

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ
ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ**

**Διδάσκοντας νεοελληνική γλώσσα
στο Γυμνάσιο**

Προτάσεις για την αξιοποίηση
του διδακτικού υλικού

Άννα Ιορδανίδου

ΑΘΗΝΑ 2011

**Διδάσκοντας νεοελληνική γλώσσα
στο Γυμνάσιο**

Προτάσεις για την αξιοποίηση
του διδακτικού υλικού

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ

ΕΣΠΑ -Άξονας Προτεραιότητας 1 "Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης" του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση"

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ: ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

ΔΡΑΣΗ 1.Α5

Επιστημονικές υπεύθυνες δράσης: Βενετία Αποστολίδου
Ελένη Χοντολίδου

Σύμβουλος σειράς: Γρηγόρης Πασχαλίδης

Επιμέλεια κειμένων: Ευαγγελία Βενιζελέα

Συγγραφέας: Άννα Ιορδανίδου



Διδάσκοντας νεοελληνική γλώσσα
στο Γυμνάσιο

Προτάσεις για την αξιοποίηση
του διδακτικού υλικού

Άννα Ιορδανίδου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ
ΞΕΝΗΣ.....

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ
ΥΛΙΚΩΝ.....

3. ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΑΠΟΡΙΕΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ

Ο γενικός διδακτικός στόχος, σε ό,τι αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές, όπως και για τους μαθητές φυσικούς ομιλητές, είναι *να αναπτυχθεί η ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη κειμένων*. Τα παραπάνω πραγματώνονται τόσο μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) διαφόρων ειδών κειμένων, όσο και μέσω της παραγωγής (προφορικά και γραπτά) των αντίστοιχων κάθε φορά ειδών κειμένων των οποίων έχει γίνει προηγουμένως επεξεργασία. Η όλη διαδικασία εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (δίνεται ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό κτλ.) και ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές (κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση, βλ. ενδεικτικά Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2003).

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν την εσωτερικευμένη γνώση της γραμματικής δομής της ελληνικής που έχουν οι φυσικοί ομιλητές, απαιτείται *συνδυασμός δομικών και λειτουργικών-επικοινωνιακών ασκήσεων* (βλ. ενδεικτικά Cook 2001, Αντωνοπούλου κ.ά. 2000). Η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να συνδέει τη μορφολογία (κλίση) με τη σύνταξη και τη σημασία (σε γλωσσικά και εξωγλωσσικά συμφραζόμενα), έτσι ώστε ο μαθητής να οδηγείται από τα δεδομένα της γλώσσας να «ανακαλύψει» τις κανονικότητες της δομής. Η γραμματική διδασκαλία συνδυάζεται με την επεξεργασία κειμένων, ώστε να αναδεικνύεται ο λειτουργικός της χαρακτήρας. Η χρήση μεταγλώσσας (γραμματικής ορολογίας) είναι περιορισμένη.

Οι δραστηριότητες έχουν, όσο είναι δυνατόν, παιγνιώδη μορφή και ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή. Επίσης, οδηγούν σε επιλογές που μπορούν να βοηθήσουν στη συνειδητοποίηση της σχέσης μεταξύ της πρόθεσης του συντάκτη ενός κειμένου και των γλωσσικών μέσων που απαιτούνται για να υπάρξει ανάλογο με την πρόθεση αποτέλεσμα.

Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες προϋποθέτουν μίμηση περιστάσεων επικοινωνίας της καθημερινής ζωής, όπου ο κάθε μαθητής ή η κάθε ομάδα μαθητών καλείται να αναλάβει συγκεκριμένο ρόλο και να δράσει λεκτικά με τον κατάλληλο τρόπο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κάθε φορά περίπτωσης επικοινωνίας. Ο μαθητής οδηγείται μέσω τέτοιων δραστηριοτήτων στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας προσαρμογής του ύφους και των μέσων του λόγου του ανάλογα με τον αποδέκτη, το θέμα, την αιτία, τον σκοπό αλλά και το είδος του κειμένου που πρόκειται να παραγάγει.

Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το διδακτικό υλικό ως ένα δείγμα εργασίας που μπορεί να χειριστεί ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες της τάξης. Μπορεί, π.χ., να αντικαταστήσει κάποια άρθρα εφημερίδας, κρατώντας τις βασικές ιδέες επεξεργασίας, με άλλα καταλληλότερα και πιο

επίκαιρα. Επίσης μπορεί να μην ασχοληθεί με όλες τις ασκήσεις, σε περίπτωση που κρίνει ότι δεν είναι κατάλληλες για τους συγκεκριμένους μαθητές, ή να τις χρησιμοποιήσει εναλλακτικά: μεταξύ ασκήσεων που έχουν ίδιο στόχο, μπορεί να δώσει τις πιο εύκολες σε μαθητές με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας και τις πιο δύσκολες στους μαθητές με υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Στη μειονοτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πρόκειται για τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και σε ηλεκτρονική μορφή) του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, τα οποία, αφού δοκιμάστηκαν πειραματικά κατά τα σχολικά έτη 1998-1999 και 1999-2000, εγκρίθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και χρησιμοποιούνται συστηματικά από το 2000 στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στην πλειονοτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, επομένως το διδακτικό υλικό είναι κατά βάση υποστηρικτικό, κατάλληλο για *ενισχυτική διδασκαλία*.

Στόχος του Προγράμματος κατά τη β' φάση λειτουργίας του (2002-2004) ήταν η συγκρότηση διδακτικού υλικού (κείμενα-δραστηριότητες-ασκήσεις) το οποίο να υποστηρίζει τη διδασκαλία των εγχειριδίων «Νεοελληνική γλώσσα» για την Α', Β' και Γ' Γυμνασίου. Αυτό σημαίνει ότι βασίζεται στα σχολικά αυτά εγχειρίδια, ακολουθεί τη δομή τους, καλύπτει την ύλη τους, αλλά είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών για τους οποίους η ελληνική είναι δεύτερη/ξένη γλώσσα. Πλειονοτικοί και μειονοτικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν το ίδιο υλικό αλλά σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που το υπό εκπόνηση διδακτικό υλικό είναι διαβαθμισμένο ως προς τη δυσκολία (ο άλλος σημαντικός λόγος είναι ότι οι μειονοτικοί μαθητές έχουν σημαντική μεταξύ τους απόκλιση ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας).

Κατά την παρούσα φάση (2010-2013) από το υλικό ΠΕΜ 2004 διατηρήθηκαν κείμενα και ασκήσεις που έχουν αντιστοιχία με τα θέματα των ενοτήτων των νέων σχολικών βιβλίων (ΟΕΔΒ 2006) και έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές, βελτιώσεις και προσθήκες.

Ο *φάκελος υλικού* (και όχι βιβλίο) για τον καθηγητή και τους μαθητές περιλαμβάνει για κάθε θεματική ενότητα των σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου

- ✓ κείμενα ευκολότερα στην κατανόηση από αλλόγλωσσους μαθητές και
- ✓ γλωσσικές δραστηριότητες ευχάριστες και φιλικές, που ενισχύουν τα κίνητρα για εκμάθηση του λεξιλογίου και για χρησιμοποίηση της ελληνικής σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

Μ' αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται η ανομοιογένεια ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας, εφόσον ο καθηγητής επιλέγει για κάθε μαθητή τα κατάλληλα κείμενα για επεξεργασία και τις κατάλληλες δραστηριότητες-ασκήσεις χωρίς να υποχρεώνεται να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη διάταξη ύλης.

Κάθε κείμενο μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας αυτόνομα (ο μαθητής το έχει μπροστά του και ο καθηγητής συντονίζει τις δραστηριότητες –συνιστάται θερμά η εργασία σε ομάδες). Τόσο τα κείμενα όσο και οι ασκήσεις είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας (ενδεικτικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει τα επίπεδα: Α εύκολο - Β μέτριας δυσκολίας - Γ δύσκολο). Με βάση εμπειρικά δεδομένα, από συζητήσεις με διδάσκοντες και από παρατήρηση και καταγραφή επιδόσεων, το πρώτο επίπεδο δεν αντιστοιχεί στους «αρχάριους» (εφόσον έχει προηγηθεί η διδασκαλία της ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) αλλά περίπου στο “pre-intermediate” της αντίστοιχης αγγλικής ορολογίας και στο Β' επίπεδο για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (βλ. Βιβλιογραφία).

