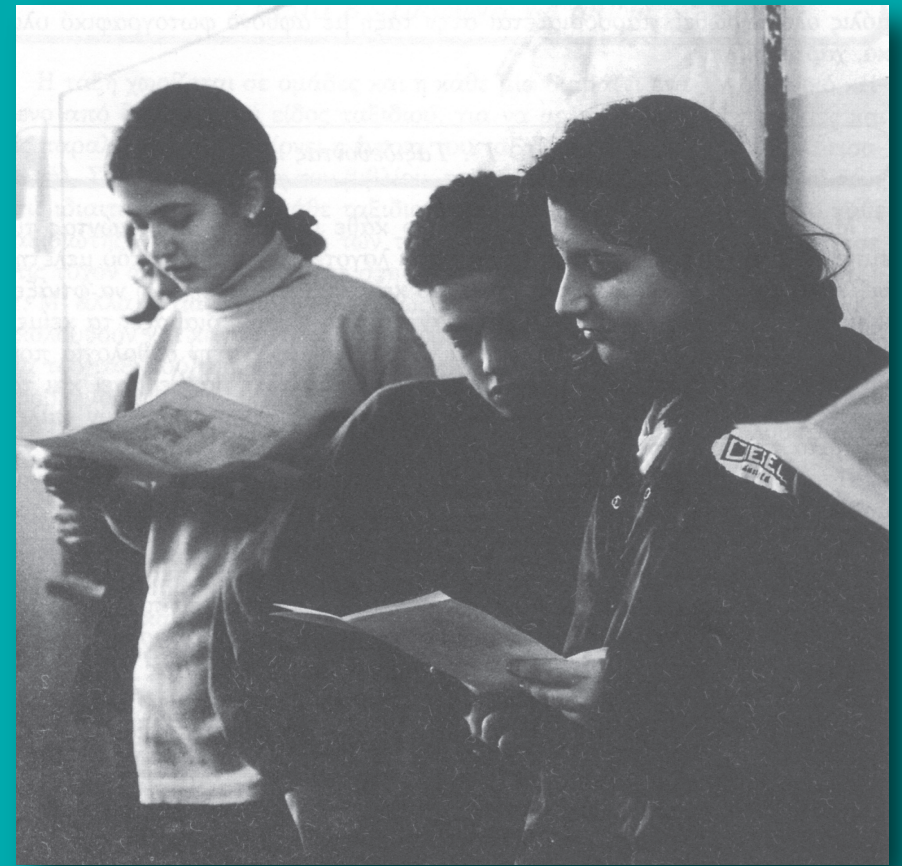


Διδάσκοντας Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο



Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού

Διδάσκοντας Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο

Προτάσεις για την αξιοποίηση
του διδακτικού υλικού



— Άννα Ιορδανίδου —

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2005 - 2007

ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ

Υπεύθυνες Έργου: Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό
Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους

ΔΡΑΣΗ 1.Α5

Επιστημονικές υπεύθυνες δράσης:

Βενετία Αποστολίδου
Ελένη Χοντολίδου

Σύμβουλος σειράς: Γρηγόρης Πασχαλίδης

Επιμέλεια κειμένων: Ευαγγελία Βενιζελέα

Συγγραφέας: ANNA ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ

Φωτογραφία εξωφύλλου: Γιώργος Κατσάγγελος

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ξεκίνησε το 1996 και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δράσεων που αποσκοπούν στο να προάγουν την ελληνομάθεια των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και γενικότερα, να βελτιώσουν τους όρους, τις συνθήκες και την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους θητείας σε ολόκληρη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού επιδιώκουν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία μιας ποικιλίας διδακτικών υλικών που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος και τα οποία σε άλλες περιπτώσεις μπορούν να υποκαταστήσουν τα ισχύοντα για όλα τα σχολεία της χώρας και σε άλλες να αξιοποιηθούν ως συμπληρωματικά τους. Ακολουθώντας τις γενικές προδιαγραφές της διδακτέας ύλης που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα υλικά αυτά ετοιμάστηκαν με ξεχωριστή φροντίδα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες των μειονοτικών μαθητών οι οποίοι, ιδιαίτερα όταν φτάνουν στο Γυμνάσιο, αντιμετωπίζουν οξυμμένα γλωσσικά προβλήματα. Οι δύο βασικές κατευθύνσεις στις οποίες κινήθηκε η ετοιμασία των διδακτικών υλικών είναι οι εξής:

