

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ
ΠΑΜΕ ΓΙΑ ΨΩΝΙΑ...
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ Α2

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε αλλόφωνους μαθητές που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου και διαθέτουν στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν τα μαθήματα που προβλέπει το ΠΣ, εφόσον η γλώσσα αποτελεί το όχημα/ μέσο για την αποτελεσματική παρακολούθηση. Για το λόγο αυτό, στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών απαιτείται πρωταρχικά γλωσσική ενίσχυση σε ομοιογενείς ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας τάξεις γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά συνήθως ανομοιογενείς ως προς την εθνικότητα και τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, η διδακτική πρόταση βασίζεται στις αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αξιοποιεί προσεγγίσεις της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών. Θεματικά είναι προσανατολισμένη στην ενότητα «αγορά».

ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΜΕ ΤΟ ΝΕΟ ΠΣ

Η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στο σύγχρονο σχολείο το καθιστά εξ ορισμού πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό και ταυτόχρονα αξιώνει την ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω εξατομικευμένης αλλά και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Βέβαια, η γλωσσική ανάπτυξη των αλλόγλωσσων μαθητών δεν είναι δυνατό να εξισωθεί πλήρως με εκείνη των κυπρίων μαθητών, εφόσον δεν καλούνται να μάθουν την ελληνική μόνο ως δεύτερη γλώσσα αλλά και ως γλώσσα του σχολείου: μία γλώσσα στην οποία ενώ δεν είναι επαρκείς, απαιτείται να επικοινωνήσουν, να μάθουν, να αναπτύξουν δεξιότητες και να αξιολογηθούν. Για το λόγο αυτό, το νέο ΠΣ προβλέπει α) εξατομικευμένη διδασκαλία των αρχάριων μαθητών σε τάξεις υποδοχής και β) διαφοροποιημένη διδασκαλία στις μικτές τάξεις του δημοτικού.

ΕΙΔΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η παρούσα διδακτική ενότητα αποτελεί ένα ενδεικτικό σενάριο που αξιοποιεί α) την επικοινωνιακή προσέγγιση, β) τη διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας, γ) τις στρατηγικές μάθησης και δ) την εστιασμένη στο μαθητή ανάλυση και διόρθωση λαθών, προκειμένου να εισαγάγει τους μαθητές σε περιστάσεις επικοινωνίας που θα συναντήσουν στην αγορά.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές επιπέδου Α2, δηλαδή μαθητές που γνωρίζουν στοιχειώδη ανάγνωση και γραφή, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν έναν πολύ περιορισμένο αριθμό του βασικού λεξιλογίου και κάποιες καθημερινές συχνές φράσεις, προκειμένου να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, π.χ. χαιρετισμούς, συστάσεις, ευχές, κτλ, καθώς και να δώσουν κάποιες πληροφορίες για τον εαυτό τους στα ελληνικά. Θα

πρέπει να σημειωθεί ότι οι αρχάριοι μαθητές επιπέδου Α2 χρησιμοποιούν σωστά κάποιες απλές δομές, αλλά εξακολουθούν να έχουν βασικά κενά σε όλες τις δεξιότητες¹. Για τη διδασκαλία της παρούσας ενότητας προϋποτίθεται γνώση των μαθητών σε βασικά στοιχεία ανάγνωσης και γραφής, στην έννοια του ουσιαστικού (ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού) και του άρθρου, καθώς και στον ενεστώτα. Από την πλευρά του διδάσκοντα προϋποτίθενται στοιχειώδεις γνώσεις για βασικές δομές της πρώτης γλώσσας των μαθητών, προκειμένου να διαχειριστεί με επιτυχία τις παρεμβολές που μπορεί να εμφανιστούν σε οποιοδήποτε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη, πραγματολογία).

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προτείνεται για γλωσσική διδασκαλία 6 διδακτικών ωρών. Εφόσον η διδασκαλία πραγματοποιείται σε τάξεις υποδοχής που λειτουργούν παράλληλα με ή μετά το ωρολόγιο πρόγραμμα, η διάρκεια μπορεί να τροποποιηθεί με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές ως ακροατές και ως συμμετέχοντες σε ένα επικοινωνιακό γεγονός να είναι σε θέση να:

1. Κατανοούν λέξεις και φράσεις υψηλής συχνότητας που σχετίζονται με την αγορά/ πώληση προϊόντων, τα αγαθά, τα τρόφιμα και τα καταστήματα στα οποία διατίθενται
2. Συλλαμβάνουν τη σημασία ή την κεντρική ιδέα σύντομων, απλών και σαφών προφορικών κειμένων (διαλόγων και τραγουδιών) στη θεματική ενότητα *Στην αγορά*
3. Ερμηνεύουν ορθά τα παραγλωσσικά στοιχεία που συνοδεύουν συγκεκριμένα συχνά εκφωνήματα, για παράδειγμα εκφωνήματα που αφορούν την τιμή των προϊόντων
4. Αναγνωρίζουν τους φθόγγους και τα φωνήματα που συναποτελούν τις λέξεις της ελληνικής στη θεματική ενότητα *Πάμε στην αγορά/ για ψώνια* με όλες τις φωνητικές αλλοιώσεις που προσδίδει η συνεχής ροή του προφορικού λόγου.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές ως αναγνώστες να είναι σε θέση να:

1. Διαβάζουν και να κατανοούν πολύ σύντομα και απλά κείμενα, π.χ. αυθεντικά και ημιαυθεντικά κείμενα που εκτυλίσσονται στην αγορά (μηνύματα, διάλογοι, ταμπέλες, διαφημίσεις και ανακοινώσεις)
2. Βρίσκουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε απλά, χρηστικά/ λειτουργικά κείμενα, π.χ. καταλόγους εστιατορίων, διαφημίσεις, κτλ.

¹ Ο διδάσκων θα πρέπει να γνωρίζει το ακριβές επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, εφόσον θα έχει εφαρμόσει προηγουμένως διαγνωστικό τεστ.

