v=bdSRdd_8NBA&list=PLI-vKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=6&ab_channel=Mariacomplainer)

Η χρήση της επίδειξης έχει πολλαπλά οφέλη στη διδασκαλία ξένης γλώσσας καθώς ενισχύει την κατανόηση του γλωσσικού εισερχόμενου (κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) μέσω παρατήρησης σωστών προτύπων και υποστηρίζει την ανάπτυξη του γλωσσικού εξερχόμενου. Επιπλέον, προάγει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και μειώνει τις προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης. Η χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής μειώνει το άγχος των μαθητών/τριών γιατί τους παρέχει σαφείς οδηγίες και παραδείγματα πριν αναλάβουν να εκτελέσουν οι ίδιοι/ες τη δραστηριότητα. Συνολικά, η ενσωμάτωση της επίδειξης στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην αποτελεσματική εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές/τριες παρατηρούν, κατανοούν και τελικά χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δεξιότητες με αυτοπεποίθηση.

### Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

### Κατάλογος διαδικτυακών πηγών

- I do it, you do it, we do it,  
[https://www.youtube.com/watch?v=bdSRdd\\_8NBA&list=PLI-vKyLFY5\\_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=bdSRdd_8NBA&list=PLI-vKyLFY5_AfCwpOTeSLLxenbrfNT8JK&index=7) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

## **6. Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Υποστήριξη γλωσσικού εξερχόμενου και ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών**

### **Πρόλογος - Εισαγωγή:**

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι (α) να παρουσιαστούν οι στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 (δεύτερης ή ξένης) με έμφαση στο γλωσσικό εξερχόμενο (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) και (β) να αναδειχθούν τεχνικές ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών προκειμένου να επιτευχθεί η προαγωγή της ενεργητικότερης συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνακόλουθα στην επίτευξη υψηλότερων αποτελεσμάτων μάθησης της Γ2.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) εξοικειωθούν με βασικές έννοιες του αντικειμένου (π.χ. στρατηγικές, δεξιότητες, γλωσσικό εξερχόμενο)
- (2) αντιληφθούν την ανάγκη υιοθέτησης των κατάλληλων για κάθε στάδιο παραγωγικής δεξιότητας στρατηγικών
- (3) γνωρίσουν αναλυτικά μέσα από το δίπτυχο θεωρία – πράξη τις στρατηγικές παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου
- (4) κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των στρατηγικών διδασκαλίας για την αποτελεσματικότερη παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου από τους/τις μαθητευόμενους/ες
- (5) έρθουν σε επαφή με τις διδακτικές στρατηγικές ενεργούς εμπλοκής των μαθητών/τριών στη μάθηση
- (6) αναγνωρίζουν τις αξιοποιούμενες στρατηγικές γλωσσικού εξερχομένου σε σειρά δραστηριοτήτων διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ
- (7) προβαίνουν στον διδακτικό σχεδιασμό παρεμβάσεων που εναρμονίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκομένων την ελληνική ως Γ2/ΞΓ στη βάση ποικίλων στρατηγικών γλωσσικού εξερχομένου.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Η ενότητα αποσαφηνίζει αρχικά την έννοια των στρατηγικών αντιπαραβάλλοντάς τες με τις δεξιότητες και εστιάζει στη συνέχεια στις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις των στρατηγικών. Στη συνέχεια, μεταβαίνει στην ανάλυση των παραγωγικών στρατηγικών με θεωρητική και πρακτική τεκμηρίωσή τους μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων. Ολοκληρώνεται με την παρουσίαση στρατηγικών ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών και την ανάδειξη της σπουδαιότητάς τους για ολιστική (εκ)μάθηση της ελληνικής γλώσσας ως Γ2. Διευκρινίζεται, τέλος, ότι χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται είναι ότι δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στην ανάπτυξη μιας δεξιότητας. Αντίθετα, σε κάθε δραστηριότητα, παρόλο που δίνεται έμφαση σε μια δεξιότητα που θεωρείται η κύρια, επιδιώκεται παράλληλα η ανάπτυξη και άλλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Άλλωστε και στην καθημερινή ζωή οι δεξιότητες δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν.

### **6.1 Στρατηγικές, δεξιότητες, γλωσσικό εξερχόμενο**

Οι όροι "δεξιότητα" και "στρατηγική" χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμες λέξεις με τρόπο που φανερώνουν (α) μία σχέση αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ τους (π.χ. η στρατηγική υποστηρίζει τη δεξιότητα) (β) μία έννοια αναπτυξιακής προόδου (π.χ. πρώτα συντελείται η κατάκτηση των φωνημικών δεξιοτήτων και μετά η επικοινωνιακή στρατηγική). Αυτή όμως η παραλληλία έχει ως αποτέλεσμα μια σύγχυση στη σύλληψη αυτών των εννοιών. Σημαντική, λοιπόν, είναι η αποσαφήνιση των όρων, καθώς ο τρόπος που τους αντιλαμβανόμαστε και τους ορίζουμε έχει επιπτώσεις στις διδακτικές πρακτικές και πολιτικές που υιοθετούμε ως εκπαιδευτικοί.

Με τον όρο στρατηγικές εννοούνται οι «ειδικές σκέψεις και συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν για να τους βοηθήσουν να καταλάβουν, να μάθουν ή να διατηρήσουν τη νέα πληροφορία» (Ο'Malley & Chamot, 1990: 1). Η Oxford (1990: 8) εστιάζοντας στις στρατηγικές μάθησης τις ορίζει ως «ειδικές πράξεις-βήματα και συμπεριφορές ή τεχνικές που οι μαθητές συχνά σκόπιμα χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν την πρόοδό τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Γ2». Εύλογα, οι

γλωσσικές στρατηγικές μάθησης ορίζονται ως «συγκεκριμένες ενέργειες, δραστηριότητες ή συμπεριφορές, οι οποίες συνδέονται άμεσα με κάποιο ειδικό στάδιο επεξεργασίας της γλωσσικής εκμάθησης, χρήσης ή αξιολόγησης» (Purpura, 1999: 23).

Μία διαδεδομένη ταξινόμηση-τυπολογία στρατηγικών εκμάθησης είναι αυτή των O'Malley και Chamot (1990) ανεξάρτητα από το αν αναφερόμαστε στις προσληπτικές ή παραγωγικές δεξιότητες καθώς και το αν αφορούν στον γραπτό ή προφορικό λόγο. Αναλυτικότερα:

- **Γνωστικές στρατηγικές:** εφαρμόζονται σε εργασίες όπως η πρόβα (rehearsal), η οργάνωση, η επεξεργασία (elaboration), η διαμόρφωση ενός προσωπικού λεξικού, οι λίστες λέξεων και η διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων (inferencing process).
- **Μεταγνωστικές στρατηγικές:** περιλαμβάνουν επιλεκτική προσοχή, προγραμματισμό για την οργάνωση και παρακολούθηση της κατανόησης.
- **Κοινωνικές στρατηγικές:** σχετίζονται με τη δραστηριότητα και τη συνδιαλλαγή του/της μαθητευόμενου/ης με άλλους με σκοπό να βοηθήσει τη μάθησή του/της και περιλαμβάνουν καθήκοντα όπως η συνεργασία και η αποσαφήνιση.
- **Συναισθηματικές στρατηγικές:** βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες και να τις ξεπεράσουν και περιλαμβάνουν καθήκοντα όπως οι ερωτήσεις διευκρίνισης, η συνεργασία, ο αυτοδιάλογος/εσωτερικός διάλογος.

## 6.2 Στρατηγικές στον γραπτό λόγο

Εστιάζοντας, ωστόσο, στον γραπτό λόγο (ΓΛ) η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει μια ποικιλία ταξινομήσεων των στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ). Η ύπαρξη αυτής της ποικιλίας:

- υποδηλώνει το εύρος και την πολυπλοκότητα των συστημάτων αυτών,
- υποδεικνύει το βασικό πρόβλημα στον τομέα της έρευνας των στρατηγικών.

Αναλυτικότερα, μπορούμε να εντοπίσουμε τρία διαφορετικά είδη ταξινομήσεων:

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Πρώτο είδος</b>   | Συνδέεται με την έρευνα των «καλών γλωσσικά μαθητευομένων» και στηρίζεται στη χρήση στρατηγικών από αποτελεσματικούς/ές και λιγότερο αποτελεσματικούς/ές συγγραφείς (Griffiths, 2008).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Δεύτερο είδος</b> | Εδράζεται στις ψυχολογικές και νοητικές λειτουργικές που επιτελούνται κατά την παραγωγή ΓΛ (Vlčková, Berger & Völkle, 2013). Σε αυτό το είδος ταξινόμησης εντάσσεται <b>(α)</b> η κατηγοριοποίηση των O'Malley και Chammot (1990) <b>(β)</b> το μοντέλο της Oxford (1990) που περιλαμβάνει δύο ευρύτερες ομάδες: τις άμεσες και έμμεσες στρατηγικές, οι οποίες με τη σειρά τους διαχωρίζονται σε έξι υποομάδες. Στις άμεσες στρατηγικές συγκαταλέγονται οι γνωστικές, οι μνημονικές και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές (περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση περιορισμών και προβλημάτων στον προφορικό και γραπτό λόγο και την εικασία και αποφυγή). Στις έμμεσες στρατηγικές του συστήματος αυτού εντάσσονται οι μεταγνωστικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές στρατηγικές (Oxford, 2011). |
| <b>Τρίτο είδος</b>   | Συνδέεται με κατηγοριοποιήσεις που εστιάζουν στον διαδικαστικό χαρακτήρα της παραγωγής του γραπτού λόγου και τα στάδια εφαρμογής των στρατηγικών (Hayes, 2012). Σε αυτό το είδος ταξινόμησης μπορούμε να εντάξουμε την κατηγοριοποίηση των Petric και Czarl (2003), σύμφωνα με τους οποίους οι στρατηγικές διακρίνονται σε προσυγγραφικές, συγγραφικές και μετασυγγραφικές στρατηγικές.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Πίνακας 6.1: Είδη στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Από τις προαναφερθείσες ταξινομήσεις, αυτές που αξιοποιούνται πρωτίστως στη βιβλιογραφία και είναι ευκρινέστερες τόσο ως προς τη χρήση τους όσο και ως προς την κατανόησή τους είναι η δεύτερη και η τρίτη. Επιχειρώντας, λοιπόν, μια διεισδυτικότερη προσέγγιση είναι βασικό να κατανοήσουμε αρχικά τη διαφορά γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Οι γνωστικές στρατηγικές ΠΓΛ είναι οι στρατηγικές εκείνες που οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούν για να κωδικοποιούν το ζητούμενο, να μαθαίνουν και να

θυμούνται τις κειμενικές διαφορές και να κατανοούν τον παραγόμενο λόγο (Psaltou-Joycey, 2010). Λειτουργούν άμεσα και διαχειρίζονται τις εισερχόμενες πληροφορίες, διανοητικά ή φυσικά. Χωρίζονται δε σε τρία είδη:

**(α) στρατηγικές επιφάνειας**, όπως παθητική επανάληψη, δηλαδή επανάληψη του υπό παραγωγή υλικού σε λεκτικό επίπεδο, λέξεις-κλειδιά με άξονα την εκφώνηση.

**(β) τεχνικές στρατηγικές**, όπως υπογράμμιση του υπό παραγωγή υλικού (στοχευμένα σημεία της εκφώνησης), σημειώσεις μετά την ανάγνωση του ζητούμενου, ανασυνδυασμός του παραγομένου υλικού προς αποφυγή επανάληψης.

**(γ) στρατηγικές βάθους** όπως στρατηγικές οργάνωσης και επεξεργασίας (μετατροπή των πληροφοριών στο κατάλληλο με βάση το ζητούμενο κειμενικό είδος, δημιουργία διαγραμμάτων, ομαδοποιήσεις, συγγραφή περιλήψεων, σύνδεση με προηγούμενη γνώση, επιλογή κύριων ιδεών, δημιουργία αναλογιών, μετάφραση, κλ.π.) (Pintrich, 1999).

Ωστόσο η επιτυχής ΠΓΛ απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό την επιλογή των προαναφερθεισών στρατηγικών στο τρίπτυχο προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο.

Σε ένα **προσυγγραφικό στάδιο** μπορούμε να εστιάσουμε αρχικά στο θεματικό λεξιλόγιο<sup>15</sup> του ζητούμενου θέματος. Για παράδειγμα, αν η θεματική μας αφορά στον τόπο κατοικίας ή τη διατροφή (επίπεδο ελληνομάθειας Α1-Α2), μπορούμε να ενεργοποιήσουμε το προϋπάρχον λεξιλόγιο των μαθητών/τριών μας ώστε στο συγγραφικό πλέον στάδιο να είναι ευχερέστερη η δομημένη ΠΓΛ με το λεξιλογικό απόθεμα «ανά χείρας» (Εικόνα 6.1).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Διευκρινίζεται ότι αναφορικά με την ελληνική γλώσσα ως Γ2 έχει προταθεί διάκριση του λεξιλογίου στα εξής επίπεδα: Βασικό λεξιλόγιο, Λεξιλόγιο επάρκειας, Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, Απαιτητικό λεξιλόγιο (Μπακάκου-Ορφανού, 2003:160).

<sup>16</sup> Οι δραστηριότητες και οι εικόνες που αξιοποιούνται είναι πρωτότυπες. Σε κάθε άλλη περίπτωση παρατίθεται αναλυτικά η πηγή.



Εικόνα 6.1: Στρατηγική οργάνωσης θεματικού λεξιλογίου στο προσυγγραφικό στάδιο

Στον ίδιο άξονα η διασύνδεση του υπό διαπραγμάτευση λεξιλογίου με τη Γ1 των μαθητών/τριών ή την αγγλική ως γλώσσα «γέφυρα», όταν η διδασκαλία γίνεται σε πολύγλωσσες τάξεις, συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη και διαρκέστερη αξιοποίησή του ενδυναμώνοντας, παράλληλα, την πολιτισμική ταυτότητά τους. Στην ακόλουθη προσυγγραφική δραστηριότητα οι μαθητές/τριες στηριζόμενοι/ες στη στρατηγική του λεξικού σχεδιάζουν ένα πολύγλωσσο, εικονογραφημένο λεξικό της ελληνικής στο οποίο χρησιμοποιούν όλες τις γλώσσες που μιλούν (μητρική, δεύτερη, ξένη) (Εικόνα 6.2).

|                                                    |                                                                    |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Ημερομηνία: 95.02.2023                             |                                                                    |
| Λέξη: πορτοκάλι                                    | Εικόνα:                                                            |
| Τι σημαίνει:<br>Συμβολίζει<br>portokali/<br>orange | Παράδειγμα:<br>Μου αρέσει το πορτοκάλι<br>(ben porto ka/ senigara) |

Εικόνα 6.2: Στρατηγική λεξικού (Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2022a)

## Δραστηριότητες Αυτοαξιολόγησης

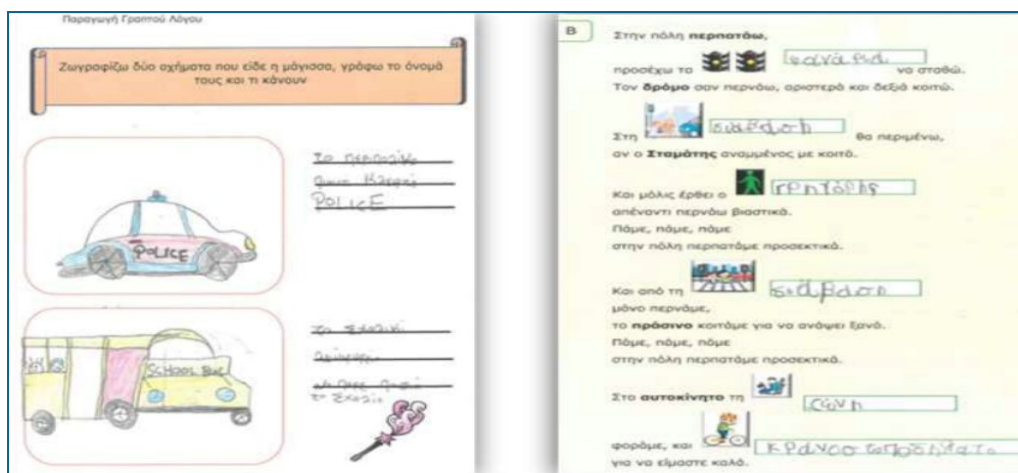
1. Στην ακόλουθη προσυγγραφική δραστηριότητα (αριστερή στήλη, Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2019) παρατίθενται συνολικά (δεξιά στήλη) οι αξιοποιούμενες στρατηγικές. Μπορείτε να τις εντοπίσετε αναλυτικά με τη σειρά που παρουσιάζονται;

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Η μαγική σφαίρα</p> <p>«Η μαγική σφαίρα»</p> <p>Όνομα: <u>Δέσποινα</u> Ημερομηνία: <u>21.05.2018</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Τι μου λέει ο τίτλος; Μαντεύω τι λέει το ποίημα και το ζωγραφίζω στη σφαίρα</li><li>2. Σημειώνω λέξεις που μου έρχονται στο μυαλό γύρω από τη σφαίρα.</li><li>3. Διαβάζω το ποίημα και ξανά βλέπω τις απαντήσεις μου.</li></ol> <p>Γράφω τον τίτλο του ποιήματος εδώ: <u>Θέλω τον παππού και τη γιαγιά κοντούς</u></p>  <p>Το ποίημα μιλάει για: .....</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Πρόβλεψη-μαντεύω το γενικό νόημα από τον τίτλο-επαγωγικός συλλογισμός (Γνωστική)</b></li><li>• <b>Συναισθηματική και βιωματική (λόγω σύνδεσης με τα οικεία πρόσωπα)</b></li><li>• <b>Ιδεοθύελλα-ενεργοποίηση πρότερης εμπειρίας -γνώσης</b></li><li>• <b>Υποβοηθούμενη κατανόηση μέσω ερωτήσεων και της εικόνας της «σφαίρας»</b></li><li>• <b>Εξαγωγή κεντρικής ιδέας (τίτλος)</b></li><li>• <b>Διαθεματικότητα-δημιουργικότητα-πολυτροπικότητα-τα παιδιά ζωγραφίζουν</b></li><li>• <b>Επαλήθευση/Αυτοδιόρθωση-Μεταγνωστική</b></li></ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Εικόνα 6.3: Στρατηγικές δραστηριότητας ΠΓΛ

2. Στην ακόλουθη **συγγραφική δραστηριότητα** επιπέδου A1-A2 (Ηλιοπούλου & Σοφινίδου, 2024) οι μαθητές/τριες παρακολουθούν μια δραματοποίηση (ενεργοποίηση οπτικοακουστικού γραμματισμού) και στη συνέχεια, συνδυάζοντας εικόνα και λόγο (οπτικός και γλωσσικός γραμματισμός), προβαίνουν σε υποβοηθούμενη ΠΓΛ με βάση σειρά γνωστικών στρατηγικών:

- Συνδυασμός λεκτικών και μη- λεκτικών στοιχείων
- Οπτικοακουστική αφόρμηση
- Εστίαση σε ειδικό λεξιλόγιο
- Συναισθηματική ενεργοποίηση
- Επεξεργασία πληροφοριών.



Εικόνα 6.4 : Συγγραφικές στρατηγικές επιπέδου A1-A2

Είναι, επίσης, βασικό στο συγγραφικό στάδιο να διασυνδέουμε την ΠΓΛ με μια προγενέστερη ΚΓΛ ώστε ο/η μαθητής/τρια να έχει στη «φαρέτρα» του/της όχι μόνο πλούσιο θεματικό λεξιλόγιο αλλά και κατάλληλη για το ζητούμενο επιχειρηματολογία. Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι απευθυνόμαστε σε ένα μαθητικό κοινό που ενδέχεται να είναι τρίτης ή και τέταρτης γενιάς Ελλήνων μεταναστών και η επαφή τους με την ελληνική γλώσσα στον εξωσχολικό χρόνο τους ενδέχεται να είναι μηδαμινή. Συνεπώς, είναι καθοριστική η γλωσσική ενδυνάμωσή τους στο προσυγγραφικό επίπεδο. Στην ακόλουθη δραστηριότητα επιπέδου A2+ ο/η μαθητής/τρια έχει παρακολουθήσει στο προσυγγραφικό επίπεδο σχετικό βίντεο και έχει δει ανάλογες εικόνες και στο συγγραφικό επίπεδο του/της ζητείται να ανατρέξει στο προγενέστερο υλικό και να το αξιοποιήσει με παράλληλη έκφραση συναισθήματος «Μου αρέσει» (Συναισθηματική στρατηγική) (Εικόνα 6.5).



Εικόνα 6.5: Διασύνδεση προσυγγραφικού και συγγραφικού σταδίου στη βάση οπτικοακουστικού υλικού

Αλλά και στο **μετασυγγραφικό στάδιο** είναι σημαντικό να επιχειρούμε τη διασύνδεσή του με το συγγραφικό στάδιο δημιουργώντας τις κατάλληλες «παραγωγικές» γέφυρες. Στην ακόλουθη μεταδραστηριότητα επιπέδου ελληνομάθειας Γ1-Γ2 ο λόγος γίνεται αποκλειστικά προσωπικός σε σελίδα ημερολογίου αλλά με παράλληλη χρήση της στρατηγικής των πηγών, της ενεργοποίησης προϋπάρχουσας γνώσης, της προσαρμογής του μηνύματος στις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών/τριών (μέσω της δυνατότητας επιλογής ενός χαρακτήρα καθώς και του υλικού που θα αξιοποιηθεί από το δοθέν κείμενο αναφοράς) (Εικόνα 6.6).

### Δραστηριότητα για μαθητές/τριες

Σας δίνονται οι ταυτότητες 4 ανθρώπων που έζησαν το τέλος του Β' Παγκόσμιου πολέμου. Διαλέξτε έναν από τους παρακάτω χαρακτήρες και γράψτε σε μια σελίδα του ημερολογίου σας τις σκέψεις που θα έκαναν. Μπορείς να αντλήσεις ιδέες και το σχετικό λεξιλόγιο που το κείμενο που μελετήσαμε.

**Φριτς Ρίχτερ, Γερμανός**

- Κάτοικος Βερολίνου
- Επάγγελμα: οικοδόμος
- Την ημέρα της απελευθέρωσης είναι στο Βερολίνο

**Βλαντιμίρ Ιβάνοφ, Ρώσος**

- Στρατιώτης του Κόκκινου Στρατού
- Επάγγελμα: χημικός
- Την ημέρα της απελευθέρωσης συμμετέχει στην κατάληψη του Βερολίνου

**Ραχήλ Εσκενάζυ, Ελληνίδα Εβραία**

- Νοικοκυρά
- Επιζήσασα στρατοπέδου συγκέντρωσης,
- Τη μέρα της απελευθέρωσης επιστρέφει στη Θεσσαλονίκη

**Μαρτίν Λεφέβρ, Γαλλίδα**

- Φοιτήτρια Νομικής
- Συμμετέχει στην Αντίσταση
- Τη μέρα της απελευθέρωσης συμμετέχει στην παρέλαση στα Ηλύσια Πεδία

Εικόνα 6.6: Μεταδραστηριότητα βιοματικού λόγου

**Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης**

Ποιες στρατηγικές αξιοποιούνται στην παρακάτω δραστηριότητα; Πόσο σημαντικές τις θεωρείτε για την επιτυχέστερη ΠΓΛ;

**Δραστηριότητα:** *Να βρεις ένα παραδοσιακό τραγούδι της χώρας σου και να κάνεις μια μικρή παρουσίαση:*

- Ποιος το τραγουδάει;
- Τι λέει το τραγούδι;
- Ποια μουσικά όργανα ακούγονται;

*Μπορείς, αν θέλεις, να ζητήσεις τη βοήθεια της οικογένειάς σου ή των φίλων σου.*

ξη

### 6.3 Στρατηγικές στον προφορικό λόγο

Μεταβαίνοντας στον προφορικό λόγο οι βασικοί τύποι δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη κατανοητού προφορικού λόγου χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες (Luoma, 2004):

- **ελεγχόμενες/ κλειστού τύπου** οι οποίες εστιάζουν στην εξάσκηση των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένο φαινόμενο. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν για παράδειγμα οι μηχανιστικές ασκήσεις (drills) όπου ο/η μαθητής/τρια εστιάζει στην κατανόηση και στην παραγωγή του συγκεκριμένου φαινομένου.
- **καθοδηγούμενες** που δίνουν έμφαση σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, αλλά ταυτόχρονα στοχεύουν και σε μία δομημένη επικοινωνιακή ανταλλαγή πληροφορίας κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια έχει κάποιον έλεγχο ή επιλογή. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν για παράδειγμα οι ασκήσεις πληροφοριακού κενού (information gap)
- **επικοινωνιακές/ ανοιχτού τύπου** δραστηριότητες που δίνουν σημασία όχι μόνο σε συγκεκριμένο φαινόμενο αλλά και στο γενικότερο επικοινωνιακό περιεχόμενο.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η διδασκαλία ενός είναι αναγκαίο να προχωρά σταδιακά από ενός ελεγχόμενες, ενός καθοδηγούμενες και ενός επικοινωνιακές δραστηριότητες προκειμένου ο/η μαθητής/τρια προοδευτικά να εξασκείται σε πιο ελεύθερη επικοινωνία (π.χ. Η προπαρασκευασμένη ομιλία όπου οι μαθητές/τριες προετοιμάζουν μία ομιλία και μιλούν με τη βοήθεια σημειώσεων δημιουργώντας μία επικοινωνία με το ακροατήριο, η συζήτηση με μορφή αρχικά μικρών ομάδων συζήτησης και μετά συζήτηση στην ολομέλεια ενός τάξης ή με μορφή αντιλογίας). Για ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες κομβικές στρατηγικές κρίνονται αυτές που εμπλέκουν:

#### **(α) Παιγνιώδεις δραστηριότητες** (κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές)

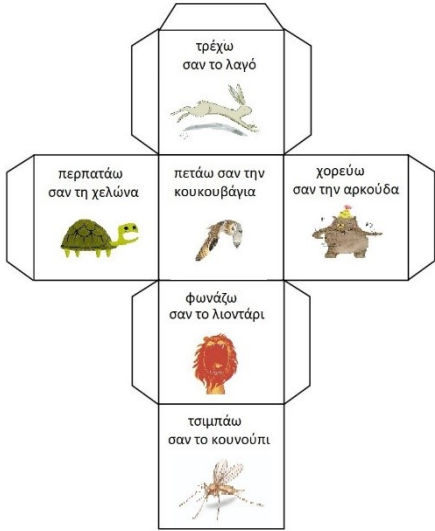
Αξιοποιούν εικόνα και ήχο και ενδυναμώνουν τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών/τριών, καθώς η ΠΠΛ είναι στοχευμένη, κινείται σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο ποικίλου χαρακτήρα (χιούμορ, μυστήριο, ευφυολόγημα με ήχους, ηχηρές κινήσεις, φωνές) και, μάλιστα, σε συνεργατικό πλαίσιο. Στο ίδιο πλαίσιο είναι και τα επικοινωνιακά παιχνίδια όπου οι μαθητές/τριες ανά ζεύγη μιλούν για τη λύση ενός παζλ. Στην ακόλουθη εικόνα (A1-A2) αξιοποιείται το ζάρι σε κάθε πλευρά του

οποίου συνδυάζεται η εικόνα με τον λόγο ενώ, παράλληλα, οι μαθητές/ριες μαθαίνουν παροιμιώδεις φράσεις για τα ζώα με όχημα την παρομοίωση (Εικόνα 6.7).

Παιγνιώδης δραστηριότητα εκμάθησης  
λεξιλογίου



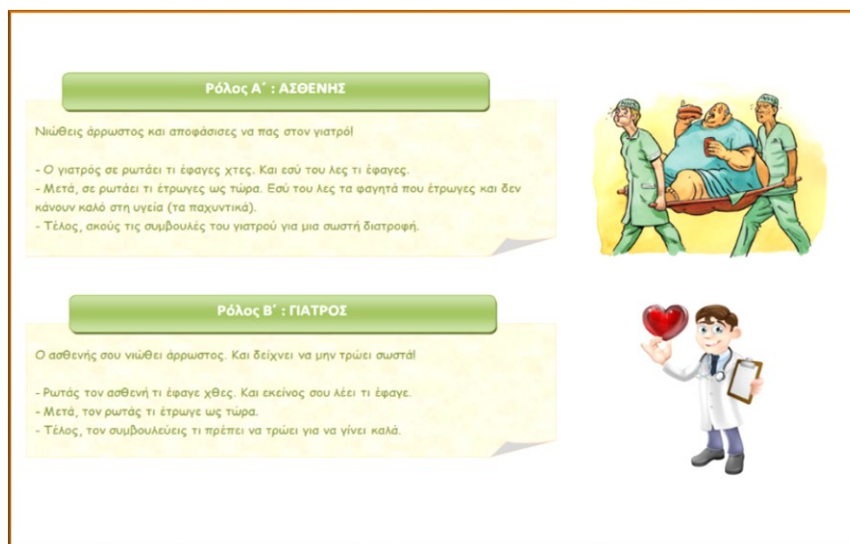
- Στρατηγική Δημιουργίας Κινήτρων – Ενεργοποίησης των μαθητών /τριών
- Στρατηγική πρόληψης πληροφοριών (Ενισχυμένο εισερχόμενο με εικόνες)
- Στρατηγική μείωσης του άγχους



Εικόνα 6.7: Δημιουργία «ζαριού» για επιτράπεζιο παιχνίδι με άξονα θεματικό λεξιλόγιο

### (β) Δραματοποίηση/Θέατρο

Η ένταξη τεχνικών του θεάτρου βοηθά γενικότερα τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν αίσθηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να μειώσουν το άγχος τους, να αναπτύξουν τόσο τις γλωσσικές όσο και τις αναπαραστατικές τους παραγωγικές δεξιότητες προάγοντας μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική εκμάθηση (Μαστροθανάσης, Κλαδάκη & Ανδρεαδάκης, 2022) (Εικόνα 6.8).



Εικόνα 6.8: Δραστηριότητα με όχημα τη στρατηγική δραματοποίησης

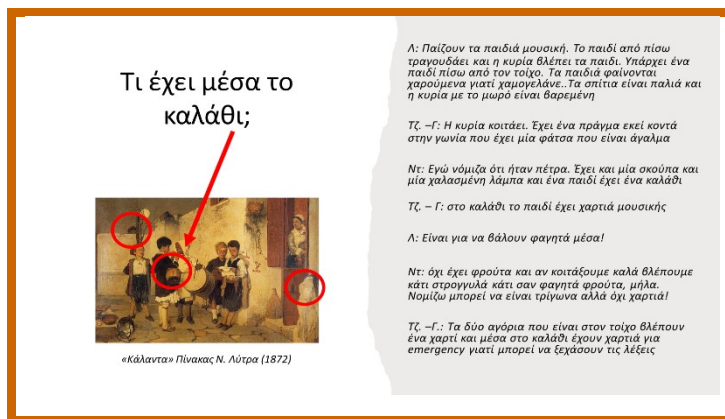
Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (επίπεδο A1-A2 για παιδιά) προτείνεται η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου, καθώς προάγει μεταξύ άλλων την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης - μαθησιακό κατά βάση χαρακτηριστικό των μικρών μαθητών/τριών -(Ηλιοπούλου & Σοφιανίδου, 2024).

### (γ) Περιγραφή

Με δεδομένο ότι η περιγραφή εντάσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο του λόγου και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται και από την επιλογή κάθε φορά των κατάλληλων για την επικοινωνιακή περίσταση λέξεων και φράσεων που αποδίδουν με ακρίβεια και σαφήνεια τα γνωρίσματα του αντικειμένου της περιγραφής, κατανοούμε ότι αποτελεί μια εξαιρετική πρακτική για την ΠΠΛ. Ξεκινώντας από τα συγκεκριμένα αντικείμενα στα μικρά επίπεδα ελληνομάθειας (όπως η λεπτομερής περιγραφή ενός προσώπου ή ενός μέρους, η περιγραφή μίας ταινίας, ενός βιβλίου, ενός έργου) και μεταβαίνοντας στα αφηρημένα στα υψηλότερα επίπεδα, η περιγραφή συμβάλλει καθοριστικά στη δομημένη παραγωγή λόγου (από έξω προς τα μέσα, από πάνω προς τα κάτω, από μέσα προς τα έξω, ανάλογα με τη δομή περιγραφής που επιθυμεί ο/η εκπαιδευτικός και μπορεί η τάξη του/της να ανταποκριθεί).

Ενδεικτικά η περιγραφή ενός έργου τέχνης προωθεί την προφορική γλωσσική έκφραση, καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη και ενδυναμώνει τη (δια)πολιτισμική συνείδηση των μαθητών/τριών, παράμετρος καθοριστική για τη διδασκαλία της

ελληνικής στην Ομογένεια (εικόνα 6.9).



Εικόνα 6.9: Ενεργοποίηση έντεχνου συλλογισμού μέσα από την περιγραφή έργων τέχνης (Ηλιοπούλου & Πλουσιού, 2022b)

#### (δ) Αφήγηση

Συμβατική και /ή ψηφιακή αφήγηση. Στη συμβατική αφήγηση είναι βασικό να βοηθούμε τους/τις μαθητές μας με προοργανωμένες δομές με έμφαση στη συνοχή του αφηγημένου λόγου (π.χ. η αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός αστείου περιστατικού με βάση σημειώσεις στα χαμηλά επίπεδα). Καθώς όμως στη σύγχρονη πραγματικότητα, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευομένων έχει πλέον εξοικειωθεί στον χειρισμό των ψηφιακών εργαλείων, όπως το Web 2.0, οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να ενταχθούν σε εργαλεία γνώριμα στους/στις μαθητές/τριες, παρέχοντάς τους κίνητρο για την περαιτέρω ενασχόλησή τους με την ελληνική, τόσο σε επίπεδο γραπτού όσο και σε επίπεδο προφορικού λόγου (Εικόνα 6.10).