- ⇒ Αναθεώρηση, αναδιοργάνωση και εμπλουτισμός του περιεχομένου ώστε να καταστεί πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον,
- ⇒ Ανασχεδιασμός και διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή και ενεργοποίηση των μαθητών μέσα στην τάξη, αλλά και η εμπλοκή τους σε μορφωτικές και πολιτισμικές διαδικασίες έξω από αυτήν.

Παρόμοια προσανατολισμένα είναι, επίσης, τα συνοδευτικά διδακτικά υλικά, όπως, μουσικοί και οπτικο-ακουστικοί ψηφιακοί δίσκοι, διαδραστικό τρίγλωσσο λεξικό όρων και άλλα εποπτικά μέσα, που σχεδιάστηκαν για την υποστήριξη και τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Οδηγητικό ρόλο τόσο στην παραγωγή των παραπάνω υλικών όσο και στη διαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας τους διαδραμάτισαν βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η πολυτροπικότητα των διδακτικών υλικών και η προαγωγή του πολυγραμματισμού, η διαθεματική προσέγγιση των

γνωστικών αντικειμένων προκειμένου να αναδειχθούν οι συνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις τους, η έμφαση όχι στη μετάδοση της γνώσης αλλά στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», στη δραστηριοποίηση των μαθητών σε εργασίες ερευνητικού και δημιουργικού χαρακτήρα, η ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων και ενδιαφερόντων για μάθηση, η καλλιέργεια της κριτικής και αυτόνομης σκέψης, καθώς και η συνεχής και πολυδιάστατη αξιολόγηση ως μέσο επανατροφοδότησης. Αυτές και άλλες βασικές αρχές της παιδαγωγικής του προγράμματος παρουσιάζονται αναλυτικά στη σειρά των εγχειριδίων Κλειδιά και Αντικλειδιά, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί επιπλέον να βρει χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής τους, καθώς και συζητήσεις σχετικά με τα προβλήματα που ενδέχεται να συναντήσει κατά την εφαρμογή τους¹.

Μια ακόμα σημαντική αρχή της παιδαγωγικής φιλοσοφίας που διαπνέει αυτά τα διδακτικά υλικά, η οποία συνδέεται άμεσα με τη φιλοδοξία τους να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για ουσιαστική μόρφωση και δυνατότητες για προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική πρόοδο, έγκειται στην υιοθέτηση των αρχών και αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην εποχή μας, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, μια σχολική τάξη δεν είναι απόλυτα ομοιογενής πολιτισμικά. Υπάρχουν πάντοτε διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο, τις ιδιαίτερες πολιτισμικές εμπειρίες, συνήθειες και ταυτότητες των μαθητών. Η σχολική τάξη αποτελεί, έτσι, μια μικρογραφία της ευρύτερης πολιτισμικής ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν όλες οι σύγχρονες κοινωνίες, ιδιαίτερα μάλιστα τα τελευταία χρόνια, κατά τα οποία ενισχύθηκαν τα ρεύματα των μεταναστών και της διασποράς. Από τα ευρέως χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια, ωστόσο, απουσιάζουν αναφορές στην παρουσία, τη ζωή και την ιδιαίτερη κουλτούρα των διάφορων μειονοτικών ομάδων που ζουν στη χώρα μας. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα προβληματικό. Όταν η γλώσσα, η κουλτούρα και η εμπειρία που μεταφέρει κάθε παιδί αγνοούνται ή, χειρότερα, αποκλείονται και υποτιμούνται, οι μαθητές τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση. Ότι έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο περιθωριοποιείται, τα σημεία σύνδεσης με τη

¹ Τα εγχειρίδια είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών (βλ. στην ιστοσελίδα www.kleidiakaiantikleidia.net). Εκείνα που αφορούν τις παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος περιλαμβάνονται στη θεματική κατηγορία «Διδακτική μεθοδολογία».