Τα *κείμενα* (που καλύπτουν όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα: λογοτεχνία, δοκίμια, δημοσιογραφικά άρθρα, διαφήμιση, χρηστικά κείμενα, κόμικ κτλ.) ακολουθούνται από *ασκήσεις* κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Η επιλογή τους έγινε με βάση τα εξής κριτήρια:

- ✓ συμβατότητα με τα θέματα και τους διδακτικούς στόχους των σχολικών βιβλίων
- ✓ φιλικότητα ως προς το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό, ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα και στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Έμφαση δίνεται στην κατανόηση του κειμένου μέσω *λειτουργικής ανάγνωσης*, με ερωτήσεις που εστιάζουν στα βασικά πληροφοριακά στοιχεία, που αναδεικνύουν τα κεντρικά πρόσωπα της ιστορίας και τα γεγονότα (στην αφήγηση), που οδηγούν στην ανακάλυψη του σκοπού για τον οποίο έχει γραφεί το κείμενο και το συνδέουν με τον πομπό και τον αποδέκτη του μηνύματος (από ποιον έχει παραχθεί, σε ποιους απευθύνεται, τι εικονίζεται ή διαφημίζεται, με ποιον τρόπο κτλ.). Το κείμενο δεν είναι άθροισμα από λέξεις, έχει συγκεκριμένη δομή και υπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό μέσα σε περιστάσεις επικοινωνίας. Οι *ασκήσεις κατανόησης* αποσκοπούν, επομένως, τόσο στην

κατανόηση του συγκεκριμένου κειμένου όσο και στην κατανόηση του είδους κειμένου στο οποίο ανήκει. Ιδιαίτερα ευχάριστες και φιλικές –όπως φάνηκε κατά τη δοκιμασία του υλικού– είναι οι ερωτήσεις κατανόησης με τη μορφή πολλαπλής επιλογής, επιλογής «σωστό ή λάθος» και αντιστοίχισης. Δείγμα παιγνιώδους άσκησης κατανόησης είναι η τοποθέτηση στη σωστή σειρά των εικόνων εικονογραφημένης ιστορίας στην ενότητα «Ζούμε με την οικογένεια» της Β' Γυμνασίου.

Στις ασκήσεις παραγωγής λόγου πολλές φορές δίνεται το πλαίσιο μιας περίπτωσης και ο μαθητής καλείται να βρει μέσα από τα κείμενα της ενότητας τις πληροφορίες που χρειάζεται για να δημιουργήσει το δικό του κείμενο. Για παράδειγμα, δίνεται ένα φυλλάδιο με την παρουσίαση των παραστάσεων αθηναϊκού θεάτρου και ακολουθεί άσκηση με το εξής πλαίσιο: ένας φίλος ζητάει πληροφορίες για ψυχαγωγία Σάββατο βράδυ στην Αθήνα... Ο μαθητής πρέπει να τις βρει στο φυλλάδιο και να τις εντάξει κατάλληλα σε κείμενο με μορφή επιστολής (ή απλών απαντήσεων σε δραματοποιημένο διάλογο ή σε τηλεφωνική συνομιλία κτλ.).

Σε αρκετές περιπτώσεις δίνονται ως βοηθητικά στοιχεία για τη σύνταξη κειμένων λέξεις-κλειδιά, αρχή παραγράφων κτλ., π.χ.

Αξιότιμε κ. διευθυντή,
Σας στέλνουμε αυτή την επιστολή για να σας εκφράσουμε την ανησυχία μας για ένα σοβαρό θέμα _____ . Το σχολείο μας είναι παλιό και _____ . Για τον λόγο αυτόν θέλουμε να σας ζητήσουμε να _____ .

Μια σημαντική κατηγορία ασκήσεων παραγωγής λόγου είναι αυτές που ζητούν μετατροπή ενός είδους κειμένου σε άλλο, π.χ. εικονογραφημένη ιστορία σε συνεχές αφηγηματικό κείμενο, άρθρο εφημερίδας σε επιστολή, ανακοίνωση κτλ. Τα παιδιά καλούνται να παραγάγουν διαφορετικά κείμενα με παρόμοιο θέμα και αυτό βοηθάει σημαντικά στο να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη των κειμένων.

Πολλές από τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου έχουν *διαθεματικό χαρακτήρα*, π.χ. παρακινούν τους μαθητές να ψάξουν σε εγκυκλοπαίδειες για ιστορικές πληροφορίες, σε χάρτες για γεωγραφικές πληροφορίες κ.ά.