Εικόνα 6.10: Απόσπασμα ψηφιακής αφήγησης επιπέδου ελληνομάθειας Α2

Επιπρόσθετα, η επιλογή τους βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει την έτερο-αξιολόγηση, τη συνεργασία, τον διαμερισμό της εμπειρίας των μαθητών/τριών

στο κοινωνικό σύνολο (εξαιρετική ιδέα διαμοιρασμού είναι τα blogs των σχολείων!). Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα σε όλη την τάξη για την ενεργή της συμμετοχή, αφού πλέον όλοι /ες οι μαθητές/τριες αποκτούν φωνή και μπορούν να μοιράζονται τις ιστορίες τους (Meadows, 2003): ένα πρόσωπο της αφήγησης δεν έχει λόγο και το συμπληρώνει προφορικά ο/η μαθητής/τρια κατά την παρουσίαση της ιστορίας. Στο πλαίσιο, βέβαια, της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, της ανάγκης δηλαδή για ένα ευέλικτο και διαφοροποιημένο περιβάλλον μάθησης, είναι βασικό οι μαθητές/τριες να έχουν δυνατότητες επιλογής της παραγωγής τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Ενδεικτικά, στη θεματική ενότητα «Η Γειτονιά μου» (Επίπεδο Α1-Α2) οι παραγωγικές δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν τις εξής επιλογές:

- Δημιουργία ενός χάρτη της γειτονιάς με σημαντικά σημεία και περιγραφή τους.
- Γραφή επιστολής σε έναν φίλο για την περιγραφή της γειτονιάς.
- Συζήτηση σε ομάδες για τα αγαπημένα μέρη της γειτονιάς και καταγραφή τους σε σημειώσεις.
- Δημιουργία ενός πίνακα με θετικά και αρνητικά στοιχεία της γειτονιάς.

Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές/τριες θα μάθουν να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Συναισθηματικές στρατηγικές), θα ενθαρρυνθούν να σκέφτονται έξω από τα συνηθισμένα (Δημιουργικότητα), θα δουλέψουν μαζί με τους/τις συμμαθητές/τριές τους για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες (Κοινωνικές στρατηγικές), θα αναλύσουν και θα αξιολογήσουν τις παρατηρήσεις τους (Κριτική σκέψη).

Ολοκληρώνοντας, ας μην ξεχνάμε ότι σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαία η πλαισίωση όλων των επιμέρους στρατηγικών μας με τον διαπολιτισμικό διάλογο.

## Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

Ποιες στρατηγικές ΠΠΛ μπορείτε να εντοπίσετε στην ακόλουθη άσκηση; Πόσο επιτυχημένη κρίνετε τη διασύνδεσή τους με τον διαπολιτισμικό «χρωματισμό» της εκφώνησης;

Έχεις φαντασία; Φαντάσου λοιπόν σπίτια σε άλλες χώρες με διαφορετικούς πολιτισμούς. Πώς πιστεύεις ότι είναι εσωτερικά και εξωτερικά; Να γράψεις λίγα λόγια για το καθένα.

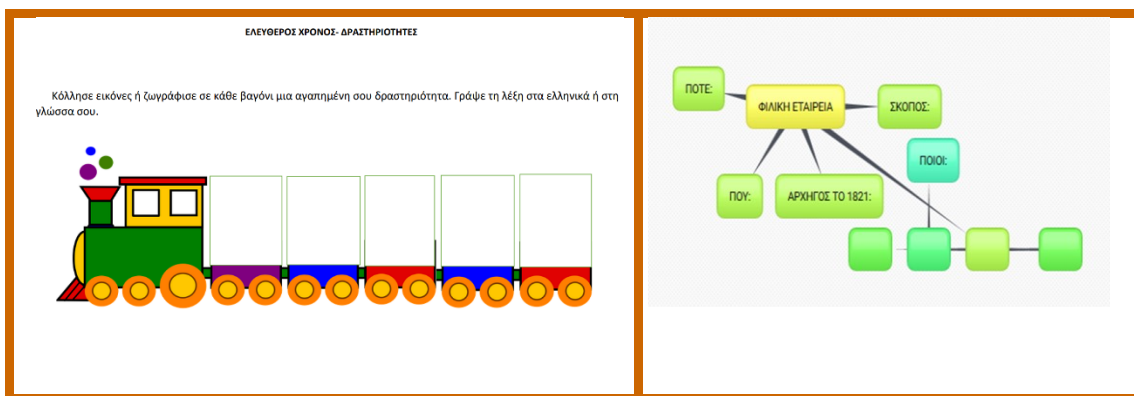


### 6.4 Ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών

Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα δηλαδή από το αν αναφερόμαστε στον προφορικό ή στον γραπτό λόγο, καθοριστική κρίνεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται στη μάθηση με ενεργητικό τρόπο έχουν εσωτερικά κίνητρα απόκτησης νέων εμπειριών, δρουν και αλληλοεπιδρούν με συνεργατικό πνεύμα και έχουν θετικές στάσεις για να κατανοήσουν σε βάθος το περιεχόμενο της μάθησης (Sougari & Plioroulou, 2011). Ως αποτέλεσμα, οι παραπάνω μαθητές/τριες αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, εκδηλώνουν επιμέλεια και στοχοπροσήλωση για να ολοκληρώσουν ένα ατομικό και/ή κοινωνικό - γνωστικό έργο που τους έχει ανατεθεί και επιδιώκουν υψηλά επιτεύγματα μάθησης (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Οι ακόλουθες διδακτικές στρατηγικές συμβάλλουν καθοριστικά στη δυναμική εμπλοκή των μαθητών/τριών:

- (1) **Συνεργατική μάθηση.** Η συνεργατική μάθηση σε ομάδες 3 - 4 μαθητών/τριών βασίζεται στη συνεργασία, στην ανταλλαγή γνώσεων, στην ανάθεση συγκεκριμένων καθηκόντων και στην επίτευξη κοινών στόχων από τα μέλη της ομάδας.
- (2) **Καταιγισμός ιδεών.** Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να δίνουμε πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές/τριές μας για να εκφράσουν τις σκέψεις τους, χωρίς να ανησυχούν για το εάν σκέπτονται σωστά ή λανθασμένα καθώς και τον απαιτούμενο χρόνο για καταιγισμό ιδεών, ώστε να κινητοποιηθούν οι μαθητές/τριες με σκοπό να επιτευχθεί η ελεύθερη και αυθόρμητη ροή, η συλλογή και συζήτηση των σκέψεων και προτάσεων τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- (3) **Βιωματική μάθηση.** Οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες να εργάζονται αυτόνομα και δημιουργικά, να ενεργοποιούν την κριτική τους σκέψη, να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες στη βάση των διαφοροποιημένων ενδιαφερόντων και κινήτρων τους σε περιστάσεις του πραγματικού κόσμου.
- (4) **Οπτικές αναπαραστάσεις** (διαγράμματα, γραφήματα, εικόνες, animation, χάρτες, σχεδιαγράμματα, εικόνες). Βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αναλύουν σύνθετες πληροφορίες και να αποτυπώνουν εννοιολογικές και χωροταξικές σχέσεις μεταξύ των διδασκομένων εννοιών, με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης. Στην ακόλουθη εικόνα (6.11) παρατηρούμε στην αριστερή στήλη δραστηριότητα επιπέδου A1-A2 όπου ο συνδυασμός οπτικής αναπαράστασης και βιωματικής μάθησης ενεργοποιεί δυναμικά τους/τις μαθητές/τριες, ενώ στη δεξιά στήλη δραστηριότητα επιπέδου B1-B2 με αξιοποίηση διαγράμματος.



Εικόνα 6.11: Δραστηριότητες οπτικής αναπαράστασης

**(5) Περιοδικές επαναλήψεις.** Με αυτόν τον τρόπο, οι διδασκόμενοι/ες μια Γ2 καθίστανται περισσότερο ικανοί/ές να απομνημονεύουν τις νέες γλωσσικές δομές, αφού ενεργοποιούν τη μακροχρόνια μνήμη τους σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της σύνδεσης με τα προηγούμενα, της επεξεργασίας του περιεχομένου και της ανάθεσης εργασιών. Στην ακόλουθη δραστηριότητα (Εικόνα 6.12) οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται μέσα από παιχνίδι ρόλων σε μια σειρά επαναληπτικών γλωσσικών δομών με παράλληλη υποβοήθηση.

Ας παίξουμε τον γιατρό!

Ο νέος κορονοϊός είναι εδώ κι εσείς είστε ο γιατρός που επισκέπτεται την τάξη μας για να δώσετε συμβουλές στους μικρούς μαθητές για όσα πρέπει να προσέχουν! Τι θα τους λέγατε **να κάνουν**;

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την παρακάτω αφίσα για να σας βοηθήσει!

Πάμε λοιπόν!

Διαλέγετε ρόλους!

Ποιος/α θα είναι ο/η γιατρός;

Ποιος/α θα είναι ο/η νοσοκόμος/α;



Εικόνα 6.12: Συνεργατική δραστηριότητα επανάληψης Υποτακτικής

(6) **Διαχείριση της συμπεριφοράς.** Η θετική ενίσχυση, η απόσβεση, η απομάκρυνση, η αναπλαισίωση, οι συμβολικές αμοιβές, η ανάλυση έργου, το συμβόλαιο, το παιγνίδι ρόλων είναι βασικές προϋποθέσεις για να οικοδομήσουμε τόσο ένα ευνοϊκό κοινωνικοπολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο διδασκαλίας στις πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις όσο και να διασφαλίσουμε ίδιες ευκαιρίες παραγωγής και κατανόησης λόγου για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Martin, Chater, & Lorencatto, 2013).

(7) **Επαγωγική μάθηση.** Η μετάβαση από το μέρος στο όλο βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν το περιβάλλον τους μέσω παρατηρήσεων, παρουσιάσεων και συζητήσεων συγκεκριμένων παραδειγμάτων με σκοπό τη δημιουργία απλοποιημένων (αφαιρετικών) νοητικών σχημάτων και τη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων (π.χ. ορισμών και κανόνων). Στην εικόνα 6.13 μπορούμε να δούμε μια διαπολιτισμική δραστηριότητα (A2-B1) γλωσσικού εξερχόμενου που στηρίζεται επαγωγικά στην εμπλοκή των μαθητών/τριών μέσα από σειρά κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Δραστηριότητα:</b> Θυμάσαι πότε ήταν η τελευταία φορά που πήγες σε κάποια συναυλία, γιορτή, φεστιβάλ ή άλλη εκδήλωση με τραγούδια; Γράψε στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• πότε ήταν;</li> <li>• σου άρεσε;</li> <li>• τι σου έκανε εντύπωση;</li> <li>• τι δεν σου άρεσε και γιατί;</li> </ul> | <p>Η εφαρμογή του δια-πολιτισμικού ημερολογίου γίνεται εδώ με στόχο να αξιοποιήσουμε τα βιώματα των μαθητών/τριών. Καταγράφοντας τις εμπειρίες τους με απλά λόγια και συζητώντας στη συνέχεια όσα έγραψαν, θα έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους, τόσο ως προς τις εμπειρίες, όσο κι ως προς τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές τους.</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  </div> <p><i>Επικοινωνιακή, βιωματική στρατηγική (λόγω σύνδεσης με τα οικεία πρόσωπα) κοινωνικοσυναισθηματική στρατηγική απαλλαγής από το άγχος</i></p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Εικόνα 6.13: ΠΓΛ με έμφαση σε κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές

**(8) Διαλεκτική συζήτηση και επιχειρηματολογία.** Η διαλεκτική συζήτηση, η επιχειρηματολογία και η θέση ερωτήσεων από τους/τις μαθητές/τριες τούς/τις κινητοποιούν να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να γίνονται πιο ανεξάρτητοι/ες και πιο υπεύθυνοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες, να βελτιώνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και να αποκτούν μια βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης. Ιδιαίτερα στα χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας η συζήτηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενεργοποίηση της τάξης και την έξοδό της από τη φάση «της σιωπής» (silent period).

## Μελέτη περίπτωσης

Στην τάξη σας φοιτούν μαθητές/ τριες επιπέδου γλωσσομάθειας B1 – Γ1. Να σκεφτείτε κάποιο επιπρόσθετο υλικό, κατάλληλο για την αξιοποίηση στρατηγικών παραγωγής προφορικού και/ή γραπτού λόγου διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29 (3), 369-388.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. S., Chater, A. & Lorencatto, F. (2013). Effective behaviour change techniques in the prevention and management of childhood obesity. *International Journal of Obesity*, 37(10), pp. 1287-1294. doi: 10.1038/ijo.2013.107
- O' Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House publishers.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.

- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31, 2, 187-215.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Purpura, J. (1999). *Strategy Use and second language test performance: A structural equation modeling approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom. Thessaloniki: University Studio Press.
- Sougari, A. M. & Iliopoulou, K. (2011). Motivation-related issues to learn different languages in an intercultural school. In the *Selected Papers from the 20th ISTAL*, by Lavidas N., Alexiou Th., and Sougari, A.M., International Symposium on Theoretical and Applied linguistics. Aristotle University of Thessaloniki, School of English, Department of Theoretical and applied Linguistics. Thessaloniki, April 2011, London: Versita de Gruyter. pp.115-130. <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/issue/view/890/showToc>
- Vlčková, K., Berger, J., & Völkle, M. (2013). Classification Theories of Foreign Language Learning Strategies: An Exploratory Analysis. *Studia paedagogica*, 18(4), 93-113.

## Ελληνόγλωσση

- Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2022a). Η αξιοποίηση του λεξικού κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: θεωρητικές αρχές και ενδεικτική εφαρμογή. Στο Ευαγγ. Κανταρτζή (Επιμ.) *Πρακτικά εργασιών 6<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου "Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα"*, Αθήνα, 23-25 Απριλίου 2021, τ. Β', σσ. 116-125.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2022b). Ο Έντεχνος Συλλογισμός (Artful Thinking) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης. Στο Ε. Γρίβα & Α. Γιαννακοπούλου (επιμ.) *Συλλογικός τόμος Γλωσσική διδασκαλία και μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον (τόμος β')*. Πανεπιστήμιο

Δυτικής Μακεδονίας / ΠΕΚ «ΤΗΜΕΝΟΣ» σσ. 255-275  
<https://ucri.uowm.gr/book/glossiki-didaskalia-kai-mathisi-sto-sygychno-ekpaideftiko-kai-koinoniko-perivallon-v-tomos/>

- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2019). *7 βήματα στα ποιήματα. Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης* (ebook). Θεσσαλονίκη: Φύλατος.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2022). *Εφαρμογές θεάτρου και δράματος για τη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας σε δίγλωσσους αναγνώστες*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39(74), 82–99.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικ. (2003). Επίπεδα Λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής. Στα Πρακτικά Συνεδρίου *Γλώσσα και Πολιτισμός*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001 (157-165). Αθήνα: Γκελμπέσης.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2021). Δώδεκα διδακτικές στρατηγικές για την προαγωγή της ενεργότερης εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Συμβολή στην επίτευξη υψηλότερων αποτελεσμάτων μάθησης εντός του υφισταμένου πλαισίου λειτουργίας των σχολικών τάξεων. Στο Κανταρτζή, Ευ. (επιμ) *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Απρίλιος 2021. Τομ Ε' σσ. 71-78.

- **Κείμενα ή σχετικές ιστοσελίδες**

Επιπρόσθετο επιμορφωτικό υλικό για την παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις μπορείτε να βρείτε και εδώ:

**Παραγωγή γραπτού λόγου: Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις-**  
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) ([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/04.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04.html)).

[http://www.greek-](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04.html)

[language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/04.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04.html)) Στο πρώτο μέρος του υλικού, το θεωρητικό, αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά ΠΓΛ και των καθημερινών περιστάσεων στις οποίες αυτή εμπλέκεται και καθορίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες και προτείνονται λύσεις για την αντιμετώπισή τους. Παράλληλα παρουσιάζονται διάφορες στρατηγικές μάθησης και υποδεικνύεται ο τρόπος επιλογής και χρήσης τους από τον/τη μαθητή/τρια, ούτως

ώστε να βοηθηθεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων που επιδιώκει να αποκτήσει. Στο δεύτερο μέρος συνδέονται διάφορες στρατηγικές με συγκεκριμένες δραστηριότητες που σχετίζονται με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών. Έτσι αναφέρονται δραστηριότητες για τους αρχάριους, τους μέσους, τους προχωρημένους μαθητές καθώς και δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε όλα τα επίπεδα.

**Παραγωγή προφορικού λόγου::** Στο πρώτο μέρος του υλικού, το θεωρητικό, αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά ΠΠΛ και των καθημερινών περιστάσεων στις οποίες αυτή εμπλέκεται και καθορίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες και προτείνονται λύσεις για την αντιμετώπισή τους. Παράλληλα παρουσιάζονται διάφορες στρατηγικές μάθησης και υποδεικνύεται ο τρόπος επιλογής και χρήσης τους από τον/τη μαθητή/τρια, ούτως ώστε να βοηθηθεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων που επιδιώκει να αποκτήσει. Στο δεύτερο μέρος συνδέονται διάφορες στρατηγικές με συγκεκριμένες δραστηριότητες που σχετίζονται με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών.

**Παραγωγή Προφορικού Λόγου - ΚΕΓ:** [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1145/mod\\_resource/content/3/paragogi.proforikou.logou.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1145/mod_resource/content/3/paragogi.proforikou.logou.pdf). Στο παρόν άρθρο αναπτύσσεται αρχικά σύντομη θεωρία που αφορά στους τρόπους ανάπτυξης/καλλιέργειας της παραγωγής προφορικού λόγου στους μαθητές και ακολουθούν ασκήσεις/δραστηριότητες για διαφορετικά επίπεδα και ομάδες μαθητών οι οποίες είναι κατάλληλες για την εξάσκηση των μαθητών/τριών στον προφορικό λόγο.

Σχεδιασμός ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού με έμφαση σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ και ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΕ ΑΡΧΑΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ): <https://learningapps.org/>. Αναλυτικές οδηγίες σχεδιασμού του υλικού θα βρείτε στη διεύθυνση <https://edtech.gr/learning-apps-education/> <https://wakelet.com/> και <https://genially.com/>. Πρόκειται για εργαλεία κατάλληλα για τον σχεδιασμό συνεργατικών δραστηριοτήτων ΠΠΛ. Αναλυτικές οδηγίες σχεδιασμού του υλικού θα βρείτε στη διεύθυνση <https://edtech.gr/wakelet/>

### Κατάλογος διαδικτυακών πηγών

- Παραγωγή γραπτού λόγου, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/04.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04.html) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Πρακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1145/mod\\_resource/content/3/paragogi.proforikou.logou.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1145/mod_resource/content/3/paragogi.proforikou.logou.pdf). (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Learning Apps, <https://learningapps.org/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Εκπαιδευτική τεχνολογία και ψηφιακά εργαλεία μάθησης, <https://edtech.gr/learning-apps-education/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Wakelet, <https://wakelet.com/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Build interactive and gamified experiences, <https://genially.com/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

## 7. Στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2: Έλεγχος κατανόησης

### Πρόλογος - Εισαγωγή

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι να παρουσιαστούν οι στρατηγικές διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 (δεύτερης ή ξένης) με έμφαση στο γλωσσικό εξερχόμενο (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου).

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) εξοικειωθούν με βασικές έννοιες του αντικειμένου (π.χ. αναγνωστικές στρατηγικές δεξιότητες)
- (2) κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ των εννοιών αναγνωστική δεξιότητα και αναγνωστική στρατηγική.
- (3) γνωρίσουν τις ποικίλες στρατηγικές κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης ανά επίπεδο ελληνομάθειας.
- (4) κατανοήσουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης των κατάλληλων κάθε φορά στρατηγικών ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους τους.
- (5) προβαίνουν στον διδακτικό σχεδιασμό παρεμβάσεων που εναρμονίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκομένων την ελληνική ως Γ2/ΞΓ στη βάση ποικίλων στρατηγικών γλωσσικού εισερχομένου.
- (6) αναστοχαστούν με άξονα τις στρατηγικές που αξιοποιούν στη διδασκαλία τους.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Η ενότητα εστιάζοντας στις επιμέρους προσληπτικές δεξιότητες επιμερίζει την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου (α) στον γραπτό λόγο και (β) στον προφορικό. Στο πλαίσιο αυτό διευκρινίζονται αρχικά οι όροι αναγνωστική δεξιότητα και αναγνωστική στρατηγική και ακολούθως παρουσιάζονται οι κατάλληλες για κάθε

στάδιο κατανόησης προφορικού λόγου στρατηγικές διανθισμένες με πλήθος παραδειγμάτων.

### **7.1 Προσληπτικές δεξιότητες στον γραπτό λόγο**

Ένα από τα γνωστότερα θεωρητικά μοντέλα για την αναγνωστική κατανόηση, αυτό του Kintsch (1988), αναφέρεται στα διαφορετικά επίπεδα αναπαράστασης του νοήματος κατά την ανάγνωση με στόχο την κατανόηση. Για να κατανοήσει τον γραπτό λόγο ο/η μαθητής/τρια (αναγνωστική δεξιότητα) πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί το γραπτό κείμενο (οπτικές δεξιότητες), να αναγνωρίσει τη γραφή (ορθογραφικές δεξιότητες), να εντοπίσει το μήνυμα (γλωσσικές δεξιότητες), να καταλάβει το μήνυμα (σημασιολογικές/γνωστικές δεξιότητες) και να ερμηνεύσει κριτικά το μήνυμα (μεταγνωστικές/μεταγλωσσικές/κοινωνικοπολιτισμικές δεξιότητες) (Brown, 2007).

Συχνά, ωστόσο, συγχέονται οι όροι αναγνωστική στρατηγική και αναγνωστική δεξιότητα. Η βασική διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο ότι η πρώτη είναι μια συνειδητή και η δεύτερη μια ασυνείδητη πράξη. Αναλυτικότερα:

❖ **Αναγνωστικές δεξιότητες:** ο όρος παραπέμπει στις αυτόματες πράξεις που καταλήγουν στην αποκωδικοποίηση και στην επικοινωνία με ταχύτητα, αποτελεσματικότητα και άνεση και συμβαίνουν χωρίς τη συνείδηση των στοιχείων ή του ελέγχου που λαμβάνουν μέρος.

❖ **Αναγνωστικές στρατηγικές:** ο όρος παραπέμπει στις συνειδητές και προσανατολισμένες στον στόχο προσπάθειες, ώστε να ελεγχθούν και να τροποποιηθούν οι προσπάθειες αποκωδικοποίησης του κειμένου, κατανόησης λέξεων και κατασκευής νοημάτων. Περιλαμβάνουν, όπως και στην περίπτωση των παραγωγικών στρατηγικών:

#### **7.1.1 Γνωστικές στρατηγικές**

Χρησιμοποιούνται προκειμένου οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν τις πληροφορίες του κειμένου, να το κατανοήσουν ή ακόμη και να το απομνημονεύσουν. Για μια διεπισδυτικότερη μελέτη οι Weinstein και Mayer (1985) διακρίνουν τις γνωστικές στρατηγικές σε επίπεδο κατανόησης σε:

**(α) στρατηγικές επιφάνειας**, όπως η παθητική επανάληψη, δηλαδή η επανάληψη του υπό εκμάθηση υλικού σε λεκτικό επίπεδο (επαναλαμβανόμενη αλλά όχι εστιασμένη ανάγνωση ενός κειμένου). Όταν οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν στρατηγικές επιφάνειας επικεντρώνονται στις λέξεις και τις προτάσεις που χρησιμοποίησε ο/η συγγραφέας, και οι οποίες μπορούν εύκολα να κατακτηθούν μαθησιακά με ακρίβεια (χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας) παρά στα νοήματα που ο/η συγγραφέας προτίθεται να μεταβιβάσει μέσω των συγκεκριμένων λέξεων και προτάσεων (υψηλά επίπεδα ελληνομάθειας). Αφορούν δηλαδή επιφανειακές δομές επεξεργασίας και κατανόησης του εκάστοτε κειμένου (Παπαντωνίου κ.ά., 2004) και είναι εύλογα καλό να τις αξιοποιούμε, όπως προαναφέρθηκε, στα χαμηλά επίπεδα. Στην ακόλουθη δραστηριότητα επιπέδου B1 οι μαθητές/τριες διαβάζουν ένα αυθεντικό παραμύθι και υπογραμμίζουν λέξεις εστιασμένες στο θεματικό λεξιλόγιο (Εικόνα 7.1).

|                                                                                                                                                                       |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Βρίσκω μαζί με τον διπλανό ή την διπλανή μου και να υπογραμμίζω τέσσερις (4) λέξεις που δηλώνουν ζώα και δύο (2) λέξεις που δείχνουν πώς ένιωσαν οι Βεδουίνοι.</p> |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

Εικόνα 7.1: Δραστηριότητα στρατηγικής επιφάνειας

**(β) Στρατηγικές διαδικασίας** όπως η υπογράμμιση βασικών σημείων του προς ανάγνωση κειμένου για ενίσχυση της εστίασης και οργάνωσης και η διαχείριση του χρόνου.

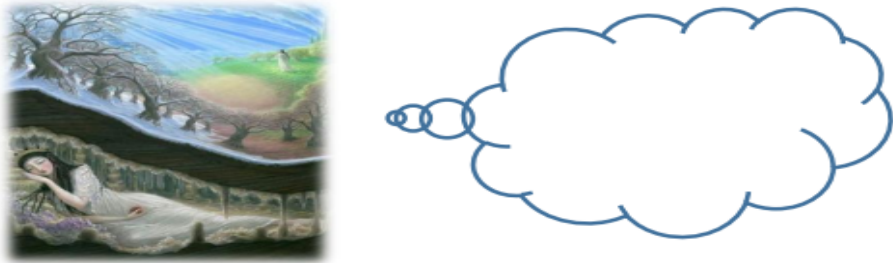
**(γ) Στρατηγικές βάθους** όπως

- **οι στρατηγικές συμπερασματικής κατανόησης**, η αναζήτησης και εύρεση δηλαδή της κεντρικής ιδέας του υπό μελέτη κειμένου. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει στους/στις μαθητές/τριες υποδειγματικά πώς να βρουν το βασικό νόημα του κειμένου απαντώντας κατά βάση σε ερωτήσεις οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του κειμένου. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες διδάσκονται πώς να ενεργοποιούν την προηγούμενή τους γνώση μέσω της ανάγνωσης ή του «μαντέματος» του τίτλου, στη συνέχεια κάνουν επισκόπηση των σημείων που υποδεικνύονται στο κείμενο – π.χ. στρατηγική ενισχυμένων εισερχομένων (με

έντονα γράμματα, υπογράμμιση κλ.π.) – και στο τέλος συνδυάζουν τις πληροφορίες προβαίνοντας σε γενίκευση των ιδεών τους (Εικόνα 7.2).

Το 1976 ο **Νίκος Γκάτσος** έγραψε τους στίχους του τραγουδιού «**Ο εφιάλτης της Περσεφόνης**».

Η λέξη εφιάλτης σημαίνει «βλέπω ένα κακό όνειρο στον ύπνο μου». Τι εφιάλτη νομίζεις ότι βλέπει η Περσεφόνη στο ποίημα;



Ακούω το ποίημα μελοποιημένο (σε τραγούδι) και διαβάζω τους στίχους. Μάντεψα σωστά; (<https://www.youtube.com/watch?v=hfsUpOlyP8I>)

Εικόνα 7.2: Προδραστηριότητα κατανόησης τίτλου (Στρατηγική μαντέματος)

- **οι στρατηγικές οργάνωσης και επεξεργασίας** (μετατροπή των πληροφοριών σε πιο κατανοητή μορφή, δημιουργία διαγραμμάτων/γραφικών οργανωτών, συγγραφή περιλήψεων, σύνδεση με προηγούμενη γνώση επιλογή κύριων ιδεών, δημιουργία αναλογιών, κλ.π.) (Pintrich, 1999). Γενικότερα, οι εν λόγω στρατηγικές συμβάλλουν στην κατανόηση των επιμέρους πληροφοριών του εξεταζόμενου κειμένου και πρωτίστως στην ενίσχυση της κυριολεκτικής αναγνωστικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός υποδεικνύει τον τρόπο που οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν το διάγραμμα ή τον γραφικό οργανωτή και στη συνέχεια τους/τις καλεί να βρουν τα σημαντικά σημεία του κειμένου και να κάνουν την αντίστοιχη συμπλήρωση. Ενδεικτικό παράδειγμα υποβοηθούμενης κατανόησης με όχημα την περίληψη αποτελεί η ακόλουθη δραστηριότητα επιπέδου ελληνομάθειας B1-Γ1 με έμφαση στη διαπολιτισμική ενδυνάμωση (Εικόνα 7.3). Η περίληψη του υπό ανάγνωση κειμένου δίνεται στους/στις μαθητές/τριες και καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός της εκφώνησης υπό μορφή προβλήματος (στρατηγική problem solving) που καλούνται να επιλύσουν οι μαθητές/τριες λειτουργεί ως επιπλέον κίνητρο ενασχόλησης με τη γλώσσα στόχο.

### 1η Άσκηση: Ανακαλύπτοντας την ελληνική παράδοση

Βρίσκετε τις παρακάτω δύο σκιασμένες σελίδες από το ημερολόγιο ενός Έλληνα μαθητή που έζησε σε ένα ελληνικό χωριό αρκετά χρόνια πριν. Τις διαβάζετε και συμπληρώνετε τα κενά της περίληψης της ιστορίας με λέξεις από το κείμενο που σας δίνεται. Γράψτε στον πίνακα που ακολουθεί δίπλα στον αριθμό του κάθε κενού της περίληψης τις κατάλληλες λέξεις ή φράσεις, όπως στο παράδειγμα.

Προσοχή! Σε ποια σημεία του κειμένου γίνεται αναφορά στον **ρόλο** που σας ανατέθηκε από τον δάσκαλο; Προσπαθήστε να τα εντοπίσετε.

(Αν έχετε τον ρόλο του **ρεπόρτερ**, προσπαθήστε να βρείτε εκείνα τα σημεία, στα οποία γίνεται αναφορά στον ρόλο που ανατέθηκε στο ζευγάρι σας).



#### Παράδειγμα: (0) → δασκάλου

Το κείμενο αναφέρεται στην αγάπη ενός \_\_\_\_\_(0)\_\_\_\_\_ για τη λαϊκή \_\_\_\_\_(1)\_\_\_\_\_ και στις νέες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσε, προκειμένου να ενδιαφερθούν και οι \_\_\_\_\_(2)\_\_\_\_\_ του για αυτήν. Όποτε πήγαιναν εκδρομή, ζητούσε από τα παιδιά να λένε \_\_\_\_\_(3)\_\_\_\_\_ από τον τόπο και το παρελθόν τους. Ο δάσκαλος τόνιζε πως ο λαϊκός \_\_\_\_\_(4)\_\_\_\_\_ έχει μεγάλη σημασία και πως πρέπει να τον σεβόμαστε. Όταν δίδαξε στα Νέα Ελληνικά τα \_\_\_\_\_(5)\_\_\_\_\_ τραγούδια, ενθουσιάστηκε τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του οι οποίοι του παραδέχθηκαν ότι ως τότε \_\_\_\_\_(6)\_\_\_\_\_ για την παράδοση και τα έθιμά τους. Ύστερα, τους έδωσε \_\_\_\_\_(7)\_\_\_\_\_, για να συγκεντρώσουν τραγούδια, \_\_\_\_\_(8)\_\_\_\_\_ και έθιμα. Όμως, ο αφηγητής δυσκολεύτηκε, γι' αυτό ανέγραψε δημοτικά τραγούδια από ένα \_\_\_\_\_(9)\_\_\_\_\_. Ένας ακόμη συμμαθητής του που ήταν και αυτός \_\_\_\_\_(10)\_\_\_\_\_ προς τον τόπο, έφερε ένα τραγούδι του μουσικοσυνθέτη Αττίκ, με αποτέλεσμα να τον μαλώσει ο δάσκαλος.

Εικόν

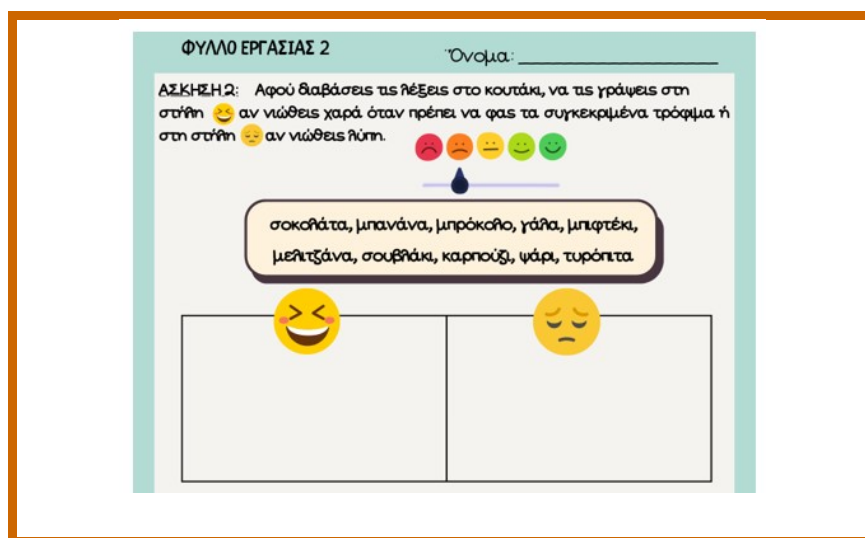
α 7.3: Άσκηση ΚΓΛ με βάση την περίληψη (Γνωστική στρατηγική)

### 7.1.2 Μεταγνωστικές στρατηγικές

Εξυπηρετούν την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της αναγνωστικής δραστηριότητας, την συνειδητή παρακολούθηση και ρύθμιση της πορείας κατανόησης και την αυτο-αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Τέτοιες στρατηγικές είναι ο προσδιορισμός των στόχων της ανάγνωσης, η συνειδητή παρακολούθηση και έλεγχος του βαθμού κατανόησης, μέσω αυτοερωτήσεων, η εφαρμογή διορθωτικών στρατηγικών και η στρατηγική προσαρμογής του/της αναγνώστη/τριας όταν δεν μπορεί να βγάλει νόημα από το κείμενο που μελετά αλλά και η συνολική αξιολόγηση επίτευξης της αναγνωστικής κατανόησης και απόκτησης νοήματος (Baker, 2002).

### 7.1.3 Συναισθηματικές στρατηγικές

Αναφέρονται στις συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου κατά την προσπάθεια «ανάγνωσης» ενός κειμένου. Τέτοιες είναι η αυτοεμπύχωση, η επιβεβαίωση και η καταγραφή των συναισθημάτων που νιώθει ο/η μαθητής/τρια σχετικά με τη νέα θεματική (Εικόνα 7.4).



Εικόνα 7.4: Συναισθηματική στρατηγική ΚΓΛ

### 7.1.4 Κοινωνικές στρατηγικές

Αφορούν δραστηριότητες μεσολάβησης και συνδιαλλαγής με άλλους για την επίτευξη της κατανόησης ενός κειμένου. Τέτοιες είναι η διευκρίνιση, η συνεργασία για την επίτευξη της κατανόησης, η ανατροφοδότηση των απαντήσεων του/της μαθητή/τριας, η συνεργασία σε ομάδες για τον σχεδιασμό προσωπικού εικονογραφημένου λεξικού με στόχο την κατανόηση του νέου λεξιλογίου που περιλαμβάνει το υπό μελέτη κείμενο.