διδασκόμενη ύλη περιορίζονται ασφυκτικά, και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία παίρνει για αυτούς τη μορφή της υποβάθμισης του οικείου περιβάλλοντός τους, της ίδιας της ταυτότητάς τους.

Οι εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος επιχειρούν να αντιμετωπίσουν αυτήν την κατάσταση, παίρνοντας καταρχήν υπόψη ότι οι μειονοτικοί μαθητές διδάσκονται τα μαθήματά τους σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους, στοιχείο που δημιουργεί από μόνο του μια ιδιόρρυθμη συνθήκη ετερότητας μέσα στην τάξη. Η πρώτη, επομένως, μέριμνα αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Στη συνέχεια, οι διδακτικές προτάσεις ενσωματώνουν, –όπου αυτό ήταν δυνατό– στοιχεία από τις καθημερινές πρακτικές και την κουλτούρα της μουσουλμανικής μειονότητας, και πάνω από όλα, προσεγγίζουν με σεβασμό και ευαισθησία τα έθιμα, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τις αξίες της. Βασισμένη στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, καθώς και στην παιδαγωγική αξιοποίηση του βιωματικού και μορφωτικού κεφαλαίου του ‘διαφορετικού’ μαθητή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ευαγγελίζεται μια δημοκρατική, πλουραλιστική κοινωνία, που εξασφαλίζει σε όλους ισότητα ευκαιριών για μόρφωση και επιλογές ζωής, χωρίς προκαταλήψεις, στιγματισμούς και αποκλεισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί, συνεπώς, προς όφελος όχι μόνον των μαθητών που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά προς όφελος του συνόλου των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν δημιουργικά στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες πρόκειται να ζήσουν ως ενήλικες².

Αλλά εάν η αναγνώριση και ο σεβασμός των ποικίλων πολιτισμικών παραδόσεων και ταυτοτήτων αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ανάπτυξη μιας νηφάλιας και ισορροπημένης αυτοεικόνας, που δεν αισθάνεται να απειλείται από το διαφορετικό, ούτε το απαξιώνει με αυτάρεσκες διακηρύξεις υπεροχής, εξίσου θεμελιώδης είναι και η καλλιέργεια μιας κριτικής και αναστοχαστικής στάσης απέναντί τους, όπως εξάλλου και απέναντι στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον μας. Οι κουλτούρες και οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν είναι στατικές ή παγιωμένες, αλλά μεταλλάσσονται συνεχώς μέσα από

2 Για μια λεπτομερέστερη πραγμάτευση των διαφορετικών πτυχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλ. τα εγχειρίδια που περιλαμβάνονται στη θεματική κατηγορία «Ταυτότητες και Ετερότητες» της ανωτέρω ιστοσελίδας.

τις κοινωνικές και ιστορικές εξελίξεις, τις εμπειρίες και επιλογές μας. Επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αμφισβητήσει κάθε περιχαράκωση των ταυτοτήτων γύρω από απόλυτες και αγεφύρωτες διαφορές, καθώς και να προάγει ένα πλαίσιο συνέκφρασης, συνομιλίας και συνδιαλλαγής των διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών και αναφορών που να επιτρέπει σε κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό, να διαπλάσουν και να διεκδικήσουν ταυτότητες που να τους εκφράζουν και να τους ενδυναμώνουν, παρά να τους εγκλωβίζουν σε απλουστευτικά στερεότυπα, γραφικότητες και τυπολατρικές αντιλήψεις.

Τα διδακτικά υλικά του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» συνιστούν μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, αν αφορούν δηλαδή στη γλώσσα και στη λογοτεχνία ή στην ιστορία, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνουν υπόψη τους την επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μπορεί να τα καθιστά λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικά από εκείνα που έχει συνηθίσει ο εκπαιδευτικός, και είναι πολύ πιθανό να του προκαλέσουν κάποια αμηχανία ή δυσκολία. Οι Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, που τα συνοδεύουν, έχουν στόχο να τον βοηθήσουν να κατανοήσει τις όποιες καινοτομίες παρουσιάζουν στη διαμόρφωση και οργάνωση της διδακτέας ύλης, καθώς επίσης και τη λογική που διέπει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και γενικότερα, τη διδακτική μεθοδολογία τους. Όλα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρόν βιβλίο ενώ εξίσου χρήσιμο θα βρει ο εκπαιδευτικός και το κεφάλαιο εκείνο, όπου τίθενται ερωτήματα και προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προτείνονται λύσεις.