3. Κατανοούν τη σημασία του βασικού λεξιλογίου τροφίμων, προϊόντων και μαγαζιών, καθώς και τη σημασία των βασικών ρημάτων που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας
4. Αντιληφθούν τη λειτουργία του γραμματικού γένους και να κατανοήσουν το πρωτοτυπικό σύστημα του γραμματικού γένους στην ελληνική
5. Κατανοήσουν τον τρόπο σχηματισμού και τους τρόπους χρήσης του συνοπτικού/στιγμαϊού μέλλοντα και της συνοπτικής υποτακτικής έγκλισης
6. Αναπαριστούν γραφηματικά το νέο λεξιλόγιο, ξεπερνώντας τα προβλήματα που δημιουργεί η αναντιστοιχία γραφής και προφοράς στα ελληνικά

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές ως παραγωγοί γραπτών κειμένων να είναι σε θέση να:

1. Μπορούν να συνθέσουν απλά και σύντομα κείμενα, π.χ. σημειώματα, συνταγές, κατάλογο με ψώνια ή να περιγράψουν την αγορά στην περιοχή όπου ζουν
2. Διατυπώνουν απλές προτάσεις σε χρόνο μέλλοντα και σε υποτακτική έγκλιση για να ανταποκριθούν σε περιστάσεις επικοινωνίας που μπορεί να συναντήσουν στην αγορά.
3. Χρησιμοποιούν ορθά το κατάλληλο βασικό λεξιλόγιο της ενότητας και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά σημασιολογικές σχέσεις υπερωνυμίας και υπωνυμίας, π.χ. *όσπρια* → *φασόλια, κατάστημα/ μαγαζί* → *μανάβικο*.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου να είναι σε θέση να:

1. Αρθρώνουν σωστά και με τον κατάλληλο τονισμό και επιτονισμό λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας
2. Επικοινωνούν σε απλές καθημερινές περιστάσεις που απαιτούν ανταλλαγή πληροφοριών στην αγορά
3. Χρησιμοποιούν βασικό λεξιλόγιο (λέξεις και φράσεις) και βασικές γραμματικές δομές για να ζητήσουν πληροφορίες για συγκεκριμένα προϊόντα, την τιμή τους, κτλ.
4. Χειρίζονται αποτελεσματικά σύντομες κοινωνικές συνδιαλλαγές, π.χ. αγορά/ πώληση τροφίμων ή άλλων προϊόντων, έστω και αν η γλωσσική τους επάρκεια δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν το λόγο του πομπού στο σύνολό του ή να συνεχίσουν οι ίδιοι τη συνομιλία
5. Αξιοποιούν εκτός από τα γλωσσικά και τα κατάλληλα παραγλωσσικά στοιχεία, για να επικοινωνήσουν συγκεκριμένα νοήματα στο συνομιλητή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης στρέφεται γύρω από τις συναλλαγές που μπορούμε να έχουμε στην αγορά. Προκειμένου να σχεδιάσουμε τη διδασκαλία μας, θα πρέπει αρχικά να λάβουμε υπόψη την ηλικία, τις ανάγκες, αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, π.χ. να εστιάσουμε στην αγορά ρούχων, στο πώς να παραγγείλουν στο κυλικείο του σχολείου ή σε μια καφετέρια/ σε ένα εστιατόριο, κτλ. Κατά συνέπεια, το προτεινόμενο διδακτικό υλικό και το περιεχόμενό του μπορεί να τροποποιηθεί με βάση τα παραπάνω κριτήρια.

Περίσταση επικοινωνίας: Αγοράζω τρόφιμα και άλλα προϊόντα στο περίπτερο, στον φούρνο, στη λαϊκή, στο σούπερ μάρκετ..., Παραγγέλνω στο κυλικείο/ στην καφετέρια/ στο εστιατόριο...

Λεξιλόγιο: τρόφιμα – προϊόντα, καταστήματα, ρήματα συναλλαγών

Λειτουργικές δομές: Θα ήθελα, πόσο κάνει/ κοστίζει, υπάρχει, μήπως έχετε, θέλω να...

Γραμματική: γραμματικό γένος ουσιαστικών, συνοπτικός/ στιγμιαίος μέλλοντας, συνοπτική υποτακτική

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των αρχαρίων οι επικοινωνιακές δυσκολίες μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα είναι δυνατό να δυσχεράνουν τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αρθούν, εφόσον προτιμώνται οπτικά ερεθίσματα, αργός ρυθμός ομιλίας, απλοποιημένα κείμενα, εικονογραφημένα ή/ και δίγλωσσα λεξικά και επιλεκτική χρήση της μητρικής γλώσσας² των μαθητών σε στρατηγικά σημεία της διδασκαλίας (π.χ. για να εξηγηθούν πιο δύσκολες/ αφηρημένες έννοιες και μεταγλώσσα ή για να επισημανθούν διαφορές ανάμεσα στην ελληνική και τη μητρική γλώσσα των μαθητών).

Αφόρμηση: Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές διαθέτουν κάποιες γνώσεις στο θέμα της αγοράς/ ζήτησης προϊόντων καθημερινής ανάγκης/ υπηρεσιών, παρά την περιορισμένη τους γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική³, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε έντυπο και ηλεκτρονικό εικονιστικό υλικό, που διευκολύνει την οπτικοποίηση των εννοιών. Για παράδειγμα, μπορούμε να αξιοποιήσουμε εικόνες, ζωγραφικούς πίνακες και φωτογραφίες αγορών από διάφορα μέρη του κόσμου (π.χ. Ελλάδα, Κωνσταντινούπολη, Νέα Υόρκη, Ινδία), έτσι ώστε να εισαγάγουμε από την αρχή και το πολιτισμικό στοιχείο. Μέσω της ιδεοθύελλας και χρησιμοποιώντας απλουστευμένο λόγο,⁴ ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν τι βλέπουν και στη συνέχεια καταγράφουμε κάποιες από τις λέξεις-κλειδιά στον πίνακα. Προφέρουμε και πάλι δυνατά και αργά τις λέξεις που προέκυψαν από τους μαθητές και ταυτόχρονα δείχνουμε το αντίστοιχο αντικείμενο αναφοράς στην εικόνα. Στην περίπτωση μαθητών με μητρική γλώσσα την τουρκική ή την αλβανική, μπορούμε να αναφέρουμε και δάνειες λέξεις όπως *παζάρι* και *αλισβερίσι*.

² Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο διδάσκων δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών, αλλά να μπορεί να αξιοποιήσει α) δύσκολους γραμματικούς όρους, β) μεταφραστικά ισοδύναμα δύσκολων εννοιών και γ) υλικό που έχει παραχθεί στη μητρική γλώσσα των μαθητών για τη διδασκαλία της ελληνικής, προκειμένου να διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία σε πρώιμο στάδιο.

³ Λαμβάνουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι μαθητές εκτίθενται στην ελληνική γλώσσα καθημερινά σε ποικίλα περιβάλλοντα και για το λόγο αυτό, ενδέχεται να διαθέτουν αποσπασματική γνώση λέξεων και λειτουργικών δομών, παρότι δεν τις έχουν διδαχτεί.

⁴ Το γεγονός ότι ο λόγος του διδάσκοντα δεν γίνεται πάντοτε κατανοητός δεν αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση· αντίθετα οι μαθητές εκτίθενται από νωρίς στην ελληνική γλώσσα και παίρνουν θετική ενίσχυση που σταδιακά θα αξιοποιήσουν στο δικό τους λόγο, προφορικό και γραπτό.

A) Λεξιλογική ενίσχυση

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση γραπτών κειμένων αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με το βασικό/ συχνό λεξιλόγιο και τις συχνές λειτουργικές γραμματικές δομές που περιλαμβάνουν οι περιστάσεις επικοινωνίας της αγοράς. Για το λόγο αυτό, αφού προηγηθεί η πρώτη έκθεση των μαθητών στο γραπτό κείμενο μέσω της πρότυπης ανάγνωσης του διδάσκοντα και της δεύτερης ανάγνωσης από τους ίδιους τους μαθητές,⁵ ακολουθεί η επεξεργασία των νοημάτων του κειμένου με παράλληλη χρήση πηγών. Έτσι, προκειμένου να κατανοήσουν το νέο λεξιλόγιο που περιλαμβάνει το κείμενο, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με εικονογραφημένα λεξικά και διαμορφώνουν το δικό τους προσωπικό λεξικό, στο οποίο γράφουν τις λέξεις δίνοντας γλωσσικά ισοδύναμα στη μητρική τους γλώσσα, συνοδεύοντάς τις με σκίτσα που αναπαριστούν το αντικείμενο αναφοράς και καταγράφοντας φωνητικά την προφορά τους και σχηματικά τον τονισμό τους, π.χ.:

Το προσωπικό μου λεξικό	
ψωμί: хлеб	 [psomí] □ □ ⁶

Προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές στην εμπέδωση του νέου λεξιλογίου, τους δίνονται ποικίλες δραστηριότητες, π.χ. να κατονομάσουν τις εικόνες που βλέπουν, να βρουν την αταίριαστη λέξη ανάμεσα σε μια ομάδα λέξεων, να συμπληρώσουν σταυρόλεξα ή ακροστιχίδες, να αντιστοιχίσουν λέξεις με απλά διατυπωμένους ορισμούς, να συμπληρώσουν τα γράμματα που λείπουν σε λέξεις, να διορθώσουν τα λάθη σε λέξεις, κτλ.⁷

B) Ενίσχυση στις γραμματικές δομές

B1. Μέλλοντας – Υποτακτική

Εφόσον στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές κείμενα με διαλόγους που διαδραματίζονται στην αγορά, θα πρέπει να εξοικειωθούν με συγκεκριμένες βοηθητικές γραμματικές δομές. Δεδομένου του ότι έχουν διδαχτεί τον ενεστώτα, το άρθρο και το ουσιαστικό, στην ενότητα αυτή επιδιώκουμε να τους εκθέσουμε στο σχηματισμό του συνοπτικού/ στιγμιαίου μέλλοντα και της συνοπτικής/ στιγμιαίας υποτακτικής, καθώς και στην έννοια και τον πρωτοτυπικό σχηματισμό του γραμματικού γένους. Και οι δύο δομές είναι συνήθως ιδιαίτερα προβληματικές για τους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς δεν συναντιούνται στις περισσότερες μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων μαθητών που

⁵ Οι αρχάριοι μαθητές αξιοποιούν στοιχεία μιμικής κατά των ανάγνωση των κειμένων, υιοθετώντας τις γλωσσικές και εξωγλωσσικές συμπεριφορές που παρατήρησαν στο λόγο του διδάσκοντα. Γι' αυτό, προτείνεται τα κείμενα να είναι διαλογικά και να αναδεικνύουν τους παράγοντες επικοινωνίας.

⁶ Η σχηματική αναπαράσταση του τόνου με κουτάκια που αντιστοιχούν σε συλλαβές συχνά αποδεικνύεται βοηθητική για τους μαθητές. Η τονούμενη συλλαβή αναπαρίσταται με μεγαλύτερο σε μέγεθος κουτάκι, για να καταδειχτεί η μεγαλύτερη έντασή της.

⁷ Έτοιμες λεξιλογικές ασκήσεις περιλαμβάνονται στο εικονογραφημένο λεξικό *Λέξεις και Εικόνες*.

παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο. Επιλέγουμε να διδάξουμε ταυτόχρονα το συνοπτικό μέλλοντα και τη συνοπτική υποτακτική, καθώς ο τρόπος σχηματισμού τους είναι ίδιος (διαφοροποιούνται μόνο ως προς το μόριο που προηγείται του ρήματος *θα, να*). Σύμφωνα με τη λειτουργική προσέγγιση της γραμματικής, τα υπό εξέταση γραμματικά φαινόμενα θα πρέπει να εμφανίζονται σε ικανή συγκέντρωση στα γραπτά κείμενα, έτσι ώστε η μάθηση να βασίζεται στη χρήση. Για το λόγο αυτό, συχνά ο διδάσκων εκθέτει τους μαθητές σε «κατασκευασμένα»/ ημιαυθεντικά κείμενα, έτσι ώστε να πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, π.χ.:

Ιβάν: Γεια σου, Άννα! Θα πάω στον φούρνο να αγοράσω ψωμί, κουλούρια και τυρόπιτες. Θέλεις να έρθεις μαζί μου;

Άννα: Ναι, θα έρθω! Θέλω κι εγώ να πάρω κρουασάν και γάλα από το φούρνο. Θα ζητήσω από τη μαμά μου χρήματα και θα έρθω σε ένα λεπτό. Θα με περιμένεις;

Ιβάν: Βέβαια! Θα σε περιμένω έξω από το σχολείο!