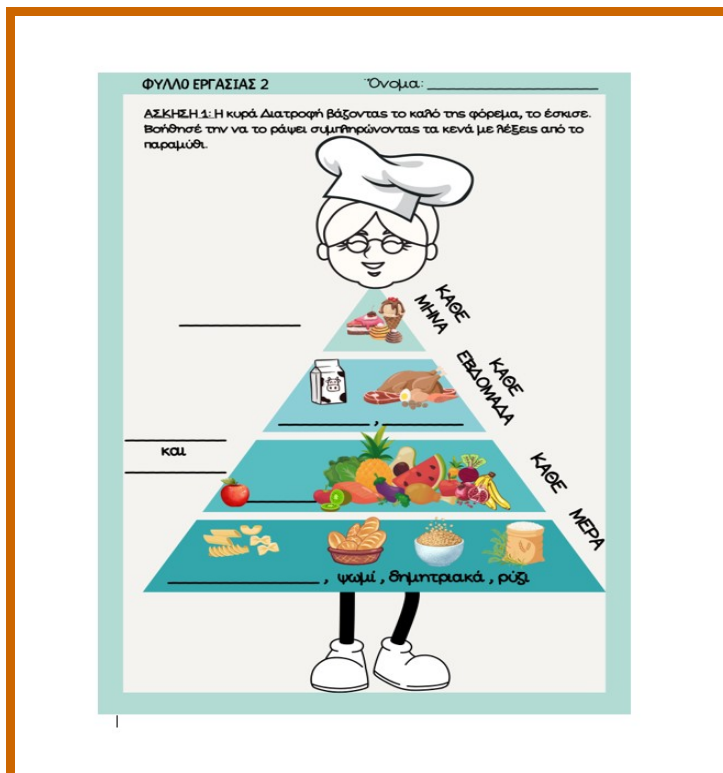
Συχνά δε ο συνδυασμός των στρατηγικών που προαναφέρθηκαν δρα επικουρικά προς την κατανόηση. Στο ακόλουθο παράδειγμα (εικόνα 7.5) (απόσπασμα αφήγησης από τον «Μικρό Πρίγκιπα») ο συνδυασμός εικόνας – λόγου συνδυαστικά με τον ευθύ λόγο και τις απλοποιημένες γλωσσικές δομές αξιοποιεί γνωστικές και συναισθηματικές στρατηγικές με στόχο το καλύτερο αποτέλεσμα.



Εικόνα 7.5: Αξιοποίηση Γνωστικών και συναισθηματικών στρατηγικών στην ΚΓΛ

### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

Ποιες στρατηγικές μπορείτε να εντοπίσετε στην ακόλουθη δραστηριότητα ΚΓΛ; Σε ποια ή ποιες κατηγορίες θεωρείτε ότι ανήκουν;



Συνολικά, οι στρατηγικές κατανόησης βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να επεξεργάζονται ένα γραπτό κείμενο σε μικρο-επίπεδο και μακρο-επίπεδο.

- Μικρο-επίπεδο (bottom up, ανοδική επεξεργασία): η προσοχή στρέφεται στις λεπτομέρειες του κειμένου, στην αποκωδικοποίηση κάθε λέξης (scanning). Αυτό ακριβώς το επίπεδο ανάγνωσης απαιτείται στην ακόλουθη δραστηριότητα αντιστοίχισης (Εικόνα 7.6):

*Διαβάστε προσεκτικά το κόμικ και τις φράσεις του πρώτου πίνακα. Βρείτε τη συνέχεια τους στο δεύτερο πίνακα και σημειώστε δίπλα τον αριθμό της φράσης του πρώτου πίνακα που ταιριάζει, όπως στο παράδειγμα.*

|                                      |                                      |     |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-----|
| 1. Το παιδί είναι                    | Δημιουργώ δεσμούς                    |     |
| 2. Το παιδί θέλει                    | Πρέπει να εξημερώσει την αλεπού      |     |
| 3. Η αλεπού δεν                      | Τους ανθρώπους                       |     |
| 4. Η αλεπού δεν είναι                | Η ζωή της αλεπού θα γίνει ηλιόλουστη |     |
| 5. Το παιδί γυρεύει                  | Η αλεπού να παίξει να μαζί του       |     |
| 6. Οι άνθρωποι έχουν                 | Εξημερωμένη                          |     |
| 7. Οι άνθρωποι εκτρέφουν             | Λυπημένο                             | (1) |
| 8. Εξημερώνω σημαίνει                | Κότες                                |     |
| 9. Αν το παιδί εξημερώσει την αλεπού | Μπορεί να παίξει να μαζί του         |     |
| 10. Αν το παιδί θέλει φίλο           | Τουφέκια                             |     |

Εικόνα 7.6: Στρατηγικές ΚΓΛ σε μικροεπίπεδο

- Μακρο-επίπεδο (top down, καθοδική επεξεργασία): εστιάζουμε στη γενική σημασία και πρόθεση του κειμένου, ακόμα και αν υπάρχουν άγνωστες λέξεις (skimming).

Αναλυτικότερα, οι προαναφερθείσες στρατηγικές κατανέμονται στο τρίπτυχο προαναγνωστικές, αναγνωστικές και μετααναγνωστικές (Πίνακας 7.1).

| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΑΞΟΝΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ                               |                                                                                                                       |                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Προ-αναγνωστικές                                                                         | Αναγνωστικές                                                                                                          | Μετα-αναγνωστικές                                                                                |
| Βοηθούν τους/τις αναγνώστες/τριες να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα.              | Βοηθούν τους/τις αναγνώστες/τριες να αναθεωρήσουν την προϋπάρχουσα γνώση για το αντικείμενο/περιεχόμενο του κειμένου. | Βοηθούν τους/τις αναγνώστες/τριες να επωφεληθούν από την ανάγνωση και γλωσσολογικά και γνωστικά. |
| Ο/Η μαθητής/τρια:                                                                        | Ο/Η μαθητής/τρια:                                                                                                     | Ο/Η μαθητής/τρια:                                                                                |
| ✓ Ρίχνει μια γρήγορη ματιά στο κείμενο πριν την ανάγνωση<br>✓ Αναζητά τη βασική ιδέα του | ✓ Επιχειρεί να αναγνωρίσει τη δομή και το κειμενικό είδος του κειμένου ως πλαίσιο                                     | ✓ Εξετάζει εκ νέου το κείμενο<br>✓ Προβαίνει σε ερμηνεία αυτού που διάβασε                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>κειμένου</p> <p>✓ Παρατηρεί το πλαίσιο του κειμένου ως βάση κατανόησης του πλαισίου αναφοράς του</p> <p>✓ Αξιοποιεί εξωγλωσσικά στοιχεία για άντληση πληροφοριών (π.χ εικόνες)</p> <p>✓ Εστιάζει στις σημαντικές πληροφορίες και όχι σε όλες</p> <p>✓ Αναζητά εκείνες τις πληροφορίες που σχετίζονται με τη στοχοθεσία του</p> <p>✓ Ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση του</p> <p>✓ Θέτει στόχους για την ανάγνωση</p> | <p>κατανόησής του</p> <p>✓ Προσπαθεί να εξάγει πληροφορίες από το κείμενο</p> <p>✓ Προσπαθεί να κατανοήσει εκείνες τις άγνωστες λέξεις του κειμένου που φαίνονται κομβικής σημασίας για την κατανόησή του</p> <p>✓ Παραφράζει το υλικό που διαβάζει για να το κατανοήσει</p> <p>✓ Αξιολογεί το κείμενο με στόχο την εύρεση της συμβολής του στις γνώσεις ου</p> <p>✓ Θέτει στον εαυτό του ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο</p> <p>✓ Διαβάζει πίσω-μπρος στο κείμενο για να βρει πληροφορίες που δεν κατάφερε να εντοπίσει (<b>bottoms up</b>)</p> <p>✓ Ελέγχει αν είναι σωστές οι προβλέψεις (Σε ορισμένες μελέτες περιγραφικής φύσης, το <b>think-aloud (φωναχτή σκέψη)</b> έχει χρησιμοποιηθεί για ναδειχθεί η διαφορά των στρατηγικών ανάγνωσης μεταξύ επιτυχημένων και αποτυχημένων αναγνωστών)</p> <p>✓ Αλλάζει τις στρατηγικές ανάγνωσής του όταν δεν μπορεί να κατανοήσω το κείμενο</p> <p>✓ Υπογραμμίζει κάποια σημεία για να τα θυμάται</p> <p>✓ Κρατά σημειώσεις/ γράφει πλαγιότιτλους, ώστε να θυμάται το κείμενο</p> | <p>✓ Πυκνώνει το κείμενο και κάνει περίληψη (εστιασμένη ή όχι)</p> <p>✓ Σκέφτεται πώς θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις που αποκόμισε από την ανάγνωση</p> <p>✓ Αξιολογεί κατά πόσο αυτά που έχει κατανοήσει είναι συναφή με τους στόχους της ανάγνωσης</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Πίνακας 7.1: Αναγνωστικές στρατηγικές ανά επίπεδο ανάγνωσης (Γρίβα & Κωφού, 2020)

Δύο διλήμματα αφορούν τις διδακτικές προσεγγίσεις των στρατηγικών μάθησης:

(α) Οι στρατηγικές εξηγούνται πριν και εν συνεχεία διδάσκονται μέσα στο γλωσσικό μάθημα (*Informed Instruction*)

(β) Οι στρατηγικές διδάσκονται έμμεσα – ενσωματωμένη διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα (*Integrated instruction*). Ενδεικτικά η ακόλουθη δραστηριότητα (Εικόνα 7.7) αφορά κυρίως την ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων ακρόασης και κατανόησης προφορικού λόγου μέσω έμμεσης διδασκαλίας των ακόλουθων στρατηγικών:

- Συνεργασίας (Κοινωνική)
- Σειροθέτησης (Γνωστική)
- Αυτοπαρακολούθησης (Μεταγνωστική)

- Σύγκρισης (Μεταγνωστική)

**Δραστηριότητα:**

*Χωριστείτε σε δύο ομάδες. Ακούστε το τραγούδι και προσπαθήστε να βάλετε σε σειρά τις εικόνες, ώστε να ακολουθούν την ιστορία.*

*Τις βάλατε με τον ίδιο τρόπο με την άλλη ομάδα;*

Εικόνα 7.7: Δραστηριότητα ενσωματωμένης διδασκαλίας στρατηγικών

### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

Στην παρακάτω δραστηριότητα (αριστερή στήλη, από Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2019) παρουσιάζονται αναλυτικά οι στρατηγικές που ενεργοποιούνται με σκόπο την επίτευξη καλύτερης κατανόησης. Μπορείτε να εντοπίσετε σε ποιο σημείο της δραστηριότητας αξιοποιείται η κάθε αναγραφόμενη στρατηγική;

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Εποχές που πέρασαν... </p> <p>Όνομα: ..... Ημερομηνία: .....</p> <p>Ο μικρός μας φίλος θυμάται μια φθινοπωρινή μέρα. Συμπληρώνω τα κενά και διαβάζω. </p> <p>(Βγαίνω) ...<del>βγαίνω</del>... έξω για να περπατήσω<br/>κι (αφήνω) ...<del>αφήνω</del>... την καρδιά μου πίσω.<br/>(πέφτει) ...<del>πέφτει</del>... η καρδιά μου χάρω<br/>Φύλλο ξερό στον δρόμο πάνω.<br/>(περνάω) ...<del>περνάω</del>... όλες οι κοπέλες<br/>με τα παλτά και τις ομπρέλες.<br/>Ύστερα (περνάω) ...<del>περνάω</del>... οι φίλοι<br/>σύννεφα, αέρας, βροχές, ήλιοι.<br/>Χρόνους και χρόνους περπατάω<br/>που να' ναι η αγάπη για να πάω.<br/>(Φύσσει) ...<del>φύσσει</del>... ο άνεμος το φύλλο<br/>(Βρίσκει) ...<del>βρίσκει</del>... η βροχή έναν νέο φύλλο.</p> | <p><b>Στρατηγικές:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Υποβοηθούμενη κατανόηση: έτοιμα τα ρήματα σε ενεστώτα.</li> <li>• Εκμάθηση λεξιλογίου σε διαφορετικό συγκείμενο.</li> <li>• Κοινωνικοσυναισθηματική στρατηγική: «ο μικρός σας φίλος θυμάται μια φθινοπωρινή μέρα».</li> <li>• Ενισχυμένο εισερχόμενο μέσω οπτικοποίησης του φθινοπώρου.</li> <li>• Επανάληψη των τύπων του Αορίστου.</li> <li>• Παραλλαγή, δημιουργικότητα.</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ολοκληρώνοντας, δεν υπάρχουν καλές ή κακές στρατηγικές. Είναι δυνάμει αποτελεσματικές και πρέπει τις αξιολογούμε μετά από την εφαρμογή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες. Η επιλογή, σαφώς, εξαρτάται από το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών/τριών μας και τους στόχους μας. Αυτό που είναι βασικό

να έχουμε κατά νου είναι ότι, καθώς οι αρχάριοι/ες μαθητές/τριες αξιοποιούν στοιχεία μιμικής κατά την ανάγνωση των κειμένων, υιοθετώντας γλωσσικές και εξωγλωσσικές συμπεριφορές που παρατήρησαν στον λόγο του/της εκπαιδευτικού, είναι καλό σε αυτά επίπεδα τα κείμενα που επιλέγουμε να είναι διαλογικά και να αναδεικνύουν τους παράγοντες επικοινωνίας. Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Ο' Malley και Chamot (1990), ο/η εκπαιδευτικός, ακόμη και με υλικό που δεν είναι φτιαγμένο με προσανατολισμό γία διδασκαλία βάσει στρατηγικών, μπορεί να πάρει αυτό το υλικό και να το αναδείξει σε τέτοιο, βρίσκοντας τα επίμαχα σημεία του υλικού (π.χ. του βιβλίου), δείχνοντάς τα στους/στις μαθητές/τριές του και γενικότερα οργανώνοντας αντίστοιχα το μάθημα.

### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

Ποιες στρατηγικές ΚΓΛ αξιοποιούνται στην ακόλουθη δραστηριότητα που έχει σχεδιαστεί για μαθητές επιπέδου ελληνομάθειας A2 και με Γ1 την Αγγλική;

**ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

**Δραστηριότητα 1**

Γράφω ποια μαθήματα βρίσκω εύκολα και ποια δύσκολα.

**Δραστηριότητα 2**

Διαβάζω τα «Μαθήματα! Μαθήματα!» και γράφω στον κύκλο τις λέξεις που μοιάζουν με αγγλικές λέξεις, όπως στο παράδειγμα.

Μουσική = Music

### Αναστοχασμός

- ✓ Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε;
- ✓ Τις επιλέγετε συνειδητά;
- ✓ Αν ναι, με ποια κριτήρια;



## 7.2 Προσληπτικές δεξιότητες στον προφορικό λόγο

Μεταβαίνοντας στην ΚΠΑ πρέπει να τονίσουμε ότι αναγκαία για την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και, συνακόλουθα, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας της ΚΠΑ είναι η διάγνωση του επιπέδου κατανόησης των μαθητών/τριών μας. Για τη διάκριση σε επίπεδα στα ελληνικά υιοθετείται από το Υπουργείο Παιδείας η περιγραφή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), που βασίζεται στη διαβάθμιση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) (Πίνακας 7.2).

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A1</b> | Μπορώ να κατανοώ βασικές λέξεις και πολύ συνηθισμένες εκφράσεις σχετικά με το άτομό μου, την οικογένειά μου και το άμεσο περιβάλλον μου, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μου μιλάει αργά και καθαρά.                                                                                                                                                                                |
| <b>A2</b> | Μπορώ να κατανοώ εκφράσεις εκτός κειμένου και λέξεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και αφορούν το άτομό μου, την οικογένειά μου, αγορές, εργασία ή το άμεσο περιβάλλον μου. Μπορώ να κατανοώ το νόημα ενός απλού, σαφούς και σύντομου μηνύματος.                                                                                                                                      |
| <b>B1</b> | Μπορώ να κατανοώ τα κύρια σημεία μιας συζήτησης, με την προϋπόθεση ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και σαφής και τα θέματα συζήτησης οικεία, για παράδειγμα εργασία, σχολείο, καθημερινές δραστηριότητες κ.λπ. Μπορώ να κατανοώ το κεντρικό θέμα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, εάν αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον για μένα και οι συνομιλητές μιλούν αργά και καθαρά. |
| <b>B2</b> | Μπορώ να κατανοώ διαλέξεις με σύνθετη επιχειρηματολογία, εάν το θέμα είναι αρκετά οικείο. Μπορώ να κατανοώ το μεγαλύτερο μέρος των τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων και των ντοκιμαντέρ. Μπορώ να κατανοώ τις περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες αν η γλώσσα είναι η καθομιλουμένη.                                                                                                      |
| <b>G1</b> | Μπορώ να κατανοώ μια μακροσκελή συζήτηση, ακόμη και αν δεν είναι καλά δομημένη και οι ιδέες δεν είναι σαφείς. Μπορώ να κατανοώ τηλεοπτικές εκπομπές και κινηματογραφικές ταινίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.                                                                                                                                                                            |
| <b>G2</b> | Δεν έχω καμία δυσκολία να κατανοώ τον προφορικό λόγο είτε σε συνθήκες άμεσης επικοινωνίας είτε όταν εκφέρεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακόμη και εάν οι άλλοι μιλούν γρήγορα, αρκεί να υπάρχει ο χρόνος για να εξοικειωθώ με μια συγκεκριμένη ιδιόλεκτο.                                                                                                                          |

Πίνακας 7.2: Κατανόηση Προφορικού λόγου ανά επίπεδο ελληνομάθειας με βάση το ΚΕΠΑ

Οι κύριες στρατηγικές διδασκαλίας της ΚΠΑ που προτείνονται για όλα τα επίπεδα (Vandergrift, 2003) μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

- (1) Η ενθάρρυνση της αποφυγής της λέξης προς λέξη κατανόησης τουλάχιστον για τα χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας.

- (2) Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων για αναζήτηση των λέξεων-κλειδιά (*key-words*) και η αξιοποίηση των συμφραζόμενων για την κατανόηση του άγνωστου λεξιλογίου.
- (3) Οι υποθέσεις και προβλέψεις σε προακουστικό επίπεδο, ώστε να μετατρέπεται στον βαθμό του δυνατού η ακρόαση σε διαδικασία ελέγχου (*monitoring*).
- (4) Η εξαγωγή του ρητού νοήματος σε χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας και, αν είναι δυνατόν, του υπόρρητου νοήματος στα υψηλά επίπεδα.
- (5) Η ένταξη σε δραστηριότητες του εντοπισμό των λογικών και δομικών σχέσεων μεταξύ των λεγομένων.
- (6) Η υπενθύμιση στους/στις μαθητές/τριες είτε μέσω δραστηριοτήτων είτε ως «tips» της εστίασης της προσοχής στον επιτονισμό.

Σαφώς είναι βασικό και στην εν λόγω προσληπτική δεξιότητα να επιλέγονται οι κατάλληλες στρατηγικές για το εκάστοτε στάδιο: προακουστικό, ακουστικό, μετά-ακουστικό.

Στο προακουστικό επίπεδο καθοριστικές κρίνονται οι εξής στρατηγικές:

**Παύση ακρόασης.** Ακούγεται ένα μικρό απόσπασμα και γίνονται ερωτήσεις σχετικά με το είδος του (π.χ. ζωντανή ή τηλεφωνική συνομιλία), τον τόπο, τις σχέσεις, τις ηλικίες των ομιλούντων, το ύφος του λόγου. Αν πρόκειται για συνέντευξη, μπορούμε να ζητήσουμε από τους/τις μαθητές/τριές μας (α) να διατυπώσουν τις ερωτήσεις που θα έθεταν οι ίδιοι /ες εάν έπαιρναν συνέντευξη από το συγκεκριμένο πρόσωπο, για να διαπιστώσουν στη συνέχεια αν ορισμένες απ' αυτές συμπίπτουν με αυτές που πράγματι τίθενται (β) να φανταστούν τη συνέχεια της ιστορίας (στρατηγική μαντέματος).

**Περιγραφή της διαδικασίας ακρόασης** Στη φάση πριν την ακρόαση απαραίτητο είναι να διασαφηνιστούν οι δραστηριότητες της ακρόασης. Με τη στρατηγική αυτή μπορούμε να διασφαλίσουμε την εστιασμένη σε συγκεκριμένους στόχους ακρόαση από μέρους των μαθητών/τριών και την ανεξαρτητοποίηση σε μεγάλο βαθμό των απαντήσεών τους από τον παράγοντα της μνήμης (μνημονικές στρατηγικές).

**Προδιδασκαλία λεξιλογίου.** Το βασικό λεξιλόγιο που θα αξιοποιηθεί κατά τη φάση της κατανόησης και ενδέχεται να αποτελέσει εμπόδιο για τους/τις μαθητές/τριές μας,

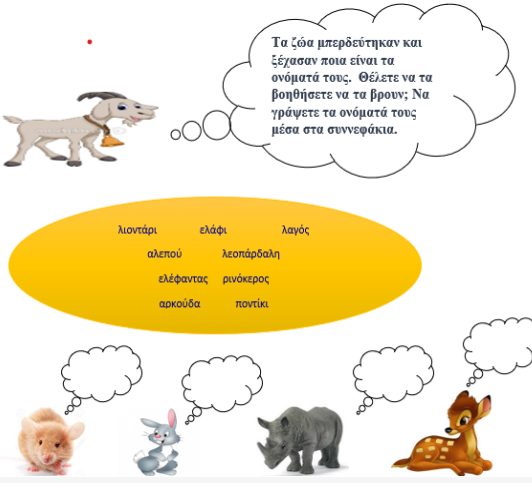
μπορεί να παρουσιαστεί **πριν την ακρόαση** με ποικίλους τρόπους: με οπτικά μέσα (στρατηγική οπτικοποίησης των εννοιών), παραδείγματα, συνώνυμα και ορισμούς, ασκήσεις αντιστοίχισης ή εύρεσης του αταίριαστου (στρατηγική ομαδοποίησης), δουλειά σε ομάδες, αξιοποίηση λεξικού (παραδοσιακού ή ψηφιακού), ασκήσεις (αντιστοίχισης, επιλογής, συμπλήρωσης) (Εικόνα 7.8), και σε μικρές ηλικίες με λεκτική μοντελοποίηση και γενικότερα ενσώματες δραστηριότητες.

Άσκηση 1

Στον πίνακα που βλέπετε, βάλτε τις παρακάτω λέξεις στη στήλη που ταιριάζουν:

**λαχανικά, γάλα, λιπαρά, φρούτα, ζαχαρωτά, αναψυκτικά, ψάρια, πικάντικα**

| <u>Υγιεινά φαγητά</u> | <u>Ανθυγιεινά φαγητά</u> |
|-----------------------|--------------------------|
|                       |                          |
|                       |                          |
|                       |                          |
|                       |                          |



Τα ζώα μεπερδέθηκαν και ξέχασαν ποια είναι τα ονόματά τους. Θέλετε να τα βοηθήσετε να τα βρουν; Να γράψετε τα ονόματά τους μέσα στα συννεφάκια.

λιοντάρι

ελάφι

λαγός

αλεπού

λεοπάρδαλη

ελέφαντας

ρινόκερος

αρκούδα

ποντίκι

Εικόνα 7.8: Δραστηριότητες ομαδοποίησης προδιδασκαλίας λεξιλογίου κατά την ΚΠΑ

**Στο στάδιο της ακρόασης** ενδείκνυνται ασκήσεις σύντομης απάντησης (εντοπισμός λέξεων-κλειδιών, σύντομες σημειώσεις στη βάση ερωτήσεων, πολλαπλής επιλογής, άρνησης-κατάφασης, σωστού-λάθους ή παραλλαγών τους), προκειμένου να προλαβαίνει ο/η μαθητής/τρια να ανταποκριθεί. Στην ακόλουθη δραστηριότητα επιπέδου A1-A2 για παιδιά, οι μαθητές/τριες ακούν το τραγούδι και συμπληρώνουν τις λέξεις που λείπουν έχοντας μπροστά τους το κείμενο (στρατηγική αποφυγής λάθους, καθώς οι μαθητές/τριες συνδυάζουν την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου για την απάντησή τους) (Εικόνα 7.9).

Τα λαχανικά μπερδεύτηκαν και έχασαν τη θέση τους μέσα στους στίχους του τραγουδιού. Καθώς ακούς το τραγούδι, προσπάθησε να καταλάβεις ποιο λαχανικό κρύβεται στις φράσεις και συμπλήρωσε το όνομά του στο κατάλληλο κενό.

Το χοντρό \_\_\_\_\_ χορεύει τσιφτετέλι  
χορεύει τσιφτετέλι στο χορό των \_\_\_\_\_  
και τα \_\_\_\_\_ χτυπάνε παλαμάκια  
πάνω στην πρασινάδα και πάνω στο γκαζόν.

Μ' ένα πράσινο καινούργιο παπιγιόν  
προχωρώ για τον χορό των \_\_\_\_\_  
'Ηρθ' η ώρα πια κι εγώ, ήρθ' η ώρα πια κι εγώ  
να χορέψω με λαχτάρα, αγκαλιά με μια \_\_\_\_\_  
το πρώτο μου τανγκό.

Εικόνα 7.9: Δραστηριότητα ΚΠΛ με συμπλήρωση κενών

Οι δραστηριότητες στο στάδιο μετά την ακρόαση μπορούν να ξεκινήσουν με συζήτηση για τη διαπίστωση της επαλήθευσης ή μη των προβλέψεων που είχαν διατυπωθεί από τους/τις μαθητές/τριες στο προακουστικό στάδιο (Εικόνα 7.10).

Προσπάθησε να ενώσεις τις εικόνες με τις κατάλληλες ονομασίες. Αφού ακούσεις το κείμενο, έλεγξε τις απαντήσεις σου. Αν έκανες λάθος, δεν πειράζει. Θα μάθεις τα ονόματα όλων των λαχανικών!

|                                                                                     |   |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------|
|  | • | • σπανάκι |
|  | • | • μπιζέλι |
|  | • | • βλίτα   |

Εικόνα 7.10: Στρατηγική επαλήθευσης μετά την ακρόαση

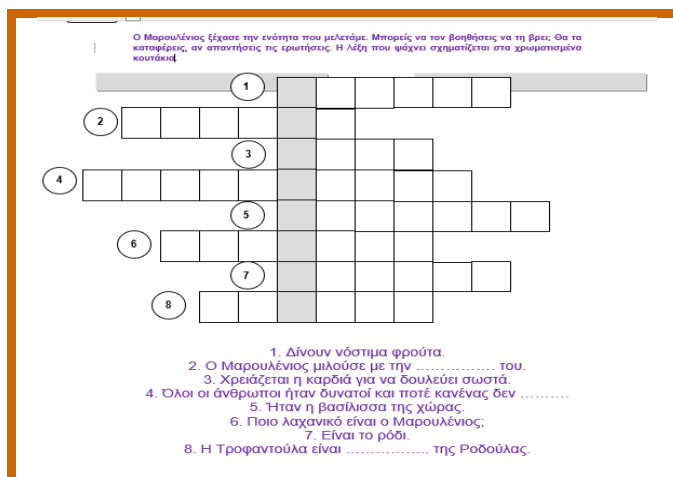
Γενικότερα, οι δραστηριότητες στο στάδιο αυτό δε χρειάζεται να είναι μονής κατεύθυνσης (unidirectional/one-way test π.χ. ακούω και συμπληρώνω), αλλά μπορούν να ποικίλλουν ως προς τον τύπο και να είναι:

- (1) Αμοιβαίες ερωτήσεις κατανόησης μεταξύ των μαθητών/τριών.
- (2) Ανεύρεση τίτλου για το κείμενο.

- (3) Συμπλήρωση ημιτελών φράσεων σύμφωνα με το κείμενο.
- (4) Επιχειρηματολογία με άντληση λέξεων/φράσεων από το κείμενο.
- (5) Επεξεργασία του λεξιλογίου (ένταξη των νέων λέξεων σε προτάσεις, αναγνώριση παράφρασης, αντικατάσταση λέξεων, λεξιλογικά παιχνίδια, θεματική ομαδοποίηση).
- (6) Δημιουργία σεναρίων (π.χ. τι συνέβη πριν ή μετά από αυτό που ακούσαμε), παιχνίδια ρόλων πάνω στη θεματική ή στο κειμενικό είδος (π.χ. συνέντευξη, διαφήμιση κ.λπ.).
- (7) Σύγκριση μεταξύ του κειμένου που ακούστηκε στην τάξη και ενός γραπτού κειμένου πάνω στην ίδια θεματική (π.χ. ανάγνωση του γραπτού κειμένου και διάκριση μεταξύ πληροφορίας γνωστής από την ακρόαση που έχει προηγηθεί και νέας πληροφορίας). Είναι καλό στα υψηλά επίπεδα ελληνομάθειας να μη δίνουμε τη μεταγραφή του προφορικού κειμένου στους/στις μαθητές/τριες πριν την ακρόαση, μπορούμε όμως στο τέλος, αν επιθυμούμε, να διαπιστώσουμε τον βαθμό κατανόησής τους ή να μελετήσουμε προσεκτικότερα τα σημεία που τους/τις δυσκόλεψαν.
- (8) Επέκταση με αναζήτηση (ηλεκτρονική ή άλλη) περαιτέρω στοιχείων πάνω στο θέμα από μαθητές/τριες και προφορική παρουσίαση των στοιχείων αυτών στην τάξη.

### **Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης**

Στην τάξη σας δίνετε στους/στις μαθητές/τριές σας το παραμύθι «Ο Μαρουλένιος και η καρδούλα του» επιπέδου A2+. Επιλέγετε να χρησιμοποιήσετε την ακόλουθη άσκηση ΚΓΛ. Σε ποιο στάδιο θα τη χρησιμοποιούσατε και ποιες στρατηγικές θα ενεργοποιούσατε;



### Μελέτη περίπτωσης

Στην τάξη σας φοιτούν μαθητές και μαθήτριες επιπέδου γλωσσομάθειας Α1-Β1. Τι είδους υλικό και στρατηγικές θα αξιοποιούσατε για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2;

### Βιβλιογραφία

#### Ξενογλωσση

- Annevirta, T., Kinnunen, R., Laakkonen, E. & M., Vauras (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning* 2(1):21-39.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. C. Block, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction Research- based best practices* (pp. 77-95). New York Guilford Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). New York Longman.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163–182.
- O' Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 425-40.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.

## Ελληνόγλωσση

- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2019). *7 βήματα στα ποιήματα. Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης* (ebook). Θεσσαλονίκη: Φύλατος.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. (Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης). <https://europass.europa.eu/el/common-european-framework-reference-language-skills>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*: Τόμος 2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία (σελ. 157-182). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

## Κατάλογος διαδικτυακών πηγών:

**Επιπρόσθετο επιμορφωτικό υλικό** για την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις μπορείτε να βρείτε και εδώ:

- «**Άκουσμα**», Διαδικτυακό Λογισμικό για την δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου, Ι.Ε.Λ., <http://www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- **Ηχογραφημένο υλικό ως βοήθημα για ασκήσεις ΚΠΛ:** <http://elearning.greek-language.gr/course/category.php?id=8> Στον συγκεκριμένο ιστοχώρο, μπορείτε να βρείτε ηχογραφημένα αρχεία ανά

επίπεδο ελληνομάθειας για να τα χρησιμοποιήσετε ως υλικό για ασκήσεις ΚΠΛ. (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

- **Ψηφιακό σχολείο:** <http://dschool.edu.gr/>(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025).  
Στον συγκεκριμένο ιστοχώρο θα βρείτε ψηφιακό υλικό, εκπαιδευτικές πλατφόρμες και πολυάριθμες εφαρμογές σε όλα τα γλωσσικά μαθήματα σε ηλεκτρονικές εφαρμογές. Μπορείτε να μελετήσετε τους διαθέσιμους ψηφιακούς πόρους και να εντοπίσετε βίντεο της θεματικής που αναζητάτε για προθέρμανση στο προακουστικό ή και προαναγνωστικό στάδιο, να χρησιμοποιήσετε τις νέες τεχνολογίες και τον διαδραστικό πίνακα εφόσον διαθέτει η τάξη σας.

## 8 Αρχές σχεδιασμού διδακτικού υλικού

### Πρόλογος - Εισαγωγή

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι η παρουσίαση σχετικού εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 από διάφορες πηγές και φορείς, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί από τους επιμορφούμενους/ες με βάση τις ανάγκες και το προφίλ του μαθητικού τους κοινού.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) πλοηγηθούν σε πηγές, υλικό και πόρους σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2
- (2) κατανοήσουν ποιους παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη στον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού και στην προσαρμογή του υπάρχοντος υλικού στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους
- (3) δημιουργήσουν μία δεξαμενή χρήσιμων πηγών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα βασικά βήματα για την εύρεση και αξιοποίηση του κατάλληλου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2. Κυρίως, όμως, παρουσιάζεται υπάρχον εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων, φορέων, ιδρυμάτων, Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων κ.λπ.

### 8.1 Βήματα για την εύρεση και αξιοποίηση διδακτικού υλικού

Η εύρεση και η αξιοποίηση κατάλληλου διδακτικού υλικού για δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες είναι συχνά μια απαιτητική διαδικασία, γιατί πρέπει ο/ η εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του/ της διάφορες παραμέτρους για να καταλήξει στο κατάλληλο διδακτικό υλικό που χρειάζεται κάθε φορά με το αντίστοιχο μαθητικό κοινό του/ της,

π.χ. επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών/τριών, γνωστικό αντικείμενο, γλωσσικοί/γνωστικοί/κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι, ηλικία μαθητών/τριών, ενδιαφέροντα μαθητών/τριών κ.λπ.

Τα βασικά βήματα για την εύρεση και αξιοποίηση του κατάλληλου διδακτικού υλικού είναι τα εξής: (1) Εντοπίζουμε υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό, (2) Το αξιολογούμε σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια (π.χ. γλωσσικοί στόχοι, επίπεδο ελληνομάθειας, ηλικιακό επίπεδο στο οποίο απευθύνεται κ.λπ.), (3) Βρίσκουμε τρόπους αξιοποίησης του υλικού στο περιβάλλον εργασίας/ διδασκαλίας μας και (4) Σχεδιάζουμε συγκεκριμένο υλικό που ταιριάζει στις (γλωσσικές και μαθησιακές) ανάγκες των παιδιών της ομάδας μας.