Από τη *γραμματική ύλη* διδάσκεται η βασική ορολογία και δίνεται έμφαση σε γραμματικές ασκήσεις που αξιοποιούν τα κείμενα της θεματικής ενότητας (π.χ. τα αφηγηματικά κείμενα προσφέρονται για διδασκαλία των ρηματικών χρόνων, τα προτρεπτικά κείμενα για διδασκαλία των εγκλίσεων). Συνδυάζονται δομικές με λειτουργικές-επικοινωνιακές ασκήσεις και επαναλαμβάνεται, όπου κρίνεται χρήσιμο, η διδασκαλία της κλίσης. Οποσδήποτε, το σημαντικότερο πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός ότι τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια, εφόσον απευθύνονται σε φυσικούς ομιλητές,

θεωρούν δεδομένη τη γνώση της μορφολογίας, της σύνταξης και της βασικής, τουλάχιστον, μεταγλώσσας.

Για τον λόγο αυτόν, στην ενισχυτική διδασκαλία προτείνεται η συχνή επανάληψη γραμματικών (μορφολογικών και συντακτικών) υποδειγμάτων, μέσω δομικών κυρίως ασκήσεων (βλ. υλικό «Ασκήσεις Γραμματικής»). Με τις ασκήσεις αυτές παρέχεται η δυνατότητα αυτονόμησης από το σχολικό υλικό, με την έννοια ότι λαμβάνονται κατεξοχήν υπόψη οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών και όχι οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, αλλά προβλέπεται και σύνδεση με τις γραμματικές ασκήσεις του υποστηρικτικού υλικού, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε, δεσμεύονται να ακολουθούν (σε γενικές γραμμές) την ύλη των σχολικών βιβλίων. Η διαφοροποίηση εστιάζεται κυρίως: α) στην έμφαση που δίνεται στα σχολικά βιβλία στα συντακτικά φαινόμενα – στις ασκήσεις για αλλόγλωσσους προτείνονται, επιπλέον, ασκήσεις σε τομείς της φωνολογίας και της μορφολογίας (π.χ. κλίση ονομάτων και ρημάτων), β) στη διάταξη των εξεταζόμενων γραμματικών φαινομένων, η οποία βασίζεται σε προϋποτιθέμενες για φυσικό ομιλητή γνώσεις.

Παράδειγμα γραμματικής άσκησης: [ενότητα «Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του Διαστήματος», Β' Γυμνασίου]

Παρατηρήστε τις δύο προτάσεις: Τα ρήματα μπορούν να μετατραπούν σε ουσιαστικά και τα ουσιαστικά σε ρήματα. Π.χ. *Ο ρωσικός διαστημικός σταθμός εκτοξεύεται* → *Εκτόξευση του ρωσικού διαστημικού σταθμού Μιρ*. Μετατρέψτε τα ρήματα των παρακάτω προτάσεων του κειμένου σε ουσιαστικά και το αντίστροφο:

- 1) Ο Σπούτνικ-2 μεταφέρει τη συνλίτσα Λάικα στο Διάστημα.
- 2) Το Λούνα-9 προσεδαφίζεται ομαλά.
- 3) Το αμερικανικό πλήρωμα πραγματοποιεί την πρώτη επανδρωμένη πτήση.
- 4) Εξερεύνηση του πλανήτη Άρη.
- 5) Εκτόξευση του Κολούμπια.

Μπορείτε να βρείτε το υποκείμενο στις προτάσεις 1-3; Ποια ρήματα είναι στην ενεργητική και ποια στην παθητική φωνή;

Στις ασκήσεις που προτείνονται δίνεται έμφαση στη συντακτική λειτουργία του υποκειμένου και στη μορφολογική και στη συντακτική λειτουργία της ενεργητικής και της παθητικής φωνής. Η διάκριση των ρηματικών διαθέσεων είναι ασαφής και ιδιαίτερα προβληματική, ακόμα και για φυσικούς ομιλητές, ενώ αποτελεί μια μεταγλωσσική γνώση αμφίβολης χρησιμότητας. Στην άσκηση που παρατίθεται παραπάνω προϋποτιθέμενη γνωστή ορολογία είναι: «ουσιαστικό», «ρήμα», «υποκείμενο», «ενεργητική φωνή», «παθητική φωνή». Από τα συμφραζόμενα και τα παραδείγματα που δίνονται αναδεικνύονται τα βασικά γραμματικά χαρακτηριστικά. Αν ο καθηγητής κρίνει ότι δεν επαρκούν, χρησιμοποιεί και τους ορισμούς

γραμματικών φαινομένων που περιέχονται σε μικρούς πίνακες στο εσωτερικό κάθε ενότητας (με όσο γίνεται πιο απλά και κατανοητά λόγια). Σε ορισμένες ασκήσεις παρέχεται και η δυνατότητα επανάληψης της κλίσης, π.χ. «συμπληρώστε στο παρακάτω κείμενο τα ουσιαστικά που λείπουν στη γενική πτώση».