Γρηγόρης Πασχαλίδης

Κοινωνιολόγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ.....	9
2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ.....	11
3. ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΑΠΟΡΙΕΣ.....	17
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	21
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	31

1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ 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, το 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. Γι' αυτό άλλωστε το λόγο προτείνονται και βαθμοί δυσκολίας (βλ. παρακάτω, στην «περιγραφή του υλικού»).

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).

Τα θέματα του υλικού ΠΕΜ 2004 έχουν ενδεικτική αντιστοιχία με τα θέματα των ενοτήτων των νέων σχολικών βιβλίων (ΟΕΔΒ 2006):

Υλικό Α΄ Γυμνασίου ΠΕΜ	Σχολικά βιβλία ΟΕΔΒ
Σχολείο – μαθητής	Οι πρώτες μέρες σ' ένα νέο σχολείο. Επικοινωνία στο σχολείο
Άνθη – Κήποι, Τόποι, Θάλασσα	Ταξίδι στον κόσμο της φύσης
Μαγειρική, Υγεία – Ασθένειες – Ατυχήματα	Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου
Θέατρο – Τσίρκο	Γνωρίζω το μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου
Μουσική, Μουσεία, Παιχνίδια – Δώρα	Δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου
Συγκοινωνίες – Ταξίδια – Τουρισμός	Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό μου

Ο φάκελος υλικού (και όχι βιβλίο) για τον καθηγητή και τους μαθητές περιλαμβάνει, για κάθε θεματική ενότητα των σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου που ίσχυαν το 2004

- ⇒ 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' αυτό 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, βλ. παράδειγμα στο Παράρτημα). 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 «Συγγενικές σχέσεις» της Α΄ 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 το λόγο αυτό 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. Οπωσδήποτε, 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 το λόγο αυτό, 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 «Διαστημικά ταξίδια», 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 σκυλίτσα 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 γνώση ορολογίας 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 του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας ΠΕΜ (2004) με τα νέα σχολικά βιβλία (2006, ΟΕΔΒ) και 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) και τις συνοδευτικές *Ασκήσεις χρήσης λεξικού*, καθώς 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, 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 στο 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 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

Προτεινόμενοι βαθμοί δυσκολίας κειμένων και ασκήσεων

Ενότητα 1: Επικοινωνία-κώδικες

Κείμενο	Βαθμός δυσκολίας
1. Σήματα τροχαίας	A
2. Ενδείξεις στις ετικέτες των ρούχων	A
3. Σύμβολα ηλεκτρονικού υπολογιστή	B-Γ
4. Τα σύμβολα των ζωδίων	A
5. Τα σύμβολα του καιρού	B
6. Νομίσματα	A-B
7, 8, 9, 10	A-B
11. Γλώσσα της μουσικής	A-B (άσκηση 1, 2: B, άσκηση 3: A)

Ενότητα 2: Σχολείο-μαθητής

Κείμενο	Βαθμός δυσκολίας
1. Μάθημα γαλλικών	B
2. Ο δάσκαλος	A-B
3. Τα παιδιά χρειάζονται προστασία	B (άσκηση 7 Γ)
4. Ναι στα παιδιά	B
5. Μαθητές βιβλιοθηκάριοι	B
6. Σχολικά νέα: Η βιβλιοθήκη ετοιμάστηκε	A-B
7. Τα σχολεία στο διαδίκτυο	B