#### **Αναστοχασμός**

- ✓ Τι προβληματισμούς είχατε ως τώρα για την εύρεση κατάλληλου υλικού;
- ✓ Πώς επιλύσατε τα ζητήματα που προέκυψαν στη διδασκαλία του γνωστικού σας αντικειμένου;
- ✓ Για ποιους λόγους κρίνατε ότι συγκεκριμένο υλικό ήταν κατάλληλο για τη διδασκαλία σας;
- ✓ Πώς αντιμετωπίσατε συγκεκριμένες ανάγκες / δυνατότητες των μαθητών/τριών σας;

Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η κάθε τάξη έχει τα δικά της χαρακτηριστικά (π.χ. στιλ μάθησης, στρατηγικές μάθησης, κλίμα της τάξης κ.λπ.) και ότι το υπάρχον υλικό έχει συνήθως σχεδιαστεί για κάποιο συγκεκριμένο κοινό, σε κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και με βάση συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι παράμετροι αυτές είναι πολύ πιθανό να μην ταιριάζουν απόλυτα (ή και καθόλου) στις ανάγκες μας και να χρειαστεί να προσαρμόσουμε το υπάρχον υλικό ή να χρειαστεί να δημιουργήσουμε υλικό που είναι κατάλληλο για το δικό μας κοινό.

Για αυτούς τους λόγους, καλό είναι πριν ξεκινήσουμε να ψάχνουμε κατάλληλο υλικό, να γνωρίζουμε καλά το μαθητικό μας κοινό, για παράδειγμα να γνωρίζουμε ποιες είναι οι μαθησιακές τους ανάγκες, ποια είναι η προηγούμενη γνώση και η εκπαιδευτική τους εμπειρία, τις δυνατότητές τους (π.χ. μπορεί να έχουμε

στο μαθητικό κοινό άτομα χωρίς υψηλές δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα), ποια ενδιαφέροντα έχουν και, τέλος, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις εκπαιδευτικές συνθήκες της τάξης μας.

## 8.2 Ψηφιακοί πόροι και εκπαιδευτικό υλικό

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζουμε βασικούς ψηφιακούς πόρους και εκπαιδευτικό υλικό, με μια σύντομη περιγραφή τους, προκειμένου να βοηθηθεί ο/η αναγνώστης/τρια όσον αφορά τη γενική στόχευση του υλικού.

- (1) **Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: υποστήριξη της διδασκαλίας / εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης / δεύτερης:** <https://www.greek-language.gr/certification> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, υπεύθυνου φορέα για τη διενέργεια των εξετάσεων ελληνομάθειας. Εμπεριέχει πληροφορίες σχετικά με τις εξετάσεις ελληνομάθειας, δείγματα εξεταστικών θεμάτων, διαγνωστικά τεστ, επιμορφωτικό και ερευνητικό υλικό σχετικά με ζητήματα διδακτικής, τράπεζα υλικού για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας, διδακτικές δραστηριότητες για διάφορες γλωσσικές δεξιότητες κ.λπ.
- (2) **Ενδεικτικό αναλυτικό πρόγραμμα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας από το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α.Π.Θ.:** <https://smg.web.auth.gr/el/%cf%85%ce%bb%ce%b7%ce%b2%ce%b9%ce%b2%ce%bb%ce%b9%ce%b1> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Ιστοσελίδα του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης και ειδικά το αναλυτικό πρόγραμμα για ενήλικους μαθητευόμενους που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2. Εμπεριέχει το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. θεματικές, γραμματικά φαινόμενα κ.λπ.) από το επίπεδο Α1 ως το επίπεδο Γ2, καθώς επίσης και το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία των ελληνικών για ακαδημαϊκούς σκοπούς.
- (3) **Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη»:** <https://museduc.gr/el/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Πρόκειται για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη», με επιστημονικές υπεύθυνες τις καθηγήτριες κ. Άννα Φργκουδάκη

και Θάλεια Δραγώνα. Εμπεριέχει εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς αναφορικά με διάφορες θεματικές (π.χ. διδασκαλία λογοτεχνίας, μαθηματικών, γλώσσας κ.λπ.).

**(4) Φιλογλωσσία: Learning Greek as a Foreign Language:**

<http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Ψηφιακό υλικό για την εκμάθηση της Ελληνικής Ω2 Γ2 από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου, με ασκήσεις για εκμάθηση λεξιλογίου και γραμματικών δομών. Απευθύνεται κυρίως σε αρχάριους χρήστες της Ελληνικής.

**(5) Παιδεία Ομογενών, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ):**

[https://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=category&id=118&lang=el](https://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=category&id=118&lang=el) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Το έργο στόχευε στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό - και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά-μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε ομοεθνείς μαθητές, αλλά και σε αλλοεθνείς που μαθαίνουν την Ελληνική και γίνονται κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού, και με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας που θα συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Στην ιστοσελίδα υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, για την Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, υλικό με στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού καθώς επίσης και υλικό σε ψηφιακή μορφή και οπτικοακουστικό υλικό.

**(6) Μαθαίνω ελληνικά στο νηπιαγωγείο (Υποστήριξη νηπιαγωγών και υπηκόων τρίτων χωρών)**

<https://maelnip.schools.ac.cy/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Το έργο με έδρα την Κύπρο στοχεύει στην υποστήριξη της εργασίας των νηπιαγωγών που υποδέχονται παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο και στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η ιστοσελίδα εμπεριέχει ψηφιακό και οπτικοακουστικό υλικό, μεταφρασμένα ψηφιακά αρχεία κ.λπ. για την ενίσχυση της ελληνομάθειας παιδιών νηπιαγωγείου που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2.

**(7) Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών:**

[www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Το πρόγραμμα

«Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με χρηματοδότηση από την Ε.Ε. και το ελληνικό κράτος και ως βασικό σκοπό είχε τη στήριξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Στην ιστοσελίδα θα βρουν οι ενδιαφερόμενοι δωρεάν εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, καθώς επίσης και προτάσεις για διαπολιτισμικές δραστηριότητες.

- (8) **Τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2008:** <https://language.ntlab.gr/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Οι Ασκήσεις Γραμματικής απευθύνονται σε μουσουλμάνους μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στη Μέση Εκπαίδευση. Πρόκειται για αρθρωτό υλικό, κατάλληλο για διδασκαλία ιδιαίτερα στο πλαίσιο του διευρυμένου ωραρίου. Παρέχονται δομικές και επικοινωνιακές ασκήσεις και δραστηριότητες τόσο για την παραγωγή όσο και για την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις χωρίζονται σε δύο επίπεδα, Α: Ημι-αρχαρίων και Β: Μέσων. Επιπρόσθετα, στην ιστοσελίδα υπάρχουν και μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

#### **Αναστοχασμός**

- ✓ Έχετε αξιοποιήσει κάποιο υλικό από τα προτεινόμενα για κάποια τάξη σας;
- ✓ Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας;
- ✓ Έχετε να προτείνετε κάποιο επιπρόσθετο υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2;

Επίσης, από κρατικούς φορείς υπάρχει διαθέσιμο υλικό τόσο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 όσο και για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη:

#### **(1) ΙΕΠ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ - REFUGEE EDUCATION -**

**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής:**

<https://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Πρόκειται για πλατφόρμα του Ινστιτούτου

Εκπαιδευτικής Πολιτικής που εμπεριέχει εκπαιδευτικό υλικό, ενημερωτικό και επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο και για Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), νομικά έγγραφα για την εκπαίδευση προσφύγων, υλικό από προγράμματα ευαισθητοποίησης και πρόληψης ρατσιστικών ξενοφοβικών αντιλήψεων καθώς επίσης και υλικό από εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς με μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο (π.χ. πρόγραμμα Press).

**(2) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου: Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία:**

[https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1715&Itemid=463&lang=el](https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1715&Itemid=463&lang=el) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Πλατφόρμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Περιλαμβάνει ερωτηματολόγια γονιών για παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, ψηφιακούς πόρους για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, λεξικά, τεστ διάγνωσης της ελληνομάθειας, επιμορφωτικό υλικό, χρήσιμους συνδέσμους, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά από την Ουκρανία κ.λπ.

Επιπρόσθετα, σχετικό διδακτικό και επιμορφωτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 μπορεί να βρει κανείς και στο πλαίσιο μη κυβερνητικών οργανώσεων, όπως στα εξής δύο παραδείγματα:

- (1) **Μεταδράση:** <https://metadrasi.org/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Ιστοσελίδα της ΜΚΟ «Μεταδράση», η οποία εμπεριέχει οδηγούς πολύγλωσσης στήριξης στα ελληνικά, γαλλικά, τουρκικά, σομαλικά, ουκρανικά και ρωσικά, τη σειρά εκπαιδευτικών εγχειριδίων «Εντάξει» για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 κυρίως για τα επίπεδα Α1-Β1, μικρό λεξικό βασικής επικοινωνίας σε 8 γλώσσες, μαθηματικό λεξικό με όρους και στα αγγλικά, τουρκικά, φαρσί και ουρντού, καθώς επίσης και ηλεκτρονικό πολυλεξικό σε πέντε γλώσσες (αλβανικά, αραβικά, γεωργιανά, ρωσικά, ουρντού-παντζάμπι).

- (2) **Solidarity now:** <https://www.solidaritynow.org/ekdoseis/>(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Ηλεκτρονικές εκδόσεις της M.K.O. Solidarity Now με ποικίλη θεματολογία, για τη στήριξη και την ενδυνάμωση παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ορισμένα παραδείγματα της θεματολογίας των εκδόσεων είναι τα εξής: παιχνίδια και δραστηριότητες για τη διαχείριση του τραύματος, εκπαιδευτικό υλικό, διαχείριση εκφοβισμού, οδηγός πρόληψης της σχολικής διαρροής, ενδυνάμωση γυναικών από μειονοτικοποιημένες ομάδες κ.λπ.

Υπό την αιγίδα της Unicef στην Ελλάδα έχει εκπονηθεί επίσης εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και υλικό για ενδυνάμωση των πολύγλωσσων μαθητών/τριών των τάξεων και ευαισθητοποίησης για την πολυγλωσσία σε σχολικές μονάδες. Ειδικότερα:

- (1) **Teach for inclusion:** <https://teach4inclusion.gr/courses/>(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Μια σειρά από μαθήματα σε μορφή ποοc με δυνατότητα αξιολόγησης και πιστοποίησης, η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις εξής θεματικές: διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, διαπολιτισμική παιδαγωγική, ψυχοκοινωνικές διαστάσεις στην εκπαιδευτική ένταξη, ζητήματα διγλωσσίας και πολυγλωσσίας, διδασκαλία των εκτός γλώσσας μαθημάτων, νέες τεχνολογίες-εξ αποστάσεως και υβριδική εκπαίδευση, θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο, διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ανάπτυξη και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κ.λπ.
- (2) **Accelerated Learning Program:** <https://alp.teach4integration.gr>(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Το Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης (Accelerated Learning Program, ALP) αναπτύχθηκε το 2020 από ένα σχήμα τριμερούς συνεργασίας, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, της UNICEF και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με σκοπό να αντιμετωπίσει τα ζητήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) για έφηβους/ες μαθητές/ριες με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό, το Accelerated Learning Program συγκροτήθηκε ως ένα πλαίσιο μάθησης, συμβατό με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, μετουσιωμένο σε αντίστοιχα

εκπαιδευτικά υλικά για τους μαθητές και τις μαθήτριες, σε οδηγούς για τους/τις εκπαιδευτικούς και σε διαγνωστικές δοκιμασίες για την αποτύπωση γνώσεων και δεξιοτήτων, στα μαθήματα της Βιολογίας, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Φυσικής και Χημείας. Τα εκπαιδευτικά υλικά για τους/τις μαθητές/ριες συμπυκνώνουν, σε ένα πλαίσιο που είναι δυνατόν να παρουσιαστεί σε ένα σχολικό έτος φοίτησης, τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που παρέχονται στα τρία έτη φοίτησης στο Γυμνάσιο, με στόχο να είναι εφικτή η αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών/ριών αυτών στις τάξεις στις οποίες τοποθετούνται με βάση την ηλικία τους.

- (3) **Εσωτερική βιβλιοθήκη, Teach for Integration:**  
<https://www.teach4integration.gr/esoteriki-vivliothiki/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Εμπεριέχει υλικό (π.χ. «Φτου και βγαίνω») με δραστηριότητες πολυγλωσσικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ενδυνάμωσης, εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση της ελληνικής από παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο που μόλις ήρθαν στην Ελλάδα (π.χ. το Βαλιτσάκι), καθώς επίσης και προτεινόμενα σχέδια μαθήματος από το νηπιαγωγείο ως το Λύκειο για μια προσέγγιση πολυγλωσσίας και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (π.χ. Πολυγλωσσική ενσυναίσθηση).

Η αξιολόγηση του υπάρχοντος υλικού από τους/τις εκπαιδευτικούς καλό είναι να στηρίζεται σε ορισμένα βασικά κριτήρια αξιολόγησής του, τα οποία μπορούν να είναι τα εξής:

- (1) Σκοποί (γενικοί, ειδικοί)
- (2) Πλαίσιο (χρονοδιάγραμμα, χωροχρόνος υλοποίησης, ενδιαφέροντα και λοιπά χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού)
- (3) Υλικότητα-Μορφή (αν το υλικό είναι έντυπο ή ψηφιακό, αν είναι παιχνίδι κ.λπ.)
- (4) Διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση (αν αξιοποιούνται διερευνητικές προσεγγίσεις, αν αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη, αν προωθεί τη συνεργατική οικοδόμηση γνώσης, αν δίνει έμφαση στην επικοινωνία κ.λπ.)
- (5) Τρόποι νοηματοδότητας (αν αξιοποιεί την πολυτροπικότητα, αν ενισχύει τη μη λεκτική επικοινωνία κ.λπ.)

Επίσης, καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί και να θέτουν κριτήρια αξιολόγησης του υλικού με βάση κοινωνικο-συναισθηματικούς και διαπολιτισμικούς στόχους, για παράδειγμα αν και πώς ενισχύεται η ταυτότητα των εκπαιδευομένων, αν προωθείται η ενδυνάμωσή τους και αν λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητά τους. Ένα παράδειγμα...

### Μελέτη περίπτωσης

Με βάση την παρακάτω δραστηριότητα σκεφτείτε ορισμένους γλωσσοδιδακτικούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και διαπολιτισμικούς στόχους για επίπεδο ελληνομάθειας Α2 με μαθητικό κοινό που η ηλικία τους είναι γύρω στα 10-12 έτη και μαθαίνουν τα ελληνικά ως Γ2.

#### 3.2.1 Βιωματική δραστηριότητα «Στην αγορά»

Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει με μικρή ομάδα μαθητών/τριών επίσκεψη στη λαϊκή αγορά. Τα παιδιά σε ομάδες φωτογραφίζουν τους πάγκους με τα προϊόντα και σημειώνουν τις τιμές. Στη συνέχεια εργάζονται σε ομάδες με συγκεκριμένους στόχους όπως οι τιμές των προϊόντων, η τιμή ανά κιλό, τα φρούτα και τα λαχανικά ανά εποχή.



Η δραστηριότητα αυτή, μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με την ηλικία ή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον, αν δεν είναι δυνατή η οργάνωση επίσκεψης οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν φωτογραφίες ή άλλο υλικό από το διαδίκτυο.

Πηγή:

[http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04\\_10\\_2019/odigos\\_protaseis\\_glossa\\_fe.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/odigos_protaseis_glossa_fe.pdf), σελίδα 18

Εκτός από εκπαιδευτικά υλικά, υπάρχουν διαθέσιμα και εκπαιδευτικά σενάρια. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτά τα εκπαιδευτικά σενάρια είτε για κάποια θεματική ενός γνωστικού αντικείμενου είτε ως βάση για κάποιο διαθεματικό project. Ειδικότερα, στις παρακάτω πηγές μπορεί κανείς να ανατρέξει για εκπαιδευτικά σενάρια:

- (1) **Πλατφόρμα «Αίσωπος»:** <https://aesop.iep.edu.gr/>(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Πλατφόρμα Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, για διάφορα επίπεδα διδασκαλίας και για διάφορα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Πληροφορική, Βιολογία, Ιστορία). Μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σύνδεση γνωστικών αντικειμένων και για γλωσσική ενίσχυση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, ανάλογα με τη στόχευση των εκπαιδευτικών και το επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών.
- (2) **Πρωτέας από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα:** <http://proteas.greek-language.gr/>(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Διατίθενται σενάρια για τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής και νεοελληνικής γλώσσας και γραμματείας με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε διαδικτυακές κοινότητες για τρία χρόνια και καλύπτουν περισσότερο από το 30% του σχολικού χρόνου. Σύμφωνα με την ομάδα εργασίας, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια δεν προτείνονται ως πρότυπα για εφαρμογή, αλλά ως παραδείγματα από τα οποία μπορούν να αντληθούν ιδέες, προκειμένου να διευκολυνθεί η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.
- (3) **Φωτόδεντρο: Εκπαιδευτικά σενάρια για σχολική, προσχολική, τυπική και άτυπη εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς, για εκπαιδευτικούς:** <https://photodentro.edu.gr/lis/>(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Το Φωτόδεντρο Εκπαιδευτικά Σεναρία (Φωτόδεντρο Learning Scenarios ή Φωτόδεντρο LS) είναι το Πανελλήνιο Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Σεναρίων του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαμοιράζει δομημένα εκπαιδευτικά σενάρια με μαθησιακές δραστηριότητες για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία αναπτύσσονται και δημοσιεύονται από την εκπαιδευτική κοινότητα, ακολουθώντας τις πρότυπες δομές εκπαιδευτικών σεναρίων και τις στοχευμένες οδηγίες και παιδαγωγικές κατευθύνσεις που παρέχονται.

### 8.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στην παρακάτω εικόνα μπορεί κανείς να δει το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ειδικότερα στο πεδίο της διδασκαλίας του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών.



Εικόνα 8.1: Το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του λεξιλογίου

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι δραστηριότητες διατηρούν την ίδια εστίαση ως προς τους στόχους του μαθήματος αλλά παρέχουν ποικίλες διαδρομές πρόσβασης και διαχείρισης της πληροφορίας ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/ τριες με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες εργάζονται με τις ίδιες ιδέες και χρησιμοποιούν τις ίδιες δεξιότητες.

Οι μαθητές/ τριες που βρίσκονται στο χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας έχουν ανάγκη από εργασίες με πολύ συγκεκριμένα αποτελέσματα (π.χ. κλειστά ερωτήματα), ενώ οι μαθητές που ανήκουν στο υψηλό επίπεδο μπορούν να ανταποκριθούν σε πιο αφηρημένες αναθέσεις δράσης (π.χ. ανοιχτά ερωτήματα). Οι μαθητές του μεσαίου επιπέδου χρειάζονται ένα συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτημάτων/δράσεων. Ωστόσο, ο/ η εκπαιδευτικός καλό είναι να φροντίζει όλες οι δραστηριότητες να έχουν την ίδια μαθησιακή αξία και ενδιαφέρον. Αν μία ομάδα δημιουργεί κάποιο σενάριο ταινίας, για παράδειγμα, κάποια άλλη ομάδα μπορεί να

δημιουργεί διαφήμιση ή ψηφιακή αφίσα χρησιμοποιώντας το ίδιο λεξιλόγιο<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=1214&chapterid=27>

### Μελέτη περίπτωσης

Ας υποθέσουμε ότι διδάσκετε σε μία τάξη Ε' δημοτικού, στην οποία φοιτούν και δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες με διάφορα επίπεδα ελληνομάθειας (A2-B2). Η θεματική με την οποία ασχολείστε είναι ο αθλητισμός/ τα αθλήματα. Σκεφτείτε διάφορες δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν οι μαθητές/τριες όλων των επιπέδων ελληνομάθειας και, παράλληλα, ποιους γλωσσικούς στόχους θα έχει η κάθε δραστηριότητα.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων:

- ✓ Φτιάξε ένα ψηφιακό βιβλίο (flipping book) για τα αθλήματα.
- ✓ Διάβασε μία ιστορία με κεντρικό ήρωα έναν αθλητή και παρουσίασέ τον.
- ✓ Παρουσίασε μία προετοιμασία ρουτίνας των αθλητών σε ένα άθλημα που σου αρέσει.
- ✓ Παρουσίασε αθλήματα που σου αρέσουν στους συμμαθητές σου χωρίς λόγια και άφησέ τους να μαντέψουν.
- ✓ Δημιούργησε κάρτες λεξιλογίου όπου από τη μία θα υπάρχει η λέξη στη γλώσσα στόχο και από την άλλη μία εικόνα που θα την αντιπροσωπεύει.
- ✓ Δημιούργησε μία παρουσίαση σε power point ενός αθλήματος που σου αρέσει.

### 8.4 Επιμορφωτικό και άλλο υλικό

Επιπρόσθετο επιμορφωτικό υλικό για διδασκαλία σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις μπορείτε να βρείτε και εδώ:

**Teacher Education About Multilingualism:** <https://team.amu.edu.pl/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025): Το πρόγραμμα στοχεύει στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία, μέσω της δημιουργίας διαδικτυακών μαθημάτων (Mooc), που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στις συμμετέχουσες χώρες του προγράμματος, ανάμεσα στις οποίες είναι και η Ελλάδα.

Επίσης, είναι σημαντική η δικτύωση και η ένταξη των Ελληνικών εκπαιδευτικών της διασποράς σε κοινότητες, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και πληροφοριών. Έτσι, η πρωτοβουλία της ΔΕΛΕΞΩ (Διδασκαλία της Ελληνικής στο εξωτερικό, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας):

<https://delexo.greeklanguage.gr/index.php/el/>)(ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)  
έχει ως στόχο να διευκολύνει την επιστημονική κινητικότητα, να ευνοήσει την ανταλλαγή επιστημονικού προβληματισμού και να διασυνδέει την έρευνα με το πεδίο της διδασκαλίας και εκπαιδευτικής πολιτικής της ελληνικής σε διατοπικό/διεθνές επίπεδο.

Παράλληλα, υπάρχει και μια σελίδα στο **Facebook** «**Δάσκαλοι Ελλήνων στο Εξωτερικό**» ([https://www.facebook.com/groups/daskaloiellinikwnstoekswteriko/?notif\\_id=1715339033955637&notif\\_t=group\\_r2j\\_approved&ref=notif](https://www.facebook.com/groups/daskaloiellinikwnstoekswteriko/?notif_id=1715339033955637&notif_t=group_r2j_approved&ref=notif)) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025), στην οποία μπορεί να γίνει κανείς μέλος, για ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με τη διδασκαλία σε εκπαιδευτικές δομές της ελληνικής Διασποράς.

- (1) Literature: Δωρεάν βιβλία: <https://www.literature.gr/ola-ta-dorean-vivlia-katevaste-ta-eleythera-kai-diavaste-online/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- (2) Ανοικτή βιβλιοθήκη: <https://www.openbook.gr/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- (3) eBooks4Greeks: Ελεύθερη ψηφιακή βιβλιοθήκη: <https://www.ebooks4greeks.gr/tag/audiobooks> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- (4) ΙΕΠ Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/index.html> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

## 9 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου

### Πρόλογος - Εισαγωγή

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι να αποσαφηνιστούν ορισμένοι βασικοί όροι γύρω την έννοια του λεξιλογίου, να παρασχεθούν πληροφορίες για το τί μπορούμε οι εκπαιδευτικοί να περιμένουμε ως προς τις λεξικές γνώσεις των διδασκομένων την ελληνικής Γ2 ανά επίπεδο γλωσσομάθειας σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και να περιγραφούν διδακτικές προτάσεις που χρησιμοποιούν αυθεντικά και ημι-αυθεντικά κείμενα για τη διδασκαλία και ανάπτυξη του Λεξιλογίου.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) εξοικειωθούν με βασικές έννοιες της γνώσης του λεξιλογίου
- (2) αντιληφθούν τις λεξιλογικές γνώσεις και τα χαρακτηριστικά του λεξιλογίου στην παραγωγή και κατανόηση κατά την εκμάθηση της ελληνικής Γ2 ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας
- (3) γνωρίσουν ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορούν να προσαρμόσουν στη διδασκαλία λεξιλογίου της ελληνικής Γ2/ΓΚ.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Στην πρώτη υποενότητα αναφερόμαστε στο πώς μετράμε τη λεξιλογική ικανότητα, τι σημαίνει γνωρίζω μια λέξη, όπως και μια σειρά από άλλα ερωτήματα που απασχολούν στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Στη συνέχεια, συσχετίζουμε τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών/τριών με όσα προβλέπονται από το ΚΕΠΑ και τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Τέλος, παρουσιάζουμε μια ενδεικτική και όχι εξαντλητική λίστα δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την άμεση και την έμμεση διδασκαλία της λεξιλογίου.

## Αναλυτική περιγραφή

### 9.1 Πώς μετράμε τη λεξική ικανότητα

Η απάντηση στο ερώτημα «τι σημαίνει *γνωρίζω μια λέξη*» είναι δεν είναι εύκολη. Ο Nation (2013, σελ. 49) έχει προτείνει ένα πλαίσιο αναφοράς για το τί περιέχει αυτή η γνώση (Πίνακας 9.1) και αναφέρει τόσο δεξιότητες κατανόησης (Κ) όσο και παραγωγής (Π):

|       |                                           |   |                                                                          |
|-------|-------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------|
| Μορφή | προφορική                                 | Κ | Πώς ακούγεται η λέξη;                                                    |
|       |                                           | Π | Πώς προφέρεται η λέξη;                                                   |
|       | γραπτή                                    | Κ | Πώς μοιάζει η λέξη;                                                      |
|       |                                           | Π | Πώς γράφεται η λέξη και πώς συλλαβίζεται;                                |
|       | μέρη της λέξης                            | Κ | Ποια μέρη υπάρχουν στη λέξη;                                             |
|       |                                           | Π | Ποια μέρη χρειάζονται ώστε να αποδίδει το συγκεκριμένο νόημα η λέξη;     |
| Νόημα | μορφή και νόημα                           | Κ | Ποιο νόημα έχει η λέξη;                                                  |
|       |                                           | Π | Ποια μορφή μπορεί να πάρει η λέξη για να εκφράζει το συγκεκριμένο νόημα; |
|       | Συσχετισμοί με έννοια και σημείο αναφοράς | Κ | Τι περιέχει η έννοια της λέξης;                                          |
|       |                                           | Π | Σε ποια σημεία μπορεί να αναφέρεται η έννοια;                            |
|       |                                           | Κ | Τι άλλο μας κάνει να σκεφτόμαστε αυτή η λέξη;                            |
|       |                                           | Π | Ποιες άλλες λέξεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αντί για αυτή την λέξη;  |
| Χρήση | γραμματικές λειτουργίες                   | Κ | Σε ποια περιβάλλοντα εμφανίζεται η λέξη;                                 |
|       |                                           | Π | Σε ποια περιβάλλοντα πρέπει να                                           |

|  |                    |   |                                                                          |
|--|--------------------|---|--------------------------------------------------------------------------|
|  |                    |   | χρησιμοποιούμε αυτή τη λέξη;                                             |
|  | συνεμφανίσεις      | Κ | Τι άλλες λέξεις ή τύποι λέξεων συνυπάρχουν με τη λέξη;                   |
|  |                    | Π | Τι άλλες λέξεις ή τύπους λέξεων μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε με τη λέξη; |
|  | περιορισμοί χρήσης | Κ | Πού, πότε και πόσο συχνά περιμένουμε να εμφανίζεται αυτή η λέξη;         |
|  |                    | Π | Πού, πότε και πόσο συχνά μπορούμε να χρησιμοποιούμε αυτή τη λέξη;        |

Πίνακας 9.1: Ταξινομικός πίνακας τύπων γνώσεων μιας λέξης (Nation, 2013, σελ. 49)

Προφανώς, αυτός ο ταξινομικός πίνακας περιγράφει μια ιδανική κατάσταση που είναι δύσκολο να έχει κατακτηθεί από τους ομιλητές/τις ομιλήτριες στην ολότητά του για την κάθε λέξη. Είναι πολύ συχνό να έχουμε μερική γνώση κάποιας λέξης, κάτι που μπορούμε να αντιληφθούμε εάν σκεφτούμε για παράδειγμα τη λέξη *κύκλος* για την οποία γνωρίζουμε σίγουρα ότι περιγράφει ένα στρόγγυλο σχήμα αλλά είναι πολύ πιθανό να μη γνωρίζουμε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για άλλες έννοιες, όπως *κύκλος γνωστών*, *κύκλος συγγραφέων* κλ.π. (Schmitt & Schmitt, 2020). Επίσης, μπορεί να γνωρίζουμε τη λέξη *ήπαρ* αλλά εάν τη χρησιμοποιήσουμε στο κρεοπωλείο αν δεν προκαλέσουμε γέλιο, σίγουρα οι άλλοι θα καταλάβουν ότι η επάρκειά μας στα ελληνικά δεν είναι υψηλή (βλ. και Αντωνίου & Κατσαλήρου, 2014). Πάντως, ο ταξινομικός πίνακας του Nation μπορεί να βοηθήσει τη διδασκαλία λεξιλογίου καθώς προτάσσει πτυχές που είναι εύκολο να αποτελέσουν προϊόν ρητής διδασκαλίας, όπως τη μορφή, την προφορά και την ορθογραφία, αλλά και περιέχει πτυχές που μπορούν να κατακτηθούν κυρίως από έμμεση διδασκαλία μέσα από την φυσική έκθεση σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως τη χρήση και τους περιορισμούς της.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου προτείνεται ότι περιέχει τουλάχιστον τρία στάδια, την *απόλυτη άγνοια*, τη *μερική γνώση* και την *πλήρη γνώση*, αλλά είναι δύσκολο και υποκειμενικό να οριστεί τι ακριβώς περιέχουν, αν και υπάρχουν ερωτήσεις αυτό-

αξιολόγησης που τα ανιχνεύουν, όπως αυτές που διατύπωσαν οι Wesche και Paribakht (1996):

1. Δεν θυμάμαι να έχω δει αυτή τη λέξη ποτέ.
2. Έχω ξαναδεί αυτή τη λέξη στο παρελθόν, αλλά δεν ξέρω τι σημαίνει.
3. Έχω ξαναδεί αυτή τη λέξη στο παρελθόν, και νομίζω ότι σημαίνει \_\_\_\_\_ (συνώνυμο ή μεταφραστικό ισοδύναμο).
4. Ξέρω αυτή τη λέξη. Σημαίνει \_\_\_\_\_ (συνώνυμο ή μεταφραστικό ισοδύναμο).
5. Μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτή τη λέξη σε μια πρόταση: \_\_\_\_\_ (Γράψε μια πρόταση). (Αν μπορείς να το κάνεις αυτό κάνε και το 4)

Συνεπώς, μια βασική έγνοια όσων διδάσκουν το λεξιλόγιο μιας γλώσσας είναι το *εύρος* και το *βάθος* του (βλ. Anderson & Freebody, 1998): Αν και το *εύρος* φαντάζει έννοια απλή, καθώς χρειάζεται να γίνει μία καταμέτρηση, είναι στην πραγματικότητα πολύ πιο σύνθετη, καθώς χρειάζεται εργαλεία αλλά και συγκεκριμένες αποφάσεις για το *τί* καταμετράται. Μάλιστα, κάθε υπολογισμός του *εύρους* χρειάζεται υπολογισμό και του *βάθους* (βλ. και ταξινομικό πίνακα Nation). Η έννοια του *βάθους* είναι πολύπλοκη και υπάρχουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις του. Μια οικονομική διάκριση (που χρησιμοποιείται ευρέως για τον υπολογισμό της λεξιλογικής γνώσης) είναι αυτή του *προσληπτικού* (ή *παθητικού*) λεξιλογίου, που χρησιμοποιείται για το σύνολο των λέξεων που καταλαβαίνει κάποιος/α και του *εκφραστικού* (ή *παραγωγικού*) λεξιλογίου, έννοια που περιλαμβάνει το λεξιλόγιο που μπορεί να χρησιμοποιήσει. Έρευνες δείχνουν ότι το *προσληπτικό* λεξιλόγιο είναι συνήθως ευρύτερο από το *εκφραστικό* λεξιλόγιο. Για τη χρήση του λεξιλογίου, όμως, διαπιστώνουμε την ενεργοποίηση διαφορετικών γνώσεων, όπως (με τους όρους των Katz & Fodor, 1963) την *πυρηνική σημασία* (*core meaning*), που θα μπορούσαμε να βρούμε ως λήμμα σε ένα λεξικό, και τις *εγκυκλοπαιδικές γνώσεις*, που αφορούν όλες τις άλλες γνώσεις που διαμορφώνει το κάθε άτομο με βάση τα προσωπικά του βιώματα για το *τί* μπορεί να περιλαμβάνει το νόημα κάθε λέξης, τα διάφορα σχήματα που ενεργοποιούνται (όπως τις οικογένειες λέξεων) και τις συνεμφανίσεις, μεταξύ άλλων. Πληροφορίες που επίσης γνωρίζουμε είναι η προφορά και ορθογραφία, τα μορφοσυντακτικά της χαρακτηριστικά (πώς κλίνεται, σε ποια περιβάλλοντα

εμφανίζεται), τις δυνατότητες συνδυασμούς της με άλλες λέξεις και τους σχετικούς περιορισμούς, όπως και τις σημασιολογικές σχέσεις της (υπώνυμα, υπερώνυμα, συνώνυμα, αντώνυμα).

Μια συνήθης πρακτική που χρησιμοποιούμε για να υπολογίσουμε τη λεξιλογική γνώση κάποιου ατόμου είναι να χρησιμοποιήσουμε αλγόριθμους που έχουν προταθεί ως αντιπροσωπευτικοί δείκτες της λεξιλογικής ανάπτυξης (βλ. και Ιακώβου 2009), όπως:

- Λεξική πυκνότητα: η αναλογία των λέξεων περιεχομένου μέσα στον συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου.
- Λεξική ποικιλία: η αναλογία των διαφορετικών λέξεων περιεχομένου (λεξήματα) προς τον συνολικό αριθμό των λέξεων περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων και των επαναλήψεων λέξεων (δείγματα).