Στο Παράρτημα παρατίθεται πίνακας με προτάσεις σύνδεσης της ύλης των σχολικών βιβλίων (2006, ΟΕΔΒ) με τις Ασκήσεις Γραμματικής ΠΕΜ (2004).

Οι *λεξιλογικές ασκήσεις* δίνονται συνήθως ως γλωσσικά παιχνίδια: σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες κτλ. Παρόμοια διδάσκεται η ορθογραφία και συγκροτούνται οικογένειες λέξεων με κοινό θέμα.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές του Γυμνασίου ενισχύεται σημαντικά από το *Λεξικό της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή), τις συνοδευτικές *Ασκήσεις χρήσης λεξικού* και από το εκπαιδευτικό λογισμικό που εκπονήθηκαν από το ΠΕΜ.

Στο *Λεξικό της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* γίνεται χρήση απλού λεξιλογίου στον ορισμό, που βοηθάει στην κατανόηση της σημασίας και δεν εισάγει λέξεις δυσκολότερες από την οριζόμενη, ενώ στη διατύπωση του ορισμού δίνεται η περιγραφή της σημασίας όχι ως εννοιολογικής αναπαράστασης αλλά στο συνηθισμένο περιβάλλον χρήσης της. Σημαντικός αριθμός παραδειγμάτων εξηγούν την κάθε σημασία προσφέροντας τα χαρακτηριστικά περιβάλλοντα χρήσης της και παρατίθενται συνώνυμα και αντώνυμα ανά σημασία, αλλά και ανά παράδειγμα, ώστε ο μαθητής να μπορεί χωρίς δυσκολία να αντικαθιστά την οριζόμενη λέξη με άλλη στο ίδιο περιβάλλον χρήσης.

3. ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΑΠΟΡΙΕΣ

✓ Οι μαθητές έρχονται στο διευρυμένο ωράριο (ενισχυτική διδασκαλία) με την προσδοκία να καταλάβουν καλύτερα το σχολικό μάθημα της ίδιας ημέρας και να προετοιμαστούν για το μάθημα της επόμενης. Πώς γίνεται η σύνδεση με το διδακτικό υλικό ΠΕΜ;

Εφόσον το διδακτικό υλικό ΠΕΜ είναι θεματικά οργανωμένο, επιλέγουμε να δουλέψουμε στο διευρυμένο ωράριο κείμενα που ασχολούνται με τα θέματα του μαθήματος της Γλώσσας του κανονικού σχολικού ωραρίου. Προφανώς μπορούμε να ασχοληθούμε και με κάποια κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και να τα επεξεργαστούμε με διαφορετικό τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά. Κομβικό σημείο αποτελεί η διδασκαλία της γραμματικής, που παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία. Από τη διδασκόμενη στο κανονικό ωράριο γραμματική επιλέγουμε τα κυριότερα στοιχεία, με όσο το δυνατόν λιγότερη χρήση ορολογίας. Βρίσκουμε επιπλέον ασκήσεις από το

υλικό «Ασκήσεις Γραμματικής» του ΠΕΜ που να ταιριάζουν στις σχολικές και τις δίνουμε στους μαθητές, προσέχοντας να ανταποκρίνονται στο επίπεδό τους.

✓ *Οι μαθητές κουράζονται να διαβάζουν εκτενή κείμενα. Πρέπει να δουλεύουμε μόνο με μικρής έκτασης κείμενα;*

Αν δουλεύουμε σωστά, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της λειτουργικής ανάγνωσης, μπορούμε να επεξεργαστούμε εκτενή κείμενα. Εστιάζουμε στα βασικά δομικά στοιχεία κάνοντας ερωτήσεις και ζητώντας να υπογραμμίσουν τα σημεία του κειμένου που περιέχουν τις απαντήσεις (π.χ. *τι περιγράφει το κείμενο, με ποιον τρόπο, πού βρίσκεται αυτό που περιγράφει, πώς είναι, ο συγγραφέας μάς λέει αν του αρέσει ή όχι κτλ.*), πραγματοποιώντας παράλληλες συνδέσεις με τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των παιδιών (π.χ. *έχετε δει κάτι παρόμοιο, πώς θα το περιγράφατε εσείς κτλ.*) και υποστηρίζοντας με το κατάλληλο υλικό (π.χ. εικόνες και φωτογραφίες που απεικονίζουν παρόμοια αντικείμενα με αυτά που περιγράφονται στο κείμενο).