Κείμενο	Βαθμός δυσκολίας
8. Σκοτσέζικο το πρώτο κυβερνοσχολείο της Ευρώπης	Γ
9. Πειράματα φυσικής μέσω ίντερνετ	Γ
10. Ηλεκτρονικές σχολικές σελίδες	B
11. Τα ζώα στα θρανία	B
12. Χτίζοντας τα αυριανά σχολεία	Γ
13. Μάθημα έκθεσης	A
14. Επιστροφή στα θρανία	A-B
15. Μικρές ειδήσεις από το σχολείο	A-B
16. Περήφανος για το σχολείο του	A-B
17. Ένας στους 10 μαθητές είναι ξένος	B
18. Απλά μαθήματα αγάπης για τη φύση	B-Γ
19. Σχολικός τύπος (1)	A-B
20. Σχολικός τύπος (2)	A-B
21. Η Ζωρζ Σαρή στο σχολείο μας	A
22. Από τους αναγνώστες μας	A
23. Δώστε τόπο στα πρωτάκια	A-B
24. Τα χρωματιστά μολύβια	B-Γ
25. Εκδήλωση 17ης Νοέμβρη	Γ
26. Πάμε... «οικολογικά σχολεία»;	B
27. Ο καινούριος δάσκαλος	B-Γ
28. 9οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Αγώνες	A

Ενότητα 3: Μουσική

Κείμενο	Βαθμός δυσκολίας
1. Πρώτη φορά σε μια συναυλία	A-B (άσκηση 3 Γ)
2. Η ιστορία της μουσικής σε σκίτσα	A
3. Μάθημα σολφέζ	A
4. Μουσικά όργανα	A-B
5. Ούτι	A
6. Ο «Μεσσίας»	A-B
7. Μικρές αγγελίες	A-B
8, 9. Μουσικοί χώροι	A-B
10. Μουσική από πέτρες	A
11. Ιστορία του ρεμπέτικου τραγουδιού	B
12. Δημοτικοί χοροί και τραγούδια από το θέατρο «Δόρα Στράτου»	A
13. Γαλλική γοητεία	B
14. Τσιγγάνοι-η μουσική είναι η πατρίδα τους	A
15. Esma, η βασίλισσα των Τσιγγάνων	B-Γ
16. Ραδιοφωνική εκπομπή	B-Γ
17. Εκδηλώσεις	A
18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27. Διαφημίσεις μουσικών εκδηλώσεων	A
28. Chico Freeman	B-Γ
29. Διαφήμιση ταινίας	άσκηση1 A (άσκηση 2 Γ)

Κείμενο	Βαθμός δυσκολίας
30. Womad	B (άσκηση 1 A, άσκηση 2 B-Γ)
31. Ποιος τραγουδάει πού;	A-B
32. Χάραμα	Γ
33, 34, 35, 36. Η συναυλία του σχολείου	B-Γ (ασκήσεις 1 και 2 βαθμός δυσκολίας A, άσκηση 3 βαθμός δυσκολίας B, άσκηση 4 βαθμός δυσκολίας Γ)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Παρατίθεται πίνακας με προτάσεις σύνδεσης του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας ΠΕΜ (2004) με τα νέα σχολικά βιβλία (2006, ΟΕΔΒ) και τις Ασκήσεις Γραμματικής ΠΕΜ (2004). Η επεξεργασία έγινε από την Αναστασία Αμπάτη.

Γραμματικό θέμα	Ασκήσεις Γραμματικής (ΠΕΜ 2004)	Φάκελος υλικού για το Γυμνάσιο (ΠΕΜ 2004)	Σχολικά βιβλία: Νεοελληνική Γλώσσα (ΟΕΔΒ 2006)
1. Φωνήματα– Συμφωνικά συμπλέγματα – Τονισμός – Στίξη	1, 2, 7, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 27 -34, 679, 681, 682, 683, 692, 693	Αα3, σελ. 8, 16 Αβ3, σελ. 21	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 19, 21, 24, 158 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 76, 77, 78
2. Άρθρα – Γένος	38, 39, 42, 43, 45	Αβ3, σελ. 25 Αβ4, σελ. 3-4, 26, 29, 38	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 69, 116, 117 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 58
3. Πτώσεις	49, 50, 56, 57, 60, 62, 63, 65, 171	Αα3, σελ. 42-43 Αα5, σελ. 29 Αα5, σελ. 46 Αβ1, σελ. 22 Αβ3, σελ. 9	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 70
4. ΟΦ – ΡΦ Συμφωνία Υ-Ρ	76, 406, 408, 409, 410, 204, 237, 238, 239	Αα4, σελ. 18 Αα5, σελ. 8, 11, 21, 45, 51 Αα7, σελ. 43, 44, 45	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, 73, 74, 75, 78	Αβ2, σελ. 27 Αβ3, σελ. 4, 7, 14, 21, 32, 45, 50, 60-64 Αβ5, σελ. 15	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 69, 70, 72, 80 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 41
6. Μορφολογία ανισοσύλλαβων ουσιαστικών	80	Αβ3, σελ. 10	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 72, 80
7. Μορφολογία θηλυκών σε -ση/-ξη / -ψη (-εις)	82, 84, 85		
8. Μορφολογία θηλυκών σε -ος και διάκριση από τα αρσενικά σε -ος και τα ουδέτερα σε -ος	86, 87, 89, 90, 91		