Διευκρινιστικά, ορίζουμε ότι δεν συνυπολογίζουμε τις *λειτουργικές* λέξεις π.χ. τα άρθρα, τις αντωνυμίες, τους συνδέσμους, τα μόρια, και τις προθέσεις, ο ρόλος των οποίων είναι κυρίως ή εξολοκλήρου γραμματικός. Υπολογίζουμε, όμως, τις λέξεις *περιεχομένου*, δηλ. τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα και τα επιρρήματα, που είναι απαραίτητες για το νόημα της πρότασης/φράσης. Καθώς η ελληνική είναι 'μορφολογικά πλούσια γλώσσα, χρησιμοποιούμε επίσης τη διάκριση μεταξύ *λεξήματος* (type) vs. *δείγματος* (token): *λέξημα* είναι η πρωτοτυπική μορφή μιας λέξης με όλες τις μορφολογικές της παραλλαγές, ενώ *δείγμα* ορίζεται η κάθε διαφορετική μορφολογική εμφάνισή της με ξεχωριστή αναφορά στις διαφορετικές πτώσεις, αριθμούς (για ό,τι ανήκει στην ονοματική φράση), πρόσωπα, αριθμούς, χρόνους, όψεις (για τα ρήματα<sup>18</sup>).

### Μελέτη περίπτωσης

Επιλέγετε ένα δείγμα παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών/μαθητριών σας από διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας και υπολογίζετε τη λεξική πυκνότητα και τη λεξική ποικιλία. Τι παρατηρείτε;

Πώς θα αξιοποιήσετε τα ευρήματά σας για να οργανώσετε την επόμενη διδασκαλία σας;

<sup>18</sup> Βλ. κεφάλαιο για τη γραμματική.

## 9.2 Κριτήρια διαβάθμισης λεξιλογικών ικανοτήτων

Όσον αφορά την εκμάθηση του λεξιλογίου (Nation 2001), προτείνεται ιεράρχησή του και διαβάθμισή του με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειας (βλ. και Γούτσος 2006· Ιακώβου 2009· Μπακάκου-Ορφανού, 2003). Για την επιλογή του λεξιλογίου χρησιμοποιούνται κριτήρια όπως η ποικιλία των περιβαλλόντων χρήσης, λεξιλόγιο στου οποίου τη διδασκαλία δίνεται προτεραιότητα, η δυνατότητα απεικόνισής του και η συσχέτισή του με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, κριτήρια που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα εκμάθησής του (βλ. και Schmitt & Schmitt, 2020).

Για το εισαγωγικό-βασικό επίπεδο προτείνεται λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας. Η μέτρηση της συχνότητας θεωρείται αντικειμενική καθώς προκύπτει από Σώματα Κειμένων (ΣΚ), όπως ο όπως ο ΕΘΕΓ του ΙΕΛ (<https://hnc.ilsp.gr/>) και διάφορα του ΚΕΓ για γραπτά κείμενα, για τον παιδικό λόγο, όπως το ΠΣΚΕΠ (<http://gcs1.ece.uth.gr>) ή και ΣΚ της ελληνικής ως Γ2 μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας (ΕΣΚΕΙΜΑΘ, GLC v.1) και ενηλίκων (GLC v.2) που περιέχουν πληροφορίες για την ανάπτυξη της διαγλώσσας τους και προσωπικές πληροφορίες, όπως άλλες Γ1 και εξωγλωσσικές μεταβλητές ([https://glc.lit.auth.gr/app/GLC\\_Gateway](https://glc.lit.auth.gr/app/GLC_Gateway)), αλλά και της ελληνικής ΓΚ (<https://www.helexkids.org/>) με πληροφορίες για τη συχνότητα λημμάτων σε 116 ελληνοκυπριακά σχολικά βιβλία (βλ. Terzopoulos κ.συν. 2017).

Σε πιο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας εισάγεται το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, που περιλαμβάνει επιστημονικούς όρους και χρειάζεται για την κατανόηση της επιστημονικής σκέψης.

Το τεχνικό / ειδικό λεξιλόγιο χρησιμοποιείται πιο περιορισμένα και στοχευμένα (jargon) μπορεί να ενδιαφέρει συγκεκριμένες ομάδες ομιλητών/τριών της γλώσσας, οπότε έπεται στη διδασκαλία και προτιμάται για ομιλητές/τριες που θα είναι χρήσιμο στην επαγγελματική τους ενασχόληση.

Τέλος, το λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας που συχνά αφορά το λόγιο επίπεδο λόγου (βλ. και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2004) και μπορεί να συνδεθεί με την Αρχαία Ελληνική (Φλιάτουρας & Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2020), οπότε μια συνδυαστική διδασκαλία μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη.

### 9.3 Τα επίπεδα γλωσσομάθειας

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ, 2001) περιγράφει τις λεξιλογικές δεξιότητες των ομιλητών/τριών ξένων γλωσσών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (Πίνακας 9.2), ενώ τα αναλυτικά προγράμματα που διαμορφώνονται από φορείς προτείνουν τη διαβαθμισμένη ενσωμάτωσή του στη διδασκαλία (βλ. για την Ελληνική Γ2: π.χ. **Αναλυτικό πρόγραμμα και εγχειρίδια** από το ΣΝΕΓ ΑΠΘ, αυτοαξιολόγηση **‘μπορώ να’** από το ΚΕΓ, και για την Ελληνική ΓΚ: π.χ. Μητσιακή, 2020· Γαβριηλίδου & Μητσιακή, 2023).

|           | <b>ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΟ ΦΑΣΜΑ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Γ2</b> | <i>Διαθέτει καλή γνώση ενός ευρέος λεξιλογικού ρεπερτορίου που περιλαμβάνει ιδιωματικές εκφράσεις και στοιχεία της καθομιλουμένης· έχει επίγνωση των συνδηλωτικών επιπέδων της σημασίας.</i>                                                                                                             |
| <b>Γ1</b> | <i>Διαθέτει καλή γνώση ενός ευρέος λεξιλογικού ρεπερτορίου που του επιτρέπει να</i>                                                                                                                                                                                                                      |
|           | <i>αντιμετωπίζει εύκολα τα κενά του με περιφράσεις· ελάχιστη εμφανής αναζήτηση εκφράσεων ή χρήση στρατηγικών αποφυγής. Καλή γνώση ιδιωματικών εκφράσεων και στοιχείων της καθομιλουμένης.</i>                                                                                                            |
| <b>B2</b> | <i>Διαθέτει ικανοποιητικό φάσμα λεξιλογίου για θέματα που συνδέονται με τον τομέα του και τα περισσότερα γενικά θέματα. Μπορεί να τροποποιεί τη διατύπωση για να αποφεύγει τις συχνές επαναλήψεις, αλλά τα λεξιλογικά κενά μπορεί ακόμα να προκαλούν διστακτικότητα και προσφυγή σε περιφράσεις.</i>     |
| <b>B1</b> | <i>Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο ώστε να εκφράζεται με κάποιες περιφράσεις για τα περισσότερα θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή του ζωή, όπως η οικογένεια, τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα, η δουλειά, τα ταξίδια, και η επικαιρότητα.</i>                                                              |
| <b>A2</b> | <i>Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για να διεκπεραιώσει καθημερινές συνδιαλλαγές ρουτίνας, που αφορούν γνώριμες καταστάσεις και θέματα.</i><br><i>Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για την έκφραση βασικών επικοινωνιακών αναγκών.</i><br><i>Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για να ικανοποιεί απλές ανάγκες επιβίωσης.</i> |
| <b>A1</b> | <i>Διαθέτει ένα στοιχειώδες λεξιλογικό ρεπερτόριο μεμονωμένων λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις.</i>                                                                                                                                                                       |

Πίνακας 9.2. Κλίμακες του φάσματος της λεξιλογικής γνώσης σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001, σελ. 129-130)

Εάν ο διδασκόμενος/η διδασκόμενη δεν έχει οποιοδήποτε επίπεδο επάρκειας στη γλώσσα στόχο, δεν είναι σε θέση να κατανοήσει οποιοδήποτε κείμενο γραμμένο στη γλώσσα αυτή. Σύμφωνα με τον Nation (2001), η γνώση των 8.000 ή 9.000 λέξεων μέσα από οικογένειες λέξεων είναι απαραίτητη ώστε να κατανοήσει ένας διδασκόμενος / μια διδασκόμενη τη Γ2 ένα γραπτό κείμενο σε ποσοστό 98% χωρίς βοήθεια. Ομοίως, χρειάζονται περίπου 10.000 λέξεις μέσα από τις αντίστοιχες

οικογένειες για την κατανόηση ακαδημαϊκών κειμένων (Schmitt & Schmitt, 2020). Από την άποψη αυτή, η γνώση του λεξιλογίου μπορεί να θεωρηθεί ως ισχυρός προγνωστικός δείκτης της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στη Γ2, καθώς η γνώση της γραμματικής ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς (επίπεδο B2). Ο ρόλος της λεξιλογικής γνώσης ως ενδείκτη της γενικότερης γραμματικής ανάπτυξης των δίγλωσσων (και μονόγλωσσων) παιδιών έχει αξιοποιηθεί εκτενώς στη σύγχρονη έρευνα.

#### 9.4 Λεξιλόγιο και διδασκαλία

Για τη διδασκαλία προτείνεται η διάκριση της διδακτικής προσέγγισης που υιοθετείται, η *άμεση* και η *έμμεση* διδασκαλία λεξιλογίου. Σε όλες τις περιπτώσεις μπορούμε να οργανώνουμε το λεξιλόγιο που στοχεύουμε να διδάξουμε σε θεματικές ενότητες (π.χ. κατοικία, σώμα-υγεία, μέσα μεταφοράς κ.λπ.), επικοινωνιακές πράξεις (πρώτη γνωριμία με συνομήλικο/η, ψωνίζω στην αγορά, ζητάω την άδεια του γονιού για κάτι που θέλω, κλ.π.), ή με τις παγκόσμιες ημέρες που έχουν θεσμοθετηθεί για την ευαισθητοποίηση συγκεκριμένων γεγονότων ή θεμάτων από οργανισμούς όπως ο **ΟΗΕ**.

Στην *άμεση* ή *εστιασμένη* ή *εμπρόθετη* διδασκαλία, η προσοχή μας επικεντρώνεται στη γλώσσα και αποσκοπούμε στην εκμάθηση λέξεων με συνειδητό τρόπο. Για την στοχευμένη εκμάθηση λεξιλογίου μπορούμε να ακολουθήσουμε διάφορες χρήσιμες τεχνικές:

Α. Δείχνουμε τι σημαίνει η λέξη (εικόνες, μιμητική, φωτογραφίες κ.α.). Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να μας είναι χρήσιμα εικονογραφημένα λεξικά, όπως αυτά που έχουν δημιουργηθεί στα πλαίσια του προγράμματος «Διάπολις» (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/ekp-yliko/2013-11-07-09-06-25/2013-11-07-09-11-00>) ή που σχεδιάζονται επί του παρόντος (π.χ. HELIX, Chadjirapa & Gavriilidou, 2024), αφίσες που περιέχουν εικόνες για την καλλιέργεια της προφορικής κυρίως παραγωγής (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/ekp-yliko/2013-11-07-09-06-25/2013-11-07-09-07-11>)<sup>19</sup>. Πλήθος δραστηριοτήτων μέσα και έξω από την τάξη μπορούν να σχεδιαστούν με βάση τις εικόνες, ενώ οι τεχνικές

<sup>19</sup> Βλ. και το αντίστροφο index του εκπαιδευτικού υλικού του ΔΙΑΠΟΛΙΣ (Βερβίτης Ν. & Μαλιγκούδη Χ., 2012: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/ekp-yliko/index>)

αυτές κρίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για μαθητές/τριες μικρότερων ηλικιών, αν και οι έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους είναι ελάχιστες (π.χ. Olioumtsevitς κ.ά., 2023).

Β. Εξηγούμε τι σημαίνει η λέξη (παράφραση, συνώνυμα, στην άλλη γλώσσα των παιδιών κ.α.). Για τη διαδικασία είναι χρήσιμο να χρησιμοποιήσουμε τα διάφορα μονόγλωσσα λεξικά της Ελληνικής, όπως τα διαθέσιμα στο διαδίκτυο ΛΚΝ ([https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)) και το και το αντίστροφο λεξικό ([https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/reverse/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/reverse/index.html)) για να σχεδιάσουμε πλήθος δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που εξοικειώνουν με τη χρήση τους (βλ. και Γουλής, 2011).

Παρακάτω υπάρχουν μερικά ενδεικτικά (και όχι εξαντλητικά) παραδείγματα με παιχνίδια που μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια / επέκταση του λεξιλογίου:

**Taboo / Απαγορευμένη λέξη:** Ένα σετ καρτών έχουν μία λέξη-στόχο και από κάτω διάφορες ‘απαγορευμένες’ λέξεις. Ένας παίκτης/η παίκτρια παίρνει στην τύχη μια κάρτα και προσπαθεί να περιγράψει τη λέξη-στόχο χωρίς να πει τις απαγορευμένες λέξεις. Οι υπόλοιποι παίκτες προσπαθούν να μαντέψουν τη λέξη-στόχο για να κερδίσουν την κάρτα σε περιορισμένο χρόνο.

**Φτιάχνω Ιστορίες με κάρτες:** Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ζάρι με εικόνες στις διάφορες πλευρές, ή σετ με κάρτες που έχουν εικόνες, σύμβολα ή λέξεις. Στην τεχνική ενισχύεται ιδιαίτερα η φαντασία, καθώς δεν υπάρχει σωστό-λάθος. Ο κάθε παίκτης/η κάθε παίκτρια επιλέγει τυχαία μερικές κάρτες και προσπαθεί να δημιουργήσει μια ιστορία με αυτές. Σε παραλλαγή, η ιστορία μπορεί να δημιουργηθεί συνεργατικά. Η ιστορία που θα έχει τις περισσότερες ψήφους, κερδίζει. Σε παραλλαγή αντί για κάρτες με εικόνες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε λίστες ή κάρτες με γραμμένες λέξεις (από το λεξικό ή αλλού) και να ζητήσουμε από ομάδα παιδιών να φτιάξει μια ιστορία.

**Παραμυθοσαλάτα:** Είναι μια ιδιαίτερα ευχάριστη δημιουργική εκδοχή αφήγησης ιστορίας με κάρτες. Στόχος είναι να δημιουργηθεί μια ιστορία με στοιχεία (ήρωες, αντικείμενα, μέρη, γεγονότα) από διαφορετικά υπαρκτά παραμύθια ή παραμύθια που δεν υπάρχουν για τη δημιουργία πρωτότυπης ιστορίας.

**Το'χω στο κεφάλι μου:** Δημιουργούμε κάρτες με λέξεις/ονόματα/αντικείμενα (π.χ.

ζώα, επαγγέλματα, διάσημοι, φαγητά κ.λπ.). Κάθε παίκτης/παίκτρια παίρνει μια κάρτα και τη βάζει στο μέτωπό του χωρίς να δει τι γράφει. Έτσι, όλοι οι άλλοι βλέπουν τη λέξη, εκτός από το άτομο που την επέλεξε. Το άτομο με την κάρτα κάνει ερωτήσεις στους υπόλοιπους/στις υπόλοιπες μέχρι να μαντέψει τι έχει στο κεφάλι του/της.

**Memory (παιχνίδι μνήμης):** Ένα σετ καρτών (δύο αντίτυπα από την καθεμιά) που στη μία πλευρά έχουν μια εικόνα και η άλλη είναι κενή. Οι κάρτες τοποθετούνται μπερδεμένες πάνω σε λεία επιφάνεια (π.χ. τραπέζι) από την κενή πλευρά. Κάθε παίκτης/παίκτρια γυρίζει δύο κάρτες και λέει δυνατά τι απεικονίζεται σε αυτές, ενώ εάν οι δύο κάρτες είναι όμοιες, κρατάει το ζευγάρι και συνεχίζει.

**Παντομίμα:** Ένα απλό αλλά πολύ διασκεδαστικό παιχνίδι που μπορεί να υλοποιηθεί με κάρτες ή και χωρίς. Μπορεί να παιχτεί σε ομάδες, οπότε σκοπός του είναι η ομάδα να μαντέψει ποια λέξη, φράση ή τίτλο (ταινία, τραγούδι, επάγγελμα κ.λπ.) προσπαθεί να δείξει με κινήσεις ο παίκτης/η παίκτρια, χωρίς να μιλήσει. Μια αρκετά συχνή παραλλαγή του είναι οι σκιτσογραφίες, παιχνίδι στο οποίο το άτομο που γνωρίζει τη λέξη / φράση-στόχο κάνει ένα σκίτσο αντί για κινήσεις.

**Bingo με λέξεις και εικόνες:** Δημιουργούμε κάρτες bingo, πλέγματα (π.χ. 3x3, 4x4, 5x5) με εικόνες ή λέξεις, και ένα διαφορετικό σετ με ξεχωριστές κάρτες με τις ίδιες λέξεις/εικόνες. Κάθε παίκτης/παίκτρια παίρνει μια κάρτα Bingo με εικόνες (π.χ. ζώα, φρούτα, αντικείμενα). Ένας «κληρωτής» τραβάει μια κάρτα με λέξη ή εικόνα από το άλλο σετ και τη διαβάζει/δείχνει. Οι υπόλοιποι παίκτες ελέγχουν αν την έχουν στην κάρτα τους, οπότε τη διαγράφουν, ή περιμένουν την επόμενη κλήρωση εάν δεν την έχουν. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες παραλλαγές, όπως, ο «κληρωτής» να δείχνει εικόνα και οι παίκτες να προσπαθούν να βρουν τη λέξη γραμμένη στην καρτέλα Bingo ή το αντίστροφο, ενώ σε μια δίγλωσση εκδοχή, ο «κληρωτής» να διαβάζει τη λέξη στη μία γλώσσα, ενώ στην κάρτα Bingo να υπάρχουν λέξεις στη άλλη γλώσσα. Νικητής/τρια μπορεί να είναι όποιος/α συμπληρώσει όλη την κάρτα Bingo, μία σειρά της ή ο/η ταχύτερος/η.

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει σχεδιάσει και διαθέτει σε ελεύθερη πρόσβαση Δραστηριότητες για τη διδασκαλία του λεξιλογίου: <https://www.greek-language.gr/certification/teaching/index.html?id=124>

### Αναστοχασμός

- ✓ Τι είδους δραστηριότητες χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία του λεξιλογίου;
- ✓ Πώς επιλέγετε το λεξιλόγιο που θα διδάξετε κάθε φορά;
- ✓ Έχετε χρησιμοποιήσει κάποιο από τα παραπάνω παιχνίδια για τη διδασκαλία λεξιλογίου; Μπορείτε να εμπνευστείτε και να σχεδιάσετε ένα παιχνίδι για μια θεματική που θέλετε να διδάξετε; Δοκιμάστε το και δείτε εάν η εκμάθηση ήταν αποτελεσματική αλλά και ποιες οι εντυπώσεις/αντιδράσεις των μαθητών/τριών σας.

Στην *έμμεση* διδασκαλία λεξιλογίου, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στο μήνυμα και στο περιεχόμενο και όχι στη γλώσσα, προσέγγιση που φαίνεται πιο χρονοβόρα, αλλά μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με στοχευμένες διδακτικές εφαρμογές (π.χ. Schmitt & Schmitt, 2020). Για παράδειγμα, με την ανάγνωση κειμένων δεν μαθαίνουμε μόνο νέες λέξεις, αλλά εμπλουτίζουμε και τη λεξική γνώση ήδη γνωστών λέξεων. Οι επιδόσεις στην εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου μπορούν να βελτιωθούν με τη σύνταξη γλωσσαρίου από τον/την εκπαιδευτικό και τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων μετά την ανάγνωση που θα κατευθύνουν τους μαθητές/τις μαθήτριες στην χρήση συγκεκριμένων λέξεων που είδαν στο κείμενο. Τα είδη και το περιεχόμενο των κειμένων μπορούν να ποικίλλουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (π.χ. αστυνομικά μυθιστορήματα) ή με τις θεματικές ενότητες που επιλέγονται από το σύνολο της τάξης (π.χ. βιογραφία διάσημων προσώπων). Η έμμεση διδασκαλία λεξιλογίου από γραπτές πηγές μπορεί να επίσης να συνδυαστεί με ακουστικά ερεθίσματα, οπότε η παρακολούθηση εκπομπών, συνεντεύξεων ή και ταινιών (μεγάλη διάρκεια) ή ακόμη και διαφημίσεων (μικρή διάρκεια) μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά καθώς η επανάληψη συγκεκριμένων λέξεων θα πολλαπλασιάζει την έκθεση σε αυτό. Υπάρχουν σενάρια για διδασκαλία με τη χρήση του κινηματογράφου, όπως η πλατφόρμα **CINEDU**. Η ακρόαση τραγουδιών είναι επίσης πολύ αποτελεσματική και έχει ενσωματωθεί σε διάφορα διδακτικά εγχειρίδια (όπως το «Λίγα τραγούδια θα σου πω», από το **πρόγραμμα Διάπολις** ή από καλλιτέχνες στο διαδίκτυο (βλ. Τραγουδώντας ελληνικά με τα τραγούδια της **Μαρίζας Κωχ**). Συχνά, πολύ θετικά αποτελέσματα στην

εκμάθηση λεξιλογίου που δεν διδάχθηκε με άμεσο τρόπο στην τάξη, διαπιστώνουμε στις εξωσχολικές δραστηριότητες, στο παιχνίδι και την επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο. Έτσι, είναι καλή ιδέα να εκμεταλλευτούμε τόσο το πλήθος παιχνιδιών που υπάρχουν για την αυλή αλλά και διαδικτυακά παιχνίδια που ευνοούν τη δραστηριοποίηση των παικτών μέσα από επικοινωνία μεταξύ τους για να φτάσουν σε κάποιο στόχο.

Ενδεικτικά, παρακάτω αναφέρουμε κάποιες ιδέες για δραστηριότητες που μπορούμε να δημιουργήσουμε για την ενίσχυση της εκμάθησης/χρήσης λεξιλογίου σε τέτοιες περιπτώσεις:

**Γίνομαι συγγραφέας:** Αφού έχουμε διαβάσει κάποιο σύντομο λογοτεχνικό έργο, τα παιδιά μπορούν σε ομάδες να συνεχίσουν την ιστορία και να κάνουν διαφορετικές εκδοχές της, να εικονογραφήσουν τις παραγωγές τους και να δημιουργήσουν ένα δικό τους λογοτεχνικό έργο για διάθεση σε κάποια εκδήλωση (γονείς, εκπαιδευτικούς). Πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (που μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική) οργανώνουμε δραστηριότητες με τους ήρωες και τα γεγονότα της ιστορίας για να ενισχύσουμε την έκθεση σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο (βλ. και Σαπιρίδου και Φωτιάδου 2000).

**Κάνω τον υποτιτλισμό / την μεταγλώττιση της ταινίας:** Η θέαση ταινιών ή άλλων οπτικοακουστικών υλικών μπορεί να γίνει δημιουργική με τη χρήση νέων τεχνολογιών: μια επιλογή θα μπορούσε να είναι η θέαση κάποιου αποσπάσματος χωρίς ήχο και η πρόσκληση δημιουργίας νέου σεναρίου. Το απόσπασμα μπορεί να αποκτήσει νέους υπότιτλους με εφαρμογές όπως η Subttle Edit ή το κάθε παιδί να δώσει τη φωνή του για τη μεταγλώττιση με εφαρμογές όπως η VEED.IO (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, υπό έκδοση/2025).

**Δωμάτια απόδρασης:** Μπορούμε να σχεδιάσουμε μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας ένα δωμάτιο απόδρασης σε κάποια άδεια τάξη (Cruz, 2019) ή ψηφιακά (Kroski, 2020), χρησιμοποιώντας υλικό από θεματικό λεξιλόγιο που έχει ήδη διδαχθεί. Η απόλαυση του να βρίσκουν στοιχεία και να λύνουν γρίφους κάνει τα παιχνίδια αυτά ιδιαίτερα δημοφιλή, ενώ ένα παράδειγμα τέτοιας εφαρμογής μπορεί να βρει κανείς από τις συγγραφείς στο Γερανιωτάκη και Ηλιοπούλου (2023).

**Πολύγλωσσο Kamishibai:** Εμπνευσμένη από την ιαπωνική παράδοση, η τεχνική αυτή συνδυάζει θέατρο, αφήγηση, παραμύθι, καθώς τα παιδιά γράφουν μια ιστορία που την εικονογραφούν και την παρουσιάζουν σε μια κατασκευή σαν θεατρική

σκηνή με κενή πλάτη όπου εναλλάσσουν τις καρτέλες της ιστορίας που δημιούργησαν (Καλαμακίδου κ.ά. υπό έκδοση/2025). Η τεχνική αναβιώνει στα πλαίσια ετήσιου διεθνούς διαγωνισμού (<https://dulala.fr/concours-kamishibai-plurilingue/>) που στοχεύει στην καλλιέργεια της πολυγλωσσίας, καθώς οι ιστορίες που δημιουργούνται πρέπει να περιέχουν αποσπάσματα από πολλές γλώσσες.

**Δημιουργική Βιογραφία αντικειμένων:** Για τη δημιουργική χρήση και εκμάθηση λεξιλογίου που σχετίζεται με πλήθος αντικειμένων αλλά και για τον συνδυασμό της διδασκαλίας με την μουσειακή εκπαίδευση, μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τη διεπιστημονική πρόταση της δημιουργικής βιογραφίας αντικειμένων (Καλογιρίου κ.ά., 2025) που στοχεύει στην ασύνειδη εντατική απασχόληση με τη γλώσσα κατά τη δημιουργία ενός καλλιτεχνικού αντικειμένου (βίντεο, μουσική, κείμενο, γλυπτό, ζωγραφική, κλ.π.) που εμπνέεται από το αντικείμενο στόχο. Αρωγός σε μια σύνδεση με μουσεία της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς μπορούν να είναι οι ψηφιακές εκδόσεις και το παιδαγωγικό υλικό που έχει σχεδιαστεί από διάφορα μουσεία (π.χ. [Acropolis Museum Kids](https://www.acropolis-museum-kids.gr/), [Ψηφιακό Μουσείο | Μουσείο Ακρόπολης | Επίσημος ιστοχώρος \(theacropolismuseum.gr\)](https://www.museiopolis.gr/), <https://www.mbp.gr/> ενώ μπορούμε να αναζητήσουμε και διάφορα άλλα λιγότερο ή περισσότερο γνωστά στο [Museum Finder | Ανακαλύψτε τα μουσεία όλης της Ελλάδας](https://www.museumfinder.gr/)).

Όπως είναι προφανές, τεχνικές όπως οι παραπάνω μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικές θεματικές ή και γνωστικά αντικείμενα, οπότε μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία της Συνδυαστικής Διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου, της μεθόδου CLIL (βλ. Κεφάλαιο 2). Βέβαια, καθώς οι παραγωγές των μαθητών/τριών έχουν συνεχόμενο λόγο, μπορούν να βελτιώσουν και τη γραμματική δεξιότητά τους (βλ. Κεφάλαιο 10).

Συνολικά, στη διδασκαλία μας μπορούμε να ακολουθούμε κάποιες σύντομες συμβουλές (Αντωνίου 2008):

- Δίνουμε σαφείς, απλές και σύντομες εξηγήσεις της σημασίας
- Εστιάζουμε στην υποκείμενη σημασία στις πολύσημες λέξεις
- Εστιάζουμε στις λέξεις που έχουν ξαναδεί οι μαθητές
- Βλέπουμε το συγκεκριμένο
- Προτεραιότητα σε ορισμένες πτυχές της λεξικής γνώσης

- Στρατηγικές κατάκτησης λεξιλογίου (π.χ. ανάλυση της λέξης, συσχέτιση με προηγούμενη γνώση)
- Αποφεύγουμε τη σύγχυση με άλλες σχετικές λέξεις

### Αναστοχασμός

- ✓ Τι τεχνικές χρησιμοποιείτε για την ενίσχυση των λεξιλογικών γνώσεων των μαθητών/τριών σας;
- ✓ Μπορείτε να εμπνευστείτε από τις παραπάνω δραστηριότητες και να σχεδιάσετε μια διδασκαλία;
- ✓ Τι αντίκτυπο έχει στο μαθητικό κοινό σας (μαθησιακά, συναισθηματικά);

### Βιβλιογραφία

#### Ξενόγλωσση

- Bergström, D., Norberg, C., & Nordlund, M. (2022). “Words are picked up along the way”—Swedish EFL teachers’ conceptualizations of vocabulary knowledge and learning. *Language awareness* 31(4), 393-409. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1893326>
- Chadjipapa, E. & Gavriilidou, Z. (2024). Helix – A Bilingual Illustrated Dictionary for Greek Heritage Learners. Despot, K. Š., Ostroški Anić, A., & Brač, I. (επιμ.). *Lexicography and Semantics. Proceedings of the XXI EURALEX International Congress*. Institute for the Croatian Language. <https://euralex.org/publications/helix-a-bilingual-illustrated-dictionary-for-greek-heritage-learners/>
- Cruz, M. (2019). 'Escapando de la clase tradicional': The escape rooms methodology within the Spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação* 46, 117 - 137. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.08>
- Kalogirou, K., Theodoroudi, E., Soumintoub, V., Fernée, C. & Trimmis, K. (2025). Exploring the Impact of Object Biographies for SecondLanguage Learning in a Sports Museum Setting. The Caseof the YMCA Basketball Museum in Thessaloniki, Greece. *Journal of Museum Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10598650.2025.2452068>

- Kroski, E. (2020). How to Create Free Digital Breakouts for Libraries. *Library Technology Reports* 56, 5-7. <https://doi.org/10.5860/ltr.56n3>
- Nation, I. S., & Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10). Cambridge University Press.
- Nation, P. (2017). How vocabulary is learned. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching* 12(1), 1-14. <https://ejournal.atmajaya.ac.id/index.php/ijelt/article/view/1458/731>
- Olioumtsevit's K, Papadopoulou D, & Marinis T. (2023). Vocabulary Teaching in Refugee Children within the Context of the Greek Formal Education. *Languages* 8(1), 7. <https://doi.org/10.3390/languages8010007>
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Terzopoulos, A., Duncan, L., Wilson, M., Niolaki, G., & Masterson, J. (2017). HelexKids: a Greek word frequency database for children 6 to 12 years old. *Behavior Research Methods* 49, 83 - 96. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0698-5>.

## Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., & Μητσιακή, Μ. (2014). Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 363-396). Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες ACCESS.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Φλιάτουρας, Α. (2004). Το λόγιο και το λαϊκό στην ελληνική γλώσσα: Ορισμός και ταξινόμηση. Στο *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης*. <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm>
- Αντωνίου, Μ. (2008). Εκμάθηση του λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 177-194. Διαθέσιμο στο: <https://bit.ly/3cVNPn8>

- Αντωνίου, Μ., & Κατσαλήρου, Α. (2014). Λεξιλόγιο. Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Βασικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 (επίπεδα Α1-Β2). Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Δράση 2 «Ενίσχυση Ελληνομάθειας», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γαβριηλίδου, Ζ. & Μητσιάκη, Μ. (2022). *Curriculum for Teaching Greek as a Heritage Language. A Framework for Teachers GREEK*. Greek Orthodox Archdiocese of America – Office of Greek Education [https://annunciationrochester.org/wp-content/uploads/2023/08/16.2.2022\\_Final-Syllabus.pdf](https://annunciationrochester.org/wp-content/uploads/2023/08/16.2.2022_Final-Syllabus.pdf)
- Γαλαντόμος, Ι. (2023). Η ανάπτυξη της λεξικής ικανότητας στα δίγλωσσα παιδιά. Στο Σ. Σελίμης, Κ. Διακογιώργη, Δ. Παπαδοπούλου & Γ. Ανδρέου (Επιμ.), *Διγλωσσία: Γλωσσική Ανάπτυξη και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις* (σελ. 140-160). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Γουλής, Δ. (2011) Στρατηγικές χρήσης λεξικού στη σχολική πράξη. *Υλικό επιμορφούμενων για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Γερανιωτάκη, Μ. (2023). Ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης ως εργαλεία διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Διδακτική εφαρμογή για παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1. *International Journal of Educational Innovation EEPEK*, 5(3), 169-182. <https://doi.org/10.69685/HGIN8206>
- Ηλιοπούλου, Κ. & Γερανιωτάκη, Μ. (υπό έκδοση/2025). Τα παιδιά cin(e)δημιουργούν με τον Καραγκιόζη: Μία καινοτόμα διδακτική εφαρμογή με εργαλεία της οπτικοακουστικής μετάφρασης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Οπτικοακουστικός-Κινηματογραφικός Γραμματισμός. Θέαση - Κριτική Προσέγγιση - Δημιουργία, 29-31 Μαρτίου 2024, Χανιά*. <https://chaniafilmfestival.com/oakg/oakg-2024/>
- Καλαμακίδου, Ε. Κιμισκίδου, Β., Μπαλίτα, Θ. Φωτιάδου, Γ. (υπό έκδοση/2025) Πολύγλωσσο Kamishibai. Ένα εναλλακτικό εργαλείο για τη

συμπερίληψη στη (γλωσσική) διδασκαλία. *Νέες τάσεις στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών.*

- Μητσιάκη, Μ. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.  
[https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/aps\\_isbn.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/aps_isbn.pdf)
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σπανός, Δ., Γιασιράνης, Σ., Τζόρτζογλου, Φ., & Βρατσάλη, Ν. (2023). *Σχεδιασμοί Εκπαιδευτικού Υλικού και Τεχνολογίες για την Ψηφιακή Εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος. Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-170>
- Φλιάτουρας, Α. & Αναστασιάδη Συμεωνίδη, Α. (επιμ.) (2020). *Από τον οίκον στο σπίτι και τανάπαλιν... Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη νέα ελληνική. Θεωρία, Ιστορία, Εφαρμογή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Φωτιάδου, Γ. Σαπιρίδου, Α. (2010). Το λογοτεχνικό κείμενο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο Αντωνοπούλου Α., Τσαγγαλίδης Α., Μουμτζή Μ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας. Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές* (σελ. 301-310). Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.

#### **Κατάλογος διαδικτυακών πηγών:**

- Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας, <https://hnc.ilsp.gr/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Προφορικό Σώμα Κειμένων Ελληνόφωνων Παιδιών, <http://gcs1.ece.uth.gr/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Greek Learner Corpus Gateway, [https://glc.lit.auth.gr/app/GLC\\_Gateway](https://glc.lit.auth.gr/app/GLC_Gateway) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Welcome to HelexKids, <https://www.helexkids.org/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Syllabus, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α.Π.Θ., <https://smg.web.auth.gr/syllabus-books/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

- Αυτοαξιολόγηση: Δήλωση γλωσσικών ικανοτήτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [https://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/can\\_do\\_0.pdf](https://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/can_do_0.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ΑΠΘ, <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/ekp-yliko/2013-11-07-09-06-25/2013-11-07-09-11-00> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Αντίστροφο λεξικό της Νέας Ελληνικής, [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/reverse/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/reverse/index.html) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Αντίστροφο index Εκπαιδευτικού Υλικού, <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/ekp-yliko/index> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Διδασκαλία λεξιλογίου, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, <https://www.greek-language.gr/certification/teaching/index.html?id=124> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Εγχειρίδιο καλών πρακτικών, CINEDU, [https://www.cinedu-gfc.gr/images/Encheiridio%20kalon%20praktikon\\_new.pdf](https://www.cinedu-gfc.gr/images/Encheiridio%20kalon%20praktikon_new.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Λίγα τραγούδια θα σου πω, [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/index/51.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/index/51.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Τραγουδώντας ελληνικά με τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ, <https://singinggreek.music.ionio.gr/s/el/page/welcome> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Concours kamishibai plurilingue, <https://dulala.fr/concours-kamishibai-plurilingue/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, <https://www.mbp.gr/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

- Museum finder, <https://museumfinder.gr/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

## 10 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία Γραμματικής

### Πρόλογος - Εισαγωγή

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι να αποσαφηνιστούν ορισμένοι βασικοί όροι γύρω την έννοια της Γραμματικής, να παρασχεθούν πληροφορίες για το τι μπορούμε οι εκπαιδευτικοί να περιμένουμε ως προς τις γραμματικές γνώσεις των διδασκομένων την ελληνικής ως γλώσσα κληρονομιάς (ΓΚ) και ποια η σχέση τους με τα επίπεδα γλωσσομάθειας σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και να καταγραφούν διδακτικές προσεγγίσεις της γραμματικής που χρησιμοποιούν αυθεντικά και ημι-αυθεντικά κείμενα.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) εξοικιωθούν με βασικούς όρους της διδασκαλίας της γραμματικής και τα είδη των γραμματικών λαθών που εμφανίζονται στην ελληνική ΓΚ
- (2) αντιληφθούν τις γραμματικές γνώσεις και τα χαρακτηριστικά της γραμματικής στην παραγωγή και κατανόηση κατά την εκμάθηση της ελληνικής Γ2 ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας
- (3) γνωρίσουν ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορούν να προσαρμόσουν στη διδασκαλία γραμματικής της ελληνικής ΓΚ.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Στην πρώτη υποενότητα αναφερόμαστε στο τι σημαίνει γραμματική και ποια είδη των γραμματικών λαθών έχουν εντοπιστεί σε έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια

σε διάφορους πληθυσμούς της ελληνικής διασποράς. Στη συνέχεια, συσχετίζουμε τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών/τριών με όσα προβλέπονται από το ΚΕΠΑ και τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Τέλος, παρουσιάζουμε μια ενδεικτική και όχι εξαντλητική λίστα δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της γραμματικής και οι οποίες βασίζονται σε θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά τους.

### 10.1 Τι είναι η γραμματική;

Για τους περισσότερους ανθρώπους «γραμματική» σημαίνει *ακολουθώ τους κανόνες, βάζω σωστά τις καταλήξεις στα ρήματα, χρησιμοποιώ το «εμένα» και όχι το «εγώ» στη φράση «εμένα, μου αρέσει η μουσική» και διαλέγω ανάμεσα στο «σωστό» και το «λάθος»*. Πόσο αυθαίρετο όμως είναι το τί ορίζουμε ως «σωστό» ή «λάθος»; Ένα ενδεικτικό παράδειγμα που μπορούμε να αναφέρουμε είναι η ιστορική εξέλιξη της δοτικής που αντικαταστάθηκε από τη γενική (στα νότια ιδιώματα) και από την αιτιατική (στα βόρεια): *Θα σου κάνω κεφτεδάκια vs. Θα σε κάνω κεφτεδάκια*. Η ρυθμιστική γραμματική είναι γνωστή από πολύ παλιά (π.χ. Ελληνιστική Κοινή ως Μεσαιωνική, 330 π.Χ.- 700 μ.Χ.) όταν η γλωσσική αλλαγή ήταν ιδιαίτερα έντονη, καθώς είναι μία περίοδος κατά την οποία άλλαξαν πολλά μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, όπως ότι ομαλοποιήθηκε το κλιτικό σύστημα των ονομάτων (χάθηκε η γ' κλίση και η δοτική) αλλά και των ρημάτων (χάθηκαν τα ρήματα σε -μι, η ευκτική, το απαρέμφατο) (βλ. π.χ. Χριστίδης, 2005). Στην πραγματικότητα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η μορφή της γραμματικής που χρησιμοποιείται για να «διδάξουμε» τι είναι σωστό και τί όχι, και την χρησιμοποιούσαν τότε οι γραμματικοί, σήμερα όλοι/ες οι διδάσκοντες/ουσες, κυρίως όταν απευθυνόμαστε σε μονόγλωσσα άτομα... Όμως, υπάρχει και η **περιγραφική** γραμματική, αυτή που ενδιαφέρει γλωσσολόγους που προσπαθούν να διαπιστώσουν τους εσωτερικούς μηχανισμούς μιας γλώσσας και συχνά ασχολείται με ζητήματα που είναι πιθανό να μη βρούμε σε κάποιο βιβλίο σχολικής γραμματικής. Για παράδειγμα, η σειρά όρων της πρότασης (π.χ. -Ποιον είδες; -Τη Μαρία είδα vs. -Είδα τη Μαρία) ή με ποιον χρόνο/ έγκλιση συνδυάζονται τα διάφορα ρήματα (π.χ. *Θα αρχίσω να διαβάζω* αντί *\*να διαβάσω*<sup>20</sup>) είναι μόνο μερικά από τα πεδία

<sup>20</sup> Ο αστερίσκος (\*) μπροστά από μια φράση σημαίνει ότι είναι αντιγραμματική.

ενδιαφέροντός της. Αν και αυτά τα φαινόμενα δεν υπάρχουν στα βιβλία της γλώσσας του δημόσιου ελληνικού σχολείου, οι επιλογές που υπάρχουν στη γλώσσα δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές από όλους/ες τους/τις ομιλητές/τριες και θα χρειαζόταν να αφιερώσουμε αρκετό διδακτικό χρόνο για να περιγράψουμε τις διαφορετικές ιδιότητές τους, ακόμη και σε πολύ υψηλά επίπεδα γλωσσομάθειας. Έτσι, καθώς υπάρχουν πολλά ζητήματα που προκύπτουν όταν διδάσκουμε σε άτομα που μαθαίνουν τα ελληνικά ως γλώσσα κληρονομιάς (ΓΚ) / ως δεύτερη γλώσσα (Γ2)/ ως ξένη γλώσσα (ΞΓ), έννοιες που διαφέρουν μεταξύ τους όπως προκύπτει από την έρευνα στη γλωσσική κατάρτιση και ανάπτυξη, αλλά δεν θα σχολιάσουμε περισσότερο, αντιλαμβανόμαστε εύκολα ότι για την *παιδαγωγική γραμματική* που θα χρησιμοποιήσουμε χρειαζόμαστε γνώσεις και πληροφορίες το από την *ρυθμιστική* όσο και από την *περιγραφική γραμματική*. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι *παιδαγωγική γραμματική* είναι μια υβριδική επιστήμη (Odlin, 1994), που απαιτεί διεπιστημονική μακρόχρονη έρευνα και δουλειά.

Πάντως, είναι γενικά αποδεκτό ότι στη διδασκαλία μας απασχολούν συγκεκριμένα ζητήματα. (α) Ο *χρόνος* διδασκαλίας που απαιτείται για την αποτελεσματική εκμάθηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της γλώσσας: δεν είναι τυχαίο ότι απαιτούνται περίπου 800 ώρες (5 ώρες X 4 εβδομάδες X 10 μήνες X 4 χρόνια) για να φτάσει κάποιος στο επίπεδο του αυτόνομου χρήστη. (β) Η *αυτονομία της μάθησης / ανεξαρτησία* του/της διδασκόμενου/ης είναι συχνά απαραίτητη, καθώς η διδασκαλία δεν μπορεί να καλύψει πλήρως τις ανάγκες του καθένα/της καθεμιάς. Αυτό σημαίνει ότι το υλικό της διδασκαλίας της γραμματικής χρειάζεται να περιλαμβάνει έννοιες-κλειδιά που θα ευνοούν την αυτενέργεια των μαθητών/τριών. (γ) Η *απολίθωση (fossilization) της διαγλώσσας* (Selinker 1972) είναι μια από τις πιο δύσκολες προκλήσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε: Η *διαγλώσσα* είναι το ενδιάμεσο αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που αναπτύσσεται στο μυαλό του/της ομιλητή/τριας μιας Γ2/ΞΓ, μια νοητική γραμματική ανάμεσα στην πρώτη (Γ1) και τη δεύτερη (Γ2) γλώσσα που μεταβάλλεται με την πρόοδο της εκμάθησης. Έτσι, στο προσωπικό γραμματικό σύστημά τους υπάρχουν ασυμφωνίες με το γραμματικό σύστημα της γλώσσας στόχου, «λάθη». Τα «λάθη» αυτά μπορεί να οφείλονται σε διάφορους λόγους: Μπορεί να υπάρχει *παρεμβολή* της Γ1 (κάποια δομή που υπάρχει σε αυτή, μεταφέρεται στην άλλη γλώσσα ακόμη κι αν δεν επιτρέπεται), π.χ. σε Γ1 γαλλικά/ισπανικά, κλ.π. / Γ2 ελληνικά μπορεί να μεταφερθεί η έκφραση *\*έχει πόνο*

στην κοιλιά. 2. Μπορεί να γίνει *υπεργενίκευση* κάποιας δομής, π.χ. σε Γ1 ρωσικά/Γ2 ελληνικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί δομή της γλώσσας που προτιμάται σε άλλα περιβάλλοντα όπως *\*Είμαι παντρεμένη με τον Έλληνα*. 3. Μπορεί να γίνει *ατελής εφαρμογή των κανόνων* της γλώσσας ή να υπάρχει *άγνοια των περιοριστικών κανόνων* της γλώσσας, π.χ. *\*Αυτή είναι η γυναίκα ποια δουλεύει στο μαγαζί μου*. και *\*Είμαι από στην Ιταλία*. Όταν η *διαγλώσσα* σταματάει να αναπτύσσει κανόνες της γλώσσας-στόχου επέρχεται *απολίθωση*, κάτι που μπορεί να εξηγήσει γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που κάποιοι μαθητές/τριες Γ2 δεν μπορούν να φτάσουν στη γλωσσική επάρκεια των φυσικών ομιλητών (αυτών που εκτέθηκαν από τη γέννηση (σχεδόν) αποκλειστικά στη γλώσσα) (βλ. και Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015). (δ) Αν και υπάρχει περιρρέοντας σκεπτικισμός για την αξία της χρήσης της μεταγλώσσας στη διδασκαλία, έχει αποδειχτεί ότι η *ρητή διδασκαλία* ή η *καθοδήγηση* είναι πιο αποτελεσματικές από μια καθαρά επικοινωνιακή προσέγγιση που παραλείπει οποιαδήποτε υπόδειξη για διόρθωση των λαθών.

#### Αναστοχασμός

- ✓ Τι σημαίνει για σας «γραμματική»;
- ✓ Πώς επιλέγετε τα φαινόμενα που θα διδάξετε; Ποια μέθοδο επιλέγετε όταν διδάσκετε γραμματική;

## 10.2 Κριτήρια διαβάθμισης γραμματικών φαινομένων

Όταν διδάσκουμε, παίρνουμε καθημερινά σημαντικές αποφάσεις. Για να διαβαθμίσουμε τα γραμματικά φαινόμενα που θα διδάξουμε (ή και θα εντάξουμε στον λόγο μας) χρειάζεται να λάβουμε υπόψη ορισμένα κριτήρια (Keck & Kim, 2014):

- **Συχνότητα:** Ποιες δομές χρησιμοποιούμε / ακούμε πιο συχνά;
- **Επικοινωνιακή χρησιμότητα:** Είναι πιο χρήσιμο για την επικοινωνία μας να γνωρίζουμε τον αόριστο (ανώμαλων) ρημάτων (π.χ. *ήπια, έφαγα, είδα*, κλ.π.) απ'ότι τον παρατατικό;
- **Δυσκολία:** Ποια η διαφορά μεταξύ περιπλοκότητας μορφής και λειτουργικής περιπλοκότητας; Γιατί πρέπει να τις λαμβάνω υπόψη;

- **Φυσική σειρά κατάκτησης:** Τι αποκαλύπτουν οι έρευνες που γίνονται σε πληθυσμούς που μαθαίνουν τα ελληνικά μαζί με άλλες ή μετά από άλλες γλώσσες;

Η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να στηρίζεται σε συχνόχρηστα δομικά σχήματα και όχι να ακολουθείται η σειρά εμφάνισης των φαινομένων στην παραδοσιακή γραμματική του σχολείου. Για παράδειγμα, ενώ στα σχολικά βιβλία το κλιτικό σύστημα παρουσιάζεται ευδιάκριτα πρώτα στην Ενεργητική Φωνή και μετά στη Μεσοπαθητική, η γλωσσική πραγματικότητα φέρνει τους/τις ομιλητές/τριες της ελληνικής αντιμέτωπους με ρηματικές μορφές σε -ομαι πολύ νωρίς, αφού υπάρχουν ρήματα όπως τα *κοιμάμαι* και *εργάζομαι* που για να μάθει να τα χρησιμοποιεί κανείς, δεν προϋποτίθεται ότι έχει προηγουμένως κατανοήσει την αντίθεση ενεργητικής-παθητικής.

Επίσης, είναι εύλογο να σκεφτούμε ότι η αιτιατική πτώση χρησιμοποιείται για το άμεσο αντικείμενο, ως συμπλήρωμα προθέσεων, ως επιρρηματικός προσδιορισμός χρόνου και γι αυτό η εκμάθησή της προτείνεται από το επίπεδο του αρχάριου χρήστη. Από την άλλη, χρειάζεται να σκεφτούμε τον βαθμό δυσκολίας του κάθε φαινομένου. Για παράδειγμα, υπάρχουν πρωτοτυπικά φαινόμενα που είναι εύκολα στην περιγραφή ενώ άλλα έχουν μεγάλη *περιπλοκότητα μορφής*. Όμως, είναι εξίσου (ή και περισσότερο) σημαντικό να αναλογιστούμε τη *λειτουργική περιπλοκότητά* τους (Ellis, 2002). Τα δύο αυτά κριτήρια βέβαια δεν είναι απαραίτητο να συμφωνούν. Για παράδειγμα, από τη μια, ο αόριστος (π.χ. *έστρωσα*) έχει μεγαλύτερη περιπλοκότητα *μορφής* από τον παρατατικό (π.χ. *έστρωνα*): ο παρατατικός έχει απλό σχηματισμό καθώς κρατάει το θέμα το ενεστώτα και προστίθεται η αύξηση ε- (στην αρχή των δισύλλαβων ρημάτων) και οι καταλήξεις του παρελθόντος. Ο αόριστος έχει πιο πολύπλοκο σχηματισμό, καθώς αλλάζει και το θέμα, γιατί πρέπει να δηλωθεί η συνοπτική όψη (-σ-) ενώ σε πολλά ρήματα το μορφολογικό αυτό χαρακτηριστικό δεν είναι προφανές (π.χ. στο *έπαιζα* το -σ- είναι ‘κρυμμένο’ στο -ξ-, ή στο *ήπια* δεν υπάρχει καθόλου, κλ.π). Όμως, ο παρατατικός έχει μεγαλύτερη *λειτουργική περιπλοκότητα* από τον αόριστό: ο παρατατικός δηλώνει τη διάρκεια και την επανάληψη στο παρελθόν, ενώ ο αόριστος έχει μια πιο «βασική» σημασία, καθώς αναφέρεται σε ένα γεγονός με «όρια».

Για διάφορα θέματα περιγραφής της γραμματικής μπορούμε να δούμε και το διαδικτυακό «Γραμματική και διδασκαλία» (ΕΥ: Σ. Μοσχονάς,

<https://language.ntlab.gr/info.php>). Τέλος, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν παρόμοια στάδια στη σειρά εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ανεξάρτητα από το εάν η γλώσσα στόχο κατακτιέται με φυσική έκθεση ή μαθαίνεται με οργανωμένη διδασκαλία, κάποια διδακτικά μοντέλα προτείνουν την υιοθέτηση της φυσικής σειράς και δίνουν προτεραιότητα στη διδασκαλία των φαινομένων που κατακτιούνται πιο νωρίς, οπότε η διδασκαλία προσαρμόζεται στα στάδια ανάπτυξης της φυσικής γλωσσικής κατάκτησης (βλ. π.χ. Φυσική Προσέγγιση, Krashen & Terrell, 1983).

### 10.3 Τα είδη των γραμματικών λαθών

Αν και η έρευνα στην ελληνική ως γλώσσα κληρονομιάς (ΓΚ) είναι ακόμη στα σπάργανα, μπορούμε να βρούμε μελέτες που έγιναν στην Αγγλία, τον Καναδά και την Αμερική (π.χ. Argyri & Sorace, 2007· Daskalaki κ.ά., 2019), στη Σουηδία (Kaltsa κ.ά., 2015), στη Ρωσία (Gavriilidou & Mitits, 2019) και πολλές στη Γερμανία (π.χ. Marinis κ.ά., 2017· Paspali, 2019· Andreou & Tsimpli, 2017· Dosi & Papadopoulou, 2019· Paspali κ.ά., 2021· Paspali κ.ά., 2024· Alexiadou κ.ά., 2023· Makrodimitris & Schulz, 2021· Katsika κ.ά., 2024). Οι Golegos και Marinis (2024) παρουσιάζουν 18 έρευνες που έχουν διερευνήσει τις γραμματικές δεξιότητες στον προφορικό λόγο, ενώ κάποιες έχουν εστιάσει στον γραπτό λόγο (π.χ. Rapti, 2005· Riehl, 2021) και σχολιάζουν μία στη φωνολογία (Chionidou & Nicolaidis, 2015) που δείχνει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους ομιλητές/στις ομιλήτριες της ελληνικής ως ΓΚ και τους/τις μονόγλωσσους/ες στην παραγωγή, όταν η έκθεση στη γλώσσα γίνεται από μικρή ηλικία.

Από την άλλη, οι έρευνες στη μορφολογία και στη σύνταξη αναδεικνύουν διάφορα φαινόμενα που είναι δύσκολο να κατακτηθούν και υπάρχει πλήθος δεδομένων που μας δίνουν πολύτιμες πληροφορίες γενικά για τη δίγλωσση ανάπτυξη (βλ. και Δόση 2023). Για την ελληνική ΓΚ, οι έρευνες σημειώνουν ότι (α) υπάρχουν αρκετά εμμένοντα προβλήματα στην παραγωγή του γένους και της συμφωνίας στην ονοματική φράση, καθώς το τριγενές σύστημα της ελληνικής δεν φαίνεται να κατακτιέται γρήγορα, ανεξάρτητα από τις άλλες γλώσσες των ομιλητών/τριών. Σε τέτοιες μελέτες εξετάζεται εάν αποδίδεται σωστά το γένος των ουσιαστικών, επιθέτων, άρθρων, κλιτικών αντωνυμιών. Για παράδειγμα, εντοπίζονται αρκετές ανακρίβειες στην απόδοση του θηλυκού στις κλιτικές αντωνυμίες, όπως *Τι έκανε το*

αγόρι στην καμηλοπάρδαλη; - \*Το τάισε, ενώ οι πιο εύστοχες παραγωγές είναι αυτές στις οποίες αποδίδεται ουδέτερο γένος. (β) Μια άλλη σημαντική δυσκολία είναι η απόδοση μη-συνοπτικής ρηματικής όψης, καθώς είναι συχνό να παράγονται φράσεις με συνοπτική αντί της ορθής μη-συνοπτικής, όπως \*Θέλω να αρχίσω να μιλήσω ελληνικά. Μάλιστα, η συχνότητα τέτοιων λαθών φαίνεται ότι περιορίζεται όταν πολλαπλασιάζεται η έκθεση στη γλώσσα, ενώ δυσκολία στην κατανόηση φαίνεται κυρίως από το ότι οι συμμετέχοντες/ουσες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναγνωρίσουν ένα τέτοιο λάθος και όχι από το ότι δεν μπορούν να το αναγνωρίσουν. (γ) Παραμένοντας στη μορφολογία των ρημάτων, εντοπίζονται δυσκολίες στην παραγωγή της φωνής σε σχέση με την ερμηνεία, όπως \*Το παιχνίδι σπάστηκε, λάθος που παρατηρείται και στην μονόγλωσση κατάκτηση ως την ηλικία των 6 ετών περίπου, ενώ υπάρχει και δυσκολία στην κατανόηση της παθητικής φωνής. (δ) Λιγότερο συχνά είναι τα λάθη στη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και ρήματος, όταν το υποκείμενο είναι σχετικά μακριά, όπως \*Όλα αυτά είναι ωραία και σημαντικά και θέλει χρόνο.

Γενικά, η γλωσσολογική έρευνα κατηγοριοποιεί τη γραμματική σε φαινόμενα που κατακτιούνται νωρίς (πριν την ηλικία των τεσσάρων) και αργά (μετά τα τέσσερα): στα πρώτα ανήκουν οι κύριες προτάσεις με σειρά όρων Υποκείμενο-Ρήμα, η παρατακτική σύνδεση, οι κλιτικές αντωνυμίες, οι συμπληρωματικές προτάσεις σε θέση αντικειμένου, η φραστική άρνηση και οι ερωτηματικές προτάσεις χωρίς αναφορικότητα, ενώ στα φαινόμενα που κατακτώνται αργά ανήκουν οι ερωτηματικές με αναφορικότητα, οι επιρρηματικές και οι αναφορικές προτάσεις. Στους πληθυσμούς με ΓΚ την ελληνική, η σειρά κατάκτησης είναι ανάλογη με αυτή στους μονόγλωσσους, αλλά με κάποια χρονική καθυστέρηση, ενώ η επιτυχής κατάκτηση των φαινομένων που κατακτώνται αργά εξαρτάται και από την εργαζόμενη (βραχυπρόθεσμη) μνήμη. Σε όλες τις περιπτώσεις, πάντως, είναι σημαντική η ποσότητα χρήσης της γλώσσας στην οικογένεια και γενικά στην καθημερινότητα. Από τα φαινόμενα που σχολιάστηκαν παραπάνω, μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίζεται ακόμη και στην κατανόηση όταν υπάρχει αναφορική πρόταση σε θέση αντικειμένου. Η κατανόηση γίνεται λιγότερο ή περισσότερο δύσκολη ανάλογα με τη σειρά όρων της πρότασης με την εξής διαβάθμιση: Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο < Αντικείμενο- Υποκείμενο- Ρήμα < Αντικείμενο- Ρήμα -Υποκείμενο.

Ορισμένα γραμματικά λάθη οφείλονται στο ότι στην πραγματικότητα οι

ομιλητές/τριες ενεργοποιούν και τις γνώσεις τους για τη σύνταξη, τη σημασία και την πραγματολογία/το συμφραστικό περιβάλλον (βλ. Φωτιάδου & Καλτσά, 2023). Μια τέτοια περίπτωση που έχει ερευνηθεί για ομιλητές/τριες της ελληνικής ΓΚ είναι η χρήση των προσεγγιστικών επιρρημάτων (Οικονομου κ.ά., 2022· Alexiadou κ.ά., 2023), που δεν εμφάνισε δυσκολία, σε αντίθεση με άλλα φαινόμενα που αποδίδουν προτιμήσεις και όχι αντιγραμματικές παραγωγές: Τέτοιες περιπτώσεις είναι η δυνατότητα του υποκειμένου στα ελληνικά να είναι εκπεφρασμένο ή όχι, η χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου ανάλογα με το εάν η πληροφορία είναι ήδη γνωστή από τα συμφραζόμενα και η αναφορικότητα (ή αναφορική δέσμευση). Σε αυτές, αν και καμία πραγμάτωση δεν θεωρείται γραμματικό λάθος, παρατηρούμε ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι ομιλητές/τριες διαφέρουν στις παραγωγές τους από τους μονόγλωσσους.

Τέλος, αρκετές μελέτες μελέτησαν τις αφηγηματικές δεξιότητες των ομιλητών/τριών της ελληνικής ΓΚ με κύριο μέλημα να αξιολογήσουν την έκταση της αφήγησης, τη συντακτική πολυπλοκότητα, τη λεξική ποικιλία και την αναφορικότητα (π.χ. Andreou κ.ά., 2015· Andreou & Tsimpli, 2020· Bongartz & Torregrossa, 2017· Torregrossa κ.ά., 2021). Για τον έλεγχο της αφηγηματικής ικανότητας των δίγλωσσων ατόμων έχουν δημιουργηθεί προσεκτικά επιλεγμένες αλληλουχίες εικόνων (π.χ. ENNI, MAIN), προσαρμοσμένες κατάλληλα με βάση τη γνωστική και γλωσσική πολυπλοκότητα του λόγου που εκμαιεύουν και των πολιτισμικών στοιχείων τους, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους (διήγηση, αναδιήγηση) και έχουν δοκιμαστεί ερευνητικά σε διάφορους πληθυσμούς (για περισσότερα βλ. Ανδρέου & Περιστέρη, 2023). Για τη συντακτική πολυπλοκότητα μπορούμε να αξιολογήσουμε εάν και κατά πόσο χρησιμοποιούνται δευτερεύουσες προτάσεις, οπότε ο λόγος είναι πιο πολύπλοκος, ή υπερισχύει η χρήση παράταξης. Για τη λεξική ποικιλία (βλ. Ενότητα 10 για το Λεξιλόγιο) το ενδιαφέρον εστιάζεται στο εάν υπάρχουν εναλλακτικοί λεξικοί τύποι ή συχνή επανάληψη των ίδιων. Για την αναφορικότητα γίνεται συνήθως έλεγχος των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για την αναφορά σε έναν γνωστό ή νεο-εισαχθέντα όρο στην πρόταση: ένα παράδειγμα είναι η χρήση κενού υποκειμένου όταν ο πρωταγωνιστής έχει ήδη αναφερθεί (δομή-στόχος, βλ. π.χ.1) ή η υπερβάλλουσα επανάληψη της προσωπικής αντωνυμίας ή ολόκληρης της ονοματικής φράσης (μη επιθυμητές δομές, βλ. π.χ. 2-3):

- (1) Ο Κώστας βγήκε έξω για να παίξει. Στον δρόμο (αυτός)<sup>21</sup> βρήκε τους φίλους του και (αυτοί) έπαιζαν μπάλα.
- (2) ? Ο Κώστας βγήκε έξω για να παίξει. Στον δρόμο αυτός βρήκε τους φίλους του και αυτοί έπαιζαν μπάλα.<sup>22</sup>
- (3) ? Ο Κώστας βγήκε έξω για να παίξει. Στον δρόμο ο Κώστας βρήκε τους φίλους του και ο Κώστας και οι φίλοι του έπαιζαν μπάλα.

Αρκετές έρευνες αναδεικνύουν σημαντική επίδραση κάποιων γλωσσικών συνηθειών: Μια από αυτές είναι ο γραμματισμός στις δύο γλώσσες, αν δηλαδή στηρίζεται ή όχι ο γραμματισμός στις δύο ή περισσότερες γλώσσες τους και πόσο αυτό γίνεται συστηματικά από τη βρεφική ηλικία ή αργότερα. Όταν για παράδειγμα οι οικογένειες διαβάζουν παραμύθια στις δύο γλώσσες των παιδιών από την προγλωσσική τους ηλικία, αυτό φαίνεται να επηρεάζει τη μετέπειτα ανάπτυξη των γλωσσών τους. Σημαντική είναι, επίσης, η επίδραση της ισόρροπης ή όχι διγλωσσίας, αν δηλαδή η μία γλώσσα υπερισχύει της άλλης ή όχι: για αυτό είναι σημαντική τόσο η διαφοροποίηση στην ποσότητα όσο και η ποικιλία στην ποιότητα της χρήσης των δύο ή παραπάνω γλωσσών κατά την περίοδο της αξιολόγησης. Επίσης, η ηλικία πρώτης έκθεσης στις δύο γλώσσες επιδρά αποφασιστικά στη γλωσσική ανάπτυξη και οδηγεί σε μια σημαντική για τη βιβλιογραφία διάκριση, την πρώιμη και την όψιμη διγλωσσία (αν δηλαδή οι ομιλητές/τριες εκτέθηκαν στις δύο ή περισσότερες γλώσσες

#### **Αναστοχασμός**

- ✓ Ποια λάθη κάνουν οι μαθητές και μαθήτριές σας;
- ✓ Είναι διαφορετικά από αυτά που βρίσκουν οι έρευνες ή όχι;
- ✓ Για ποιους λόγους μπορεί τα βιώματά σας να διαφέρουν από τα πορίσματα των ερευνών;

#### **10.4 Η σχέση των γραμματικών λαθών με τα επίπεδα γλωσσομάθειας**

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ 2001) έχει από νωρίς προσπαθήσει να δημιουργήσει με συστηματικό τρόπο την περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων των ομιλητών/τριών ξένων γλωσσών ανά επίπεδο

<sup>21</sup> Όταν μια λέξη εμφανίζεται μέσα σε παρένθεση, σημαίνει ότι αυτή δεν υπάρχει στη φράση, αλλά εννοείται.

<sup>22</sup> Το λατινικό ερωτηματικό (?) μπροστά από μια φράση σημαίνει ότι αν και δεν υπάρχει γραμματικό λάθος, η φράση ακούγεται παράξενη στους/στις φυσικούς ομιλητές/τριες.

γλωσσομάθειας και των επικοινωνιακών δυνατοτήτων τους (για περισσότερα βλ. Κεφάλαιο 1), ώστε η γλωσσική εκμάθηση να είναι πιο αποτελεσματική. Στην ενότητα που αφιερώνεται στη γραμματική ικανότητα παρατίθεται μια ενδεικτική κλίμακα γραμματικής ακρίβειας (Πίνακας 10.1):

|           | <b>ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΚΡΙΒΕΙΑ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Γ2</b> | <i>Διατηρεί το γραμματικό έλεγχο πολύπλοκων δομών σταθερά, ακόμα και όταν η προσοχή του είναι στραμμένη αλλού (π.χ. στο σχεδιασμό του τι θα πει παρακάτω, στην παρατήρηση των αντιδράσεων των άλλων).</i>                                                                                                                                          |
| <b>Γ1</b> | <i>Διατηρεί σταθερά υψηλό βαθμό γραμματικής ακρίβειας· τα λάθη σπανίζουν και δεν εντοπίζονται εύκολα.</i>                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>B2</b> | <i>Καλός γραμματικός έλεγχος· περιστασιακές «παραδρομές» ή μη συστηματικά λάθη και μικροπροβλήματα στη δομή της πρότασης πιθανόν να εξακολουθούν να υπάρχουν, είναι όμως σπάνια και συχνά μπορούν να διορθωθούν αναδρομικά.</i><br><i>Επιδεικνύει σχετικά υψηλό βαθμό γραμματικού ελέγχου. Δεν κάνει λάθη που να οδηγούν σε παρανόηση.</i>         |
| <b>B1</b> | <i>Επικοινωνεί με αρκετή ακρίβεια σε γνώριμα συμφραζόμενα· γενικά καλός έλεγχος αν και με αισθητή επίδραση της μητρικής γλώσσας. Γίνονται λάθη, αλλά είναι ξεκάθαρο τι προσπαθεί να εκφράσει.</i><br><i>Χρησιμοποιεί με αρκετή ακρίβεια ένα ρεπερτόριο από συχνόχρηστες «ρουτίνες» και σχήματα που σχετίζονται με πιο προβλέψιμες περιστάσεις.</i> |
| <b>A2</b> | <i>Χρησιμοποιεί σωστά κάποιες απλές δομές, αλλά εξακολουθεί συστηματικά να κάνει στοιχειώδη λάθη – για παράδειγμα έχει την τάση να μπερδεύει τους χρόνους και να ξεχνά να σημαδεύει τη γραμματική συμφωνία· παρ' όλα αυτά, συνήθως είναι ξεκάθαρο τι προσπαθεί να πει.</i>                                                                         |
| <b>A1</b> | <i>Έχει περιορισμένο μόνο έλεγχο λίγων γραμματικών δομών και προτασιακών σχημάτων σε ένα ρεπερτόριο που το έχει μάθει.</i>                                                                                                                                                                                                                         |

Πίνακας 10.1: Κλίμακα γραμματικής ακρίβειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001, σελ.

132)

Μάλιστα, έχει γίνει προσπάθεια κατάταξης των γραμματικών φαινομένων ανά επίπεδο ελληνομάθειας στο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Αντωνοπούλου κ.ά. 2013), ενώ η κατάταξη των περισσότερων φαινομένων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας υπάρχουν στους πίνακες γραμματικής του διαδικτυακού κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ).

Αν αναρωτηθούμε ποια η σχέση των επιπέδων γλωσσομάθειας με την ηλικία και τις βαθμίδες εκπαίδευσης θα είναι καλό να ανατρέξουμε στην αντιστοίχιση της Σακελλαρίου (2015) με την επιφύλαξη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δομηθεί και οργανωθεί για μονόγλωσσους πληθυσμούς. Πρακτικά, όμως, η συγκεκριμένη προσπάθεια μας βοηθά να κατανοήσουμε ποιο είναι το μέγιστο επίπεδο γλωσσομάθειας που μπορούμε να συναντήσουμε σε κάθε τάξη. Σύμφωνα με

την αντιστοίχιση αυτή, το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) των Α και Β Δημοτικού απαιτεί ένα επίπεδο γλωσσομάθειας Α2, το ΠΣ των Γ και Δ Δημοτικού απαιτεί επίπεδο Β1, το ΠΣ των Ε και ΣΤ' Δημοτικού προϋποθέτει ένα επίπεδο Β2, ενώ το ΠΣ για το Γυμνάσιο απευθύνεται σε άτομα με επίπεδο γλωσσομάθειας Γ1 και το ΠΣ για το Λύκειο σε άτομα με επίπεδο Γ2. Είναι προφανές, ότι εκτός από την ηλικία των μαθητών/τριών λαμβάνονται υπόψη τα έτη φοίτησης και εξοικείωσης με τον σχολικό λόγο (βλ. BICS και CALP του Cummins στο Κεφάλαιο 2), οπότε στην περίπτωση διδασκαλίας σε εφήβους που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία με το λόγιο ύφος που χρησιμοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, καλό είναι να προσαρμόζουμε το υλικό με βάση κάποια χαμηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Για να καταγράψουμε τον βαθμό δυσκολίας του υλικού μας αλλά και για να το προσαρμόσουμε στο επίπεδο γλωσσομάθειας που επιθυμούμε, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το λογισμικό αναγνωσιμότητας του ΚΕΓ το οποίο μπορούμε να βρούμε στο <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>.