✓ *Πώς εξηγούμε τις άγνωστες λέξεις;*

Καταρχήν ο στόχος μας είναι να προσεγγίσουμε την κατανόηση του κειμένου συνολικά και όχι λέξη λέξη. Εφόσον κάποιες λέξεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το νόημα, συζητάμε τη σημασία τους με οδηγό τα συμφραζόμενα, παρακινούμε τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για το τι μπορεί να σημαίνουν και παράλληλα παραπέμπουμε στη χρήση του λεξικού. Με το Λεξικό ΠΕΜ (*Λεξικό της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*), που απευθύνεται σε μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, είναι πλέον εύκολο να καταλάβουν τους ορισμούς και να βρουν και άλλα παραδείγματα χρήσης. Δεν ενδείκνυται να διαβάζουμε εμείς τους ορισμούς ή/και να τους επαναλαμβάνουν οι μαθητές μας μηχανικά. Επίσης, δεν επιμένουμε στην ετυμολογία, αλλά είναι χρήσιμη η ομαδοποίηση σε οικογένειες λέξεων, τόσο για την κατανόηση της σημασίας όσο και για άσκηση ορθογραφίας.

✓ *Πώς διορθώνουμε τα λάθη στον γραπτό λόγο;*

Ιεραρχούμε τα λάθη ανάλογα με τη σπουδαιότητα για την παραγωγή νοήματος. Με βάση αυτή τη λογική, πιο σοβαρά είναι τα λάθη λεξιλογίου-σημασίας και ακολουθούν τα λάθη σύνταξης. Οι μη φυσικοί ομιλητές κάνουν συνήθως μορφο-συντακτικά λάθη, που αφορούν τη μορφολογία (κλίση) και τη σύνταξη. Τα ορθογραφικά λάθη δεν επηρεάζουν την κατανόηση, αλλά είναι σημαντικός δείκτης αξιολόγησης του γραπτού λόγου, επομένως ασχολούμαστε και με αυτά, αλλά δεν τους δίνουμε προτεραιότητα. Σημειώνουμε, με μολύβι, τα κυριότερα λάθη και τα συζητάμε στην τάξη ως περιπτώσεις και όχι ως λάθη συγκεκριμένων μαθητών. Προτείνουμε επιπλέον λεξιλογικές και γραμματικές ασκήσεις αξιοποιώντας το διδακτικό υλικό ΠΕΜ.

✓ *Πρέπει να δίνουμε γλωσσικές ασκήσεις στους μαθητές για το σπίτι;*

Μπορούμε να δίνουμε για το σπίτι εύκολες και ενδιαφέρουσες ασκήσεις για εμπέδωση γραμματικών φαινομένων, λεξιλογικές ασκήσεις με τη μορφή παιχνιδιών, ακόμα και κείμενα, τα οποία θα συζητήσουμε την επόμενη μέρα στο σχολείο. Για παράδειγμα, αν έχουμε να δουλέψουμε με διαφημίσεις, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να μαζέψουν δικό τους υλικό και να το επεξεργαστούμε την επόμενη μέρα.

✓ *Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το γλωσσικό διδακτικό υλικό ΠΕΜ για μαθητές φυσικούς ομιλητές;*

Τα κείμενα και οι τρόποι επεξεργασίας είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, εφόσον υλοποιούνται οι αρχές της κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως και στα σχολικά βιβλία του κανονικού προγράμματος. Αυτό που πρέπει να προσαρμόζεται (ανάλογα με το αν οι μαθητές είναι φυσικοί ομιλητές ή αλλόγλωσσοι) είναι η γραμματική διδασκαλία και οι ασκήσεις γραμματικής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Σύμβολα στις εκφωνήσεις των ασκήσεων



Ασκήσεις κατανόησης κειμένου



Παραγωγή γραπτού λόγου



Παραγωγή προφορικού λόγου



Γραμματική



Γλωσσικά παιχνίδια

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Παρατίθεται πίνακας με προτάσεις σύνδεσης της ύλης των σχολικών βιβλίων (2006, ΟΕΔΒ) με τις Ασκήσεις Γραμματικής ΠΕΜ (2004). Η επεξεργασία έγινε από την Αναστασία Αμπάτη.

Γραμματικό θέμα	Ασκήσεις Γραμματικής (ΠΕΜ 2004)	Σχολικά βιβλία: Νεοελληνική Γλώσσα (ΟΕΔΒ 2006)
1. Φωνήματα – Συμφωνικά συμπλέγματα – Τονισμός – Στίξη	1-23, 27-34, 672-676, 679, 681, 682, 683, 684, 692, 693 (Γ' Μέρος: 1, 2, 3, 4, 7)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 19, 21, 24, 158 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 76, 77, 78
2. Άρθρα – Γένος	38, 39, 42, 43, 45 (Γ' Μέρος: 8)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 69, 116, 117 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 58
3. Πτώσεις	47-60, 62, 63, 65, 170-172, 409, 411, 412	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 70
4. ΟΦ – ΡΦ Συμφωνία Υ-Ρ	76, 156, 204, 205, 210, 236, 237, 238, 239, 392, 406, 408, 409, 410	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 63, 64 Β' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 17
5. Μορφολογία αρσενικών σε: -ος / -ης / -ας, θηλυκών σε: -η /-α και ουδέτερων σε: -ο / -ι / -μα	61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 69, 70, 72, 80 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 41
6. Μορφολογία ανισοσύλλαβων ουσιαστικών	80, 81	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 72, 80
7. Μορφολογία θηλυκών σε -ση / -ξη / -ψη (-εις)	82, 83, 84, 85	
8. Μορφολογία θηλυκών σε -ος και διάκριση από τα αρσενικά σε -ος και τα ουδέτερα σε -ος	86, 87, 88, 89, 90, 91	
9. Μορφολογία ουσιαστικών σε -έας	92, 93 (Γ' Μέρος: 12)	
10. Μορφολογία ρηματικών ουσιαστικών σε: -μα / -μιο	94, 579, 580	
11. Ομοιόπτωτοι – ετερόπτωτοι προσδιορισμοί	175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 191 (Γ' Μέρος: 25, 26, 27)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 104, 105, 106
12. Παράγωγες λέξεις	550, 563, 564, 567- 575, 578, 581- 587 (Γ' Μέρος: 80, 81)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 109, 118 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 54, 55, 59
13. Σύνθετες λέξεις	537 - 545, 547, 549, 551- 557, 559, 560, 561, 562,	Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 43, 44

	610, 611 (Γ' Μέρος: 63)	B' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 37, 38, 52, 82, 83, 125 B' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 43, 67
14. Μορφολογία επιθέτων – Συμφωνία εντός ΟΦ, Συμφωνία Υ-Κ και Α-Κ, Σύγκριση	98, 101, 102-142, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167 (Γ' Μέρος: 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22)	A' Γυμνασίου ΒΜ, σελ. 43, 46, 51, 65, 67, 73, 74, 92, 103, 120 A' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 38 B' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 78, 79, 80 B' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 40, 41, 42
15. Επιρρήματα	589, 590	B' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 107, 108 B' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 60
16. Αντωνυμίες: προσωπικές – κτητικές – αόριστες	145, 146, 147, 192- 210, 213, 218, 219-222, 224-232, 239 (Γ' Μέρος: 29, 30)	B' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 91, 92, 93 B' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 52, 53
17. Ρήματα: είμαι – έχω	236	
18. Ενεστώτας ενεργητικής Ρήματα α' συζυγίας και β' συζυγίας	237, 238, 240, 243, 244, 245, 247, 248	A' Γυμνασίου ΒΜ, σελ. 60 (χειμένο 1)
19. Διάκριση α'- β' συζυγίας	238, 240	A' Γυμνασίου ΒΜ, σελ. 86, 87 A' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 50
20. Ενεστώτας – Αόριστος – Μέλλοντας ενεργητικής φωνής	249-272, 406 (Γ' Μέρος: 33)	A' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 84 (χειμένο 3) A' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 49
21. Ενεστώτας παθητικής φωνής	364, 365, 366, 367, 368, 369, 370 (Γ' Μέρος: 49, 50)	B' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 51
22. Αόριστος παθητικής φωνής	382, 383-390	
23. Παρακείμενος ενεργητικής φωνής	273-278	
24. Υπερσυντέλικος ενεργητικής φωνής	282, 283	
25. Υποτακτική (συνοπτικός τρόπος ενέργειας)	296, 297, 298, 356, 423 (Γ' Μέρος: 35)	B' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 32, 33
26. Υποτακτική (εξακολουθητικός τρόπος ενέργειας)	299, 357, 358 (Γ' Μέρος: 39, 40)	
27. Υποτακτική (διάκριση τρόπου ενέργειας)	355, 359, 360, 363 (Γ' Μέρος: 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48)	

28. Προστακτική (συνοπτικός εξακολουθητικός τύπος)	312, 313-327, 395 (Γ' Μέρος: 36, 37, 38)	Β' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 32, 33
29. Παρατατικός ενεργητικής φωνής	330, 334, 336, 345, 349, 350, 351, 352, 353	
30. Διάκριση Παρατατικού – Λορίστου	331, 332, 333, 338, 339-344, 346, 347, 348, 361, 362, 397 (Γ' Μέρος: 32)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 90, 91
31. Διάκριση Συνοπτικού – Εξακολουθητικού Μέλλοντα	354	
32. Ενεργητική – Παθητική φωνή Αποθετικά ρήματα	365, 366, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379	Β' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 49 Β' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 29
33. Μετοχές ενεργητικές – παθητικές	401, 402, 403, 404, 405 (Γ' Μέρος: 54, 55)	Β' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 121, 124 Β' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 64
34. Προφορικός – γραπτός λόγος Επίσημο/ανεπίσημο ύφος	328, 329, 641, 643, 645, 647, 648 -661, 664, 665, 666, 669, 670, 671 (Γ' Μέρος: 64, 65, 66)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ σελ. 29, 30, 31, 37, 38 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 12
35. Αφήγηση γεγονότων και ιστοριών	623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 632, 635, 636, 638, 639, 643, 644 (Γ' Μέρος: 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ σελ. 47, 48, 51 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 28
36. Σύνδεση προτάσεων	459, 461, 462, 463, 465, 468, 469, 470, 471, 474, 475, 479, 480, 481, 482, 485, 486, 501, 502, 503, 504, 505, 506 (Γ' Μέρος: 56, 57, 58, 59, 60)	Α' Γυμνασίου, ΒΜ σελ. 127, 128, 129, 154, 155, 156 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 64, 65, 67, 68, 74, 75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ξενόγλωσση

Cook, Vivian (2001³). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ελληνόγλωσση

- Αντωνοπούλου, Νιόβη, Τσαγγαλίδης, Αναστάσιος & Μαρία Μουμτζή επιμ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας: Αρχές- Προβλήματα-Προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη 2-3/4/1999). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Βάμβουκας, Μιχάλης & Άσπα Χατζηδάκη επιμ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου, 2000), 2 τόμοι. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μιχάλης επιμ. (2001). *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης-πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ν.Ε. ως ξένης γλώσσας σε ενήλικους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευσταθιάδης, Στάθης κ.ά. (2001). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Ιορδανίδου, Άννα & Σπύρος Μοσχονάς επιμ. (2000). *Βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία* (19 βιβλία μαθητή+13 Τετράδια ασκήσεων+βοηθητικό υλικό+6 βιβλία δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ-Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Ιορδανίδου, Άννα & Μαρία Σφυρόερα (2003). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*, στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (βλ. και www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - ΚΕΓ (1996α). *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Πρακτικά ημερίδας Ι, Θεσσαλονίκη, 9 Δεκ. 1995). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - ΚΕΓ (1996β). *Εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Πρακτικά ημερίδας ΙΙ, Θεσσαλονίκη, 9 Δεκ. 1995). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - ΚΕΓ (1997). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Σπυρόπουλος, Βασίλης & Αναστάσιος Τσαγγαλίδης (2005). *Η γραμματική στη διδασκαλία: Σύγκριση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ψάλτου-Joycey, Αγγελική επιμ. (2001). *Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης-ξένης γλώσσας: Κριτική επισκόπηση εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Η Άννα Ιορδανίδου είναι Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ
ΕΣΠΑ – ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 1 «ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΙΣ 8
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»
ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ: ΑΝΝΑ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ
ΜΕ ΤΗ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ (ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ
ΤΑΜΕΙΟ) ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