9. Μορφολογία ουσιαστικών σε -έας	92, 93	Αα6, σελ. 18	
10. Μορφολογία ρηματικών ουσιαστικών σε: -μα /-ιμο	94, 579, 580	Αα1, σελ. 3 Αα7, σελ. 26	
11. Ομοιόπτωτοι – ετερόπτωτοι προσδιορισμοί	175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 187, 188, 189, 191	Αβ2, σελ. 52-53, 61-65	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 104, 105, 106
12. Παράγωγες λέξεις	567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 578, 582, 583, 584, 585, 586, 589, 590	Αα3, σελ. 9	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 109, 118 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 54, 55, 59
13. Σύνθετες λέξεις	542, 543, 545, 547, 549, 551, 553, 554, 557, 610, 611	Αα4, σελ. 14 Αα5, σελ. 26 Αα7, σελ. 10	Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 43, 44 Β΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 37, 38, 52, 82, 83, 125 Β΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 43, 67
14. Μορφολογία επιθέτων - Συμφωνία εντός ΟΦ, Συμφωνία Υ-Κ και Α-Κ, Σύγκριση	98, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 123, 126, 132, 137, 138, 139, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167	Αα5, σελ. 3, 10, 15, 36, 42 Αβ1, σελ. 61, 62, 64 Αβ4, σελ. 12, 20, 29 Αβ5, σελ. 6, 9, 14, 27, 32, 35, 44, 63 Αβ6, σελ. 2, 25, 31, 43, 45, 46-47	Α΄ Γυμνασίου ΒΜ, σελ. 43, 46, 51, 65, 67, 73, 74, 92, 103, 120 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 38 Β΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 78, 79, 80 Β΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 40, 41, 42
15. Επιρρήματα	589, 590	Αα4, σελ. 36-37 Αβ6, σελ. 63-66	Β΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 107, 108 Β΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 60
16. Αντωνυμίες: προσωπικές - κτητικές - αόριστες	146, 156, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 198, 206, 212, 213, 218, 219, 222, 227, 232	Αα6, σελ. 1-2	Β΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 91, 92, 93 Β΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 52, 53
17. Ρήματα: είμαι – έχω	236		
18. Ενεστώτας ενεργητικής Ρήματα α΄ συζυγίας και β΄ συζυγίας	237, 238, 240, 245, 247, 248	Αα5, σελ. 8 Αβ3, σελ. 38, 42, 46 Αβ5, σελ. 21	Α΄ Γυμνασίου ΒΜ, σελ. 60 (κείμενο 1)