### **10.5 Διδασκαλία της Γραμματικής – Εστίαση στον Τύπο (ΕΤ)**

Αφού έχουμε συνειδητοποιήσει τι σημαίνει *γραμματική*, κάτι που απασχολεί όλους μας είναι πώς θα την διδάξουμε. Στην ιστορία της διδακτικής έχουν γραφτεί πλήθος βιβλίων και ερευνών που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα μεθόδων όπως η γραμματικο-μεταφραστική προσέγγιση και η έμφαση στη μεταγλώσσα. Χωρίς να χρειάζεται να αναφερθούμε σε συγκεκριμένες μελέτες, μπορούμε εύκολα να θυμηθούμε τόσο τους εαυτούς μας όταν γράφαμε ατελείωτους πίνακες με το κλιτικό παράδειγμα ρημάτων και ουσιαστικών μιας γλώσσας που μαθαίναμε ή να φέρουμε στο μυαλό μας την ανία και δυσφορία των παιδιών ή ενηλίκων στους οποίους διδάσκουμε, όταν οι δραστηριότητες δεν έχουν κάποιο επικοινωνιακό στόχο ή έχουν πολλούς άλλους περιορισμούς. Σε αυτά μπορούμε να προσθέσουμε τον προβληματισμό πολλών που αισθάνονται ανεπαρκείς να χρησιμοποιήσουν μια γλώσσα, αν και έχουν διδαχθεί και μάθει βασικά φαινόμενα της γραμματικής της ή ακόμη κι έχουν πιστοποιηθεί για το υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειάς τους με εξετάσεις από επίσημο φορέα. Έτσι, ένα τελευταίο στοιχείο που μπορούμε να αναλογιζόμαστε όταν σχεδιάζουμε μια διδασκαλία είναι ο ρόλος της εξέτασης στη διαμόρφωση του υλικού μας και η σημασία της στην όλη οργάνωση της δομής του μαθήματός μας. Σε

αυτό που ακολουθεί, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε δραστηριότητες που ενισχύουν τη ενεργοποίηση από τα πρώτα επίπεδα γλωσσικής εκμάθησης και ενθαρρύνουν την ενασχόληση με τη γλώσσα με ευχάριστο και συχνά παιγνιώδη τρόπο χρησιμοποιώντας αυθεντικά και ημι-αυθεντικά κείμενα.

Η προσέγγιση της *Εστίασης στον Τύπο* (ET) είναι όρος που έχει εισαχθεί από τον Long (1991) (Benati, 2020· Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2013) και δεν πρέπει να συγχέεται με την *Εστίαση στους Τύπους*, που αναφέρεται στην παραδοσιακή διδασκαλία με έμφαση στη μεταγλώσσα και δίνει προτεραιότητα στους κανόνες και τους κλιτικούς πίνακες. Από την άλλη, δεν θεωρείται επικοινωνιακή μέθοδος καθώς δεν έχει αποκλειστική *Εστίαση στη Σημασία* (focus on meaning). Εμπνέεται όμως και από τις δύο, καθώς κατά την ET ο/η εκπαιδευτικός στρέφει την προσοχή των σπουδαστών/τριών σε γλωσσικά φαινόμενα που παρουσιάζονται στη διάρκεια μαθημάτων εστιασμένα στη σημασία. Στην αρχική της μορφή, η προσέγγιση εμφανίζεται περιστασιακά ως αντίδραση του/της εκπαιδευτικού σε κάποιο ‘λάθος’, οπότε είναι ευκαιριακή και όχι προσχεδιασμένη. Διαρκεί λίγο και μετά συνεχίζεται η επικοινωνιακή δραστηριότητα που γινόταν. Μπορεί να είναι έμμεση (αναδιατύπωση, διευκρινιστική ερώτηση, επανάληψη) ή άμεση (επισήμανση του λάθους, διόρθωση), οπότε, δεν αφορά μόνο ένα φαινόμενο στη διάρκεια του μαθήματος αλλά εξαρτάται από την ποικιλία στα γλωσσικά ‘λάθη’ των μαθητών/τριών.

Σε μεταγενέστερες εκδοχές της, και καθώς ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν την αποτελεσματικότητά της, η προσέγγιση γίνεται προσχεδιασμένη και εντατική. Βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχει παράλληλη εστίαση στη *σημασία* αλλά και στη *μορφή*, αλλά υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδοχές της, που διακρίνονται σε αυτές που εστιάζουν στο γλωσσικό *εισαγόμενο* (κατανόηση λόγου) και αυτές που εστιάζουν στο γλωσσικό *εξαγόμενο* (παραγωγή λόγου), για τις οποίες παρουσιάζουμε παρακάτω ορισμένα παραδείγματα.

#### **10.5.1 Με εστίαση στο γλωσσικό εισαγόμενο (κατανόηση)**

**Διδασκαλία με ενίσχυση γλωσσικού εισαγομένου:** Το γλωσσικό εισαγόμενο πρέπει να ενισχυθεί για να γίνει εύκολα αντιληπτό με μια σειρά τυπογραφικών τεχνικών, όπως η υπογράμμιση, η χρήση *έντονων*, *πλάγιων* ή ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ γραμμάτων, και η

χρήση άλλου **χρώματος**. Το γραμματικό φαινόμενο που μας ενδιαφέρει στη διδασκαλία εμφανίζεται πολύ συχνά στο υλικό κι έτσι, ενώ οι σπουδαστ(ρι)ές προσπαθούν να προσπελάσουν τη σημασία, υπόρρητα (χωρίς να γίνεται στοχευμένη ρητή διδασκαλία) μαθαίνουν το γραμματικό φαινόμενο.

**Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας:** Η προσέγγιση στοχεύει να αλλάξει τον τρόπο επεξεργασίας των εισερχομένων στους σπουδαστές. Υποστηρίζει ότι τα άτομα που διδάσκονται μια δεύτερη γλώσσα δίνουν προτεραιότητα στα στοιχεία που φέρουν σημασία και παραβλέπουν τα γραμματικά συστατικά, εξοικονομώντας έτσι επεξεργαστικούς πόρους (μνήμη) για να μπορούν να ανταποκριθούν στην επικοινωνιακή συνθήκη. Έτσι, όταν εκτίθενται στην άλλη γλώσσα, προηγούνται οι λέξεις περιεχομένου (ουσιαστικά, ρήματα, επιρρήματα, επίθετα) και κυρίως επεξεργάζονται πρώτα τα λεξικά αντί των γραμματικών στοιχείων τους: στο παράδειγμα *Χθες αγόρασα μια κόκκινη καρέκλα* δίνουν προσοχή στις πληροφορίες *χθες*, τοποθετώντας το γεγονός στο παρελθόν, και έπεται η επεξεργασία των μορφημάτων με σημασία *αγόραζ-* για τη δράση που περιγράφει το ρήμα, *κόκκιν-καρέκλα* για το αντικείμενο αναφοράς. Έτσι, όταν στοχεύουμε στη διδασκαλία γραμματικών μορφολογικών τεμαχίων χρειάζεται να ωθήσουμε στην υποσυνείδητη επεξεργασία τους, αφαιρώντας από το συγκεκριμένο τις σημασιολογικές πληροφορίες που βοηθάνε στην προσπέλαση των γραμματικών.

Παράδειγμα πορείας διδασκαλίας (βλ. και Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014)

1. Δίνονται ρητές πληροφορίες **για μια γλωσσική δομή ή έναν γλωσσικό τύπο**.
2. Δίνονται πληροφορίες **για μια συγκεκριμένη στρατηγική επεξεργασίας** που μπορεί να επηρεάζει αρνητικά την επιλογή ενός τύπου κατά την προτασιακή κατανόηση.
3. Οι σπουδαστές ωθούνται να επεξεργαστούν τον τύπο ή τη δομή με δομημένα εισερχόμενα έτσι κατασκευασμένα ώστε η σημασία να εξαρτάται άμεσα από τον τύπο και τη δομή (**δομημένα εισαγόμενα /structured input**).

Οι δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιαστούν σύμφωνα με την προσέγγιση μπορούν να έχουν τους ακόλουθους δύο τύπους: (α) Στις *αναφορικές* και (β) στις *συναισθηματικές* δραστηριότητες.

Στις *αναφορικές* δραστηριότητες υπάρχει μία σωστή ή λανθασμένη απάντηση

και για την οποία ο μαθητής/η μαθήτρια πρέπει να βασιστεί στον τύπο-στόχο για να προσλάβει τη σημασία (οπτικά ή ακουστικά γλωσσικά εισερχόμενα).

|                 | Ο Πέτρος | Η Μαρία |
|-----------------|----------|---------|
| Είναι έξυπνη    |          |         |
| Είναι όμορφος   |          |         |
| Είναι εργατικός |          |         |
| Είναι καλή      |          |         |

Στις συναισθηματικές δραστηριότητες, ο μαθητής/η μαθήτρια εκφράζει μια γνώμη, μια άποψη ή άλλη συναισθηματική αντίδραση και επεξεργάζεται πληροφορίες για τον πραγματικό κόσμο.

|                              | Ναι | Όχι |
|------------------------------|-----|-----|
| Θα συναντήσω τους φίλους μου |     |     |
| Θα αγοράσω ρούχα             |     |     |
| Θα παρακολουθήσω μια ταινία  |     |     |
| Θα διαβάσω ένα βιβλίο        |     |     |

### Μελέτη περίπτωσης 1

Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/ τριες επιπέδου γλωσσομάθειας B1-B2. Να επιλέξετε ένα γραμματικό φαινόμενο και να σχεδιάσετε μία δραστηριότητα με εστίαση στο γλωσσικό εισαγόμενο.

#### 10.5.2 Με εστίαση στο γλωσσικό εξαγόμενο (παραγωγή)

Πρόκειται για δραστηριότητες διπλού πληροφοριακού κενού. Οι σπουδαστές χωρίζονται σε δύο ομάδες και κάθε μέλος της ομάδας έχει διαφορετικές πληροφορίες. Τα μέλη πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για να συγκεντρώσουν όλες τις πληροφορίες. Μπορούν να είναι μη-εστιασμένες (αποσκοπούν αποκλειστικά στη μετάδοση του νοήματος) ή εστιασμένες (πρέπει να χρησιμοποιηθεί κάποια συγκεκριμένη δομή / μπορεί να ακολουθήσει ρητή διδασκαλία):

**Υπόρρητη εστιασμένη διεκπεραιωτική δραστηριότητα:** Για να ενθαρρύνουμε την προφορική χρήση συμφωνίας γένους (στον ενικό) σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, επιπέδου γλωσσομάθειας Α, μπορούμε να έχουμε έναν τροχό με διάφορα χρώματα και κάρτες με διάφορα αντικείμενα στα χρώματα του τροχού (Εικόνα 10.1).



Εικόνα 10.1: Υλικά για την υλοποίηση της δραστηριότητας

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί στο πάτωμα τον τροχό με τα χρώματα και απλώνει κάρτες που εικονίζουν διάφορα αντικείμενα σε διαφορετικά χρώματα. Το κάθε παιδί γυρίζει τον τροχό και τρέχει να βρει μια κάρτα που να έχει κάποιο αντικείμενο στο χρώμα που έτυχε. Φωνάζει δυνατά το όνομα του αντικειμένου και το χρώμα του, π.χ. «Κίτρινος ήλιος!». Αν το παιδί δεν εκφέρει γραμματικά ορθά, η εκπαιδευτικός, λέει *Μπράβο*, επαναλαμβάνοντας την έκφραση με σωστή όμως γραμματική. Τα υπόλοιπα παιδιά επαναλαμβάνουν μετά από αυτήν. Νικητής και νικήτρια δεν υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά, αλλά ανάμεσα στα χρώματα: Το χρώμα που εμφανίστηκε πιο πολλές φορές είναι ο νικητής του παιχνιδιού. Στο τέλος, τα παιδιά κάνουν μια ζωγραφιά με το χρώμα αυτό.

**Συνεργατικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου:** Η πρόταση βασίζεται στην *Υπόθεση του κατανοητού γλωσσικού εξαγόμενου* (Swain, 1985· 1993· 1995), σύμφωνα με την οποία το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο είναι απαραίτητο αλλά όχι επαρκές για τη γλωσσική κατάκτηση. Το γλωσσικό εξαγόμενο είναι επίσης απαραίτητο, επειδή αναγκάζει τους σπουδαστές να προχωρήσουν από τη σημασιολογική επεξεργασία (κατανόηση λόγου) στη συντακτική επεξεργασία (απαραίτητη για την παραγωγή λόγου). Επίσης, οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται

είναι *συνεργατικές*, καθώς σύμφωνα με την *κοινωνιοπολιτισμική* θεωρία του Vygotsky (1978), όταν οι μαθητές *συνεργάζονται* για να πετύχουν ένα γλωσσικό αποτέλεσμα που βρίσκεται μέσα στη ζώνη των δυνατοτήτων τους, έχουν καλύτερα αποτελέσματα απ' ό,τι θα είχαν, αν εργαζόταν ο καθένας μόνος του, και φθάνουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο ανάπτυξης. Έτσι, οι σπουδαστές εστιάζουν την προσοχή τους τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιαστούν με αυτές τις αρχές είναι: *δικτόγλωσσο* (dictogloss), *δραστηριότητες ανασύνθεσης κειμένου με κενά* (text reconstruction cloze tasks), *δραστηριότητες διόρθωσης και επιμέλειας κειμένου* (text editing) *συνεργατικές δραστηριότητες τύπου jigsaw* (collaborative jigsaw tasks, *ορθογραφία με τρέξιμο* (running dictation)

**Δικτόγλωσσο (Wajnryb, 1990):** Η δραστηριότητα οργανώνεται σε συγκεκριμένα βήματα υλοποίησης.

Το στάδιο της προετοιμασίας: Οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για τη δραστηριότητα και χωρίζονται σε ομάδες. Γίνεται εισαγωγή στο θέμα της ιστορίας και εξηγούνται οι άγνωστες λέξεις.

- Το στάδιο της υπαγόρευσης: Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει δύο φορές σε κανονικό ρυθμό ένα κείμενο. Κατά την πρώτη ανάγνωση οι μαθητές ακούν προσεκτικά, ενώ κατά τη δεύτερη κρατούν σημειώσεις (με βάση το νόημα).
- Το στάδιο της ανασύνθεσης του κειμένου: Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ανακατασκευάσουν το κείμενο με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Επίσης, συζητούν για την ορθότητα των γραμματικών δομών που χρησιμοποιούν. Ο/Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί και παρέχει ανατροφοδότηση.
- Το στάδιο της ανάλυσης και της διόρθωσης: Γίνεται και σύγκριση του ανακατασκευασμένου κειμένου με το αρχικό κείμενο. Γίνεται διόρθωση λαθών και παρέχεται ανατροφοδότηση καθώς και συζήτηση για τις γλωσσικές επιλογές που υπήρχαν.

Παραλλαγές

**Ανασύνθεση κειμένου με κενά:** Ζητάμε από τους μαθητές να ανασυνθέσουν ολόκληρο το κείμενο, αλλά να τους δοθεί μια εκδοχή του με κενά (που αφορούν το υπό εξέταση φαινόμενο) και να τους ζητηθεί να τα συμπληρώσουν.

**Διόρθωση και επιμέλεια κειμένου:** Δίνουμε στους μαθητές ένα κείμενο με λάθη, για να τα διορθώσουν.

**Jigsaw:** Δίνουμε στους μαθητές μια σειρά από εικόνες ή προτάσεις, για να τις βάλουν στη σειρά και να ανασυνθέσουν την ιστορία.

**Ορθογραφία με τρέξιμο (running dictation):** Συνδυάζουμε τη στοχοθεσία του μαθήματος (ορθογραφία / γραμματική, κ.λπ.) με κιναισθητικό παιχνίδι (εδώ τρέξιμο), όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Αντίτυπα του κειμένου κρεμιούνται στους τοίχους. Οι μαθητές σε ομάδες παίρνουν ένα κείμενο με κενά. Στην ομάδα, ένας γράφει και οι άλλοι τρέχουν για να διαβάσουν το κείμενο στον τοίχο, απομνημονεύουν το απόσπασμα και γυρίζουν για να το πουν σε αυτόν που γράφει. Στο τέλος, συγκρίνουν αυτό που έγραψαν με το αρχικό. *Το αρχικό κείμενο είναι διαθέσιμο συνέχεια.* Νικήτρια η ομάδα που τελειώνει πρώτη ή η ομάδα που έχει το πιο σωστό κείμενο...

Παραλλαγή: Αντί για ολόκληρο κείμενο, δίνουμε διαφορετικά αποσπάσματα.

### Μελέτη περίπτωσης 2

Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/ τριες επιπέδου γλωσσομάθειας B1-B2. Να επιλέξετε ένα γραμματικό φαινόμενο και να σχεδιάσετε μία δραστηριότητα με εστίαση στο γλωσσικό εξερχόμενο.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Golegos, A., & Marinis, T. (2024). Greek as a Heritage Language in Germany. *Languages* 9(12), 370. <https://doi.org/10.3390/languages9120370>
- Keck, C. & Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge University Press.
- Ouli, P. & Konta, E. (2025). The effectiveness of processing instruction and production-based instruction on the acquisition of the past tense in Greek by child heritage learners: A preliminary study. *Ampersand* 14, 100207. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100207>

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Μ. & Περιστέρη, Ε. (2023). Η αφήγηση ως δείκτης γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης σε δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στο Σ. Σελίμης, Κ. Διακογιώργη, Δ. Παπαδοπούλου & Γ. Ανδρέου (Επιμ.), *Διγλωσσία: Γλωσσική Ανάπτυξη και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις* (σελ. 178-195). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Δόση, Ι. (2023). Η ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών ικανοτήτων στα δίγλωσσα παιδιά. Στο Σ. Σελίμης, Κ. Διακογιώργη, Δ. Παπαδοπούλου & Γ. Ανδρέου (Επιμ.), *Διγλωσσία: Γλωσσική Ανάπτυξη και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις* (σελ. 117-139). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- ΚΕΠΑ (2001) *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση* Ευσταθιάδης, Ε. & Τσαγγαλίδης, Α. (μτφ/προσαρμ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. [http://www.pischools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pischools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)
- Παπαδοπούλου, Δ. & Αγαθοπούλου, Ε. (2015) Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadoulou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadoulou?showall=1)
- Παπαδοπούλου, Δ., Αγαθοπούλου, Ε., & Πούλιου, Α. (2015). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής – Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: ΕΛΚΕ, ΑΠΘ. [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi\\_tis\\_leitourgias\\_twn\\_TY.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf)
- Παπαδοπούλου, Δ. & Τζιμώκας Δ. (2015). Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=612>
- Παπαδοπούλου, Δ., Zmijanjac, K., & Αγαθοπούλου, Ε. (2010). Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. *Μελέτες για την Ελληνική* 30, 487-502. [https://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_30\\_487\\_502.pdf](https://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_487_502.pdf)

- Φωτιάδου, Γ. & Καλτσά, Μ. (2023). Περιπτώσεις γλωσσικής αστάθειας: Προσεγγίζοντας τα διεπίπεδα. Στο Σ. Σελίμης, Κ. Διακογιώργη, Δ. Παπαδοπούλου & Γ. Ανδρέου (Επιμ.), *Διγλωσσία: Γλωσσική Ανάπτυξη και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις* (σελ. 196-220). Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2005). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κατάλογος διαδικτυακών πηγών:

- Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, <https://language.ntlab.gr/info.php> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI), <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/clinical-education/for-clinicians/edmonton-narrative-norms-instrument/index.html> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Multilingual assessment instrument for narratives, <https://main.leibniz-zas.de/> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)
- Λογισμικό αναγνωσιμότητας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, <https://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

## 11 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία αναγνωστικής και γραπτής δεξιότητας

### Πρόλογος - Εισαγωγή

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι η κατανόηση από τους επιμορφούμενους και τις επιμορφούμενες της διδακτικής και μαθησιακής προστιθέμενης αξίας που προκύπτει από την αξιοποίηση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και η εξοικείωσή τους με τις δυνατότητες αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης της ελληνικής ως Γ2.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) κατανοήσουν το περιεχόμενο του όρου αυθεντικό και ημι- αυθεντικό υλικό
- (2) γνωρίσουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδακτική αξιοποίηση αυθεντικού ή/ και ημι-αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2
- (3) επιλέξουν αυθεντικό ή / και ημι- αυθεντικό υλικό βασιζόμενοι σε κριτήρια που να συνάδουν με το γλωσσικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών/ τριών τους (λ.χ. επίπεδο γλωσσομάθειας, γνωστικό επίπεδο σε σχέση με την ηλικία, ενδιαφέροντα, κ.λπ.)
- (4) γνωρίσουν τρόπους αξιοποίησης του αυθεντικού ή / και ημι-αυθεντικού υλικού, ώστε να μπορέσουν να το εντάξουν οργανικά στον σχεδιασμό των διδασκαλιών τους

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι τέσσερις βασικές γλωσσικές μακρο – δεξιότητες (language skills) με ιδιαίτερη εστίαση στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, αναφέρεται συνοπτικά το περιεχόμενο του όρου *αυθεντικό υλικό*,

αναδεικνύεται η σημασία της αξιοποίησης αυθεντικού και ημι- αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη της προσληπτικής και παραγωγικής δεξιότητας του γραπτού λόγου και προτείνονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων από τους / τις διδάσκοντες/ ουσες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία διδάσκεται η ελληνική ως Γ2.

### 11.1 Οι γλωσσικές μακροδεξιότητες

Ο όρος *δεξιότητα* (skill) είναι όρος με ευρύ περιεχόμενο και σημασία που ταυτίζεται με «την ικανότητα του ατόμου να διεκπεραιώσει μια εργασία, χωρίς ιδιαίτερο κόπο» (Βέρδης, 2006:699), κατά συνέπεια, όταν αναφερόμαστε σε δεξιότητα σε πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας (language skill), θεωρείται σκόπιμο να χρησιμοποιείται ο όρος *μακροδεξιότητα*<sup>23</sup>, χαρακτηρισμός που χρησιμοποιείται και στις δοκιμασίες γλωσσομάθειας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Οι τέσσερις αυτές μακροδεξιότητες διακρίνονται σε *προσληπτικές* (κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) και *παραγωγικές* (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), (Μήτσης, 1998· Χαραλαμποπούλου, 2009), οι οποίες αντιστοιχούν στο reading/ listening και writing / speaking του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες. Ωστόσο, οι μακροδεξιότητες αυτές μπορούν να υποδιαιρεθούν σε διάφορες *μικροδεξιότητες* (micro-skills), όπως, για παράδειγμα η δεξιότητα του εντοπισμού συγκεκριμένων πληροφοριών σε ένα κείμενο, η δεξιότητα της κατανόησης του συνόλου ενός κειμένου, κ.λπ.

Αντίστοιχα, οι Davies κ.ά. (1999) κάνουν διάκριση μεταξύ των μικροδεξιοτήτων *χαμηλότερης τάξης* (lower order skills) και *υψηλότερης* (higher order skills). Η πρώτη κατηγορία αφορά δεξιότητες όπως η ορθογραφία, η αναγνώριση λεξιλογίου και η παραγωγή καθημερινής ομιλίας ή γραφής, ενώ η δεύτερη αφορά δεξιότητες όπως η ερμηνεία και η επιχειρηματολογία, οι οποίες ενεργοποιούν σύνθετες γνωστικές διαδικασίες, είναι περισσότερο γλωσσικά απαιτητικές και συνάδουν με την ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών/ τριών του ακαδημαϊκού/ επιστημονικού / σχολικού λόγου. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν και η ανάπτυξή τους είναι

<sup>23</sup> Για περισσότερες πληροφορίες, δες το <https://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=206> (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

απαραίτητη κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.



Σχήμα 11.1: Οι γλωσσικές μακροδεξιότητες

Για την ανάπτυξη τόσο των προσληπτικών όσο και των παραγωγικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία της Γ2 είναι σημαντική η συμβολή της αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων για μαθητές/ τρεις όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας.

### 11.2 Αυθεντικό υλικό στη διδασκαλία της ξένης/ δεύτερης γλώσσας: – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Μολονότι δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση των ερευνητών ως προς το περιεχόμενο της έννοιας *αυθεντικό υλικό*, ωστόσο, όλοι οι ορισμοί που έχουν προταθεί κατά καιρούς, παρά τις διαφοροποιήσεις τους συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία. Έτσι, ένας από τους πρώτους ορισμούς, ο οποίος δόθηκε από το Morrow (1977) με άξονα την επικοινωνιακή προσέγγιση, συνοψίζεται ως εξής: Ένα αυθεντικό κείμενο είναι μια έκταση της πραγματικής γλώσσας, που παράγεται από έναν πραγματικό ομιλητή ή συγγραφέα για ένα πραγματικό ακροατήριο και έχει σχεδιαστεί για να μεταφέρει ένα πραγματικό μήνυμα κάποιου είδους. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Geddes και White (1978) δηλώνουν ότι είναι ο λόγος (προφορικός) που έχει παραχθεί είτε για μη διδακτικούς

είτε για διδακτικούς σκοπούς και περιέχει πληθώρα χαρακτηριστικών τα οποία απαντούν στη γνήσια επικοινωνία. Αργότερα, ο Harmer (1983) εντάσσει στα αυθεντικά κείμενα, όχι μόνο τα προφορικά, όπως οι προαναφερόμενοι μελετητές, αλλά και τα γραπτά, και τα ορίζει ως αυτά που έχουν σχεδιαστεί για τους φυσικούς ομιλητές, πραγματικά δηλαδή κείμενα σχεδιασμένα όχι για μαθητές/τριες ξένων γλωσσών, αλλά για τους φυσικούς ομιλητές/τριες. Τέλος, οι Rogers και Medley (1988) υποστηρίζουν και αυτοί ότι ο όρος *αυθεντικό* χρησιμοποιείται για γλωσσικά δείγματα είτε γραπτά είτε προφορικά<sup>24</sup> που αντικατοπτρίζουν τη γνησιότητα και τη φυσικότητα της γλώσσας και είναι συνδεδεμένα με το περιβάλλον των φυσικών ομιλητών/τριών (Αναλυτικότερα, βλ. Ηλιοπούλου & Μήτσιου, 2020).

Συνοψίζοντας, πρόκειται για κάθε είδος γνήσιου υλικού<sup>25</sup> το οποίο βρίσκεται είτε σε προφορική είτε σε γραπτή μορφή μέσα στον πραγματικό κόσμο και προέρχεται από φυσικούς ομιλητές και ομιλήτριες. Παρόλο που τα αυθεντικά κείμενα/υλικά δεν κατασκευάστηκαν για διδακτικούς σκοπούς, θεωρούνται κατάλληλα για τη διδασκαλία της ξένης / δεύτερης γλώσσας και περιλαμβάνει οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να διευκολυνθεί η διδασκαλία και η εκμάθηση της γλώσσας. Το αυθεντικό αυτό υλικό προέρχεται από πολλές διαφορετικές πηγές, όπως τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, συνομιλίες, ανακοινώσεις, περιοδικά, παραμύθια, διαφημίσεις και ένα ευρύ φάσμα γραπτών κειμένων (Oura, 2008). Συνεπώς, τα υλικά αυτά μπορεί να είναι γλωσσικά, οπτικά, ακουστικά και παρουσιάζονται σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή με ζωντανή προβολή ή απεικόνιση ή μέσω διαδικτύου (Carter & Nunan, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο Genhard (1996) ταξινομεί τα αυθεντικά υλικά σε τέσσερις κατηγορίες:

(1) Αυθεντικά Υλικά Ακρόασης και Προβολής, όπως τραγούδια, ντοκιμαντέρ, ταινίες, ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, κινούμενα σχέδια, κουίζ, μυθιστορήματα.

<sup>24</sup> Είναι προφανές ότι σήμερα, δεδομένης της διεύρυνσης των κειμενικών ειδών λόγω της ανάπτυξης του διαδικτύου, στα κείμενα εντάσσονται και τα κάθε είδους ψηφιακά ή πολυτροπικά κείμενα, όπως π.χ. podcast, κείμενα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, sms, blog, ιστοσελίδες, κ.λπ.

<sup>25</sup> Ωστόσο, πολλές φορές υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής του αυθεντικού υλικού, με τρόπο ώστε να είναι περισσότερο κατάλληλο για τις ανάγκες και το γλωσσικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών / τριών. Έτσι, στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, τα ημι-αυθεντικά κείμενα είναι κείμενα που έχουν προσαρμοστεί από αυθεντικά υλικά τα οποία διατηρούν την αυθεντικότητα του περιεχομένου τους, αλλά τροποποιούνται στη γλώσσα, τη δομή ή την έκτασή τους, για να είναι περισσότερο προσπελάσιμα και κατανοητά.

(2) Αυθεντικά Οπτικά Υλικά, όπως διαφάνειες, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, έργα τέχνης για παιδιά, φωτογραφίες από περιοδικά, εικόνες, καρτποστάλ, γραμματόσημα.

(3) Αυθεντικά Έντυπα Υλικά, όπως άρθρα εφημερίδων, διαφημίσεις ταινιών, αθλητικές εκθέσεις, στήλες αστρολογίας, τραγούδια, μενού εστιατορίων, χάρτες, κουπόνια.

(4) Πραγματικά αντικείμενα, όπως αποκριάτικες μάσκες, κούκλες και μαριονέτες.

### 11.3 Κριτήρια επιλογής αυθεντικού υλικού

Παρά το γεγονός ότι τα αυθεντικά υλικά μπορούμε να τα βρούμε παντού γύρω μας και να τα αξιοποιήσουμε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούμε να ενσωματώσουμε στη διδασκαλία οποιοδήποτε αυθεντικό υλικό έχουμε στη διάθεσή μας, καθώς το συγκεκριμένο υλικό μπορεί να μην κρίνεται για ποικίλους λόγους κατάλληλο προς χρήση. Για την υποστήριξη λοιπόν των διδασκόντων / ουσών καταγράφονται από την έρευνα ορισμένα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή κατάλληλων αυθεντικών υλικών.

Για παράδειγμα, ο McGrath (2002) παρουσιάζει οχτώ κριτήρια επιλογής αυθεντικών υλικών:

- Συνάφεια μεταξύ του προτεινόμενου διδακτικού υλικού και των αναγκών των μαθητών (Relevance to course book and learners' needs)
- Ενδιαφέρον θέμα (Topic interest)
- Πολιτισμική ικανότητα αποκωδικοποίησης του υλικού (Cultural fitness)
- Θέματα υλικοτεχνικής υποστήριξης (Logistical considerations)
- Γνωστικές απαιτήσεις (Cognitive demands)
- Γλωσσικές απαιτήσεις (Linguistic demands)
- Ποιότητα του υλικού (Quality)
- Εκμεταλλευσιμότητα (Exploitability)

Αντίστοιχα και ο Bernado (2006) παρουσιάζει πέντε βασικά κριτήρια στα οποία θα πρέπει να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να γίνει επιλογή κειμένων που θα αξιοποιηθούν στην τάξη. Αυτά είναι:

1. Η καταλληλότητα του περιεχομένου (suitability of the content)

2. Η εκμεταλλευσιμότητα (exploitability)

3. Η αναγνωσιμότητα (readability)

4. Η ποικιλία (variety)

5. Η παρουσίαση (presentation).

Ως το πιο σημαντικό από όλα τα παραπάνω κριτήρια, όπως υποστηρίζεται από τους μελετητές, θεωρείται η καταλληλότητα του περιεχομένου, επειδή το υλικό προς ανάγνωση θα πρέπει να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να δημιουργεί κίνητρα για μάθηση. Όσον αφορά την εκμεταλλευσιμότητα, αυτή αναφέρεται στη δυνατότητα αξιοποίησης ενός κειμένου για την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης των μαθητών/τριών και της προσέλασης του περιεχομένου του, ενώ η αναγνωσιμότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα του κειμένου. Το κείμενο ή το υλικό που θα αξιοποιηθεί δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει απαιτητικό λεξιλόγιο και δομές, ενώ θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών (Αναλυτικότερα βλ. Ηλιοπούλου & Μήτσιου, 2020).

Εάν λοιπόν θέλουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα «Πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν την κατάλληλη απόφαση για την επιλογή του αυθεντικού υλικού», συνοπτικά, από την έρευνα προτείνονται τρία βασικά κριτήρια τα οποία καλείται να λάβει υπόψη του ο /η εκπαιδευτικός και τα οποία σχετίζονται με το γνωστικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, το γλωσσικό υπόβαθρο παραπέμπει στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τις επικοινωνιακές ικανότητές τους. Αυτό επηρεάζει τη διαχείριση της τάξης, την επιλογή και την εκτέλεση καθηκόντων, καθώς και την εστίαση του μαθήματος, στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος στις ανάγκες των μαθητών του, επιλέγει το καταλληλότερο για το επίπεδό τους. Το γνωστικό υπόβαθρο καθορίζει εάν οι πληροφορίες που θα ακουστούν είναι γενικές ή ειδικές, ενώ το πολιτισμικό αφορά τις πολιτισμικές παραμέτρους που μπορεί να διευκολύνουν ή να παρεμποδίζουν την πρόσληψη του περιεχομένου (ό.π. 2020).

#### **11.4 Τα διδακτικά και μαθησιακά οφέλη από την αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων**

Τα αυθεντικά υλικά δίνουν τη δυνατότητα στους / στις δίγλωσσους μαθητές/τριες

όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας να εκτεθούν από νωρίς στην πραγματική γλώσσα και να αλληλεπιδράσουν με αυτή (Kilickaya, 2004). Έτσι, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα που μαθαίνουν σε πραγματικές καταστάσεις, καθώς μέσα στην αίθουσα γίνεται χρήση στοιχείων, τα οποία υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο. Όπως, μάλιστα, υποστηρίζουν οι Al-Azri & Al-Rashdi (2014), τα αυθεντικά υλικά γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ της διδασκόμενης στην αίθουσα γλώσσας και της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην καθημερινή ζωή. Έτσι, οι μαθητές/τριες, αποκτώντας εμπειρία στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα-στόχος στην αίθουσα, προετοιμάζονται καλύτερα για τη χρήση της εκτός τάξης, προκειμένου να πετύχουν μια αποτελεσματική επικοινωνία. Άλλωστε, στα αυθεντικά κείμενα αντικατοπτρίζονται οι αλλαγές στη χρήση της γλώσσας, αποδεικνύοντας ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι πραγματική και το κείμενο δεν είναι κατασκευασμένο για ειδικά εκπαιδευτικούς σκοπούς (Berado, 2006).

Παράλληλα, πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν τη βελτίωση της προφορικής γλώσσας, όταν χρησιμοποιείται αυθεντικό υλικό στην τάξη, ενώ αναπτύσσονται σημαντικά και οι ακουστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών ακόμα και χαμηλών επιπέδων γλωσσομάθειας, παράλληλα με τη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτού λόγου (Mevada & Popat, 2016).

Ωστόσο, πέρα από τα γλωσσικά οφέλη, τα αυθεντικά υλικά παρουσιάζουν και μη γλωσσικά οφέλη, τα οποία σχετίζονται με τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και τις πολιτισμικές γνώσεις των μαθητών/τριών τα οποία κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά ιδίως κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Έτσι, μέσω των αυθεντικών υλικών, οι μαθητές/τριες αποκτούν αφενός κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και γνώσεις πολιτισμικού χαρακτήρα. Αυτό το τελευταίο αποτελεί και ένα από τα βασικότερα επιχειρήματα για την αξιοποίηση αυθεντικών υλικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αφού η έκθεση των μαθητών/τριών σε τηλεοπτικά προγράμματα, άρθρα εφημερίδων ή περιοδικών, ταινίες, λογοτεχνία κ.λπ. τούς δίνει την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές των ανθρώπων, να μάθουν για τον τρόπο ζωής τους, τα έθιμά τους και, γενικότερα, για την κουλτούρα τους. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι εύλογο ότι τα αυθεντικά κείμενα βοηθούν το μαθητή να δημιουργήσει ένα είδος πολιτιστικού πλαισίου στη γλώσσα στόχο (Reid, 2014).

### **Αναστοχασμός**

Αναστοχαστείτε πάνω στη δική σας διδακτική πράξη:

- ✓ Τι είδους αυθεντικό υλικό αξιοποιείτε στην τάξη σας;
- ✓ Ποιο/α από το/τα παραπάνω κριτήριο/α επιλογής χρησιμοποιείτε περισσότερο;  
Γιατί;
- ✓ Η προσωπική σας εμπειρία σχετικά με τα οφέλη της αξιοποίησης αυθεντικού υλικού συνάδει με όσα καταγράφει η έρευνα;

### **11.5 Κατανόηση γραπτού λόγου**

Οι δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου έχουν στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητά τους να κατανοούν και να ερμηνεύουν γραπτά κείμενα. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν την ανάγνωση, την κατανόηση και την απάντηση ερωτήσεων σε ένα κείμενο, την εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών σε ένα κείμενο, την αναγνώριση του θέματος και των κύριων ιδεών ενός κειμένου, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων από το κείμενο.

Ας δούμε παραδείγματα αξιοποίησης αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου:

#### **1. Αυθεντικό υλικό τάξης**



Εικόνα 11.1: Αυθεντικό υλικό τάξης

(Πηγή: <http://2dim-melik.ima.sch.gr/?cat=41>)

## Γ. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Γ1. Διαβάζουμε το κείμενο *Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον* και καταγράφουμε τα επαγγέλματα που αναφέρονται και τα προσόντα/εφόδια που απαιτούν.

**Κείμενο 10 Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον**

Στα πρώτα 50 χρόνια του 21ου αιώνα [...] πάνω από το 60% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού θα εργάζεται στις υπηρεσίες με άμεση ή έμμεση σχέση με την πληροφορική. [...] Παραδοσιακοί κλάδοι, όπως π.χ. η κλωστοϋφαντουργία, θα συρρικνωθούν μέχρι πλήρους εξαφάνισης. Ειδικότητες γραφείου και του τομέα των υπηρεσιών, όπως ενδεικτικά οι τραπεζικοί υπάλληλοι, οι εμποροϋπάλληλοι, οι ασφαλιστές, θα συρρικνωθούν ή θα μετεξελιχθούν ως προς το περιεχόμενο εργασίας.

Ορισμένα επαγγέλματα που εμπεριέχουν το στοιχείο της γνώσης, της ανανέωσής της και της ευρηματικότητας, όπως οι σχεδιαστές ενδυμάτων μόδας, κοσμημάτων, αυτοκινήτων, σκαφών, οι διακοσμητές χώρων, οι αισθητικοί, οι φυσιοθεραπευτές, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι βοηθοί ηλικιωμένων και ατόμων με ειδικές ανάγκες κτλ., θα εμφανίζουν βιώσιμες προοπτικές στην αγορά εργασίας του μέλλοντος.

Ο τουρισμός αποτελεί ένα σημαντικό πυρήνα δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα.

Τα τεχνολογικά, τα οικονομικά, τα κατασκευαστικά, τα ψυχαγωγικά, τα αθλητικά, τα επιστημονικά, τα παραϊατρικά επαγγέλματα, όπως και οι υπηρεσίες πρόνοιας, του ποιητικού και περιβαλλοντικού ελέγχου, αλλά και τα επαγγέλματα μεταφορών, εμφανίζουν επίσης σχετικά θετικές προοπτικές.

Ευαίωνα προβλέπεται το μέλλον για το προσωπικό ασφαλείας, τους οικιακούς βοηθούς, αλλά και τους λίγους αναγκαίους χειρώνакτες εργάτες, που κατά κανόνα, ως επάγγελμα, θα ασκείται από οικονομικούς μετανάστες ή άτομα με περιορισμένη μόρφωση.

Οι εξειδικευμένοι τεχνίτες της κατηγορίας του ηλεκτρολόγου, του ηλεκτρονικού, του υδραυλικού, του ψυκτικού, του ξυλουργού αλλά και ορισμένων παραδοσιακών ειδικοτήτων, όπως του αγγειοπλάστη, του παραδοσιακού κτίστη κτλ., εμφανίζουν επίσης παρόμοιες θετικές προοπτικές. Παρόμοια δεδομένα ισχύουν και για το μεγαλύτερο μέρος των βοηθητικών ειδικοτήτων στις κατασκευές.

Θόδωρος Κατσάντζος, κρημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 18/9/2001

Στη συνέχεια συμπληρώνουμε τον πίνακα με άλλα προσόντα/εφόδια που πιστεύουμε ότι απαιτούνται, έστω και αν δεν αναφέρονται στο κείμενο.

| Επαγγέλματα | Προσόντα/εφόδια |
|-------------|-----------------|
|             |                 |
|             |                 |
|             |                 |
|             |                 |
|             |                 |

Εικόνα 11.2: Αυθεντικό υλικό ΚΓΛ (Πηγή:

[Ελλάδα 2.0  
ΕΘΝΙΚΟ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟ ΠΛΑΝΟ  
ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΣ](https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/O%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf, σ.124)</a></p></div><div data-bbox=)

## Διαβάζουμε τις παρακάτω μικρές αγγελίες:

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ζητείται για πρωινή και απογευματινή εργασία σε φυτώριο - κατάστημα στη Βάρη, απαραίτητα πτυχίο Τεχνικού Γεωπόνου και εμπειρία σε πώληση φυτών, θα εκτιμηθεί δίπλωμα οδήγησης Γ κατηγορίας 6936/ 94897 8, 210/ 6411090

ΧΗΜΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ διπλωματούχος του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, με 2 χρόνια προϋπηρεσία, ζητεί εργασία αναλόγων προσόντων, σε Ελλάδα ή εξωτερικό τηλ. 2102346766

ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ βαρέων μεταλλικών κατασκευών ζητεί Μηχανικό σιδηροκατασκευών, απόφοιτο ΤΕΙ ή Πολυτεχνείου, με γνώσεις ανεγέρσης μεταλλικών κτηρίων, περιοχή Ανω Λιόσια 210/ 55910 07, -8

ΗΜΙΥΠΑΙΘΡΙΩΝ χώρων-παταριών-σοφитών-υπογείων-πλοτών τακτοποιήσεις και διεκπεραίωση φακέλου αναλαμβάνονται από Πολιτικό Μηχανικό Ε.Μ.Π., καθώς και άδειες καταστημάτων, αλλαγές χρήσης χώρων, τιμές πολύ καλές 6947/ 84643 4

ΑΡΧΙΤΕΚΤΩΝ μηχανικός έμπειρος, αναλαμβάνει μελέτες και κατασκευές κτηρίων, κατοικιών, καταστημάτων, γραφείων, καθώς και ανακαινίσεις, αλλαγές χρήσης και τακτοποιήσεις ημιυπαίθριων χώρων, ισολογίων, αποθηκών, πλοτών, άριστη εργασία, τιμές λογικές 210/ 86638 97, 6934/ 13625 8

Πηγή: <http://www.xe.gr>

Στη συνέχεια απαντούμε σε ομάδες των 2 ατόμων στις παρακάτω ερωτήσεις:

α. Ποιες από τις παραπάνω αγγελίες είναι αγγελίες **προσφοράς** και ποιες είναι αγγελίες **ζήτησης** εργασίας;

β. Ποιοι γλωσσικοί τύποι μας βοηθούν να το καταλάβουμε αυτό;

γ. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία παρατηρούμε ότι περιλαμβάνονται σε μία αγγελία;

Εικόνα 11.3: Αυθεντικό υλικό ΚΓΛ (Πηγή:

<https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/O%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>, σ. 126)

### Δραστηριότητα Αυτοαξιολόγησης

- ✓ Σε ποια επίπεδα γλωσσομάθειας θα αξιοποιούσατε τα παραπάνω κείμενα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου από τους / τις μαθητές/τριές σας;
- ✓ Με ποιους άλλους τρόπους (ερωτήσεις- δραστηριότητες) θα αξιοποιούσατε τα κείμενα με τον ίδιο πάντοτε στόχο;

### 11.6 Παραγωγή γραπτού λόγου

Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα περιλαμβάνουν ποικίλες ασκήσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εκφράζονται γραπτώς. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να ποικίλουν από απλές ασκήσεις συμπλήρωσης κενών και σύντομων περιγραφών, μέχρι πιο σύνθετες όπως η σύνθεση κειμένων, η συγγραφή επιστολών και η δημιουργία ιστοριών.

Ας δούμε παραδείγματα αξιοποίησης αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου:



Εικόνα 11.4: Αυθεντικό υλικό για ΠΓΛ

Πηγή: [https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf)

[language.gr/certification/files/document/teach\\_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf), σ. 6

### ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

#### Εισαγωγή θέματος:

Αγαπημένε μου φίλε Γιώργο/

Αγαπημένη μου φίλη Μαρία,

#### Κυρίως κείμενο:

- Σε καλώ/σε προσκαλώ στη γιορτή μου/στο πάρτι μου/στα γενέθλιά μου.
- **Πού;** Στο σπίτι μου/στο πάρκο/στην πλατεία  
Διεύθυνση: Οδός ... Αριθμός ...
- **Πότε;** Ημέρα: τη Δευτέρα/την Τρίτη/την Τετάρτη/την Πέμπτη/ την Παρασκευή/το Σάββατο/την Κυριακή  
Ημερομηνία: ...  
Ώρα: ...
- **Τι;** Θα φάμε .../θα πιούμε .../θα ακούσουμε μουσική/θα χορέψουμε ...

#### Κλείσιμο:

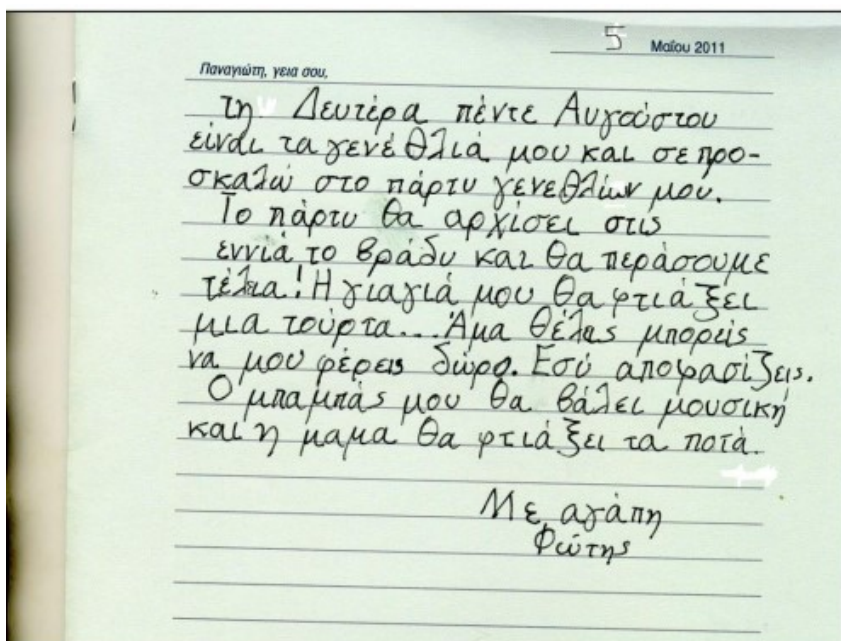
Σε περιμένω/Με αγάπη,

Ο φίλος σου/Η φίλη σου ....

Εικόνα 11.5: Αυθεντικό υλικό για ΠΓΛ

Πηγή: [https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf)

[language.gr/certification/files/document/teach\\_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf) , σ.7



Εικόνα 11.6: Αυθεντικό υλικό ΠΓΛ

Πηγή: [https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf)

[language.gr/certification/files/document/teach\\_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/6/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%9A%CE%9B%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf) , σ. 8

Πολύ σημαντική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου είναι η λογοτεχνία και οι συνακόλουθες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας καλλιεργεί τη δημιουργική φαντασία και την κριτική

σκέψη, δημιουργεί κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και προσφέρεται για διαπολιτισμική διάδραση. Ιδιαίτερα το παραμύθι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού, το όχημα ή το μέσο που κάνει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική και βοηθά τα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν ευχάριστα και διασκεδαστικά. Μια πολύ ενδιαφέρουσα τεχνική με αξιοποίηση παραμυθιών είναι αυτή της «Παραμυθοσαλάτας» η οποία αφορά τη συνάντηση των βασικών ηρώων/ ηρωίδων δύο ή περισσότερων γνωστών παραμυθιών, τα οποία επιλέγονται από τους μαθητές/ τριες με τη βοήθεια του/ της εκπαιδευτικού. Με την επιλογή στοιχείων πλοκής από τα αρχικά παραμύθια δημιουργείται μια νέα αφήγηση, στην οποία περιπλέκονται στοιχεία από τις αρχικές ιστορίες, συχνά αλλάζοντας εκ βάθρων την αρχική ιστορία. Για παράδειγμα, τροποποιούνται δομικά στοιχεία της υπόθεσης, ανατρέπονται οι καθιερωμένες συμβάσεις στις σχέσεις καλών και κακών του παραμυθιού και καταργούνται βασικά στοιχεία της δομής των παραμυθιών (Κανατσούλη, 1993). Μέσα από αυτή την ανατρεπτική αφήγηση διδάσκεται και μαθαίνεται η αφηγηματική γραφή, αλλά και με παιγνιώδη τρόπο παράγεται γραπτός λόγος που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους/ τις μαθητές/ τριες και συνάδει με τα ενδιαφέροντά τους.

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ!

ΓΡΑΨΕ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ  
ΠΟΥ ΔΙΑΛΕΞΑ  
ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΜΥΘΟΣΑΛΑΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΟΥ

1ο Παραμύθι 2ο Παραμύθι Παραμυθοσαλάτα

| Τίτλος                          | 1ο Παραμύθι | 2ο Παραμύθι | Παραμυθοσαλάτα |
|---------------------------------|-------------|-------------|----------------|
| Ήρωες                           |             |             |                |
| Πλοκή-<br>Σημαντικά<br>γεγονότα |             |             |                |
| Τέλος                           |             |             |                |

Εικόνα 11.7: Δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής (Πηγή:  
<http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=1462>, σ.24)

### Μελέτη περίπτωσης

Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/ τριες με επίπεδο ελληνομάθειας A2-B1. (α) Να σχεδιάσετε δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, αξιοποιώντας τα παραπάνω κείμενα και (β) να επιλέξετε λογοτεχνικά κείμενα για να εμπλουτίσετε μια «Παραμυθοσαλάτα».

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Al Azri, R. H. & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(10), 249-254. Διαθέσιμο σε: <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-1014-10244>
- Bernardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading Matrix*, 6(2), 60-69. Διαθέσιμο σε: <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>
- Carter, R. & Nunan, D. (2001). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. New York, Cambridge: University Press, 66-71. Διαθέσιμο σε: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-guide-to-teaching-english-to-speakers-of-other-languages/306906D89459945DCF14C4031DABE0D8>
- Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T., McNamara T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Geddes, M. & White, R. (1978). The use of semi-scripted simulated authentic speech in listening comprehension. *Audiovisual language journal*, 16 (3), 137-145.
- Genhard, J., G. (1996). *Teaching English as a foreign language: A teacher self-development and methodology*. Ann Arbor: The University of Michigan press.
- Harmer, J. (1983). *The practice of using English language teaching*. London: Longman.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet Journal*. Διαθέσιμο σε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570173.pdf>.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and design for language teaching*. Edinburg: Edinburg University Press Ltd.
- Mevada, S. & Popat, P (2016). Exploring uses of Authentic Materials in the ESL Classroom. *ELT VIBES: International E-Journal for Research in ELT*,

2(1), 92-101. Διαθέσιμο σε: <http://www.eltvibes.in/elt1020/systemu/2-1-10-10P.pdf>

- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden. (Ed.), *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications, 13-16.
- Oura, G. K. (2008). *Authentic Task- Based Materials: Bringing the Real World into the classroom*. Διαθέσιμο σε: [http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/Authentic\\_Task\\_Based\\_Materials.pdf](http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/Authentic_Task_Based_Materials.pdf)
- Reid, E. (2014). Authentic materials in developing intercultural communicative competences, Conference: International Conference on Language. *Literature and Culture in Education – LLCE*, 160-167. Διαθέσιμο σε: <http://files.jolace.webnode.sk/200001290-4e29c4f23a/LLCE%202014%20-%202015.pdf>

### Ελληνόγλωσση

- Βαρλοκώστα Σ., Τριανταφυλλίδου Α. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βέρδης Α. (2006). Οι διεθνείς μελέτες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, από άποψη ερευνητικής μεθοδολογίας και στατιστικής ανάλυσης. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 695-703.
- Γεωργαντζιά Β. (2014). «Φτιάχνουμε μια παραμυθοσαλάτα;». Εκπαιδευτικά σενάρια «Πρωτέας», *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*, [https://proteas.greek-language.gr/files/document/arxeia/georgantzia\\_paramythosalata.pdf](https://proteas.greek-language.gr/files/document/arxeia/georgantzia_paramythosalata.pdf)
- Ζάγκα, Ε. (2012). Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, ΑΠΣ, Διαθέσιμο σε: <https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/O%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B>

9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9  
%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%  
85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf, σ.σ.  
119-127

- Ηλιοπούλου, Κ. και Μήτσιου Σ. (2020). Η αξιοποίηση του αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη μη τυπική εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 2(2020)-Issue 8, 26-37
- Κανατσούλη, Μ. (1993). *Ο Μεγάλος Περίπατος του Γέλιου*. Αθήνα: Έκφραση.
- Λεξικό Δοκιμασιολογίας, Πιστοποίηση Ελληνομάθειας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Διαθέσιμο σε: <https://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=206>
- Μάρκου, Β. (χχχχ). Διδασκαλία βασισμένη σε δραστηριότητες. Πράξη Πιστοποίηση ελληνομάθειας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/O%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf> (ημερομηνία πρόσβασης; 18-08-2025).
- Μήτσης Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσοπάνογλου Α. (2010<sup>2</sup>). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.

- Χαραλαμποπούλου Φ. (2009). Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες κατανόησης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα με την υποστήριξη των ΤΠΕ. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση* 2/3. Αθήνα: Εκδ. Κλειδάριθμος, 273-290.

## 12 Χρήση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία ακουστικής και προφορικής δεξιότητας

### Πρόλογος - Εισαγωγή:

- **Σκοπός της διδακτικής ενότητας**

Σκοπός της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι η κατανόηση από τους επιμορφούμενους και τις επιμορφούμενες της διδακτικής και μαθησιακής προστιθέμενης αξίας που προκύπτει από την αξιοποίηση αυθεντικών και ημι-αυθεντικών κειμένων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά και η εξοικείωσή τους με τις δυνατότητες αξιοποίησης αυθεντικών και ημι- αυθεντικών κειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης της ελληνικής ως Γ2.

- **Προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Μετά τη μελέτη του κεφαλαίου, οι επιμορφούμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- (1) γνωρίσουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδακτική αξιοποίηση αυθεντικού ή/ και ημι-αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2
- (2) επιλέξουν αυθεντικό ή / και ημι- αυθεντικό υλικό βασιζόμενοι σε κριτήρια που να συνάδουν με το γλωσσικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών/ τριών τους (λ.χ. επίπεδο γλωσσομάθειας, γνωστικό επίπεδο σε σχέση με την ηλικία, ενδιαφέροντα, κ.λπ.)
- (3) γνωρίσουν τρόπους αξιοποίησης του αυθεντικού ή / και ημι-αυθεντικού υλικού, ώστε να μπορέσουν να το εντάξουν οργανικά στον σχεδιασμό των διδασκαλιών τους.

- **Σύντομη περιγραφή της ενότητας**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται παραδείγματα αξιοποίησης αυθεντικού και ημι-αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη της προσληπτικής και παραγωγικής δεξιότητας του προφορικού λόγου και προτείνονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης αυθεντικών

και ημι- αυθεντικών κειμένων από τους / τις διδάσκοντες/ ουσες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη (Γ2) / ξένη γλώσσα.

### **12.1 Μακροδεξιότητα και αυθεντικό – ημι- αυθεντικό υλικό**

Για την εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών που αφορούν τους όρους *μακροδεξιότητα* και *αυθεντικό – ημι- αυθεντικό υλικό* στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεύτερης (Γ2)/ ξένης γλώσσας, τα κριτήρια επιλογής του αυθεντικού υλικού, αλλά και τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και τα οφέλη από την αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων, βλ. ενότητα 3.3., όπου υπάρχει αναλυτική παρουσίαση όλων των προαναφερθέντων αξόνων, καθώς και σχετική βιβλιογραφία.

***Ας θυμηθούμε τι ορίζεται ως αυθεντικό υλικό για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του προφορικού λόγου:***

Σύμφωνα με τον Genhard (1996) (βλ. ενότητα 3.3.), στα αυθεντικά υλικά Ακρόασης και Προβολής, περιλαμβάνονται τραγούδια, ντοκιμαντέρ, ταινίες, ραδιοτηλεοπτικές εκπομπές, τηλεοπτικές διαφημίσεις, συνεντεύξεις, στα οποία ωστόσο χρειάζεται να προστεθούν πλέον και άλλα είδη κειμένων με πολυτροπικό χαρακτήρα, όπως podcast, e- books, αλλά και κείμενα τα οποία αναρτώνται σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή σε κανάλια όπως λ.χ. το YouTube.

#### **Αναστοχασμός**

Αναστοχαστείτε πάνω στη δική σας διδακτική πράξη:

- ✓ Ποια/ες από τις παραπάνω μορφές αυθεντικού υλικού αξιοποιείτε στην τάξη σας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου;
- ✓ Ποιο/α είναι το/τα κριτήριο/α επιλογής σας;

### **12.2 Κατανόηση προφορικού λόγου**

Οι δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν προφορικές οδηγίες, συνομιλίες, και γενικότερα προφορικό λόγο σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, όπως ακρόαση διαλόγων, περιγραφές εικόνων, παιχνίδια ρόλων, αγώνων επιχειρηματολογίας, debate, κ.λπ. Ο

προφορικός λόγος μπορεί να είναι είτε συνεχής (ομιλία, ειδήσεις, ανακοινώσεις σε ραδιοφωνικούς σταθμούς, παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών, κτλ.) είτε να είναι διακοπτόμενος, να έχει δηλαδή τη μορφή διαλόγου. Σε κάθε περίπτωση ο/η ακροατής/τρια οφείλει να παρακολουθεί λόγο με συγκεκριμένη ροή η οποία εξαρτάται από τον/την ομιλητή/τρια που αποφασίζει πόσο γρήγορα και πόσο αναλυτικά θα παρουσιάσει τις πληροφορίες που μεταδίδει. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο στόχος του δέκτη είναι κυρίως η άντληση πληροφοριών.<sup>26</sup>

Ας δούμε παραδείγματα αξιοποίησης αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου:

1. Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή (μαρτυρίες προσφύγων). (Διάρκεια: 7.23': Αξιοποιούνται τα 4.13' του video). Διαβάζουμε προσεκτικά τις πληροφορίες του παρακάτω πίνακα. Ποιες από αυτές σας τις δίνει το video και ποιες όχι; Σημειώνουμε + και – αντίστοιχα (Ζάγκα, 2014).

|                                                                      |   |
|----------------------------------------------------------------------|---|
| Οι πρόσφυγες ασχολήθηκαν με τις επιχειρήσεις                         |   |
| Οι πρόσφυγες ασχολήθηκαν με τη γεωργία                               |   |
| Η αντιμετώπιση των προσφύγων στην Ελλάδα ήταν θετική                 | – |
| Οι πρόσφυγες ασχολήθηκαν με την αλιεία                               |   |
| Η συμμετοχή των προσφύγων στην καλλιέργεια του καπνού ήταν σημαντική | + |

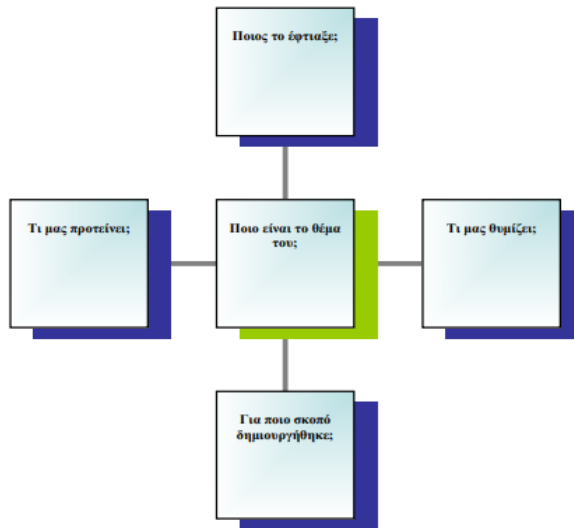
2. Παρακολουθούμε προσεκτικά το κείμενο για το πεπτικό σύστημα και κυκλώνουμε τη σωστή απάντηση:

|                                                         |       |       |
|---------------------------------------------------------|-------|-------|
| Το πεπτικό σύστημα μετατρέπει το φαγητό σε ενέργεια.    | Σωστό | Λάθος |
| Πέψη είναι η διάσπαση της τροφής σε μικρά κομμάτια.     | Σωστό | Λάθος |
| Το φαγητό περνάει από τον οισοφάγο στο στομάχι.         | Σωστό | Λάθος |
| Τα υγρά της πέψης παράγονται στην καρδιά.               | Σωστό | Λάθος |
| Από το στομάχι περνάει από το λεπτό έντερο στο στομάχι. | Σωστό | Λάθος |

<sup>26</sup> Για περισσότερες πληροφορίες, δες το [https://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/katanoisi\\_proforikoy\\_logoy\\_2.pdf](https://www.greek-language.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/katanoisi_proforikoy_logoy_2.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025)

Πηγή: [http://www.youtube.com/watch?v=33EvdpJ\\_whk](http://www.youtube.com/watch?v=33EvdpJ_whk) (Κουτσανδρέας 2013)

3. Παρακολουθούμε το βίντεο με θέμα Save Energy ([https://www.youtube.com/watch?v=RTuf39gMNKY&ab\\_channel=ioaspanosmylonas](https://www.youtube.com/watch?v=RTuf39gMNKY&ab_channel=ioaspanosmylonas)) και απαντάμε προφορικά:



Εικόνα 12.1: Πηγή:

<https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/O%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>, σ.95

4. Ακούμε το τραγούδι του Μ. Χατζηδάκη, *Εφτά τραγούδια θα σου πω* (<https://www.youtube.com/watch?v=shXpM3XiZTc>) και συμπληρώνουμε το παρακάτω φύλλο εργασίας:

**Δραστηριότητες**

1. α. Για ποια από τα παρακάτω μιλάει το τραγούδι; (σημειώνω με ✓)

- δουλειά ☐
- αγάπη ☐
- φύση ☐
- διασκέδαση ☐
- ραντεβού ☐
- μοναξιά ☐

β. Ακούω ξανά το τραγούδι και προσπαθώ να θυμηθώ ποιες από τις λέξεις ή τις φράσεις του τραγουδιού δικαιολογούν την απάντησή μου.

γ. Τώρα διαβάζω τα λόγια και βλέπω αν κατάλαβα καλά!



Εικόνα 12.2: Πηγή: <https://www.openbook.gr/liga-tragoudia-tha-sou-pw>, σ. 12

### Μελέτη περίπτωσης

Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/ τριες με επίπεδο ελληνομάθειας A2-B1. (α) Να σχεδιάσετε διαφορετικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου, αξιοποιώντας τα παραπάνω κείμενα και (β) να αναζητήσετε και άλλα κείμενα κατάλληλα για το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/ τριών σας με στόχο πάντοτε την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου.

### 12.3 Παραγωγή προφορικού λόγου

Η παραγωγή προφορικού λόγου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται προφορικά, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα για να εκφράσει σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την επιλογή λέξεων, τη σύνταξη προτάσεων και την οργάνωση του λόγου με τρόπο που να είναι κατανοητός και αποτελεσματικός για τον/την ακροατή/τρια. Η παραγωγή προφορικού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί: Γνωστικές δεξιότητες (επεξεργασία πληροφοριών, ανάκληση μνήμης, δημιουργία νοήματος), Γλωσσικές δεξιότητες (χρήση λεξιλογίου, γραμματικής, συντακτικού και φωνολογίας), Φωνητικές δεξιότητες (παραγωγή ήχων, ρυθμός, τονισμός, εκφραστικότητα, αλλά και Κοινωνικές δεξιότητες (κατανόηση του

κοινωνικού πλαισίου, προσαρμογή του λόγου στον/στη συνομιλητή(τρια). Η παραγωγή προφορικού λόγου μπορεί να εξασκηθεί και να βελτιωθεί μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως: Συζήτηση (Συμμετοχή σε συνομιλίες και διαλόγους), Αφήγηση (Περιγραφή γεγονότων, ιστοριών, εμπειριών), Παρουσίαση πληροφοριών σε ένα ακροατήριο, Πειθώ και διατύπωση επιχειρημάτων, Παιχνίδια ρόλων, κ.λπ.<sup>27</sup>

Ας δούμε παραδείγματα αξιοποίησης αυθεντικού ή ημι- αυθεντικού υλικού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου:



Εικόνα 12.3: Πηγή: <https://www.openbook.gr/liga-tragoudia-tha-sou-pw/>, σ.

<sup>27</sup> Για περισσότερες πληροφορίες δες το [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/03a.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/03a.html) (ημερομηνία πρόσβασης: 26/8/2025).

5. Με καλούν στην τηλεοπτική εκπομπή «Πες το και θα γίνει», όπου τα όνειρα των παιδιών γίνονται πραγματικότητα! Μιλάω για τις διακοπές που θα ήθελα να κάνω! Χρησιμοποιώ τις λέξεις του πίνακα και, όπου μπορώ, τον συμπληρώνω.



• ξενοδοχείο



• ορειβασία



• καλύμτι



• βουνό

| Πού θα ήθελα να πάω | Πού θα ήθελα να μείνω | Τι θα ήθελα να δω | Τι θα ήθελα να κάνω |
|---------------------|-----------------------|-------------------|---------------------|
| θάλασσα             | ξενοδοχείο            | αρχαία μνημεία    | καλύμτι             |
| βουνό               | πανσιόν               | μουσεία           | ψάρεμα              |
|                     | ενοικιαζόμενα δωμάτια | φυσικές ομορφιές  | ορειβασία           |
|                     | κάμπινγκ              |                   | σπορ                |
|                     |                       |                   | βόλτες              |
|                     |                       |                   | ποδηλάτο            |
|                     |                       |                   | ταβέρνα             |
|                     |                       |                   | ντίσκο              |
|                     |                       |                   | γνωριμίες           |



Εικόνα 12.4: Πηγή: <https://www.openbook.gr/liga-tragoudia-tha-sou-pw/>, σ.38

### Δραστηριότητες

5. Παιχνίδι ρόλων για δύο. Συνέντευξη με ένα θρύλο!!!  
Ο ένας μαθητής κάνει ένα διάσημο αθλητή και ο άλλος ένα δημοσιογράφο που του παίρνει συνέντευξη ύστερα από μια μεγάλη επιτυχία.



Εικόνα 12.5: Πηγή: <https://www.openbook.gr/liga-tragoudia-tha-sou-pw/>,

σ. 44



Εικόνα 12.6: Πηγή: <https://www.noesis.edu.gr>

### Δραστηριότητα για μαθητές/ τριες

Το Κέντρο Διάδοσης Επιστημών/Μουσείο Τεχνολογίας Νόησις διοργανώνει ένα αστροπάρτι και προσκαλεί τους μαθητές των σχολείων να συμμετάσχουν σε ένα διαγωνισμό συγγραφής μαθητικών κειμένων με θέμα «Ένα φανταστικό ταξίδι στο διάστημα». Σχεδιάζουμε προφορικά και ηχογραφούμε ένα σποτάκι που διαφημίζει τον διαγωνισμό στο σχολείο μας. Το διαφημιστικό σποτ θα αναρτηθεί ως αρχείο ήχου στην ιστοσελίδα του σχολείου.

### Μελέτη περίπτωσης 2

Η τάξη σας αποτελείται από μαθητές/ τριες με επίπεδο ελληνομάθειας A2-B1. Να σχεδιάσετε διαφορετικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου, αξιοποιώντας τα παραπάνω κείμενα και να προτείνετε και άλλους τρόπους (ερωτήσεις- δραστηριότητες) με τους οποίους θα αξιοποιούσατε τα κείμενα με τον ίδιο πάντοτε στόχο.

### Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Μ και Δετσούδη, Ζ. (2004). Λίγα τραγούδια θα σου πω. Διδακτικό υλικό. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. E-book. <https://www.openbook.gr/liga-tragoudia-tha-sou-pw/> Ανακτήθηκε 18-10-2005
- Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κουτσανδρέας, Κ. (2013). «Μιλώ τη γλώσσα μου, μιλώ για τον κόσμο μου: μια διδακτική εφαρμογή με στόχο την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών

γλωσσικών δεξιοτήτων αλλοδαπών μαθητών μέσα από το μάθημα της Βιολογίας. Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Ρόδος, σ.σ.168-180.

- Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό & γυμνάσιο), *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*,

<https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>.