Άννα: Τα λέμε σε λίγο!

Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στα ρήματα του κειμένου και να προσπαθήσουν να βρουν παρόμοια σε άλλο κείμενο που εκτυλίσσεται επίσης στην αγορά. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές παρατηρούν περισσότερο το υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο και είναι σε θέση να παρακολουθήσουν καλύτερα τον κανόνα σχηματισμού του. Η διδασκαλία της γραμματικής στην περίπτωση των αρχαρίων μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση νοηματικών αναπαραστάσεων, πινάκων, αλλά και μεταγλώσσας (περιγραφή των κανόνων στη μητρική γλώσσα), π.χ.:

Πηγή: Υπόθεση Γλώσσα: Μέλλοντα

Б. Будущее время выражает событие, которое произойдет или которое ожидается в будущем: αύριο, μεθαύριο, την επόμενη εβδομάδα, τον επόμενο μήνα, του χρόνου κτλ.



• Будущее время может еще выражать вежливую просьбу или указание.

Η Αγκάθα και η Κλειώ θα κάνουν διακοπές μαζί φέτος το καλοκαίρι

Πηγή: Κλειδιά της Νεοελληνικής Γραμματικής (Ελληνορωσική έκδοση)

Αξιοποιώντας τον πίνακα σχηματισμού του μέλλοντα, οι μαθητές προσπαθούν να κατασκευάσουν μελλοντικές προτάσεις με οικεία ρήματα και μελλοντικά επιρρήματα που ήδη χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους: π.χ. *Αύριο θα πάω βόλτα* κτλ.

		ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΣΤΙΓΜΙΑΙΟΣ ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ
Ρήματα σε -ω (α' συζυγία)	z*	φωνίζω	φώνισα	θα φωνίσω
	v* & θ	ξαπλώνω	ξάπλωσα	.....
	θ	νιώθω	ένιωσα	.....
	z*	κοιτάζω	κοίταξα	.....
	κ	πλέκω	έπλεξα	.....
	v/vv	διαλέγω	διάλεξα	.....
	χ	τρέχω	έτρεξα	.....
	σκ	διδάσκω	δίδαξα	.....
	xv	διώκνω	έδιωξα	.....
	π	λείπω	έλειψα	.....
Ρήματα σε -ώ (β' συζυγία)	β	κλέβω	έκλεψα	.....
	φ	γράφω	έγραψα	.....
	εύ	ψαρεύω	ψάρεψα	.....
	αύ	παύω	έπαψα	.....
	ω	ασ	καλώ	χάλασα	θα καλώσω
	εσ	μπορώ	μπόρεσα	.....
	πσ	τηλεφωνώ	τηλεφώνησα	.....
	πξ	τραβώ	τράβηξα	.....
	αξ	πετώ	πέταξα	.....

Προσοχή: * Το z γίνεται θ ή ξ ανάλογα με το ρήμα
 Το v σε ορισμένα ρήματα γίνεται δύο στον τερματικό, π.χ. περιμένω → περιμένει

Πηγή: Υπόθεση Γλώσσα: Μέλλοντα

Στη συνέχεια, η νέα γνώση για το σχηματισμό του συνοπτικού/ στιγμιαίου μέλλοντα ενισχύεται και συγκρίνεται με το σχηματισμό της συνοπτικής/ στιγμιαίας υποτακτικής. Για να μην επιβαρυνθούν γνωσιακά οι μαθητές, η υποτακτική συνδέεται με τη χρήση των ρημάτων *πρέπει, μπορώ, πάω, περιμένω* και *θέλω* που εξαιτίας της υψηλής συχνότητας που έχουν τους είναι συνήθως οικεία. Δοκιμάζουν να φτιάξουν στα ελληνικά μελλοντικές εκφράσεις κι έπειτα να δώσουν εναλλακτικές διατυπώσεις χρησιμοποιώντας την υποτακτική, π.χ. *θα αγοράσω φρούτα* → *θέλω να αγοράσω φρούτα/ πρέπει να αγοράσω φρούτα* και αναζητούν διαφορές στη σημασία. Αξιοποιώντας τη στρατηγική της *διαμεσολάβησης* ανακοινώνουν στην τάξη τι

θα κάνει/ θέλει να κάνει ο συμμαθητής τους, έτσι ώστε να εξασκηθούν στη χρήση εναλλακτικών προσώπων.

B2. Λειτουργικές δομές/ εκφράσεις

Σε πολλές περιπτώσεις οι επικοινωνιακές περιστάσεις προβλέπουν τη χρήση στερεότυπων ή λειτουργικών εκφράσεων, οι οποίες παρότι δομικά χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη δυσκολία, διαθέτουν μεγάλη συχνότητα και γι' αυτό οι μαθητές τις μαθαίνουν ολιστικά σε πρώιμο στάδιο, χωρίς να έχουν γνώσεις για τον τρόπο σχηματισμού τους, π.χ. *Τα λέμε σε λίγο, Θα ήθελα*, κτλ. Η εξάσκηση των μαθητών στις λειτουργικές δομές/ εκφράσεις προκύπτει μέσα από την εκτεταμένη έκθεση και χρήση.

B3. Γραμματικό γένος

Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία του γραμματικού γένους στην ελληνική, ξεκινάμε από τις διαφανείς περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει ταύτιση φυσικού γένους (άρρεν - θήλυ) και γραμματικού γένους (αρσενικό θηλυκό), π.χ. *ο πωλητής/ η πωλήτρια*. Ξεκάθαρη είναι επίσης η περίπτωση των περισσότερων ουσιαστικών που δηλώνουν μαγαζιά (ουδέτερο γένος), π.χ. *το μανάβικο, το ψαράδικο, το κρεοπωλείο*, κτλ. Στη συγκεκριμένη ενότητα όμως θα συναντήσουν και πολλά ουσιαστικά που δηλώνουν τρόφιμα και προϊόντα καθημερινής ανάγκης, στα οποία το γένος αποδίδεται αυθαίρετα, π.χ. *ο μαϊντανός, η ντομάτα, το αγγούρι*. Για το λόγο αυτό, η διδασκαλία του γραμματικού γένους ξεκινά με έμφαση στο σημασιολογικό κριτήριο, αλλά συνεχίζεται με παρουσίαση σε μορφή πίνακα του πρωτοτυπικού (κεντρικού) συστήματος γραμματικού γένους της ελληνικής:

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
-ς	-α/ -η	-ι/ -ο/ -μα

Οι εξαιρέσεις στους κανόνες κατασκευής αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών που παρουσιάζει ο παραπάνω πίνακας (π.χ. *η οδός, το μέρος*) θα διδαχτούν σε πιο προχωρημένο στάδιο της εκμάθησης. Και πάλι η διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου γίνεται με λειτουργικό τρόπο: 1. οι μαθητές παρατηρούν το ληκτικό τεμάχιο των ουσιαστικών μέσα στα κείμενα και το συσχετίζουν με το άρθρο που προηγείται, 2. ομαδοποιούν τα ουσιαστικά με βάση το γραμματικό τους γένος, 3. επισημαίνουν τα προβλήματα που συναντούν στην κατανόηση του γραμματικού γένους με βάση τη δομή της μητρικής τους γλώσσας και 4. επιλέγουν την ορθή απόδοση του γραμματικού γένους σε ένα σύνολο σωστών και λαθεμένων φράσεων/ προτάσεων.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι μαθητές αξιοποιούν όλες τις παραπάνω γνώσεις, προκειμένου να συνθέσουν το δικό τους γραπτό κείμενο. Το παραγόμενο κείμενο μπορεί να είναι ένα σημείωμα που αφήνουν στο μικρό τους αδελφάκι για να το ενημερώσουν ότι θα πάνε στην αγορά για ψώνια, ένας κατάλογος με τα ψώνια που θα κάνουν, μία συνταγή φαγητού ή γλυκού της χώρας τους, στην οποία θα αξιοποιήσουν το λεξιλόγιο και τις γραμματικές δομές (π.χ. ρήματα σε μέλλοντα, β'

πληθυντικό) που διδάχτηκαν ή ο,τιδήποτε άλλο είναι οργανωμένο με βάση τους επικοινωνιακούς και γλωσσικούς παράγοντες που παρουσιάστηκαν στην ενότητα.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η έκθεση των αρχάριων μαθητών σε προφορικά κείμενα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς τους εξοικειώνει με τη γρήγορη εκφορά του λόγου των φυσικών ομιλητών και ενισχύει την κατανόηση στις καθημερινές τους συναναστροφές και συναλλαγές. Όμως, παρά την προτεραιότητα και ιδιαίτερη σημασία του προφορικού λόγου στη γλωσσική κατάκτηση, οι δραστηριότητες κατανόησής του έπονται εκείνων του γραπτού λόγου στην περίπτωση των αρχαρίων, επειδή οι φωνητικές αλλοιώσεις που προκύπτουν από τη γρήγορη εκφορά/ συνάρθρωση στις καθημερινές συναλλαγές, καθώς και η έλλειψη εξοικείωσης με βασικό λεξιλόγιο τις καθιστούν απαιτητικές και δύσκολες. Ο διδάσκων μπορεί να καταγράψει ο ίδιος καθημερινούς διαλόγους και να τους παρουσιάσει στην τάξη ή εναλλακτικά να αξιοποιήσει ακουστικό υλικό διαθέσιμο σε διάφορα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης, κατάλληλα ηχογραφημένο ώστε να διευκολύνει την κατανόηση (βλ. Διδακτικό υλικό – πηγές) ή στο διαδίκτυο (π.χ. αυθεντικά βίντεο που εκτυλίσσονται στη λαϊκή αγορά). Μπορεί επίσης να αξιοποιήσει τραγούδια και βίντεο κλιπ (βλ. Διδακτικό υλικό – Πηγές). Η κατανόηση των προφορικών κειμένων μπορεί να ελεγχθεί με ερωτήσεις συνολικής κατανόησης που υπάρχουν στο διδακτικό υλικό ή και να κατασκευάσει ο ίδιος.

Στρατηγικές μάθησης/ επικοινωνίας: Ο διδάσκων μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές να κάνουν *προβλέψεις* ως προς το κείμενο που θα ακούσουν με βάση τον τίτλο του, αλλά και να *αξιοποιούν τις διαθέσιμες γνώσεις σχετικά με τις συχνές λειτουργικές φράσεις* που συναντούν στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, π.χ. *πόσο κάνει/ κοστίζει/ έχει; Θα ήθελα...* κτλ. Μέσω της *επανάληψης* περιστάσεων επικοινωνίας και δομών, οι μαθητές έρχονται σε διαρκή επαφή με τα χαρακτηριστικά τους, εξοικειώνονται με συγκεκριμένα είδη λόγου και *αναπτύσσουν πολιτισμική αντίληψη* παρατηρώντας τον τρόπο εκφοράς του λόγου και τη γλωσσική και εξωγλωσσική συμπεριφορά (επιλογή λεξιλογίου και γραμματικών δομών, τονισμός και επιτονισμός, παραγλωσσικά στοιχεία) από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Για την εξάσκηση των αρχάριων μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου προτείνονται παιχνίδια ρόλων που θα αποτελούν προσομοιώσεις μιας πραγματικής περίπτωσης επικοινωνίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν το ρόλο του πωλητή/ υπαλλήλου και του πελάτη. Επιλέγουν τον τόπο της συναλλαγής (στο σούπερ μάρκετ, στη λαϊκή, στην καφετέρια, κτλ.) και προσχεδιάζουν το λόγο τους κρατώντας σημειώσεις και αξιοποιώντας το διαθέσιμο διδακτικό υλικό (λεξικά, κείμενα, πίνακες γραμματικής, κτλ.). Στη συνέχεια υποδύονται τους ρόλους τους δίνοντας έμφαση στη σωστή άρθρωση, το σωστό τονισμό και επιτονισμό των εκφωνημάτων τους και συνοδεύοντας το λόγο τους με τα κατάλληλα παραγλωσσικά στοιχεία.

ΑΝΑΛΥΣΗ/ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΛΑΘΩΝ

Τα παραγόμενα γραπτά και προφορικά κείμενα των μαθητών αρχειοθετούνται στον προσωπικό τους φάκελο (portfolio) και αναλύονται ως προς τα συστηματικά τους λάθη με

βάση τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (λειτουργική προσέγγιση διδασκαλίας της γραμματικής), οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν τους λόγους που δυσκολεύονται στα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας, ανατρέχοντας στη δομή της μητρικής τους γλώσσας. Καθώς η επικοινωνιακή τους ικανότητα στην ελληνική είναι περιορισμένη, η ανάλυση μπορεί να γίνει με αξιοποίηση μεταγλώσσας και διαγραμματικών απεικονίσεων με λέξεις - κλειδιά στη μητρική τους γλώσσα.

Στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα οι γραμματικές κατηγορίες του γένους, της υποτακτικής έγκλισης και της συνοπτικής ρηματικής όψης αναμένεται να προβληματίσουν τους αρχάριους ρωσόφωνους, αλβανόφωνους, τουρκόφωνους και κινέζους μαθητές, εξαιτίας της εγγενούς τους δυσκολίας αλλά και των παρεμβολών από τη μητρική γλώσσα.

A) Γραμματικό γένος

Στην περίπτωση των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής οι δυσκολίες ως προς την κατανόηση του γραμματικού γένους είναι αντιμετώπισιμες, καθώς υπάρχει θετική ενίσχυση από τη μητρική τους γλώσσα: τα αρσενικά ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε σύμφωνο (πρβλ. τα αρσενικά ουσιαστικά σε -ς της ελληνικής στον πίνακα του πρωτοτυπικού συστήματος γένους), τα θηλυκά ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε -a και τα ουδέτερα ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε -o. Παρόλα αυτά, ιδιαίτερα συχνή είναι η σύγχυση ανάμεσα σε ουδέτερα και θηλυκά ουσιαστικά της ελληνικής: καθώς η πρωτοτυπική κατάληξη των θηλυκών ουσιαστικών είναι -a, η ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού των ουδετέρων εκλαμβάνεται ως ονομαστική/ αιτιατική ενικού, π.χ. *τα παράθυρα* → **η παράθυρα* → **οι/ τις παράφρες*. Το ίδιο συμβαίνει και με τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -μα, π.χ. **η πρόβλημα*. Στην περίπτωση αυτή η παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα είναι ακόμη πιο έντονη, καθώς το ουσιαστικό έχει παρόμοια φωνολογική μορφή στη ρωσική, είναι όμως θηλυκό.

Στην περίπτωση των αλβανόφωνων μαθητών οι δυσκολίες ως προς την κατανόηση του γραμματικού γένους αυξάνονται, καθώς τα αρσενικά της αλβανικής λήγουν σε -i και -u, τα θηλυκά σε -a/ -ja ενώ το ουδέτερο γένος είναι αρκετά εξασθενημένο και λήγει σε -t (-it, -te).⁸ Έτσι, η ορθή απόδοση του γραμματικού γένους γίνεται συνήθως με δυσκολία, ενώ εμφανίζονται λάθη, όπως **η σπίτι*, **ο αγόρι*. Επίσης, ενώ στα ελληνικά τα ονόματα δέντρων είναι θηλυκού γένους και τα ονόματα καρπών ουδετέρου γένους, στα αλβανικά και τα δύο είναι θηλυκά.

Στην τουρκική η γραμματική κατηγορία του γένους δεν δηλώνεται. Κατά συνέπεια, σχέσεις που γραμματικοποιούνται στη ΝΕ στην τουρκική εμφανίζονται λεξικοποιημένες, π.χ. *θείος-θεία*, *αδελφός-αδελφή* στα ελληνικά, αλλά *erkek cardeş* (= *αδελφός*) - *kiz cardeş* (= *αδελφή*) στα τουρκικά, όπου στη ρίζα του αρσενικού ουσιαστικού προστίθεται το μόρφημα *erkek* (= *άντρας*), και στη ρίζα του θηλυκού το μόρφημα *kiz* (= *κορίτσι*) αντίστοιχα. Η κατάκτηση της γραμματικής κατηγορίας του γένους είναι συνήθως επίπονη και χρονοβόρα για τους τουρκόφωνους μαθητές. Στην προσπάθειά τους να αποδώσουν ορθά το γραμματικό γένος, εφαρμόζουν αποσπασματικά τους κανόνες του πρωτοτυπικού συστήματος γένους,

⁸ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην αλβανική το οριστικό άρθρο επιτάσσεται (δηλαδή τοποθετείται μετά το ουσιαστικό) με τη μορφή των παραπάνω οριστικών καταλήξεων.

παρουσιάζοντας εκφορές, όπως **η μάθημα, *τα χώρα, *η παιδί*, κτλ. Παράλληλα, για να αποφύγουν το γλωσσικό λάθος, συχνά αποδίδουν στα ουσιαστικά ουδέτερο γένος (ιδιαίτερα από τη στιγμή που θα παρατηρήσουν ότι το ουδέτερο γένος περιλαμβάνει ουσιαστικά έμψυχα και άψυχα, π.χ. *το αγόρι, το σπίτι*, ανθρώπινα και μη ανθρώπινα, π.χ. *το κορίτσι, το γατί*).

Τέλος, παρόμοια με την τουρκική είναι και η περίπτωση της κινεζικής: δεν υπάρχουν κλιτικές καταλήξεις για το γένος, το οποίο σε περίπτωση που πρέπει να δηλωθεί, ορίζεται λεξικά, π.χ. *yīshēng* *γιατρός*, αλλά *nányīshēng* *γυναίκα-γιατρός*. Συνεπώς, και οι κινέζοι μαθητές αποδίδουν το γραμματικό γένος αρκετά αυθαίρετα.

Η γνώση της ύπαρξης/ μη ύπαρξης του γραμματικού γένους στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, καθώς και της δομής του παρέχει στον εκπαιδευτικό τα εφόδια να αναγνωρίσει την πηγή της δυσκολίας και να τροποποιήσει κατάλληλα τη διδασκαλία του, έτσι ώστε οι παρεκκλίσεις από το σύστημα της ελληνικής γλώσσας να εξαλειφθούν σε πρώιμο στάδιο και να μην παγιωθούν σε πιο προχωρημένα στάδια της κατάκτησης.

B) Υποτακτική Έγκλιση/ Συνοπτική ρηματική όψη

Στην ελληνική η υποτακτική έγκλιση χρησιμοποιείται για να εκφράσουμε κάτι το αβέβαιο, το προσδοκώμενο ή μια ευχή, μια επιθυμία, μια προτροπή, μια οδηγία, κτλ. Η υποτακτική διακρίνεται σε συνοπτική ή μη συνοπτική/ εξακολουθητική. Η συνοπτική υποτακτική χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να μιλήσουμε για μια δραστηριότητα στο σύνολό της, χωρίς να μας ενδιαφέρει η διάρκειά της, ή όταν η επανάληψη της δραστηριότητας είναι ορισμένη, ενώ η εξακολουθητική για μια δραστηριότητα που θέλουμε να τονίσουμε τη διάρκειά της ή για μια δραστηριότητα που επαναλαμβάνεται (βλ. Διδακτικό Υλικό - Πηγές, *Βασική γραμματική της Ελληνικής*). Η χρήση της υποτακτικής σε συνδυασμό με τη ρηματική όψη είναι συχνά προβληματική για τους μη φυσικούς ομιλητές, καθώς οι μητρικές τους γλώσσες είτε δεν διαθέτουν καθόλου αντίστοιχες γραμματικές κατηγορίες είτε κωδικοποιούν με διαφορετικούς τρόπους την έγκλιση και την όψη. Επιπλέον, η παραπάνω διάκριση δεν είναι πάντοτε εμφανής στη γλωσσική χρήση⁹, π.χ. *Τα επόμενα δύο καλοκαίρια θα τα περάσω στην Πάφο*.¹⁰

Στη ρωσική γλώσσα η ρηματική όψη δηλώνεται μέσω της προσθήκης, αφαίρεσης ή αντικατάστασης επιθημάτων. Η υποτακτική έγκλιση χρησιμοποιείται μόνο σε περιπτώσεις ετεροπροσωπίας, ενώ σε περιπτώσεις ταυτοπροσωπίας χρησιμοποιείται το απαρέμφατο. Κατά συνέπεια, οι ρωσόφωνοι μαθητές δυσκολεύονται τόσο στο σχηματισμό της υποτακτικής, π.χ. **μπορώ λέω* αντί *μπορώ να πω* και στην επιλογή της κατάλληλης ρηματικής όψης, π.χ. **πρέπει να γράφω* αντί *πρέπει να γράψω*.

⁹ Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Μόζερ (2000) στη Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό.

¹⁰ Για να διευκολύνει όσο γίνεται περισσότερο την εκμάθηση της υποτακτικής σε συνδυασμό με τη ρηματική όψη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προχωρήσει σε απλουστεύσεις και γενικεύσεις της γραμματικής θεωρίας, κυρίως στην περίπτωση αρχαρίων μαθητών. Έτσι, καλό είναι να ξεκινήσει από τη διδασκαλία της συνοπτικής υποτακτικής παρέχοντας σημασιολογικές πληροφορίες όπως ότι δηλώνει [-διάρκεια/ - επανάληψη] και γραμματικές πληροφορίες, να ορίσει δηλαδή σε ένα πρώτο στάδιο τα συχνά ρήματα της ελληνικής που συνοδεύονται από συνοπτική υποτακτική (π.χ. *πάω, περιμένω*, κτλ.). Η εξακολουθητική υποτακτική, παρότι πιο εύκολη στο σχηματισμό της, προϋποθέτει σημασιολογικές διακρίσεις δύσκολες για το επίπεδο των αρχαρίων. Γι' αυτό, προτείνεται να μη διδάχτεί ρητά, αλλά υπόρρητα μέσα από τη χρήση σε φράσεις του τύπου *Μου αρέσει να...*

Στην αλβανική η υποτακτική έγκλιση δηλώνεται με τρεις τρόπους: 1. με υποτακτική, 2. με την πρόθεση *για* + απαρέμφατο και 3. με την πρόθεση *για* + ουσιαστικό, ενώ η διάκριση *συνοπτικό - μη συνοπτικό* δηλώνεται με λεξικό και όχι με γραμματικό τρόπο. Έτσι, πολύ συχνά εμφανίζονται στο γραπτό και προφορικό λόγο των αλβανόφωνων μαθητών λαθεμένες εκφορές, όπως **Μπορώ για να πάω* και **Θέλω να λέω* αντί *Θέλω να πω*.

Στην τουρκική¹¹ η δήλωση της όψης και της έγκλισης γίνεται με την προσθήκη συγκεκριμένων επιθημάτων/ καταλήξεων στο ρήμα. Ο τρόπος σχηματισμού της συνοπτικής υποτακτικής δυσκολεύει τους τουρκόφωνους μαθητές, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με τα τυπολογικά χαρακτηριστικά μιας κλιτής γλώσσας, όπως η ελληνική. Έτσι, συνήθως εφαρμόζουν αποσπασματικά τους κανόνες σχηματισμού της συνοπτικής υποτακτικής, συγχέοντας τη συνοπτική και μη συνοπτική όψη και αλλάζοντας τη σειρά των όρων.

Τέλος, η κινεζική είναι μια αναλυτική/ απομονωτική γλώσσα, στην οποία οι περισσότερες λέξεις αποτελούν ελεύθερα μορφήματα. Εφόσον δεν παρουσιάζει μορφολογία, για τη διάκριση των γραμματικών κατηγοριών δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σειρά των όρων μέσα στην πρόταση. Κατά συνέπεια, οι κινέζοι μαθητές αναμένεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα καταρχήν στο να αντιληφθούν τις έννοιες των εγκλίσεων και της όψης και στη συνέχεια στο να σχηματίσουν ορθά τις γραμματικές κατηγορίες.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών είναι μια δυναμική και αθροιστική διαδικασία: η πρόοδός τους στην ελληνική γλώσσα διαφαίνεται από τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας μέσα στην τάξη υποδοχής, αλλά και μέσα και έξω από το σχολείο. Έναν ικανό δείκτη της βελτίωσης της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας μπορεί να προσφέρει η επανάληψη του αρχικού διαγνωστικού τεστ στα μέσα της χρονιάς, αυτή τη φορά όμως με χαρακτήρα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το μάθημα μπορεί να συνοδευτεί από μία βόλτα στην αγορά, προκειμένου οι μαθητές να δοκιμάσουν τις νέες γνώσεις τους σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και να αξιολογηθεί έμπρακτα η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν αρχικά.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ-ΠΗΓΕΣ

Γραπτά κείμενα¹²

Υλικό από το πρόγραμμα *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστώντων*

✦ *Γεια σας 2* (Ενότητα *Το κυλικείο*)

http://www.keda.gr/epam/pdf/el/geia_sas_math_2.pdf

¹¹ Η τουρκική είναι συνθετική συγκολλητική γλώσσα, δηλαδή για το σχηματισμό των λέξεων συνενώνονται/ συγκολλούνται διαφορετικά μορφήματα. Σε κάθε γραμματική κατηγορία αντιστοιχεί και ένα γραμματικό μόρφημα.

¹² Μπορεί να είναι χρηστικά/ λειτουργικά κείμενα από το διαδίκτυο, από τα βιβλία του σχολείου, από τα βιβλία για την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα, από διαφημιστικά φυλλάδια, από τον ηλεκτρονικό και έντυπο τύπο κτλ.

- ✦ *Το Μικρό μου Λεξικό 2* (Θεματικός πίνακας *Το κυλικείο*)
http://www.keda.gr/epam/pdf/el/mikro_lexiko_2.pdf
- ✦ Εικονογραφημένο λεξικό *Λέξεις και εικόνες, Ενότητα Τα τρόφιμα, Τα ρούχα*
http://www.keda.gr/epam/pdf/high/lexeis_eikones_lex.pdf
- ✦ Καρτέλα *Λαϊκή αγορά*
http://www.keda.gr/epam/pdf/kinder/posters/poster_laiki_agora.pdf

Υλικό από το πρόγραμμα *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*:

- ✦ Βιβλίο *Πάμε στην αγορά*
<http://museduc.gr/docs/dimotiko/2011/AGORA.pdf>
- ✦ Ασκήσεις γραμματικής (Ασκήσεις για το γραμματικό γένος, σελ. 36-45, Ασκήσεις συνοπτικού μέλλοντα, σελ. 267-271)
<http://www.museduc.gr/index.php?page=2&sub=121Ac>
- ✦ Βασική Γραμματική της Ελληνικής
<http://www.museduc.gr/docs/gymnasio/grammatiki.pdf>

Υλικό από το πρόγραμμα *Ομογενών*

- ✦ Βιβλίο *Μαργαρίτα 4: Ενότητες Στη λαϊκή & Στα Μαγαζιά*
<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/index.php?id=70,98,0,0,1,0>

Προφορικά κείμενα

Τραγούδια

Το κοκοράκι (Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι), Στίχοι και μουσική: Ζοζέφ Κορίνθιος, Ερμηνεία: Διονύσης Σαββόπουλος

<http://www.youtube.com/watch?v=ZKOGF04VZyI>

Λαϊκή αγορά, Μουσική: Μάριος Τόκας, Στίχοι: Φώντας Λάδης, Ερμηνεία Τάνια Τσανακλίδου

<http://www.youtube.com/watch?v=Sx5JDOFQHVA>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Μ. Μητσιάκη. 2009. «Η χρήση των μονόγλωσσων λεξικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». *Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, ως δεύτερης/ ξένης»*, Νυμφαίο 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa2/anas_tasiadiMitsaki.pdf

Αναστασιάδη Α., Ε. Βλέτση, Μ. Μητσιάκη & Βαλεντίνα Χούμα. 2009. «Γλωσσικά λάθη σε σώματα κειμένων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» "Erreurs de langue dans un corpus de copies d'élèves de grec langue seconde". *Colloque international sur l'interculturel*, Thessaloniki 12-14 Décembre 2008.

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., Ε. Βλέτση & Μ. Μητσιάκη. 2008. «Φωνητικά, Φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αγωγή*. Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη, 159-176.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. 2003. «Το γένος της Ελληνικής. Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις». Στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. - Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (εκδ.) *Θέματα της Νεοελληνικής Γραμματικής. Το γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 13-56.

Αντωνοπούλου Ν. & Μ. Μητσιάκη 2008. «Πρακτικές εφαρμογές στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία». Στο *Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου: Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Λιθογραφία, Θεσσαλονίκη, 9-56.

Βραχιονίδου Μ., Ν. Καλαϊτσίδου & Ε. Ευσταθίου. 2003. *Ρωσική και Νεοελληνική. Προβλήματα των ρωσόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.
http://www.keda.gr/epam/pdf/high/rosiki_neoelliniki.pdf

Συμβούλιο της Ευρώπης. 2001. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μόζερ Α. 1996. «Το ποιόν ενεργείας ή (άπ)οψη του ρήματος της Ελληνικής». Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 77-96.

Παπαδοπούλου Δ., Κ. Zmijanac & Ε. Αγαθοπούλου. 2010. «Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30*. ΑΠΘ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 487-502.
http://www.enl.auth.gr/staff/agathopoulou/papa_ks_agatho_amgl30_draft.pdf

Σελλά-Μάζη Ε. 1994. *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σπύρου Α. 2003. *Αλβανική και Νεοελληνική. Προβλήματα των αλβανόφωνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.
http://www.keda.gr/epam/pdf/high/albaniki_neoelliniki.pdf

Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. (Συντονισμός: Ψάλτου-Joycey Α.)
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.html