19. Διάκριση α'- β' συζυγίας	238, 240		Α' Γυμνασίου ΒΜ, σελ. 86, 87 Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 50
20. Ενεστώτας – Αόριστος – Μέλλοντας ενεργητικής φωνής	250, 251, 252, 261, 267, 406, 408	Αα2, σελ. 16-17, 19 Αα3, σελ. 31, 62 Αα6, σελ. 8, 34, 45 Αα7, σελ. 64-68 Αβ1, σελ. 41-42, 47, 56 Αβ4, σελ. 15-16 Αβ5, σελ. 21 Αβ7, σελ. 54	Α' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 84 (κείμενο 3) ■Α' Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 49
21. Ενεστώτας παθητικής φωνής	364, 367, 368, 369	Αα2, σελ. 20, 21, 22, 42 Αα6, σελ. 9, 21-22 Αβ3, σελ. 44 Αβ7, σελ. 33-35	Β' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 51
22. Αόριστος παθητικής φωνής	382, 384, 385, 386	Αα4, σελ. 1-3	
23. Παρακείμενος ενεργητικής φωνής	273, 274		
24. Υπερσυντέλικος ενεργητικής φωνής	282, 283		
25. Υποτακτική (συνοπτικός τρόπος ενέργειας)	296, 297, 423	Αα2, σελ. 27, 55	Β' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 32, 33
26. Υποτακτική (εξακολουθητικός τρόπος ενέργειας)	299	Αα2, σελ. 40 Αβ4, σελ. 20, 27, 52	
27. Υποτακτική (διάκριση τρόπου ενέργειας)	355, 359, 360		
28. Προστακτική (συνοπτικός εξακολουθητικός τύπος)	312, 317, 320	Αβ1, σελ. 38-39 Αβ3, σελ. 29, 37, 39 Αβ4, σελ. 39-47, 53-54	Β' Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 32, 33
29. Παρατατικός ενεργητικής φωνής	330, 349, 352	Αα5, σελ. 54-55 Αβ1, σελ. 4 Αβ3, σελ. 2	
30. Διάκριση Παρατατικού – Αορίστου	331, 332, 338	Αα3, σελ. 10-13 Αα6, σελ. 1-2 Αβ3, σελ. 15-17	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		Β΄ Γυμνασίου, ΒΜ, σελ. 121, 124 Β΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 64
34. Προφορικός – γραπτός λόγος Επίσημο/ανεπίσημο ύφος	641, 643, 648, 649, 656, 657, 658, 659, 664, 665, 666	Αα2, σελ. 5, 6, 26-27, 43 Αα3, σελ. 35 Αα5, σελ. 37, 39 Αα6, σελ. 12-13, 16 Αβ1, σελ. 14, 29, 53 Αβ2, σελ. 71 Αβ6, σελ. 10	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ σελ. 29, 30, 31, 37, 38 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 12
35. Αφήγηση γεγονότων - ιστοριών	623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 632, 635, 636, 638, 639, 644	Αα2, σελ. 16, 17, 49, 52, 58-61 Αα3, σελ. 5 Αβ4, σελ. 8	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ σελ. 47, 48, 51 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 28
36. Σύνδεση προτάσεων	461, 462, 463, 469, 470, 471, 474, 475, 479, 480, 481, 482, 485, 486, 501, 502, 503, 504, 505, 506	Αβ1, σελ. 26-27 Αβ4, σελ. 31, 38	Α΄ Γυμνασίου, ΒΜ σελ. 127, 128, 129, 154, 155, 156 Α΄ Γυμνασίου, ΤΕ, σελ. 64, 65, 67, 68, 74, 75

Υπόμνημα: Οι αριθμοί στην τρίτη στήλη του πίνακα (φάκελος υλικού για το Γυμνάσιο, ΠΕΜ, 2002-2004) παραπέμπουν στις ενότητες (Αα: Α΄ Μέρος, Αβ: Β΄ Μέρος)

Αα1: Κώδικες	Αβ1: Θάλασσα
Αα2: Σχολείο – μαθητής	Αβ2: Μουσεία
Αα3: Μουσική	Αβ3: Μαγειρική
Αα4: Άνθη – Κήποι	Αβ4: Υγεία – Ασθένειες – Ατυχήματα
Αα5: Τόποι	Αβ5: Συγγενικές σχέσεις
Αα6: Επαγγέλματα	Αβ6: Συγκοινωνίες – Ταξίδια - Τουρισμός
Αα7: Θέατρο – Τσίρκο	Αβ7: Παιχνίδια – Δώρα

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. & Άσπια 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 ενηλίκους (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 I, Θεσσαλονίκη, 9 Δεκ. 1995). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - ΚΕΓ (1996β). *Εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Πρακτικά ημερίδας II, 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.

Συγγραφέας:

Η Άννα Ιορδανίδου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2005 - 2007

ΕΠΕΑΕΚ II ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ

Υπεύθυνες Έργου: Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους

