



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)
σε συνεργασία με το
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

«Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά πρόσφυγες: διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας αλλόγλωσσων προσφύγων μαθητών και μαθητριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ευλαμπίας Σαχπεκίδου

Επιβλέπων καθηγητής: Καϊλή Χασάν

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Καϊλή Χασάν, Καραντζόλα Ελένη, Οικονομάκου Μαριάνθη

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσα παιδιά πρόσφυγες που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας και αποσκοπεί στη διατύπωση κατάλληλων διδακτικών προτάσεων για τη διδασκαλία των ουσιαστικών και την ανάπτυξη της μορφολογικής τους ενημερότητας στα ελληνικά. Συγκεκριμένα, η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εφαρμοσμένο. Στο πρώτο και θεωρητικό μέρος αναπτύσσονται οι βασικές θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και παρουσιάζονται οι πιο διαδεδομένες παραδοσιακές και σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις που αφορούν στην κατάκτηση της γραμματικής της δεύτερης/ξένης γλώσσας, συνεπώς και των ουσιαστικών. Ακόμη, προβάλλονται οι κατηγοριοποιήσεις των ουσιαστικών στις διάφορες νεοελληνικές γραμματικές και θεωρητικές μελέτες, αλλά και οι βασικότεροι παράμετροι γύρω από τη διδασκαλία και την κατάκτηση των ουσιαστικών της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τέλος, επιχειρείται μία σύντομη κριτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, πάνω στην οποία στηρίχτηκε και η διδακτική πρόταση της εργασίας. Το εφαρμοσμένο μέρος αποτελεί ουσιαστικά μία διδακτική πρόταση, η οποία δίνεται με τη μορφή διδακτικού σεναρίου. Η πρόταση αυτή αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας των αλλόγλωσσων προσφύγων μαθητών/τριών, όπως αυτή πραγματώνεται στην κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών. Αφορά μαθητές/τριες που ηλικιακά ανήκουν στις τάξεις Δ΄ έως Στ΄ Δημοτικού (10-12 ετών) και που στα ελληνικά βρίσκονται στο επίπεδο Α2. Ως βάση της διδακτικής πρότασης τέθηκαν οι δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών/τριών του επιπέδου αυτού γύρω από τα νεοελληνικά ουσιαστικά, η μεθοδολογία διδασκαλίας των ουσιαστικών αλλά και οι αποδοτικότερες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, όπως παρουσιάζονται στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Στα πλαίσια της διδακτικής πρότασης εμπεριέχονται διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις, θεωρία και γραμματικοί κανόνες, που αποσκοπούν στην κατάκτηση και εξάσκηση στα υπό διδασκαλία ουσιαστικά.

Λέξεις-κλειδιά: Παραδοσιακή προσέγγιση, Επικοινωνιακή προσέγγιση, Διδασκαλία μέσω επεξεργασίας γλωσσικού εισαγόμενου, Εστίαση στον τύπο, Δραστηριοκεντρική προσέγγιση, ονοματική κλιτική μορφολογία, κλιτική μορφολογική ενημερότητα, διδακτικές προτάσεις για αλλόγλωσσους/ες πρόσφυγες μαθητές/τριες.

Abstract

The present thesis discusses teaching Modern Greek as a second/ foreign language to refugee children. It aims to formulate teaching proposals for the development of morphological awareness of foreign-speaking refugee students in Primary Education. The present thesis consists of two parts, the theoretical and the applied. In the first, theoretical part, the basic theoretical concepts related to the acquisition of the second/foreign language are developed and the most widespread traditional and modern linguistic approaches concerning the acquisition of the grammar of the second/foreign language, as well as the nouns are presented. In addition, the categorization of the nouns in the various Modern Greek grammatical and theoretical studies, as well as the most basic parameters concerning the teaching and acquisition of the nouns of Modern Greek as a second language are presented. Finally, a brief critical assessment of the educational material used in the Reception Classes (RC) and the Reception and Education Structures of Refugees (RESR) of Primary Education of our country on which the teaching proposal of the work was based, is attempted. The applied part is essentially a teaching proposal, which is given in the form of a teaching scenario. This proposal aims at the development of the inflectional morphological awareness of foreign-speaking refugee students, as it is carried out in the inclination of Modern Greek nouns. It concerns students who belong to grades 4 to 6 of primary school (10-12 years old) and who are at level A2 in Greek. The basis of the teaching proposal was the possibilities and weaknesses of the students of this level regarding Modern Greek nouns, the teaching methodology of the nouns but also the most efficient language teaching approaches presented in the theoretical part of the work, the principles of the intercultural approach and the collaborative method of teaching. The teaching proposal includes various activities and exercises, theory and grammatical rules aimed at acquiring and practicing the nouns taught.

Key-words: Traditional Grammar Approach, Communicative Approach, Input Processing Instruction, Focus on Form, Task-based Approach, nominal inflection, awareness of inflectional morphology, teaching proposals for foreign-speaking refugee students.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή	10
1.1 Οργάνωση των κεφαλαίων	11
2. Βασικές θεωρητικές έννοιες γύρω από την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας	13
2.1 Γλωσσική ικανότητα και γλωσσική πραγμάτωση.....	13
2.2 Πρώτη/ δεύτερη & ξένη γλώσσα.....	14
2.3 Διαγλώσσα	16
2.3.1 Συστηματικά και μη συστηματικά λάθη	18
2.3.2 Η γλωσσική παρεμβολή/ μεταφορά.....	18
2.3.3 Η υπόθεση της γενίκευσης	19
2.3.4 Στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα.....	20
2.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας	21
2.4.1 Γλωσσικοί παράγοντες.....	21
2.4.2 Ατομικοί παράγοντες	22
2.4.3 Κοινωνικοί παράγοντες.....	25
3. Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας στη δεύτερη γλώσσα.....	27
3.1 Μορφολογική ενημερότητα και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.....	27
3.2 Τα στάδια κατάκτησης της κλίσης των ουσιαστικών της νέας ελληνικής	30
4. Η κλίση των ουσιαστικών της νέας ελληνικής	34
4.1 Περιγραφές/ταξινομήσεις των ουσιαστικών με διδακτικό σκοπό.....	34
4.2 Θεωρητικές μελέτες/ προσεγγίσεις για την ταξινόμηση των νεοελληνικών ουσιαστικών	42
5. Η διδασκαλία της γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα.....	48
5.1 Η επικοινωνιακή προσέγγιση.....	50
5.1.1 Εστίαση στον τύπο (focus on form).....	52
5.1.2 Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task-based approach)	54
5.1.3 Διδασκαλία μέσω επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου	56
6. Δυνατότητες και αδυναμίες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών.....	60
7. Η μεθοδολογία διδασκαλίας των ουσιαστικών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.....	69
8. Κριτική αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού	73
8.1 Εισαγωγή.....	73

8.2	Σκοπός του κεφαλαίου – Μεθοδολογία	74
8.3	Αξονες κριτικής αποτίμησης.....	75
8.4	Υλικό των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ	75
8.5	Περιγραφή και κριτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ.....	77
8.5.1	Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη»	77
8.5.2	Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση»	80
8.6	Συμπεράσματα.....	86
9.	Διδακτική Πρόταση.....	89
9.1	Ταυτότητα σεναρίου	89
9.1.1	Συντάκτης/τρια του διδακτικού σεναρίου	89
9.1.2	Τίτλος του διδακτικού σεναρίου	89
9.1.3	Γνωστικό αντικείμενο και εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές	89
9.1.4	Αντικείμενο διδασκαλίας και συμβατότητα/ συσχέτιση με το Πρόγραμμα Σπουδών ΔΥΕΠ/ΤΥ	89
9.1.5	Βασικά στοιχεία της εφαρμογής	90
9.2	Θεωρητική τεκμηρίωση διδακτικής πρότασης.....	92
9.3	Διδακτικός σκοπός και στόχοι.....	97
9.3.1	Σκοπός του σεναρίου.....	97
9.3.2	Διδακτικοί στόχοι.....	97
9.3.3	Γενικότεροι εκπαιδευτικοί/ παιδαγωγικοί στόχοι.....	98
9.4	Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές.....	98
9.4.1	Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές	98
9.4.2	Οργάνωση διδασκαλίας.....	99
9.4.3	Ρόλος εκπαιδευτικού.....	99
9.4.4	Εκπαιδευτικά υλικά και μέσα	99
9.5	Ανάπτυξη σεναρίου	99
9.5.1	Επιστημονικό περιεχόμενο	99
9.5.2	Περιγραφή των δραστηριοτήτων και της διδακτικής πορείας.....	100
9.6	Αξιολόγηση	105
9.6.1	Προσδιορισμός των τεχνικών αξιολόγησης των επιμέρους	

δραστηριοτήτων και του σεναρίου στο σύνολό του.....	105
10. Συμπεράσματα.....	107
11. Βιβλιογραφία.....	114
Παράρτημα 1.....	132
Παράρτημα 2.....	133
Παράρτημα 3.....	134
Παράρτημα 4.....	136
Παράρτημα 5.....	137
Παράρτημα 6.....	138
Παράρτημα 7.....	139
Παράρτημα 8.....	140
Παράρτημα 9.....	141
Παράρτημα 10.....	142
Παράρτημα 11.....	143
Παράρτημα 12.....	144
Παράρτημα 13.....	145

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Χασάν Καϊλή για την άρτια συνεργασία, τη διαρκή ενθάρρυνση και τις σημαντικές συμβουλές και παρατηρήσεις του σχετικά με την εργασία μου. Ακόμη, οφείλω να ευχαριστήσω την κ. Μαριάνθη Οικονομάκου και την κ. Ελένη Καραντζόλα για τις ποικίλες γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσαν και για το χρόνο που αφιέρωσαν στη μελέτη και αξιολόγηση της διπλωματικής μου εργασίας. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους φίλους μου για τη στήριξη και την εμπύχωση τους, αλλά και την οικογένειά μου, που ήταν συνεχώς δίπλα μου καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

1. Εισαγωγή

Η ελληνική κοινωνία, όπως και οι περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες, χαρακτηρίζεται από εθνική, πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα. Βασικός παράγοντας της κοινωνικής ανομοιογένειας και της δημιουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι η εκούσια ή ακούσια μετανάστευση. Λόγοι οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί, θρησκευτικοί ή εμπόλεμες καταστάσεις έχουν οδηγήσει τα τελευταία χρόνια εκατοντάδες χιλιάδες πρόσφυγες και μετανάστες στη χώρα μας. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής και εγκατάστασης των μεταναστευτικών και προσφυγικών αυτών ροών οφείλει να αναδιοργανωθεί και να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά δεδομένα, ώστε να επιτύχει μία εύρυθμη και αρμονική λειτουργία.

Για την αντιμετώπιση της πρόκλησης αυτής είναι καθοριστικός ο ρόλος του σχολείου. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας εντός των σχολικών τάξεων που φοιτούν πρόσφυγες μαθητές/τριες κατέχει δεσπόζουσα θέση στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Εξάλλου, η επιτυχημένη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί το κλειδί της σχολικής τους επιτυχίας και της ομαλής κοινωνικής τους ένταξης.

Ωστόσο, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσους/ες πρόσφυγες μαθητές/τριες είναι συνήθως μία πρωτόγνωρη και πολλές φορές δύσκολη διαδικασία για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, κάθε μελέτη στο πεδίο της διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές/τριες συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας και των ερευνητικών πορισμάτων γύρω από το σχετικά νεοσύστατο αυτό πεδίο, ενώ παράλληλα ενισχύει και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά στους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που καλούνται να αναλάβουν το δύσκολο και συνάμα σπουδαίο έργο της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Μέσα από τις σελίδες της εργασίας επιχειρείται ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους γύρω από θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής σε παιδιά πρόσφυγες. Αυτά σχετίζονται τόσο με τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης

γλώσσας όσο και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων προσφυγόπουλων.

Η διδακτική πρόταση που εμπεριέχεται στην παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει ένα βοήθημα στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού που διδάσκει ελληνικά σε πρόσφυγες μαθητές/τριες των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες βρίσκονται στο επίπεδο ελληνομάθειας Α2. Η πρόταση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο για την ενίσχυση της ελληνομάθειας των παιδιών αυτών όσο και για την κατάκτηση του γραμματικού φαινομένου στο οποίο απευθύνεται, αλλά και ως πρότυπο για το σχεδιασμό διδακτικών προτάσεων για την κατάκτηση κι άλλων γλωσσικών και γραμματικών φαινομένων.

1.1 Οργάνωση των κεφαλαίων

Για την ευκολότερη κατανόηση της δομής της εργασίας κρίθηκε σημαντική μια σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου κάθε κεφαλαίου. Στο 2^ο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσονται εν συντομία οι θεμελιώδεις έννοιες αναφορικά με την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι βασικότερες υποθέσεις και θεωρίες γύρω από το συγκεκριμένο πεδίο, αλλά και οι διάφοροι γλωσσικοί, ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία κατάκτησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το περιεχόμενο του κεφαλαίου αυτού είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να κατανοήσει το πώς κατακτάται μία δεύτερη γλώσσα και να σχεδιάσει κατάλληλα το γλωσσικό μάθημα. Στο 3^ο κεφάλαιο της εργασίας διασαφηνίζονται οι έννοιες της μορφολογίας και της μορφολογικής ενημερότητας, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η σημαντική συμβολή της ανεπτυγμένης μορφολογικής ενημερότητας στην ανάπτυξη των υπόλοιπων γλωσσικών δεξιοτήτων του ατόμου. Καθώς η παρούσα εργασία αφορά στην ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας αλλόγλωσσων προσφύγων μαθητών/τριων, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση των σταδίων μέσα από τα οποία αυτή αναπτύσσεται στην πρώτη γλώσσα. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει λογικές συσχετίσεις, να προβλέψει και να εντοπίσει εγκαίρως πιθανά προβληματικά σημεία στην πορεία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τα προσφυγόπουλα. Το 4^ο κεφάλαιο αναφέρεται στην ταξινόμηση των ουσιαστικών στις νεοελληνικές γραμματικές και στις διάφορες θεωρητικές μελέτες κατηγοριοποίησής τους. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα

πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των πιο διαδεδομένων γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γραμματικής της δεύτερης/ξένης γλώσσας και αναφέρονται τρόποι εφαρμογής τους στο γλωσσικό μάθημα. Στο 6^ο κεφάλαιο καταγράφονται οι συνήθειες αδυναμίες και δυνατότητες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών ανά επίπεδο ελληνομάθειας αναφορικά με την κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών. Ακόμη, στο 7^ο κεφάλαιο δίνονται κάποιες προτάσεις για την αποδοτικότερη σειρά διδασκαλίας των ουσιαστικών στα παιδιά αυτά. Το 8^ο κεφάλαιο περιλαμβάνει μία σύντομη κριτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού που προτείνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της αποτίμησης αυτής είναι η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του υλικού αυτού στην ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας των αλλόγλωσσων προσφυγών μαθητών/τριών και η διατύπωση μίας κατάλληλης διδακτικής πρότασης για τη διδασκαλία των ουσιαστικών στους/στις μαθητές/τριες αυτούς/ες. Η διδακτική πρόταση αναπτύσσεται στο 9^ο κεφάλαιο της εργασίας με τη μορφή διδακτικού σεναρίου. Απευθύνεται σε αλλόγλωσσους/ες πρόσφυγες μαθητές/τριες επιπέδου Α2 με σκοπό την κατάκτηση των ουδετέρων ουσιαστικών σε *-μα* και την ευρύτερη ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών τους δεξιοτήτων στα ελληνικά. Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει λεπτομερή περιγραφή τόσο των διδακτικών στόχων όσο και των βημάτων που πρέπει να ακολουθηθούν από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες για την επιτυχή ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου. Συνοδεύεται από πλούσιο υλικό, ασκήσεις, δραστηριότητες, θεωρία, γραμματικούς κανόνες και φύλλα εργασίας/αξιολόγησης.

2. Βασικές θεωρητικές έννοιες γύρω από την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας διασαφηνίζονται αρχικά βασικές έννοιες, όπως είναι η *γλωσσική ικανότητα* και η *γλωσσική χρήση*, η *πρώτη*, η *δεύτερη* και η *ξένη γλώσσα*. Στη συνέχεια, περιγράφονται συνοπτικά η υπόθεση της *διαγλώσσας* και διάφορες υποθέσεις και θεωρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη και την εξέλιξή της. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου καταγράφονται οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική κατάκτηση.

2.1 Γλωσσική ικανότητα και γλωσσική πραγμάτωση

Σύμφωνα με τον Chomsky (1957), «μια γλώσσα είναι ένα σύνολο (πεπερασμένων ή μη) προτάσεων, καθεμιά από τις οποίες είναι πεπερασμένη σε έκταση και κατασκευασμένη από πεπερασμένο σύνολο στοιχείων». Έτσι, κάθε φυσική γλώσσα νοείται ως γλώσσα, καθώς εμπεριέχει συγκεκριμένο αριθμό φθόγγων και γραμμάτων και κάθε προτασιακό της σχήμα δομείται από μια συγκεκριμένη αλληλουχία φθόγγων ή γραμμάτων.

Ο ίδιος ο Chomsky (1965) κάνει τη στοιχειώδη διάκριση μεταξύ *γλωσσικής ικανότητας* και *γλωσσικής πραγμάτωσης*. Ως γλωσσική ικανότητα χαρακτηρίζει την έμφυτη και ανεπιτήδευτη γνώση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας του/της φυσικού/ης ομιλητή/τριας, η οποία πραγματώνεται γλωσσικά σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η γλωσσική ικανότητα δηλαδή γίνεται ορατή μέσω της γλωσσικής πραγμάτωσης. Η τελευταία πηγάζει από την ατομική γλωσσική ικανότητα, αλλά επηρεάζεται και από πολλούς αστάθμητους παράγοντες, όπως από την εσωτερική ψυχολογική κατάσταση του/της ομιλητή/ομιλήτριας τη στιγμή επικοινωνίας (Chomsky 1965), τη μνήμη, την κούραση, τις περιστάσεις επικοινωνίας και τις κοινωνικές συμβάσεις¹ (Μπέλλα 2011, 22· Hymes 1972).

Με βάση τη διάκριση αυτή, ο Chomsky έθεσε τις βάσεις της *γενετικής/ βιολογικής θεωρίας (nativist or biological theory)* στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με αυτήν, τα κοινά καθολικά χαρακτηριστικά (*universalia*) και οι οικουμενικές δομές (*quasi universals*) στη γραμματική και τη μεταγλώσσα των

¹Η επιρροή του πολιτισμικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής θέσης στη γλωσσική πραγμάτωση υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (βλ. Bloomfield 1927· Harold Garfinkel 1966· Cazden 1966).

διαφορετικών γλωσσών επιτρέπουν την κατάκτηση όχι μόνο της πρώτης αλλά και οποιαδήποτε άλλης γλώσσας (Τομπαΐδης 1995).

Όσον αφορά στη γλωσσική ικανότητα, ο Cummins (2002, 104-105) διακρίνει τρεις διαστάσεις:

- τη *συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency)*, η οποία αφορά στην καθημερινή επικοινωνία με απλό, καθημερινό λεξιλόγιο και μη λεκτικούς δείκτες επικοινωνίας.
- τις *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills)*, που αφορούν στην ανάπτυξη γραμματικών και φωνολογικών δεξιοτήτων μέσω της συστηματικής, καθοδηγούμενης διδασκαλίας του γραπτού λόγου.
- την *ακαδημαϊκή γλωσσική δεξιότητα² (academic language proficiency)*, δηλαδή τη γνώση σύνθετου, ακαδημαϊκού λεξιλογίου και την ικανότητα παραγωγής σύνθετου προφορικού ή γραπτού λόγου.

2.2 Πρώτη/ δεύτερη & ξένη γλώσσα

Ο όρος *πρώτη γλώσσα* αναφέρεται στη γλώσσα την οποία κατακτά το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άτομα του φυσικού του περιβάλλοντος. Συχνά, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος και εναλλάξιμος με τον όρο *μητρική γλώσσα*, τάση εσφαλμένη κατά την Παπαδοπούλου (1997), καθώς η γλώσσα που ομιλεί η μητέρα του παιδιού μπορεί να διαφέρει από την πρώτη γλώσσα που αυτό κατακτά³ (οπ. αν. στο Τριάρχη-Herrmann 2000).

Η πρώτη γλώσσα αποτελεί το μέσο κοινωνικοποίησης του ατόμου, συγκρότησης της προσωπικότητάς του και εξωτερίκευσης των εμπειριών του μέσω του προσωπικού του ύφους, το οποίο υπόκειται στις αρχές, λειτουργίες, διαδικασίες και τις ξεχωριστές δομές της συγκεκριμένης γλώσσας. Επιπλέον, μέσω της πρώτης γλώσσας του ατόμου προβάλλεται ο δικός του εθνικός πολιτισμός, έχοντας έτσι ξεχωριστή αξία για αυτό (Μήτσης 1999).

²Η ακαδημαϊκή επάρκεια σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία (Richards 1994), ενώ είναι ανεξάρτητη της συνομιλιακής επάρκειας (Cummins 1980). Αναπτύσσεται πιο αργά από τη συνομιλιακή ευχέρεια λόγω της σπανιότερης χρήσης της και απαιτεί την αδιάκοπη και μακρόχρονη υποστήριξη από το σχολείο (Richards 1994).

³Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες η πρώτη γλώσσα δεν είναι υποχρεωτικά και η μητρική ούτε είναι η γλώσσα στην οποία το άτομο θα έχει την μεγαλύτερη επάρκεια στην μετέπειτα ζωή του, καθώς μπορεί να «ξεπεραστεί» από κάποια δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου 1997).

Ο Δαμανάκης (2006, 2007) αποδίδει τον όρο *δεύτερη γλώσσα* ως τη γλώσσα που κατακτά κάποιος για να μπορέσει να ενσωματωθεί στην κοινωνία παράλληλα με την αναπτυσσόμενη πρώτη του γλώσσα (οπ. αν. στο Τσοκαλίδου 2012). Επιπλέον κίνητρα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η κάλυψη της άμεσης και επιτακτικής ανάγκης για επικοινωνία, αλλά και η εργασιακή ετοιμότητα του ατόμου (Τριάρχη-Herrmann 2000).

Η δεύτερη γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί παράλληλα με την πρώτη γλώσσα, οπότε έχουμε σύνθετη διγλωσσία ή αφού έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, οπότε έχουμε συντονισμένη διγλωσσία. Επίσης, η δεύτερη γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί μετά την πλήρη ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, περίπτωση εξαρτημένης διγλωσσίας (Σκούρτου 2011). Σε όλες τις περιπτώσεις διγλωσσίας και σύμφωνα με την υπόθεση της *Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών* του Cummins, η δεύτερη γλώσσα προκύπτει μέσω της μεταφοράς εννοιών από την πρώτη και αναπτύσσεται ως το σημείο που έχει μέχρι εκείνη τη στιγμή αναπτυχθεί και η πρώτη γλώσσα (Σκούρτου 2011, 132). Παράλληλα, η υπόθεση της *Κοινής Υποκειμενικής Ικανότητας* (*Common Underlying Proficiency*) αναδεικνύει την ύπαρξη κοινών και αλληλοεξαρτώμενων ικανοτήτων γραμματισμού στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα (Cummins 1999).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα αλληλοσυμπληρώνονται κατά την επικοινωνία και είναι εξίσου απαραίτητες για την επιτέλεσή της (Σκούρτου 2011, 132), δημιουργώντας μια κοινή γλωσσική ικανότητα ανεξαρτήτως γλώσσας (Τσιπλάκου 2012, 108).

Ο όρος *ξένη γλώσσα* αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνεται μέσω συστηματικής διδασκαλίας, ενώ δε χρησιμοποιείται ως μέσο για την καθημερινή επικοινωνία του ατόμου. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ικανοποιεί την επιθυμία του ατόμου για την κάλυψη μελλοντικών επικοινωνιακών αναγκών (Τριάρχη-Herrmann 2000· Σκούρτου 2011).

Η διαφορά μεταξύ των όρων *δεύτερη* και *ξένη γλώσσα* οφείλεται κυρίως στον γεωγραφικό παράγοντα. Όταν κάποιος/α κατακτά μια γλώσσα στο περιβάλλον όπου αυτή κυριαρχεί, τότε μιλούμε για *δεύτερη γλώσσα*. Αντίθετα, όταν κάποιος κατακτά μία γλώσσα σε περιβάλλον όπου κυριαρχεί η πρώτη του/της γλώσσα, μιλούμε για *ξένη γλώσσα*. Με βάση τις ταυτίσεις αυτές, η ελληνική αποτελεί για τους

αλλόγλωσσους/αλλόγλωσσες μαθητές/μαθήτριες στην Ελλάδα τη δεύτερή τους γλώσσα (Χατζησαββίδης 2000· Μπέλλα 2011).

Άλλη μία βασική διαφορά μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι ότι στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε σε *κατάκτηση*, ενώ στη δεύτερη σε *εκμάθηση*. Η διάκριση αυτή αποτέλεσε βασική υπόθεση του μοντέλου του *Εσωτερικού Ελέγχου* (*The Monitor Model*) που ανέπτυξε ο Krashen και τη βάση της περιγραφής των κύριων μορφών γλωσσικής ανάπτυξης του Wode (1993). Βέβαια, τα τελευταία χρόνια αποφεύγεται ο όρος εκμάθηση και προτιμάται η φράση *καθοδηγούμενη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας*, η οποία εσωκλείει τόσο την έμφυτη ικανότητα του ατόμου να μάθει τη γλώσσα όσο και τον παράγοντα της διδασκαλίας (Μπέλλα 2011).

2.3 Διαγλώσσα (*interlanguage*)⁴

Ο Selinker (1972), προσπαθώντας να ερμηνεύσει τις διαφορετικές επιδόσεις μαθητευόμενων στην παραγωγή γλωσσικού εξαγόμενου στη δεύτερη γλώσσα, αναγνωρίζει την ύπαρξη ενός ξεχωριστού γλωσσικού συστήματος μεταξύ γλώσσας στόχου και πρώτης γλώσσας, αυτό που ο ίδιος ονόμασε *διαγλώσσα* (*interlanguage*) (Selinker 1972). Η διαγλώσσα ορίζεται ως το γλωσσικό σύστημα που κατασκευάζεται από κάθε μαθητή/μαθήτρια και έχει τη δική του δομή. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία και γνώσεις από την πρώτη ή τη δεύτερη γλώσσα αλλά και κάποια που δεν περιλαμβάνονται σε καμία από τις γλώσσες αυτές. Αυτά αποτελούν τις νέες δομές και συνιστούν την εμπειρική ουσία της διαγλώσσας (Gass & Selinker 1994). Το γλωσσικό σύστημα της διαγλώσσας δε σχετίζεται μόνο με τη φωνολογία, τη σύνταξη και τη μορφολογία, αλλά και με το λεξιλόγιο, την πραγματολογία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου, ενώ αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία κατάκτησης οποιασδήποτε δεύτερης/ξένης γλώσσας ανεξάρτητα από την ηλικία του/της μαθητευόμενου/ης (Tarone 2018).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα στην κατάκτηση μίας γλώσσας είναι η *ακολουθία των αναπτυξιακών φάσεων*. Σύμφωνα με αυτήν, η γλωσσική κατάκτηση περνά μέσα από συγκεκριμένα και παράλληλα ξεχωριστά εξελικτικά στάδια χωρίς να υπάρχει επιρροή της πρώτης γλώσσας του ατόμου. Σε κάθε στάδιο περιλαμβάνονται δεδομένες δομές

⁴Ο όρος αυτός έχει αποδοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ως *διαγλωσσικές ταυτίσεις* (*interlingual identifications*) (Weinreich 1953), *λανθάνουσες γλωσσικές δομές* (*latent language structures*) (Lennenberg 1967), *γλώσσα του μαθητή* (*learner-language system*) (Sampson & Richards 1973), *προσεγγιστικά συστήματα* (*approximative systems*) (Nemser 1971).

και προκαθορισμένα λάθη, που συμβαίνουν εξαιτίας της ανάπτυξης και εξέλιξης της γλώσσας. Αν και τα χρονικά όρια των σταδίων αυτών χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και η σειρά εκδήλωσης τους ποικίλει μεταξύ των ατόμων, τα στάδια αυτά συγκροτούν ένα σύνθετο πλέγμα, όπου το κάθε ένα αλληλοεξαρτάται από το άλλο και συγκροτείται στη βάση του άλλου (Τριάρχη-Hermann 2000, 171-173· Μπέλλα 2011, 34-36).

Τα ενδιάμεσα αυτά στάδια ή αλλιώς ενδιάμεσα γλωσσικά συστήματα χαρακτηρίζονται από τον Wode (1993) ως *ενδιάμεσες γλώσσας (Interimsprachen)*⁵ (οπ. αν. στο Τριάρχη-Herrmann 2000). Η εξελικτική πορεία της διαγλώσσας του/της μαθητή/μαθήτριας προκύπτει από το συνεχή μετασχηματισμό των κανόνων που «ανακαλύπτει» ο μαθητής προσπαθώντας να κατακτήσει τη νέα γλώσσα. Οι μετασχηματισμοί αυτοί μπορεί να οφείλονται στη φάση κατάκτησης στην οποία βρίσκεται το άτομο και σε εσωτερικά ή εξωτερικά αίτια, όπως οι γνωστικές, ψυχολογικές λειτουργίες, η επίδραση του κοινωνικού περιγύρου (Μπέλλα 2011, 23, 59), η μαθησιακή εμπειρία του στη γλώσσα στόχο, οι επικοινωνιακές λειτουργίες και τα ατομικά χαρακτηριστικά μάθησης (Nemser 1971).

Κατά τον Selinker αλλά και μεταγενέστερους/ες ερευνητές/τριες, τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της διαγλώσσας:

- Η *διαπερατότητα*, δηλαδή η δυνατότητα μετασχηματισμών των κανόνων της.
- Η *δυναμικότητα*, δηλαδή η πραγματοποίηση συνεχών αλλαγών.
- Η *συστηματικότητα*, δηλαδή η παραγωγή γλωσσικών μηνυμάτων βάσει συγκεκριμένων κανόνων (Μπέλλα 2011, 66).

Ωστόσο, οι ομιλητές/τριες μιας συγκεκριμένης πρώτης γλώσσας που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα διατηρούν στο διαγλωσσικό τους συνεχές κάποια απολιθωμένα γλωσσικά συστήματα και κανόνες ανεξάρτητα από την ηλικία τους ή τη διδασκαλία της γλώσσας που έλαβαν. Η υπόθεση της απολίθωσης υπονοεί ότι ο/η ομιλητής/τρια της δεύτερης γλώσσας δε θα αγγίξει ποτέ τη γλωσσική δεξιότητα του/της φυσικού/ης ομιλητή/τριας (Selinker 1972). Ο Corder υπογραμμίζει τον αιτιακό χαρακτήρα της απολίθωσης, καθώς αυτή πραγματοποιείται όταν το άτομο διαθέτει την απαραίτητη

⁵Μεταγενέστεροι ερευνητές της διαγλώσσας μιλούν για *διαγλωσσικό συνεχές (interlanguage continuum)*.

γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους (Μπέλλα 2011).

Βέβαια, έρευνες έχουν δείξει τη δυνατότητα υπερπήδησης του ανασταλτικού για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας παράγοντα της απολίθωσης. Οι έρευνες των Dulay & Burt (1972) και Ervin-Tripp (1974) απέδειξαν ότι, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσω αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές που βρίσκονται στην ίδια ηλικία, πολλά λάθη του παραγόμενου λόγου των παιδιών εξελίσσονται και εξαλείφονται, ενώ όταν μαθαίνεται σε μη φυσικό περιβάλλον με απουσία φυσικών συνομηλίκων ομιλητών/τριών, πολλά λάθη στη δεύτερη γλώσσα απολιθώνονται (οπ. αν. στο Selinker, Swain & Dumas 1975). Αρα, το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κατακτάται η δεύτερη γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη της διαγλώσσας (Richards 1972).

2.3.1 Συστηματικά και μη συστηματικά λάθη

Σημαντική στρατηγική στην πορεία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αποτελούν τα *συστηματικά λάθη (errors)* των μαθητών/μαθητριών ως μέρος της διαγλώσσας τους. Τα συστηματικά λάθη δεν είναι τυχαία. Φανερώνουν την υποκείμενη γνώση της γλώσσας στόχου, αναδεικνύουν δηλαδή αυτό που ο Corder (1981) αποκαλεί *μεταβατική ικανότητα (transitional competence)* και *ξεχωριστή διάλεκτο (idiosyncratic dialect)* του κάθε ατόμου.

Τα συστηματικά λάθη διακρίνονται από τα μη συστηματικά, τα οποία έχουν να κάνουν με τυχαίες διαστρεβλώσεις κατά τη γλωσσική πραγμάτωση κυρίως λόγω εσωτερικών παραγόντων, όπως της κόπωσης, της συναισθηματικής υπερφόρτωσης και του περιορισμού της μνήμης και μπορούν να εντοπιστούν άμεσα από τον/την ομιλητή/τρια και να διορθωθούν. Λόγω των εσωτερικών, ψυχολογικών αιτιών των μη συστηματικών λαθών, ο Corder (1981) τα χαρακτηρίζει ως *παρεκκλίσεις (lapses)*, ενώ ο Miller (1966) ως *παραδρομές (mistakes)*.

2.3.2 Η γλωσσική παρεμβολή/ μεταφορά

Κατά τον Selinker (1972, 214-215), η *γλωσσική παρεμβολή/μεταφορά* και η *παρεμβολή εξαιτίας της διδασκαλίας* αποτελούν δύο από τις πέντε ψυχολογικές λειτουργίες που βρίσκονται στις λανθάνουσες ψυχολογικές δομές του ατόμου και

παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενδιάμεσης γλώσσας και της ευρύτερης κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Η υπόθεση της παρεμβολής (*Die Interferenzhypothese*) αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 και βασίστηκε στην πρότερη υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης (*contrastive analysis hypothesis*) του Lado. Σύμφωνα με την υπόθεση της παρεμβολής, αφού το άτομο έχει κατακτήσει πλήρως την πρώτη του γλώσσα, χρησιμοποιεί στοιχεία, δομές και κανόνες της γλώσσας αυτής κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Στις περιπτώσεις όπου οι δομές και τα στοιχεία της πρώτης γλώσσας ταυτίζονται με τις δομές και τα στοιχεία της δεύτερης γλώσσας, αυτά κατακτώνται ανώδυνα και ταχύρρυθμα και έχουμε *θετική παρεμβολή* της πρώτης στη δεύτερη γλώσσα (*positive transfer*). Όταν όμως οι δομές και τα στοιχεία της πρώτης γλώσσας αποκλίνουν και διαφοροποιούνται από αυτά της δεύτερης γλώσσας, το άτομο κάνει λάθη και δυσκολεύεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Τότε μιλάμε για *αρνητική παρεμβολή* (*negative transfer*) (Τριάρχη-Herrmann 2000, 146).

Ο Μήτσης (2004, 28-29) ταυτίζει την υπόθεση της παρεμβολής με την αρνητική παρεμβολή, ενώ τη θετική παρεμβολή την προσομοιάζει με την *υπόθεση της μεταφοράς*. Η *μεταφορά* (*transfer*) γίνεται αντιληπτή ως η πράξη αξιοποίησης μιας πρότερης γνώσης ή ικανότητας για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή μιας καινούριας συνθήκης στη δεύτερη γλώσσα⁶. Η μεταφορά ως ενέργεια είναι συνήθως επιτυχής αλλά χρονικά περιορισμένη, καθώς παύει σταδιακά, όταν πλέον η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχει επιτευχθεί πλήρως (Σκούρτου 2011, 87).

2.3.3 Η υπόθεση της γενίκευσης

Η *γενίκευση* ως επαγωγική μέθοδος της ανθρώπινης σκέψης επηρεάζει σημαντικά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Μέσω της γενίκευσης εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται κανόνες για τη δεύτερη γλώσσα, αφού έχουν παρατηρηθεί και συνεκτιμηθεί τα εκάστοτε γλωσσικά δεδομένα. Η πλεονάζουσα τάση του ατόμου για γενίκευση οδηγεί σε *υπεργενίκευση* (*overgeneralization*) και εξαγωγή αβάσιμων -κάποιες φορές- συμπερασμάτων. Η υπεργενίκευση πηγάζει από την εσφαλμένη αξιολόγηση των δεδομένων της δεύτερης γλώσσας και είναι διαδικασία ανεξάρτητη από την πρώτη γλώσσα του ατόμου. Οι υπεργενικεύσεις μπορούν να αμβλυνθούν

⁶Σύμφωνα με τον Cummins ([2000] 2005), η μεταφορά από τη μία γλώσσα στην άλλη μπορεί να περιλαμβάνει τόσο εννοιολογική όσο και πολιτισμική γνώση (οπ. αν. στο Σκούρτου 2011, 86).

μέσω της διαρκούς εξάσκησης και εξοικείωσης με τη γλώσσα στόχο (Μήτσης 2004, 30).

Η υπεργενίκευση των γλωσσικών κανόνων της γλώσσας στόχου (*overgeneralization of TL linguistic material*) καταγράφεται ως μία από τις λανθάνουσες ψυχολογικές λειτουργίες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαγλώσσας (Selinker 1972, 214-215). Οι Selinker, Swain & Dumas (1975, 148-150) κατατάσσουν την υπεργενίκευση μαζί με τη γλωσσική παρεμβολή/ μεταφορά ως υποκατηγορίες της *απλοποίησης (simplification)*, λειτουργίας που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαγλώσσα. Τη χαρακτηρίζουν μάλιστα ως μία στρατηγική «υπερσυντονισμού» (*superordinate strategy*).

2.3.4 Στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα

Η επιτυχής κατάκτηση μιας γλώσσας έγκειται στην ανάπτυξη και αποτελεσματική αξιοποίηση γλωσσικών και επικοινωνιακών στρατηγικών του/της μαθητή/τριας, τις οποίες οφείλει να προσαρμόζει στο προσωπικό του μαθησιακό στυλ (Ellis 1997, 77-78). Κατά τον Selinker (1972, 214-215), αυτές παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαγλώσσας. Στα σχήματα που ακολουθούν παρουσιάζονται τα βασικά είδη αυτών των στρατηγικών, όπως περιγράφονται από τον Ellis (1997, 60-61,76-77)

Σχήμα 1: Βασικά είδη στρατηγικών επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα (οπ. αν. στο Ellis 1997, 60-61,76-77).

Στρατηγικές επικοινωνίας (strategies of second-language communication)

Είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς βοηθούν το άτομο να επικοινωνεί αποτελεσματικά χωρίς να περιορίζεται από τυχόν ελλείψεις ή δυσκολίες στη γλώσσα στόχο (Richards, 2006)

Παραδείγματα

- ❖ αποφυγή δύσκολων γλωσσικών δομών
- ❖ αντικατάσταση άγνωστων γλωσσικών δομών με γνωστές
- ❖ δανεισμός από την πρώτη γλώσσα
- ❖ στρατηγικές μείωσης με αλλαγή θέματος συζήτησης
- ❖ στρατηγικές αντιστάθμισης με προσπάθεια διατήρησης του αρχικού επικοινωνιακού στόχου

Σχήμα 2: Βασικά είδη στρατηγικών μάθησης στη δεύτερη γλώσσα (οπ. αν. στο Ellis 1997, 60-61,76-77).

Στρατηγικές μάθησης (*strategies of second-language learning*)

A) Συμπεριφοριστικές στρατηγικές (*behavioural strategies*)

επανάληψη μιας λέξης για εκμάθηση.

B) Νοητικές στρατηγικές (*mental strategies*)

χρήση των συμφραζόμενων και του επικοινωνιακού πλαισίου για την εξαγωγή νοήματος.

Γ) Γνωστικές στρατηγικές (*cognitive strategies*)

ανάλυση, σύνθεση και μετασχηματισμός των στοιχείων της γλώσσας (π.χ. ανασυνδυασμός γνωστών στοιχείων στη δεύτερη γλώσσα για την παραγωγή γραμματικά και σημασιολογικά ορθών προτάσεων).

Δ) Μεταγνωστικές στρατηγικές (*metacognitive strategies*)

σχεδιασμός, παρατήρηση και αξιολόγησης της μάθησης (π.χ. επιλεκτική και συνειδητή προσοχή σε συγκεκριμένες πτυχές του γλωσσικού εισαγόμενου).

Ε) Κοινωνικές/ Συναισθηματικές στρατηγικές (*social/affective strategies*)

αφορούν στον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους άλλους ομιλητές (π.χ. ερωτήσεις για διευκρίνιση σχετικά με την κατανόηση της επικοινωνίας).

2.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι παράγοντες που σχετίζονται με τη γλωσσική κατάκτηση κατατάσσονται ποικιλοτρόπως. Ο Μήτσης (2004) τους διακρίνει σε *ψυχολογικούς* και *κοινωνικο-πολιτιστικούς* παράγοντες. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε *γλωσσικούς*, *ατομικούς* και *κοινωνικούς* (Τριάρχη-Hermann 2000, 182).

2.4.1 Γλωσσικοί παράγοντες

Σύμφωνα με την υπόθεση της *άμεσης εξάρτησης από τη μητρική γλώσσα*, ο βαθμός ομοιότητας/συγγένειας της πρώτης με τη δεύτερη γλώσσα καθορίζει την επίδραση της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα. Επίσης, ο βαθμός γλωσσικής επάρκειας στην πρώτη γλώσσα (Τριάρχη-Hermann 2000) αλλά και η ποσότητα ή η ποιότητα του

γλωσσικού εισαγόμενου στη δεύτερη γλώσσα καθορίζουν την κατάκτηση της γλώσσας αυτής (Τριάρχη-Hermann 2000, 183-186).

2.4.2 Ατομικοί παράγοντες

Οι ερευνητές της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας υποστηρίζουν την ύπαρξη κάποιων ατομικών παραγόντων διαφοροποίησης (*individual learner differences*), που καθορίζουν τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας των ομιλητών/τριών της δεύτερης γλώσσας και το κατά πόσο αυτά μπορούν να αγγίξουν τα επίπεδα των φυσικών ομιλητών (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003). Ο Wode (1988) διαχωρίζει τους ατομικούς παράγοντες σε αυτούς που σχετίζονται με τις γλωσσο-γνωστικές ατομικές δεξιότητες, στα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της ομιλητή/τριας, στους συναισθηματικούς παράγοντες και στις υπόλοιπες εγγενείς, βιολογικές ικανότητες (οπ. αν. στο Τριάρχη-Hermann 2000).

A) *Γλωσσο-γνωστικές ατομικές δεξιότητες*. Σχετίζονται με την έμφυτη γλωσσική ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου (Τριάρχη-Hermann 2000) αλλά και με την ικανότητα ολικής ή μερικής αντίληψης της νέας γνώσης, δηλαδή την επικοινωνιακή/φυσιολογική ή την τυπική/φορμαλιστική μέθοδος μάθησης αντίστοιχα. Αυτές καθορίζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, με την πρώτη να είναι η πιο αποτελεσματική (Μήτσης 2004, 57-59).

B) *Προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου*. Σε αυτά συγκαταλέγονται η ψυχική ισορροπία του ατόμου, το γνωστικό του στυλ και η έφεση/ταλέντο στην κατάκτηση γλωσσών.

Με τον όρο *ψυχική ισορροπία* οι Knapp-Potthoff και Knapp (1982) εννοούν τη δεξιότητα υπερπήδησης του γλωσσικού και πολιτισμικού σοκ της πρώτης επαφής με τη γλώσσα στόχο και το βαθμό διαπερατότητας του Εγώ, ο οποίος να επιτρέπει στο άτομο την εισαγωγή ξένων στοιχείων και τις αλλαγές στην ταυτότητα του. Ακόμη, στην ψυχική ισορροπία εντάσσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης και αποδοχής των ομιλητών/τριών της γλώσσας στόχου, την εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση ή τη δειλία του κάθε ατόμου, τα οποία καθορίζουν το βαθμό επαφής με τη δεύτερη γλώσσα και την επιτυχία ή αποτυχία της γλωσσικής κατάκτησης (οπ. αν. στο Τριάρχη-Hermann 2000, 186-189).

Όσον αφορά στο *γνωστικό στυλ* (*cognitive styles*), οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν στον ορισμό του ως έναν σταθερό, εσωτερικό και μεμονωμένο τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, ο οποίος βασίζεται σε μηχανισμούς του εγκεφάλου (Υψηλάντης & Μουτή 2015).

Η *έφεση/κλίση* στην εκμάθηση μιας γλώσσας (*language aptitude*) σχετίζεται με το έμφυτο «ταλέντο» ή αλλιώς τη θετική προδιάθεση (*propensity*) του ατόμου να επιτύχει τη γλωσσική κατάκτηση (Gardner & MacIntyre 1993· Ellis 1994, 73-74).

Αλλά και η *παρορμητικότητα*, ο *βαθμός διακινδύνευσης* (*risk-taking*) που χαρακτηρίζουν το άτομο ή η *στοχαστικότητα*, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική κατάκτηση. Συγκροτούν αντίστοιχα τη *διαισθητική* και τη *συστηματική* μορφή μάθησης, με την πρώτη να ευνοεί τη γλωσσική κατάκτηση (Μήτσης 2004, 57-61).

Γ) Συναισθηματικοί παράγοντες

Στους παράγοντες αυτούς εντάσσονται τα *κίνητρα*, οι *στάσεις* και τα *συναισθήματα* του/της ομιλητή/τριας απέναντι στη δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη-Hermann 2001, 192).

Σύμφωνα με τον Gardner (1985), τα *κίνητρα* ενός ατόμου αποτελούνται από τρεις διακριτές και ανεξάρτητες μεταξύ τους διαστάσεις. Αυτές είναι η επιθυμία για την επίτευξη ενός στόχου, η προσπάθεια για την πραγματοποίηση του και η ευχαρίστηση που πηγάζει από την επίτευξη του (οπ. αν. στο Gardner & MacIntyre 1993). Τα κίνητρα που σχετίζονται με τη θέληση του ομιλητή για κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την ένταξη στην κοινωνική ομάδα που ομιλεί τη γλώσσα στόχο ορίζονται ως *εσωτερικά κίνητρα*⁷. Αντίθετα, τα κίνητρα που σχετίζονται με την εξυπηρέτηση επαγγελματικών, ακαδημαϊκών/μορφωτικών και άλλων πρακτικών αναγκών της καθημερινής ζωής ορίζονται ως *εργαλειακά κίνητρα* (Baker 2001).

Η *υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου* (*The Affective Filter hypothesis*), που εισήχθη από τους Dulay και Burt (1977), υποστηρίζει ότι οι θετικοί συναισθηματικοί παράγοντες, όπως η αυτοπεποίθηση, η έλλειψη άγχους και τα ισχυρά κίνητρα

⁷Στα εσωτερικά κίνητρα εντάσσονται και οι στάσεις του/της ομιλητή/τριας απέναντι στη γλώσσα, τη γλωσσική κοινότητα και το περιβάλλον κατάκτησης της (χώρος διδασκαλίας, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικά υλικά, μέθοδος διδασκαλίας κ.ά.) (Gardner & MacIntyre 1993).

συγκροτούν «χαμηλό ή αδύναμο φίλτρο», οδηγώντας στη γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Krashen 1982). Αντίθετα, οι αρνητικοί συναισθηματικοί παράγοντες, όπως η αρνητική στάση απέναντι σε μια γλώσσα ή το άγχος, δημιουργούν ψυχολογική απόσταση (Τριάρχη-Hermann 2001, 195·Gardner & MacIntyre 1993), δομούν ένα «υψηλό ή ισχυρό φίλτρο» και παρεμποδίζουν τη γλωσσική κατάκτηση (Krashen 1982).

Δ) Βιολογικοί παράγοντες

Όσον αφορά στους βιολογικούς παράγοντες, η επίδραση του φύλου και της ηλικίας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους επιστήμονες.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι βασικές διαφορές κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας μεταξύ των δύο φύλων έγκειται στις διαφορετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν. Τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή επιθυμία με φυσικούς/ες ομιλητές/τριες της γλώσσας στόχου, ενώ τα αγόρια περιορίζονται στην επικοινωνία με συνομηλίκους/ες ομόγλωσσους/ες (Τριάρχη-Hermann 2001, 59). Ο Ellis (1994) συνοψίζει τις απόψεις του Labov καταλήγοντας στην διατύπωση ότι οι γυναίκες μαθαίνουν καλύτερα μια δεύτερη γλώσσα, καθώς είναι πιο θετικές προς τη νέα γλώσσα και την αποδοχή ή κατάκτηση νέων γλωσσικών δομών. Έτσι, μπορούν ευκολότερα να απαλλαγούν από εσφαλμένες και αποκλίνουσες από τη δεύτερη γλώσσα γλωσσικές δομές της διαγλώσσας τους.

Σχετικά με τον παράγοντα ηλικία, πολλές απόψεις υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα αγγίζουν ανώτερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας αναφορικά με τους εφήβους ή ενήλικες που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (Krashen, Scarcella & Long 1982· Singleton 2000 οπ. αν. στο Πετρίδου, Καραγιώργη & Ξενή 2017, 3-4). Υπό αυτήν την κατεύθυνση, ο Lennenberg (1967) ανέπτυξε την υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (*Critical Period Hypothesis*), κατά την οποία τα παιδιά από δύο ετών ως την εφηβεία κατακτούν πληρέστερα μια δεύτερη γλώσσα σε σχέση με τους ενήλικες. Η υπεροχή αυτή έγκειται μόνο στο επίπεδο της φωνολογίας (οπ. αν. στο Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 36-38), καθώς οι μεγαλύτεροι κατακτούν γρηγορότερα τη μορφολογία και τη σημασιολογία της δεύτερης γλώσσας. Βέβαια, τα μικρά παιδιά καταφέρνουν εν τέλει να καλύψουν την διαφορά αυτή και ίσως να ξεπεράσουν το γλωσσικό επίπεδο των ενηλίκων. Οι διαφορές αυτές στην

ταχύτητα γλωσσικής κατάκτησης οφείλονται στην αλληλεπίδραση του παράγοντα της ηλικίας με τους υπόλοιπους παράγοντες (Τριάρχη-Hermann 2000).

2.4.3 Κοινωνικοί παράγοντες

Η σημασία του κοινωνικού πλαισίου στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχει αναδειχθεί από πληθώρα ερευνών και θεωριών. Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης και η αντίληψη του εποικοδομητισμού της γνώσης του J. Piaget αντιμετωπίζουν την ανθρώπινη γνώση ως μία ενέργεια προσωπικής, γνωστικής δόμησης στην προσπάθεια ερμηνείας του φυσικού/κοινωνικού περικειμένου (Γρίβα & Στάμου 2014). Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotsky αντιλαμβάνεται τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ως προϊόν της κοινωνικής όσμωσης του με το περιβάλλον με καταλυτικό το ρόλο της γλώσσας (Στυλιάρας 2015). Ακόμη, η θεωρία της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης (*Social Interaction Theory*) συσχετίζει την κατάκτηση της γλώσσας με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων βάσει των προτύπων ζωής και των κοινωνικών συμβάσεων της εκάστοτε κοινωνικής δομής (σχολεία, οικογένεια κ.ά.) μέσα στην οποία ζει και μεγαλώνει το άτομο με στόχο την κοινωνική αλληλεπίδραση⁸ (Αθανασίου 1993).

Στους κοινωνικούς παράγοντες υπάγονται τόσο γλωσσικά ερεθίσματα όσο και μια σειρά μη γλωσσικών παραγόντων. Οι σημαντικότεροι εξ αυτών στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι:

- Η ηλικία της πρώτης επαφής με τη γλώσσα στόχο, που επηρεάζει μόνο τη φωνολογική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα.
- Η διάρκεια επαφής με τη γλώσσα στόχο, με σημαντικότερα τα δύο πρώτα χρόνια.
- Το μορφωτικό επίπεδο, καθώς όσο ανώτερο είναι αυτό τόσο μεγαλύτερη είναι και η ετοιμότητα του ατόμου για εκμάθηση της γλώσσας στόχου. Επίσης, η επαγγελματική μόρφωση καθορίζει την ταχύτητα και το επίπεδο της γλωσσικής κατάκτησης, αλλά και την αποδοχή από τους ντόπιους.
- Η επαφή με φυσικούς/ες ομιλητές/τριες της δεύτερης γλώσσας στις ώρες εργασίας ή στον ελεύθερο χρόνο (Τριάρχη-Hermann 2000, 202-205).

⁸Καθοριστικός είναι ο ρόλος του πομπού και του δέκτη του μηνύματος, η χρονική στιγμή, η αφορμή/ ο στόχος της επικοινωνίας και το καταστασιακό πλαίσιο, που πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη. Ακόμη, ο γλωσσικός πλούτος ή η γλωσσική πενία του περιβάλλοντος του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την κατάκτηση της γλώσσας και το αντίστροφο (Αθανασίου 1993).

- Η κοινωνική και ψυχολογική απόσταση. Αφετηρία των εννοιών αυτών αποτέλεσε η *Θεωρία της Πολιτισμικής Ενσωμάτωσης (Acculturation Model)* του J. Schumann (1978), κατά την οποία ο βαθμός πολιτισμικής αφομοίωσης⁹ του/της αλλόγλωσσου/ης μαθητή/τριας από την κυρίαρχη γλωσσικά ομάδα καθορίζει τον βαθμό κατάκτησης της γλώσσας αυτής (οπ. αν. στο Baker 2001, 187). Η πολιτιστική αυτή αφομοίωση εξαρτάται από την κοινωνική και ψυχολογική απόσταση του ατόμου από τους/τις φυσικούς/ες ομιλητές/τριες. Η κοινωνική απόσταση έγκειται στις πολιτικές, κοινωνικές, μορφωτικές, τεχνολογικές ή οικονομικές διαφορές του/της μαθητευόμενου/ης από την κυρίαρχη ομάδα που ομιλεί τη δεύτερη γλώσσα. Όταν οι διαφορές αυτές είναι μικρές, η κοινωνική απόσταση αμβλύνεται, η γλωσσική επαφή προάγεται και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται (Schumann 1976, 135-136). Στον αντίποδα της κοινωνικής απόστασης βρίσκεται η ψυχολογική απόσταση¹⁰, η οποία εμφανίζεται σε μεμονωμένα άτομο εξαιτίας διάφορων συναισθηματικών παραγόντων (Μπέλλα 2011, 172).

⁹Σύμφωνα με τις στρατηγικές ενσωμάτωσης που περιγράφει ο Schumann (1976), ο/η μαθητευόμενος/νη της δεύτερης γλώσσας μπορεί να αφομοιωθεί πλήρως από την κυρίαρχη ομάδα που ομιλεί τη γλώσσα αυτή (*assimilation*), να προσαρμοστεί στις αξίες της κυρίαρχης ομάδας διατηρώντας και τα στοιχεία της δικής του ταυτότητας (*adaptation/ acculturate*) ή να διατηρήσει τον δικό του τρόπο ζωής απορρίπτοντας τις αξίες της κυρίαρχης γλωσσικά ομάδας (*preservation*) (Schumann 1976 136-137· Τριάρχη-Herrmann 2000, 205-206).

¹⁰Το γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ, τα κίνητρα και η διαπερατότητα του Εγώ αποτελούν παράγοντες ψυχολογικής απόστασης (Schumman, 1978 οπ. αν. στο Μπέλλα 2011, 172-173).

3. Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας στη δεύτερη γλώσσα

Αφού διασαφηνίστηκαν βασικές έννοιες και ζητήματα γύρω από την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, θεωρήθηκε σκόπιμη μια σύντομη επεξήγηση της έννοιας της μορφολογίας και της μορφολογικής ενημερότητας. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό αναδεικνύεται η εξέχουσα σημασία της ανάπτυξης της μορφολογικής ενημερότητας στην ευρύτερη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και τα στάδια μέσα από τα οποία αυτή αναπτύσσεται. Καθώς η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση κατάλληλων διδακτικών χειρισμών για την ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας σε αλλόγλωσσους/ες πρόσφυγες μαθητές/τριες, το κεφάλαιο αυτό θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας.

3.1 Μορφολογική ενημερότητα και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων

Η *μορφολογία* μαζί με τη φωνητική, τη φωνολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία αποτελεί γλωσσικό τομέα της γραμματικής (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση 2016, 8-9). Κατά τον Jensen (1990, 1), η μορφολογία είναι ο γλωσσικός τομέας που ασχολείται με την εσωτερική δομή της λέξης. Περιλαμβάνει μια σειρά συστηματικών διαδικασιών σχηματισμού λέξεων, όπως τη σύνθεση, την κλίση και την παραγωγή, οι οποίες πραγματώνονται μέσω της διαχείρισης των μορφημάτων (Nagy, Carlisle, & Goodwin 2014 οπ. αν. στο Diamanti et al. 2017, 546).

Η ενασχόληση των μαθητών/τριών με πολυμορφηματικές λέξεις εντός αυθεντικών κειμένων, ώστε να μάθουν να εκφράζονται αποτελεσματικά, προϋποθέτει την ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Kuo & Anderson 2006 οπ. αν. στο Κουφού & Τζακώστα 2015). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών συνάδει με την ευρύτερη ανάπτυξη της *μεταγλωσσικής επίγνωσης/ενημερότητας (metalinguistic awareness)*¹¹ των μαθητών/τριών. Σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται η φωνολογική, μορφολογική, σημασιολογική, πραγματολογική και συντακτική ενημερότητα, οι οποίες αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Κουφού & Τζακώστα 2015).

¹¹Η ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης έγκειται στην απόκτηση ρητής γνώσης της γραμματικής της κάθε γλώσσας μέσω της γλωσσικής ανάλυσης και της διδασκαλίας (Ιακώβου & Μαγγανά 2014).

Η *μορφολογική ενημερότητα* ή αλλιώς *μορφολογική επίγνωση*¹² νοείται ως η ικανότητα του/της ομιλητή/τριας να ξεχωρίζει τα δομικά λεξικά στοιχεία και να τα χρησιμοποιεί για το σχηματισμό λέξεων μέσω της διαδικασίας της παραγωγής, της κλίσης ή της σύνθεσης (Casalis & Luis-Alexandre 2000). Κατά τους Kuo & Anderson (2006), η ικανότητα αυτή έγκειται στο χειρισμό μορφημάτων του προφορικού λόγου εκτός επικοινωνιακού πλαισίου με βάση τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων στη μητρική γλώσσα του ατόμου (οπ. αν. στο Κουφού & Τζακώστα 2015).

Η *μορφολογική ενημερότητα* εμπεριέχει τη φωνολογική, τη σημασιολογική και τη συντακτική γνώση, όπως και τη γνώση των σχέσεων, των επιλογών και των επιμεριστικών ιδιοτήτων των μορφημάτων (Manolitsis 2017). Στηρίζεται στις ευρύτερες γνώσεις της μορφολογίας, χωρίς να σημαίνει ότι η ύπαρξη αυτών των αυτόματα κεκτημένων και άρρητων γνώσεων συνεπάγεται και ανεπτυγμένη *μορφολογική επίγνωση* (Μανωλίτσης 2000).

Η *μορφολογική ενημερότητα* διακρίνεται σε: *μορφολογική ενημερότητα της κλίσης ή κλιτική μορφολογική ενημερότητα* (*awareness of inflectional morphology*), *μορφολογική ενημερότητα της παραγωγής ή παραγωγική μορφολογική ενημερότητα* (*awareness of derivational morphology*) και *μορφολογική ενημερότητα της σύνθεσης* (*awareness of the morphology of compounds*) (Καλογριανίτη & Μαγουλά 2017). Στο γραπτό λόγο συγκαταλέγεται και η *γραφομορφολογική επίγνωση*, η οποία περιέχει και τη γνώση της ορθογραφίας των μορφημάτων (Kuo & Anderson 2006 οπ. αν. στο Κουφού & Τζακώστα 2015).

Η ανάπτυξη της *μορφολογικής* μαζί με τη φωνολογική ενημερότητα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στη δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της *μορφολογικής ενημερότητας* ευνοεί τη διεύρυνση του λεξιλογίου και την εμπέδωση των ήδη κατεκτημένων γνώσεων, την κατανόηση της ετυμολογίας των λέξεων, την ικανότητα σχηματισμού οικογενειών ομόριζων λέξεων κ.ά., συντελώντας έτσι στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου (Μανωλίτσης 2006).

¹²Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος *μορφολογική ενημερότητα* έχει αποδοθεί και με άλλους όρους, όπως ως *μορφολογική συνείδηση* (Διακογιώργη, Μπαρής & Βαλμάς 2005 κ.ά.), *μορφοσυντακτική επίγνωση* (Αϊδίνης & Δαλακλή 2006 οπ.αν. στο Καλογριανίτη & Μαγουλά 2017).

Η στενή σχέση της μορφολογικής ενημερότητας με την αναγνωστική ικανότητα έχει ερευνηθεί και διατυπωθεί από πληθώρα ερευνητών/τριών (βλ. Deacon, Kieffer & Laroche 2014· Deacon & Kirby 2004· Kirby et al. 2012· Kuo & Anderson 2006· Tong, Deacon, Kirby, Cain & Parrila 2011· Grigorakis 2014· Pittas & Nunes 2014· Rothou & Padeliadou 2014· Carlisle 1995· Wolter, Wood & D'zatko 2009· Carlisle & Stone 2005· Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wade-Woolley & Parrila 2012 κ.ά.). Επίσης, πολλές έρευνες αναδεικνύουν και τη θετική της συμβολή στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας (Nunes, Bryant & Bindman 1997a, 1997b· Bryant, Devine, Ledward & Nunes 1997· Bryant, Nunes & Bindman 2000· Carlisle 1988· Leong 2000· Carlisle 2000· Deacon & Kirby 2004· Mahony, Singson & Mann 2000· Henderson 1985· Nunes et al. 1997b· Nunes, Aidinis & Bryant 2006· Tsemeli & Seymour 2006· Levin et al. 1999· Nunes, Bryant & Bindman 2006· Deacon & Bryant 2005, 2006b· Desrochers, Manolitsis, Gaudreau & Georgiou 2017· Deacon & Kirby 2004 κ.ά.). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Deacon & Bryant (2006) που έδειξε ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 7 ετών γνωρίζουν ότι η ορθογραφία των κλιτικών λέξεων καθορίζεται από τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται η εκάστοτε λέξη, καθώς και την αξία των λεξικών/ ριζικών μορφημάτων.

Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες αφορούν την αγγλική γλώσσα. Αντίστοιχες έρευνες για τα ελληνικά είναι περιορισμένες και αρκετά πρόσφατες λόγω του αρχικού μειωμένου ενδιαφέροντος των ερευνητών/τριών για την μορφολογική ενημερότητα και της αποκλειστικής εστίασης στη φωνολογική. Η ανάδειξη όμως της συμβολής της μορφολογικής ενημερότητας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη γλώσσα διεύρυνε το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό της μεταγλωσσικής επίγνωσης (Γρηγοράκης, 2011 οπ. αν. στο Κακαρίκος & Κοντοκόστα 2014).

Μια σχετική έρευνα για τα ελληνικά είναι αυτή των Harris & Giannouli (1999), κατά την οποία συσχετίζεται η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού με την κατάκτηση της ορθογραφίας, και κυρίως της σωστής ορθογραφίας λέξεων με μορφολογική κατάληξη. Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζεται και από τους Αϊδίνη & Κωστούλη (2001). Ακόμη, οι Bryant et al. (1999), συγκρίνοντας την ανάπτυξη γραμματισμού στα γαλλικά, τα αγγλικά και τα ελληνικά σε μαθητές Δευτέρας και Τρίτης Δημοτικού, κατέληξαν στο συμπέρασμα της συνάφειας μεταξύ

μορφολογικής ενημερότητας και αντίληψης του ρόλου και της συμβολής των μορφημάτων στη σωστή ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας.

Καθώς η διδακτική πρόταση της εργασίας αφορά στην ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας των προσφύγων μαθητών/τριών, όπως αυτή πραγματώνεται στην κλίση των ουσιαστικών της νέας ελληνικής γλώσσας, θεωρήθηκε σκόπιμη η περιγραφή των σταδίων κατάκτησης της κλίσης των ουσιαστικών από τους/τις φυσικούς/ες ομιλητές/τρις της ελληνικής. Η παρουσίαση των σταδίων αυτών μας βοηθά να κατανοήσουμε αντιστοιχίες και πιθανές δυσκολίες των προσφύγων μαθητών/τριών κατά την ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής τους ενημερότητας στα ελληνικά (Κακαρίκος & Κοντοκόστα 2014, 52).

3.2 Τα στάδια κατάκτησης της κλίσης των ουσιαστικών της νέας ελληνικής

Η μορφολογική ενημερότητα στην πρώτη γλώσσα αναπτύσσεται από τα προσχολικά χρόνια του παιδιού μέχρι τις τελευταίες τάξεις της εκπαίδευσης, περνώντας μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Η Διακογιώργη (1998) απέδειξε ερευνητικά ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 6 ετών αναγνωρίζουν μορφολογικές «ατοπίες» και γραμματικά λάθη. Συγκριτικά με τη φωνολογική ενημερότητα, η μορφολογική ακολουθεί βραδύτερη αναπτυξιακή πορεία (Carlisle & Nomanbhoy 1993). Πιο συγκεκριμένα, η κλιτική μορφολογική ενημερότητα αναπτύσσεται συνήθως από τα προσχολικά χρόνια του παιδιού (Carlisle 2003), ενώ κάποιες φορές σχεδόν παράλληλα με την είσοδό του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο (Diakogiorgi, Baris, & Valmas 2005· Kuo & Anderson 2006 οπ. αν. στο Κουφού & Τζακώστα 2015). Αυτό δε συμβαίνει με την μορφολογική ενημερότητα της παραγωγής ή της σύνθεσης, των οποίων η ανάπτυξη συντελείται στα μέσα του Δημοτικού Σχολείου (Anglin 1993· Carlisle 2000) και μπορεί να διαρκέσει μέχρι μεγαλύτερες ηλικίες (Berninger et al. 2010), ακόμα και μέχρι τα πρώτα χρόνια φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στις γνωστικές απαιτήσεις κάθε μορφολογικής διαδικασίας. Η μορφολογική ενημερότητα της κλίσης απαιτεί χαμηλότερου επιπέδου γνωστικές δεξιότητες σε σχέση με τη μορφολογική ενημερότητα της παραγωγής και της σύνθεσης (Kuo & Anderson 2006 οπ. αν. στο Κουφού & Τζακώστα 2015).

Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία, κατά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας τα παιδιά περνούν από συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι κοινά για όλες τις γλώσσες (Αγαθοπούλου 2012, 13). Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της μορφολογικής

ενημερότητας στην πρώτη γλώσσα ολοκληρώνεται μέσα από τρία στάδια, το *προ-μορφολογικό*, το *πρωτο-μορφολογικό* και το *καθαρά μορφολογικό* (Dressler & Karpf 1995· Christofidou & Stephany 1997· Christofidou & Kappa 1998· Χριστοφίδου 2003).

Στο *προ-μορφολογικό στάδιο* φαίνεται να μη γίνεται συστηματικός και διαφοροποιητικός/αντιστικτικός χειρισμός των μορφολογικών γλωσσικών δομών. Τα παιδιά στο στάδιο αυτό χρησιμοποιούν ασυνείδητα τις καταλήξεις κάποιων αριθμών και πτώσεων, ενώ σε γενικές γραμμές τα ονόματα χρησιμοποιούνται ως ενιαίες γλωσσικές μονάδες στην απλή τους μορφή (π.χ. *μαμά, γιαγιά*). Υπάρχουν, βέβαια, περιπτώσεις που τα παιδιά χρησιμοποιούν κάποιες καταλήξεις (π.χ. *λαγουδάκι-α* στον πληθυντικό αριθμό). Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο ότι έχουν επιτελέσει συνειδητή διάκριση θέματος και κατάληξης, η οποία να μπορεί να μεταφερθεί και στον άλλο αριθμό (Χριστοφίδου 2003, 2· Christofidou & Kappa 1998). Το πιθανότερο είναι ότι αυτό συμβαίνει χάριν προσωδίας (Christofidou & Kappa 1998, 236-240).

Ανάμεσα στο *προ-μορφολογικό* και στο επόμενο στάδιο, οι Christofidou & Kappa (1998) αναγνωρίζουν την ύπαρξη μιας *μεταβατικής φάσης (transition)*, κατά την οποία αρχίζει μία γραμματική συνειδητοποίηση σχετικά με γραμματικές δομές πριν τα ουσιαστικά, όπως είναι το οριστικό άρθρο.

Η μορφολογική ενημερότητα αναφορικά με τη δομή των ονομάτων αρχίζει να αναπτύσσεται στο *πρωτο-μορφολογικό στάδιο* (Dressler & Karpf 1995· Christofidou & Stephany 1997· Christofidou & Kappa 1998· Χριστοφίδου 2003). Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αρχίζουν να συνδυάζουν αρμονικά και να χρησιμοποιούν τις καταλήξεις των ονομάτων. Επίσης, αρχίζουν να παράγουν κάποιους κλιτικούς τύπους, όπως την ονομαστική ενικού όλων των αρσενικών, προσθέτοντας στο θέμα την κατάληξη *-ς*, οι οποίοι διακρίνονται από άλλους (π.χ. σχηματίζουν την αιτιατική ενικού των αρσενικών χωρίς σαφή κατάληξη). Την ίδια στιγμή, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τη διάκριση γενικής και αιτιατικής πτώσης παρά μόνο μέσα στο επικοινωνιακό και προτασιακό περιεχόμενο. Αυτή η περίοδος αναφέρεται στο Χριστοφίδου (2003, 3) ως *πρωτομορφολογική περίοδος Α'*. Όταν συνειδητοποιήσουν τη διάκριση μεταξύ των δύο πτώσεων, τείνουν να προσαρμόζουν τη νέα γνώση (το σχηματισμό της γενικής) στον ήδη κατεκτημένο τρόπο σχηματισμού της αιτιατικής χωρίς κατάληξη. Έτσι έχουμε ορθή ταύτιση γενικής και αιτιατικής πτώσης στα δίπτωτα ουσιαστικά (π.χ. ο

παππούς, του/τον παπού), που στη συνέχεια επεκτείνεται και στα τρίπρωτα ονόματα, οδηγώντας, όμως, στο λάθος σχηματισμό της γενικής πτώσης των ουσιαστικών αυτών (π.χ. ο Γιώργος, του/τον Γιώργο και ο Χρήστος, του/τον Χρήστο). Αυτή η περίοδος αναφέρεται στο Χριστοφίδου (2003, 4) ως *πρωτομορφολογική περίοδος Β΄*. Ο λάθος σχηματισμός της γενικής των τρίπτωτων ουσιαστικών αρχίζει να διορθώνεται από τα παιδιά στο τέλος του σταδίου αυτού, στη *Γ΄ πρωτομορφολογική περίοδο*. Τότε, το παιδί αρχίζει να κατανοεί το διαφορετικό σχηματισμό της γενικής σε δίπρωτα και τρίπρωτα ουσιαστικά και προσπαθεί να τον εφαρμόσει (Χριστοφίδου 2003· Κακαρίκος & Κοντοκόστα 2014 52-53).

Το κυρίως *μορφολογικό στάδιο* σχετίζεται με τα πρωτοσχολικά χρόνια του παιδιού. Κατά το στάδιο αυτό έχουμε σταδιακή ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας με την παροδική κατάκτηση ευρύτερων μορφολογικών σχημάτων. Στην Πρώτη Τάξη η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας βρίσκεται σε χαμηλά ακόμα επίπεδα λόγω της περιορισμένης κατοχής γραμματικών μορφολογικών κανόνων. Ωστόσο, στις δύο επόμενες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, επιταχύνεται η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας και κατακτώνται οι διάφοροι μορφολογικοί κανόνες, ευνοώντας τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών/τριών στις τάξεις αυτές (Κακαρίκος & Κοντοκόστα 2014, 54).

Εν ολίγοις, οι ομιλητές/τριες που έχουν ως πρώτη γλώσσα τα ελληνικά κατακτούν πρώτα τα δίπρωτα αρσενικά και θηλυκά και έπειτα τα τρίπρωτα. Αν και υπεργενικεύουν τους κανόνες κλίσεις των δίπτωτων αρσενικών στα τρίπρωτα, αυτό δεν ισχύει και για τα τρίπρωτα θηλυκά ονόματα σε *-ος*, τα οποία μένουν άκλιτα λόγω του ότι δεν παρουσιάζουν παραγωγικότητα (Χριστοφίδου 2003, 6). Αναφορικά με τον αριθμό, κατακτούν πρώτα τον ενικό και έπειτα τον πληθυντικό. Επίσης, κατακτάται πρώτα η ονομαστική, μετά η αιτιατική και τέλος η γενική (Κακαρίκος & Κοντοκόστα 2014, 54).

Λαμβάνοντας υπόψη την *υπόθεση της Φυσικής Σειράς (The Natural Order Hypothesis)*, η σειρά κατάκτησης των δομών μίας γλώσσας είναι «φυσική», συγκεκριμένη και προβλέψιμη, όπως αναδείχθηκε από τις έρευνες των Brown (1973) και De Villiers & De Villiers (1973). Η σειρά αυτή εξαρτάται από τη φύση της ίδιας της γλώσσας και όχι από την ηλικία, τον τρόπο εκμάθησης/κατάκτησης της ή από την πρώτη γλώσσα των μαθητευόμενων (Krashen 1982· Dulay & Burt [1974] 1975·

Krashen & Terrell 1983· Baker 2001, 192-193). Ακόμα και η μερική αποδοχή της υπόθεσης αυτής λόγω της ύπαρξης ατομικών διαφορών (Baker 2001, 192-193) και του δυναμικού και σύνθετου χαρακτήρα της ίδιας της γλώσσας (Μπέλλα 2011, 34-36) μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των σταδίων αυτών ως δεικτών πιθανών αδυναμιών των προσφύγων αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην κλίση των ουσιαστικών. Επιπλέον, η σύνδεση αυτή μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά ωφέλιμη, όταν τα παιδιά δεν έχουν πλήρως κατεκτημένους τους μορφολογικούς μηχανισμούς της πρώτης τους γλώσσας ή όταν η πρώτη γλώσσα διαφέρει εντελώς από τη δεύτερη, την ελληνική (Κακαρικός & Κοντοκόστα 2014, 54).

Βέβαια, για έναν αποτελεσματικό διδακτικό σχεδιασμό στη δεύτερη γλώσσα δεν αρκεί να γνωρίζουμε την πορεία κατάκτησης των ουσιαστικών, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο. Απαιτείται παράλληλα η γνώση και η χρήση των αποδοτικότερων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας, αλλά και η αξιοποίηση της κατάλληλης μεθοδολογίας στη διδασκαλία των ουσιαστικών. Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται αναλυτική περιγραφή των παραμέτρων αυτών, καθώς και αναλυτική παρουσίαση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών αναφορικά με την κλίση των ουσιαστικών, που αποτελούν θεμέλιο κάθε διδακτικού σχεδιασμού.

Πριν όμως προχωρήσουμε στην παρουσίαση των κεφαλαίων αυτών, γίνεται αρχικά μία συνοπτική περιγραφή της ταξινόμησης των ουσιαστικών στις διάφορες γραμματικές της νέας ελληνικής και σε σχετικές θεωρητικές μελέτες και προτάσεις. Σκοπός της περιγραφής αυτής είναι η παρουσίαση των διαφορετικών κριτηρίων κατηγοριοποίησης των ουσιαστικών, ώστε να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα και η αφθονία του ονοματικού συστήματος αλλά και οι ευκαιρίες οικονομικότερης αξιοποίησής του κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

4. Η κλίση των ουσιαστικών της νέας ελληνικής

Η ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας ως συνειδητής γνώσης και χρήσης ριζών και κλιτικών επιθημάτων (Carlisle 2003) στην ελληνική γλώσσα από αλλόγλωσσους/ες ομιλητές/τριες είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική και δύσκολη διαδικασία. Αυτό οφείλεται αφενός στο σύνθετο και πλούσιο ονοματικό και ρηματικό κλιτικό της σύστημα με την ποικιλία κλιτικών παραδειγμάτων και αφετέρου στη γλωσσική της ποικιλότητα λόγω των πολλαπλών εναλλάξιμων μορφών των γλωσσικών τύπων και των πολυάριθμων εξωγενών παραγόντων, όπως γεωγραφικοί, κοινωνιογλωσσικοί και ιστορικοί παράγοντες (Ράλλη 2003· Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 143).

Η *ονοματική κλίση* της νέας ελληνικής χαρακτηρίζεται από τις γραμματικές κατηγορίες, το γένος, τις πτώσεις, τους αριθμούς και τις κλιτικές τάξεις¹³ (Ralli 2000, 202-203, 2003· Ράλλη 2005· Holton et al. 2012). Με τον όρο *κλίση* δηλώνεται η μορφολογική διαδικασία σχηματισμού διαφορετικών λεξικών μορφών μέσω του συνδυασμού συγκεκριμένων θεμάτων με κλιτικά προσφύματα (Ράλλη 2005), τα οποία στην παραδοσιακή γραμματική αναφέρονται ως καταλήξεις (Μελισσαροπούλου 2011).

Οι διαφορετικές ταξινομήσεις των ονομάτων της νέας ελληνικής λόγω της χρήσης διαφορετικών κριτηρίων κατηγοριοποίησης χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες· σε αυτές που έχουν αμιγώς θεωρητικό στόχο και σε αυτές που έχουν διδακτικό χαρακτήρα (Κουτσουλέλου 2012). Στο υποκεφάλαιο 4.1 περιγράφονται συνοπτικά οι κλιτικές ταξινομήσεις των ουσιαστικών που έχουν διδακτικό στόχο. Στο υποκεφάλαιο 4.2 παρουσιάζονται διάφορες θεωρητικές μελέτες για την κατηγοριοποίηση των ουσιαστικών της νέας ελληνικής.

4.1 Περιγραφές/ταξινομήσεις των ουσιαστικών με διδακτικό στόχο

Η περιγραφική γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη (1941) αποτέλεσε τη βάση της διδασκαλίας της γραμματικής στο ελληνικό σχολείο για περίπου μισό αιώνα, συνεισφέροντας σημαντικά στον ευρύτερο κλάδο της γλωσσολογίας και στην καθιέρωση της δημοτικής (Κουτσουλέλου 2012). Ο Μ. Τριανταφυλλίδης (1941, 81-

¹³Κατά τον Aronoff (1994, 64), κλιτική τάξη είναι το σύνολο των λεξημάτων που ταξινομούνται στην ίδια ομάδα καθώς επιλέγουν το ίδιο σύνολο κλιτικών πραγματώσεων.

105) ταξινομεί τα ουσιαστικά σε τρεις κλίσεις με βάση το γένος. Στην πρώτη κλίση υπάγονται τα αρσενικά ουσιαστικά, στη δεύτερη κλίση τα θηλυκά και στην τρίτη τα ουδέτερα. Με κριτήριο την ισοσυλλαβία ή την ανισοσυλλαβία των ουσιαστικών κάθε κλίσης αλλά και τη θέση του τόνο, οι τρεις κλίσεις υποδιαιρούνται σε τέσσερις κλιτικές τάξεις και δεκαεννέα υποκατηγορίες. Οι κλιτικές τάξεις μοιράζονται μεταξύ της πρώτης και της τρίτης κλίσης, με δύο κλιτικές τάξεις στην πρώτη κλίση και άλλες δύο στην τρίτη κλίση. Όπως οι κλιτικές τάξεις έτσι και οι υποκατηγορίες τους δεν είναι αρμονικά κατανεμημένες. Σε κάθε κατηγορία εντάσσονται κλιτικά παραδείγματα, οξύτονα, παροξύτονα και προπαροξύτονα. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η ταξινόμηση των ουσιαστικών κατά τον Τριανταφυλλίδη.

Πίνακας 1: Η ταξινόμηση των ουσιαστικών κατά το σύστημα Τριανταφυλλίδη (1941, 81-105)

Πρώτη Κλίση (Αρσενικά)							
Α΄ Τάξη							Β΄ Τάξη
-ας ισοσύλλα- βα	-ας ανισοσύλλαβα	-ης ισοσύλλαβα	-ης ανισοσύλλαβα	-της Διπλός πληθυντικός	-ες	-ους	-ος
αγώνας	σφουγγαράς	ναύτης	νοικοκύρης	πραγματευτής	καφές	παππούς	δρόμος
Δεύτερη Κλίση (Θηλυκά)							
Δεν διακρίνονται Τάξεις							
-α	-η	-η αρχαιοκλίτα		-ω	-ος αρχαιοκλίτα		-ου
καρδιά	ψυχή	σκέψη		Φρόσω	διάμετρος	αλεπού	
Τρίτη Κλίση (Ουδέτερα)							
Α΄ Τάξη			Β΄ Τάξη				
-ο	-ι	-ος	-μα	-σιμο	-ας/ -ως		
βουνό	παιδί	μέρος	κύμα	δέσιμο	κρέας φως		

Τα ιδιόκλιτα αρσενικά ουσιαστικά σε *-εας* (*δεκανέας*) και τα ουδέτερα σε *-ον* (*καθήκον*), *-αν* (*παν*), *-εν* (*μηδέν*), *-υ* (*οξύ*), τα διπλόκλιτα (*ο βράχος/ οι βράχοι*, *τα*

βράχια), τα διπλόμορφα (*γίγαντας/γίγας*) και τα διπλοκατάληκτα ουσιαστικά (*το στήθος/ τα στήθη και τα στήθια*) εντάσσονται στην κατηγορία των ανωμάτων ουσιαστικών (Τριανταφυλλίδη 1941, 101-105).

Κατά την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 24), η κατηγοριοποίηση των ουσιαστικών του Μ. Τριανταφυλλίδη δεν παρέχει σαφή σύνδεση γένους και κλιτικής τάξης ούτε μπορεί να γίνει εύκολα προβλέψιμη από τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, η εκτενής και πολυσύνθετη αυτή ονοματική ταξινόμηση δυσχεραίνει τόσο τη διδασκαλία όσο και την κατάκτηση της κλίσης των ουσιαστικών από τους μαθητές/τριες (Κουτσουλέλου 2012, 23).

Ωστόσο, η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη αλλά και το εγχειρίδιο του Αχ. Τζαρτζάνου *Νεοελληνική σύνταξις* που κυριάρχησαν στη γλωσσική διδασκαλία μέχρι τα τέλη του 20ου αιώνα αποτέλεσαν τη βάση για τρεις σημαντικές περιγραφικές γραμματικές, ή αλλιώς γραμματικές αναφοράς, αυτές των Holton, Mackridge & Φιλίππακη- Warburton ([1997] 2004), Κλαίρη & Μπαμπινιώτη ([1996] 2005) και Τσοπανάκη (1994). Οι γραμματικές αυτές ακολουθούν τη γραμματική παράδοση, αν και ακτινοβολούν το διαφορετικό επιστημονικό τους προσανατολισμό.

Η γραμματική του Τσοπανάκη (1994) βασισμένη στο προ-δομιστικό μοντέλο ακολουθεί την ίδια θεωρητική γραμμή με αυτή της γραμματικής του Τριανταφυλλίδη με κάποιες διαφοροποιήσεις κατηγοριοποίησης (Καβουκόπουλος 2015). Ο Τσοπανάκης (1948) είχε προτείνει αρχικά ένα σύστημα έξι κλίσεων. Διατήρησε τα κριτήρια της ισοσυλλαβίας/ ανισοσυλλαβίας και το είδος της κατάληξης της ταξινόμησης Τριανταφυλλίδη, αλλά δεν έλαβε υπόψη το γένος. Στην πρώτη κλίση υπάγονται τα ισοσύλλαβα αρσενικά σε *-ας* και *-ης* (*πατέρας, ναύτης*) και τα ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-α*, *-η* και *-ω* (*καρδιά, ψυχή, Φρόσω*). Στη δεύτερη εντάσσονται αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά που λήγουν σε *-ος* (*ουρανός, εγκύκλιος*) και τα ουδέτερα που λήγουν σε *-ο*, *-ι* (*βουνό, παιδί*). Η τρίτη κλίση περιλαμβάνει τα ανισοσύλλαβα αρσενικά ουσιαστικά σε *-ς*, *-ης*, *-ας* (*νοικοκύρης, βοριάς, παπάς*) και τα θηλυκά σε *-α*, *-ού*, *-έ* (*οκά, αλεπού, νενέ*). Στην τέταρτη κλίση υπάγονται τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα σε *-ς*, *-ον*, *-ο*, *-α* (*κύμα, παρελθόν, κρέας, γεγονός, γράψιμο*), ενώ στην πέμπτη κλίση ανήκουν τα αρσενικά που λήγουν σε *-έας*, *-ης* (*συγγραφέας, πρέσβης*) και τα θηλυκά σε *-η* (*με κλιτικό παράδειγμα τη λέξη*

δύναμη). Η έκτη και τελευταία κλίση περιλαμβάνει τα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-ος* (*μέρος*).

Στη συνέχεια, προτείνει ένα απλούστερο και διδακτικά αποτελεσματικότερο σύστημα (Τσοπανάκης 1994· Τομπαΐδης 1994) τριών κλίσεων βάσει του αρχαιοελληνικού ονοματικού συστήματος (Καβουκόπουλος 2015, 7). Στο νέο κλιτικό σύστημα τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα της τέταρτης κλίσης «μεταφέρονται» στην τρίτη κλίση, ενώ τα αρσενικά σε *-εας*, *-ης* και τα θηλυκά σε *-η* της πέμπτης κλίσης εντάσσονται στην πρώτη. Τα ουδέτερα σε *-ος* της έκτης κλίσης ενοποιούνται με τα ουδέτερα σε *-ο*, *-ι* της δεύτερης κλίσης, δημιουργώντας την κατηγορία των αρχαιόκλιτων ισοσύλλαβων.

Παρά το προτερήματα της σύντομης αυτής ταξινόμησης που μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητή από τους/τις μαθητές/τριες, ένα μεγάλο της ελάττωμα είναι ότι λείπουν βασικοί μορφολογικοί κανόνες που εντάσσονται σε σύγχρονες έρευνες (Κουτσουλέλου 2012, 26).

Η γραμματική των Holton et al. ([1997] 2004) είναι προσανατολισμένη προς το δομισμό (Καβουκόπουλος 2015). Οι Holton et al. ([1997] 2004, 42-66) κατατάσσουν τα ουσιαστικά με βάση τα τρία γένη σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, όπως και ο Μ. Τριανταφυλλίδης. Οι κατηγορίες υποδιαιρούνται σε είκοσι μία μικρότερες με βάση το είδος της κατάληξης, την ισοσυλλαβία/ανισοσυλλαβία και τη θέση του τόνου. Κάποιες διαφοροποιήσεις από την κατηγοριοποίηση του Μ. Τριανταφυλλίδη είναι οι εξής:

- Η κατηγορία των αρσενικών ουσιαστικών υποδιαιρείται σε οκτώ υποκατηγορίες, όμοιες με αυτές στο σύστημα Τριανταφυλλίδη. Ωστόσο, η υποκατηγορία των αρσενικών σε *-της* (*πραγματευτής*), που υπάρχει στην κατηγοριοποίηση Τριανταφυλλίδη, αντικαθίσταται από αυτήν των ιδιόκλιτων αρσενικών ουσιαστικών σε *-εας* (*συγγραφέας*).
- Τα θηλυκά ουσιαστικά υποδιαιρούνται σε επτά κατηγορίες έναντι των έξι της ταξινόμησης του Τριανταφυλλίδη. Η μία παραπάνω υποκατηγορία οφείλεται στην επιπλέον διάκριση των θηλυκών που λήγουν σε *-α* σε ισοσύλλαβα (*θάλασσα*) και ανισοσύλλαβα (*γιαγιά*) σε δύο κατηγορίες.
- Κάποια από τα ουσιαστικά της κατηγορίας των αρσενικών υπάγονται και σε ομάδες κοινού γένους (αρσενικού και θηλυκού), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2: Η κατηγοριοποίηση των ουσιαστικών κοινού γένους κατά την ταξινόμηση των Holton et al. ([1997] 2004)

A' Ομάδα	B' Ομάδα	Γ' Ομάδα
Ουσιαστικοποιημένα επίθετα σε -ης ο/η συγγενής	Ουσιαστικά κοινού γένους σε -ης ο/η βουλευτής	Ουσιαστικά κοινού γένους σε -ος ο/η γιατρός

- Στα ουδέτερα έχουμε, όπως και στο σύστημα Τριανταφυλλίδη, έξι υποκατηγορίες. Ωστόσο, αντί για την υποκατηγορία των ουδετέρων σε -ας, -ως (*κρέας φως*), η τρίτη υποκατηγορία περιλαμβάνει τα παροξύτονα σε -ι (*αγόρι*) και διαχωρίζεται από τη δεύτερη υποκατηγορία με τα οξύτονα σε -ί (*παιδί*).

- Η σειρά των πτώσεων ακολουθεί την πορεία ονομαστική, αιτιατική, γενική και δεν περιλαμβάνεται (ή αναφέρεται σε παρένθεση) η κλητική πτώση, παρά μόνο αν το κλιτικό παράδειγμα αναφέρεται σε έμψυχο ον (Καβουκόπουλος 2015, 6-7).

Αν και με την ταξινόμηση αυτή επιχειρείται η πλήρης περιγραφή των ουσιαστικών με μικρό αριθμό κλιτικών τάξεων, δε λαμβάνεται υπόψη το συχνό και το σπάνιο, το διαθέσιμο και το μη διαθέσιμο πια (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 27).

Από την άλλη, η γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη ([1996] 2005) συνδυάζει στοιχεία τόσο του δομισμού όσο και της επικοινωνιακής προσέγγισης της γραμματικής, με τη μελέτη της πραγματολογίας να κατέχει σημαντική θέση (Καβουκόπουλος 2015). Οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ([1996] 2005, 18-22) διακρίνουν αρχικά τα ουσιαστικά σε δικατάληκτα και τρικατάληκτα με κριτήριο τον αριθμό των καταλήξεων σε ενικό και πληθυντικό αριθμό (Καβουκόπουλος 2015,7). Στη συνέχεια, εφαρμόζουν το κριτήριο της ισοσυλλαβίας/ανισοσυλλαβίας στα δικατάληκτα ουσιαστικά, ενώ όλα τα τρικατάληκτα χαρακτηρίζονται από ισοσυλλαβία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 26). Το γένος και η θέση του τόνου δεν παίζουν ρόλο στη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση.

Παρόλη την πρωτοτυπία του συστήματος ταξινόμησης που επιχείρησαν οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, υπάρχουν κάποιες βασικές δυσλειτουργίες. Μία από αυτές είναι ότι ουσιαστικά με κοινές καταλήξεις (π.χ. *ο άνθρωπος* → *του ανθρώπου*, *το πρόσωπο* →

του προσώπου) εντάσσονται σε διαφορετικές κλιτικές τάξεις (δικατάληκτα, τρικατάληκτα). Επιπλέον, ουσιαστικά με διαφορετικές κλιτικές καταλήξεις εντάσσονται στην ίδια κατηγορία (π.χ. ο γαλατάς→ του γαλατά, η μαμά→ της μαμάς) (Αναστασιάδου- Συμεωνίδη 2012, 26).

Στη σχολική γραμματική των Φιλιππάκη-Warburton et al. (2009), που κυριαρχεί η παραδοσιακή προσέγγιση, ακολουθούνται τα κριτήρια κατηγοριοποίησης του Μ. Τριανταφυλλίδη. Έτσι, τα ουσιαστικά κατηγοριοποιούνται αρχικά με βάση το γένος και στη συνέχεια με βάση την ισοσυλλαβία/ ανισοσυλλαβία και τη θέση του τόνου σε τρεις κλίσεις. Οι Φιλιππάκη-Warburton et al. (2009), όμως, παρουσιάζουν και μία τέταρτη κλιτική τάξη για τα ανώμαλα ουσιαστικά. Σε αυτήν εντάσσουν τις άκλιτες λέξεις (*καλοριφέρ, μετρό*) και τα διπλόκλιτα ουσιαστικά (*ο βράχος/ οι βράχοι και τα βράχια*). Κάποιες επιπλέον διαφοροποιήσεις από το σύστημα του Μ. Τριανταφυλλίδη είναι οι εξής:

- Στην κλίση των αρσενικών εντάσσουν και μία κατηγορία για τα ανώμαλα αρσενικά (*μυς, πρύτανης*).
- Στην κλίση των θηλυκών παρουσιάζουν και μία κατηγορία για τα ουσιαστικά κοινού γένους (*ο/η βουλευτής*).
- Στην κλίση των ουδετέρων κατατάσσουν και τα ιδιόκλιτα ουδέτερα σε *-ν* (*ενδιαφέρον*) και *-υ* (*οξύ*).

Ο Τσολάκης (1978, 106-150) χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια ταξινόμησης με τον Μ. Τριανταφυλλίδη. Συνεπώς, διακρίνει κι αυτός τρεις κλίσεις με βάση το γένος. Η περιγραφή των αρσενικών και των ουδετέρων ουσιαστικών είναι η ίδια με αυτή του Μ. Τριανταφυλλίδη. Στην κλίση των θηλυκών ουσιαστικών, όμως, τα οποία χωρίζει σε ισοσύλλαβα και ανισοσύλλαβα, δεν κατατάσσει σε ξεχωριστή κατηγορία τα αρχαιόκλιτα σε *-η* (π.χ. *σκέψη*) και *-ος* (π.χ. *διάμετρος*). Αυτά τα παρουσιάζει ως ιδιόκλιτα ουσιαστικά ενταγμένα στην κατηγορία των ανωμάτων μαζί με τα υπόλοιπα ιδιόκλιτα, διπλόκλιτα, διπλόμορφα και διπλοκατάληκτα ουσιαστικά κατά το σύστημα Τριανταφυλλίδη (Τσολάκης 1978, 143-150). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι και σε αυτήν την παρόμοια κατηγοριοποίηση ισχύουν τα μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν για την περιγραφή του Μ. Τριανταφυλλίδη.

Άλλη μια κατηγοριοποίηση των ουσιαστικών που φαίνεται να δέχτηκε επιρροή από το σύστημα του Μ. Τριανταφυλλίδη είναι αυτή του Χατζησαββίδη (2009). Ο Χατζησαββίδης (2009, 149-173) χωρίζει τα ουσιαστικά σε τρεις κλίσεις, μία για κάθε γένος, και πολλές υποκατηγορίες βάσει του γένους και της ισοσυλλαβίας ή ανισοσυλλαβίας. Δεν παραλείπει και την κατηγοριοποίηση των ανώμαλων ουσιαστικών. Ακόμη, εστιάζει στους κοινωνιογλωσσικούς, υφολογικούς και επικοινωνιακούς παράγοντες της μορφολογικής ποικιλίας των ονομάτων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 28).

Σύμφωνα με τον Mirambel (1959, 67), η κατηγοριοποίηση των ονομάτων γίνεται καταρχήν βάσει του διαφορετικού αριθμού πτώσεων του ουσιαστικού. Υπάρχει, λοιπόν, η κλιτική τάξη των δίπτωτων ουσιαστικών, στην οποία υπάγονται και τα περισσότερα, π.χ. *σχολείο/ σχολείου, στάση/ στάσης, μανάβης/ μανάβη*, η κλιτική τάξη των τρίπτωτων ουσιαστικών, π.χ. *δάσκαλοι/δασκάλων/δασκάλους* και η κλιτική τάξη των τετράπτωτων ουσιαστικών, π.χ. *δάσκαλος/δασκάλου/δάσκαλο/δάσκαλε* (Mirambel 1959, 89 οπ. αν. στο Αναστασιάδη- Συμεωνίδη 2012, 24). Άλλα κριτήρια κατάταξης είναι το γένος, η αλλαγή ή μη του θεματικού φωνήεντος και η ύπαρξη ή μη επιθήματος –τ- ή –δ- μεταξύ θέματος και κατάληξης (*γάλα/ γάλα-τ-ος, καβγάς/ καβγά-δ-ες, γιαγιά/ γιαγιά-δ-ες*) (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη 2012, 24). Η θέση του τόνου δεν παίζει ρόλο στην κατηγοριοποίηση αυτή (Mirambel 1959, 66 οπ. αν. στο Αναστασιάδη- Συμεωνίδη 2012).

Το κριτήριο του αριθμού των διαφορετικών μορφολογικά πτώσεων αξιοποιούν και οι Μπαμπινιώτης & Κοντός (1967) μετά τον Κουρμούλη ([1964] 1968) στην ταξινόμησή τους. Έτσι, προκύπτουν τρεις κλίσεις. Στην πρώτη ανήκουν τα δικατάληκτα ουσιαστικά (*πατέρα-ς, πατέρα-ο, μητέρα-ο, μητέρα-ς*). Στη δεύτερη κλίση ανήκουν τα τρικατάληκτα ουσιαστικά (*όρμο-ς, όρμ-ου, όρμο-ο*). Στην τρίτη κλίση εντάσσονται τα μεικτά ουσιαστικά, των οποίων οι μορφολογικά διαφορετικές πτώσεις ποικίλουν μεταξύ ενικού και πληθυντικού αριθμού (π.χ. *πόλις, κυβέρνησις*) (οπ. αν. στο Κουτσουλέλου 2012, 28). Το γένος δε λαμβάνεται υπόψη στην ταξινόμηση αυτή. Περιορίζεται από κριτήριο κατηγοριοποίησης σε υποκατηγορία των πτώσεων λόγω της πληθώρας λόγιων θηλυκών ουσιαστικών σε –ος που υπάρχουν σήμερα στη γλώσσα μας (οπ. αν. στο Κουτσουλέλου 2012, 28).

Για τους Joseph & Philippaki-Warburton (1987, 122- 152) κριτήριο κατάταξης των ουσιαστικών σε κλιτικές τάξεις είναι αφενός το ληκτικό φωνήεν ή σύμφωνο του θέματος και αφετέρου το γένος. Εντούτοις, η ταξινόμηση αυτή δε χαρακτηρίζεται από προβλεπτότητα και πληρότητα (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 25).

Ο Mackridge (1985, 214-220) διακρίνει τρεις κατηγορίες ουσιαστικών. Βασικό κριτήριο είναι το είδος των καταλήξεων, ενώ το γένος δεν παίζει βασικό ρόλο στην κατηγοριοποίηση αυτή. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά με διαφορετικές καταλήξεις στον ενικό αριθμό (δίπτωτα), αλλά ίδιες στον πληθυντικό (π.χ. *πατέρας-πατέρες, κλέφτης-κλέφτες και πατρίδα-πατρίδες, τέχνη-τέχνες*) (Κουτσοιλέλου 2012, 31). Τα ανισοσύλλαβα αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά (π.χ. *μπαμπάς, μαμά*) αλλά και αυτά που λήγουν σε *-εις* στην ονομαστική πληθυντικού αριθμού (π.χ. *απαγωγέας, κάλυψη*) εντάσσονται στην κατηγορία αυτή (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 25). Στη δεύτερη κατηγορία κυριαρχούν τα αρσενικά και τα ουδέτερα που στη γενική ενικού αριθμού λήγουν σε *-ου* (π.χ. *άνθρωπος, παιδί*), ενώ δε λείπουν και κάποια θηλυκά με την ίδια κατάληξη στη γενική ενικού (π.χ. *οδός*). Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα υπόλοιπα ουδέτερα ισοσύλλαβα (π.χ. *σκάφος-σκάφους*) και ανισοσύλλαβα ουσιαστικά (π.χ. *πράγμα-πράγματος*) (Κουτσοιλέλου 2012, 31).

Η διδακτική πρόταση του Κεσίσογλου (1964) υποστηρίζει τη διατήρηση και μεταφορά των τριών κλίσεων των αρχαίων ελληνικών στα νέα ελληνικά. Πέρα από το πλαίσιο αυτό, ως βασικά κριτήρια κατηγοριοποίησης των ουσιαστικών τίθενται η κατάληξη και ο αριθμός των συλλαβών σε ενικό και πληθυντικό αριθμό. Έτσι, στην πρώτη κλίση, εκτός από τα αρσενικά σε *-ας* και *-ης* και θηλυκά σε *-α* και *-η*, που υπάρχουν στην αντίστοιχη αρχαιοελληνική κλίση, εντάσσονται τα αρχαιοκλιτα ουσιαστικά (π.χ. *πρέσβης, ισχύς*) και τα αρσενικά και θηλυκά σε *-ους/-ού, -ές/-έ* (π.χ. *παππούς, αλεπού, καναπές, νερέ*). Η δεύτερη κλίση, πανομοιότυπη με την αντίστοιχη των αρχαίων ελληνικών, περιλαμβάνει τα αρσενικά και θηλυκά σε *-ος* και τα ουδέτερα σε *-ον*. Στην τρίτη κλίση υπάγονται ουδέτερα με διάφορες καταλήξεις, σε αντίθεση με την αρχαιοελληνική τρίτη κλίση που συναντώνται ουσιαστικά και των τριών γενών με ποικίλες καταλήξεις (οπ. αν. στο Κουτσοιλέλου 2012).

Η συγκεκριμένη πρόταση στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι η παραμονή στα γνωστά πρότυπα θα ενισχύσει την κατανόηση και κατάκτηση τόσο της αρχαιοελληνικής όσο

και της νεοελληνικής ονοματικής κλίσης από τους/τις μαθητές/τριες (Κουτσοιλέλου 2012, 27). Παρ' όλα αυτά, η πληθώρα των ουσιαστικών που κατατάσσονται στην πρώτη κλίση και η έλλειψη ξεκάθαρων κριτηρίων για την κατηγοριοποίηση αυτή επιφέρει χαμηλή προβλεψιμότητα και πιθανή δυσκολία κατάκτησης από τους/τις μαθητές/τριες.

Θα ήταν παράληψη να μη γίνει αναφορά στο έργο των Τζεβελέκου, Κάντζου & Σταμούλη (2007), οι οποίες δημιούργησαν τη *Βασική γραμματική της ελληνικής* για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε άτομα με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας. Με κριτήριο το γένος χωρίζουν τα ουσιαστικά σε τρεις κλίσεις. Με δεύτερο κριτήριο την ισοσυλλαβία/ ανισοσυλλαβία κάθε κλίση υποδιαιρείται σε δύο κατηγορίες (ισοσύλλαβα/ ανισοσύλλαβα), με εξαίρεση την κλίση των ουδετέρων, στην οποία εντάσσονται η κατηγορία των εξαιρέσεων (π.χ. *γάλα, οξύ*) και η κατηγορία των άκλιτων λέξεων (π.χ. *γκαράζ, κλόουν, βήτα*). Κάθε κατηγορία υποδιαιρείται σε μικρότερες κατηγορίες με βάση την κατάληξη και τη θέση του τόνου (οξύτονες, παροξύτονες και προπαροξύτονες λέξεις). Όπως και στη γραμματική των Holton et al. ([1997] 2004) έτσι κι εδώ η σειρά των πτώσεων ακολουθεί την πορεία ονομαστική, αιτιατική, γενική. Ο σχηματισμός της κλιτικής παρουσιάζεται ως ξεχωριστή υποενότητα (Τζεβελέκου, Κάντζου & Σταμούλη 2007, 25-58).

4.2 Θεωρητικές μελέτες/ προσεγγίσεις για την ταξινόμηση των νεοελληνικών ουσιαστικών

Πολλές σύγχρονες προτάσεις κατηγοριοποίησης των ουσιαστικών σε κλιτικές τάξεις στηρίζονται σε ενδελεχείς έρευνες και θεωρητικές μελέτες. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες από αυτές.

Ο Ruge (1969) μέσα από τη θεωρητική του εργασία αναδεικνύει την παρουσία δύο αντιθετικών μεταξύ τους «δυναμικών». Η πρώτη σχετίζεται με την κατάληξη *-ου* της γενικής ενικού, η οποία συντέλεσε στη διατήρηση της κλίσης των τρίπτων ουσιαστικών. Η δεύτερη «δυναμική» έχει να κάνει με την κατάληξη *-ς* στην ονομαστική ενικού των αρσενικών, που τα διαχωρίζει από τα θηλυκά ουσιαστικά. Σε αυτήν τη «δυναμική» οφείλεται και η ύπαρξη δίπτων ουσιαστικών και η αντίστοιχη δίπτωτη κλίση. Οι δύο μεγάλες αντίθετες μεταξύ τους κατηγορίες ουσιαστικών, κατά τον Ruge, είναι τα ουδέτερα και τα μη ουδέτερα. Τα μη ουδέτερα

διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες, στα αρσενικά και τα θηλυκά (οπ. αν. στο Κουτσουλέλου 2012, 30).

Η Μαλικούτη (1970) στη διπλωματική της διατριβή παρουσιάζει την ονοματική κλίση βασισμένη στη μετασχηματιστική θεωρία και ερμηνεύει διάφορους διπλούς τύπους που δημιουργήθηκαν από την κοινή παρουσία καθαρεύουσας και δημοτικής. Όπως υποστηρίζει η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 25), «πρόκειται για μια περιγραφή που ως προς τις επιστημονικές αρχές στηρίζεται σε προηγούμενο μοντέλο του Chomsky και ως προς τη γλώσσα, αντικείμενο περιγραφής σε παρωχημένη μορφή της νέας ελληνικής».

Ο Sotiropoulos (1972, 19- 38) ταξινομεί τα ουσιαστικά με βάση το πρότυπο Στοιχείο και διάταξη στηριζόμενος στα στοιχεία, τα τεμάχια και την κατανομή τους. Διακρίνει τρεις κλιτικές τάξεις με βάση το γένος. Οι κλιτικές αυτές τάξεις υποδιαιρούνται σε οκτώ υποκατηγορίες ανάλογα με το κλιτικό επίθημα κάθε λέξης. Έτσι, τα αρσενικά της πρώτης κλιτικής τάξης διακρίνονται από τα θηλυκά της δεύτερης κλίσης λόγω της κατάληξης *-ς* στην ονομαστική ενικού, ενώ η κοινή κατάληξη *-ες* της ονομαστικής πληθυντικού στις δύο πρώτες κλίσεις τις διαφοροποιεί από την τρίτη κλίση των ουδετέρων που λήγουν σε *-α/-η* στην ονομαστική πληθυντικού.

Η Θωμαδάκη (1994) στη διδακτορική της διατριβή παρουσιάζει την ονοματική κλίση στο πλαίσιο της Λεξικής Μορφολογίας. Διακρίνει τα ουσιαστικά σε δικατάληκτα και τρικατάληκτα, προσδιορίζοντας και τις μορφοσυντακτικές κατηγορίες της πτώσης, του γένους και του αριθμού. Με βάση τη θεωρία των λεξικών επιπέδων δίνει έμφαση στην ανάλυση του θέματος (διατηρήσιμο λεξικό) και στην διευκρίνηση των στοιχείων του (θεματικά μορφήματα-μορφήματα κλιτικά και παραγωγικά-κλιτικά προσφύματα), ενώ παράλληλα αναφέρεται στα ιδιοσυγκρατικά χαρακτηριστικά του νεοελληνικού ονόματος (θεματικό φωνήεν-μορφολογικά αλλόμορφα του θέματος). Όλα αυτά εμπίπτουν στην ευρύτερη μορφική αντιμετώπιση της μορφολογίας από τη Θωμαδάκη (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 26· Κουτσουλέλου 2012, 30).

Κάποια μειονεκτήματα της ανάλυσης αυτής, κατά την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 26), είναι ότι αξιοποιείται η πλέον ξεπερασμένη θεωρία των λεξικών επιπέδων και ότι δεν δίδεται η απαραίτητη προσοχή στις έννοιες του θεματικού χώρου, της συχνότητας, της διαθεσιμότητας, στην ποσότητα των μελών των κλιτικών τάξεων και στο διαχωρισμό κεντρικών και πρωτοτυπικών κλιτικών τάξεων.

Ο Seiler (1958) λαμβάνει ως κριτήριο κατηγοριοποίησης το γένος και τις καταλήξεις των ονομάτων, παρουσιάζοντας ένα διπτωτικό κλιτικό σύστημα, με τα αρσενικά σε -ς στην μία κλιτική τάξη και τα θηλυκά σε - ∅ στην άλλη (οπ. αν. στο Κουτσουλέλου 2012, 19).

Ο Γ. Μπαμπινιώτης ([1980] 1982) στηρίχτηκε στην πρότερη πρόταση τριών κλίσεων του Κουρμούλη (1964). Επιθυμώντας, όμως, ένα συντομότερο κλιτικό σύστημα, προτείνει την ύπαρξη μόνο της πρώτης (δικατάληκτα) και της δεύτερης κλίσης (τρικατάληκτα). Όπως υποστηρίζει, στην ονοματική κλίση κυριαρχούν μόνο το θέμα με ληκτικό στοιχείο φωνήεν (*πατέρα-ς*) και το θέμα με ληκτικό στοιχείο σύμφωνο (*πατέρ-ες*). Το γένος δε λαμβάνεται υπόψη ως κριτήριο κατηγοριοποίησης, καθώς θεωρείται από τον ίδιο ότι προσπίπτει σε μια διαχρονική προσέγγιση της έννοιας του ονόματος. Στο σύστημα αυτό τα παλιά μικτά ουσιαστικά μετασχηματίστηκαν και εντάχθηκαν στην κλίση των δικατάληκτων ουσιαστικών (οπ. αν. στο Κουτσουλέλου 2012, 28-30).

Η Ράλλη (2000 2003 2005) κατηγοριοποιεί τα ουσιαστικά με κριτήριο τη θεματική τους αλλομορφία και τα κλιτικά επιθήματα αυτών σε οκτώ κλιτικές τάξεις. Κριτήρια άλλων ταξινομήσεων, όπως το γένος, η ισοσυλλαβία/ ανισοσυλλαβία ή η θέση του τόνου δεν υφίστανται στη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση. Συνεπώς, στην πρώτη κλιτική τάξη υπάγονται τα αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά που δεν παρουσιάζουν ποικιλία ως προς τη θεματική τους αλλομορφία (π.χ. *άνθρωπος, ψήφος*). Στη δεύτερη κλιτική τάξη εντάσσονται μόνο αρσενικά ουσιαστικά με κοινή θεματική αλλομορφία (π.χ. *ταμίας > ταμία- / ταμι-, παπάς > παπαδ- / παπα-, μαχητής > μαχητη- / μαχητ-, μπακάλης > μπακαληδ- / μπακαλη-, καφές > καφεδ- / καφε-, παππούς > παππουδ- / παππου-*) και κοινά κλιτικά επιθήματα (-ς, - ∅, -ες, -ων). Στην τρίτη κλιτική τάξη εντάσσονται μόνο θηλυκά ουσιαστικά που παρουσιάζουν ποικιλία ως προς τη θεματική τους αλλομορφία (*μητέρα > μητερα- / μητερ-, ψυχή > ψυχή- / ψυχ-, αλεπού > αλεπου- / αλεπουδ-*). Στην τέταρτη κλίση κατατάσσονται τα θηλυκά σε -ης/ -εως και ονομαστικά και γενική πληθυντικού -εις/-εων (π.χ. *πόλης*) με θεματική αλλομορφία (*πολη-/ πολε-/ πολ-*). Στην πέμπτη κλιτική τάξη υπάγονται τα ουδέτερα σε -ο (π.χ. *βιβλίο*) χωρίς θεματική αλλομορφία αλλά με κλιτική διαφοροποίηση, στην έκτη κλιτική τάξη τα ουδέτερα χωρίς κλιτικό επίθημα (π.χ. *παιδί-∅, σίτι-∅*) και στην έβδομη κλιτική τάξη τα ουδέτερα σε -ος (π.χ. *κράτος*). Στην όγδοη και τελευταία κλιτική τάξη εντάσσονται τα ουδέτερα ουσιαστικά με θεματική αλλομορφία (π.χ.

σώμα > σωματ- / σωμα-). Σύμφωνα με την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 27) το κριτήριο της θεματικής αλλομορφίας δημιουργεί πληθώρα υποκατηγοριών στις κλιτικές τάξεις, πράγμα που αμβλύνει τη δυνατότητα προβλέψεων.

Στην ταξινόμηση αυτή της Ράλλη, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Χειλά-Μαρκοπούλου (2003, 21) προτείνουν την ύπαρξη τριών ακόμα κλιτικών τάξεων. Οι κλιτικές τάξεις εννιά και δέκα έχουν να κάνουν με τα επίθετα σε *-ης/ -ες* (π.χ. *ο/η συνεχής - το συνεχές*) και με κάποια αρχαιοκλιτα ουσιαστικά σε *-ες* (π.χ. *βεληνεκές*), ενώ στην εντεκάτη κλιτική τάξη κατατάσσονται τα άκλιτα ουσιαστικά που αποτελούν δάνειο ξένων γλωσσών και λήγουν σε *-έ* (π.χ. *κονέ, πατέ*), σε *-λ* (π.χ. *καρτέλ, κοκτέιλ*), σε *-μ* (π.χ. *φιλμ, πογκρόμ*) και σε *-ρ* (π.χ. *κοντέρ, ρεζερβουάρ*).

Ακόμη μία σημαντική θεωρητική ταξινόμηση είναι αυτή του Tonnet (2006, 70-87). Ο Tonnet, θέλοντας να αναδείξει τη φυσική συνέχεια της νέας ελληνικής από τα αρχαία ελληνικά και λαμβάνοντας υπόψη τις καταλήξεις των ουσιαστικών σε διάφορες πτώσεις, προτείνει ένα κλιτικό σύστημα τεσσάρων κλιτικών τάξεων, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3: Η ταξινόμηση των ουσιαστικών κατά το σύστημα Tonnet (2006, 70-87)

Α΄ Κλιτική Τάξη	Β΄ Κλιτική Τάξη
Αρσενικά & Θηλυκά <i>-ες/-δες</i> στην ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού	Αρσενικά & (λίγα/λόγια) Θηλυκά & Ουδέτερα με <i>-ου</i> στη γενική ενικού
<i>πατέρας</i>	<i>σκύλος, Τήνος, παιδί, προαύλιο</i>
Γ΄ Κλιτική Τάξη	Δ΄ Κλιτική Τάξη
Ουδέτερα σε <i>-μα/-ος (-ος/-ου</i> στη γενική ενικού)	Αρσενικά & Θηλυκά σε <i>-εις</i> στην ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού
<i>γράμμα, κράτος</i>	<i>συγγραφέας, δράση, πόλη</i>

Στη συγκεκριμένη ταξινόμηση γίνεται αναφορά στο συχνό και το μη συχνό, όπως είναι τα ουσιαστικά που εντάσσονται στην πρώτη κλίση (οπ. αν. στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 27).

Οι Kyriacopoulou, Martineau & Yannacopoulou (2006) στο έργο τους χωρίζουν τα ουσιαστικά σε 887 κλιτικές τάξεις, αναλύοντας 64.951 ουσιαστικά (οπ. αν. στο

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 28). Κατά την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 28), η ταξινόμηση αυτή δεν ευνοεί τις προβλέψεις ούτε διαχωρίζονται πρωτοτυπικές κλιτικές τάξεις και μη.

Η πρόταση της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 23-40) στηρίχθηκε στη θεωρία των παραδειγματικών συναρτήσεων, στις έννοιες του θεματικού χώρου, του δέντρου των ιεραρχικών θεματικών εξαρτήσεων και της διαθεσιμότητας. Ως κριτήριο λαμβάνονται τα κλιτικά μορφήματα δίπλα στο θέμα και προκύπτουν έξι κλιτικές τάξεις. Σε μία έβδομη κλιτική τάξη κατατάσσονται τα άκλιτα ουσιαστικά. Στον ακόλουθο πίνακα φαίνεται ο τρόπος από τον οποίο προκύπτει το θέμα κάθε λέξης.

Πίνακας 4: Η παραγωγή θέματος κατά την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 23-40)

		Τρόπος Α	Τρόπος Β	Τρόπος Γ
Θέμα 1	αιτιατική ενικού χωρίς το τελικό φωνήεν	+ <i>α/η/ε/ου/ο</i>	+ <i>ι</i>	+ <i>η</i>
Θέμα 2α	αιτιατική ενικού χωρίς το τελικό φωνήεν	+ \emptyset	+ \emptyset	+ \emptyset
Θέμα 2β	αιτιατική ενικού χωρίς το τελικό φωνήεν	+ <i>α/η/ε/ου/ο</i> + <i>-τ/-δ-</i>	+ <i>j</i>	+ <i>ε</i>

Οι πιο συνηθισμένοι τρόποι παραγωγής θέματος είναι ο Α και ο Β, καθώς ο Γ αφορά λίγα θηλυκά και αρσενικά ουσιαστικά (π.χ. *πρέσβης, πόλη, δύναμη*), αλλά και όλα τα παράγωγα μεταρηματικά θηλυκά ουσιαστικά σε *-ση/-ξη/-ψη*. Οι κλιτικές τάξεις κατά το σύστημα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5: Η ταξινόμηση των ουσιαστικών κατά το σύστημα της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 23-40)

1 ^η Κλιτική Τάξη	2 ^η Κλιτική Τάξη	3 ^η Κλιτική Τάξη
Θ.1 <i>φυλακα, αγροτη, τομεα, ψαρα, μαναβη, παππου, καφε, πρεσβ</i>	Θ.1 <i>θαλασσα, αναγκη, μαμα, αλεπου, δυναμη</i>	Θ.1 <i>ανθρωπο</i>
Θ.2α <i>φυλακ, αγροτ, τομε, ψαρ, μαναβ, καφ</i>	Θ.2α <i>θαλασσ, αναγκ, μαμ, αλεπ, δυναμ</i>	Θ.2α <i>ανθρωπ</i>
Θ.2β <i>ψαραδ, μαναβηδ, παππουδ, καφεδ, πρεσβε</i>	Θ.2β <i>μαμαδ, αλεπουδ, δυναμε</i>	Θ.2β <i>ανθρωπε</i>

4 ^η Κλιτική Τάξη	5 ^η Κλιτική Τάξη	6 ^η Κλιτική Τάξη
Θ.1 βουτυρο, χωραφι	Θ.1 πραγμα, περας, οζυ	Θ.1 εδαφος
Θ.2α βουτυρ, χωραφ	Θ.2α οζ	Θ.2α εδαφ
Θ.2β χωραφj	Θ.2β πραγματ, περατ, οζε	Θ.2β

Η 1^η και η 2^η κλιτική τάξη είναι οι πλέον εμφανιζόμενες και ακολουθούν η 4^η, η 5^η και η 6^η. Η πιο σπάνια είναι η 3^η κλιτική τάξη. Κατά την ίδια την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012, 31), «η ανάλυση αυτή πλεονεκτεί έναντι των άλλων ως προς τον ενοποιητικό χαρακτήρα της σχετικά με τις μορφολογικές διαδικασίες και ιδίως ως προς τον προβλεπτικό χαρακτήρα της».

Η Αλεξανδρίδου (2014, 11-42) προτείνει την κατηγοριοποίηση των ουσιαστικών σε μία κλιτική τάξη με τέσσερις κατηγορίες με βάση το κλιτικό επίθημα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6: Η ταξινόμηση των ουσιαστικών κατά την Αλεξανδρίδου (2014, 11-42)

	Ενικός Αριθμός				Πληθυντικός Αριθμός			
	ονομαστική	γενική	αιτιατική	κλητική	ονομαστική	αιτιατική	κλητική	γενική
A	-ς				-οι	-οι	-οι	-ων
B	-ς				-ες	-ες	-ες	
Γ		-ς			-ες	-ες	-ες	
Δ					-α	-α	-α	

Στις κατηγορίες A και B εντάσσονται τα αρσενικά ουσιαστικά και κάποια διπλού γένους (αρσενικά και θηλυκά), στην Γ κατηγορία υπάγονται τα θηλυκά ουσιαστικά και στη Δ τα ουδέτερα. Κάθε κατηγορία υποδιαιρείται σε μικρότερες κατηγορίες ανάλογα με τους τύπους, λόγιους και μη, που μπορεί να συνυπάρχουν για κάθε ουσιαστικό. Ένας λόγιος τύπος μπορεί να διαφέρει από τον αντίστοιχο μη λόγιο λόγω του διαφορετικού προσφύματος ή θέματος ή λόγω της διαφορετικής θέσης του τόνου. Έτσι, προκύπτουν 10 υποκατηγορίες, μία στην A κατηγορία, τέσσερις στη B, τρεις στη Γ και δύο στη Δ κατηγορία.

5. Η διδασκαλία της γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα

Αφού λοιπόν παρουσιάστηκε ο πλούτος της ταξινόμησης των ουσιαστικών της νέας ελληνικής, προχωράμε σε έναν άλλο σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική διδασκαλία των ουσιαστικών της δεύτερης γλώσσας που, όπως ήδη αναφέρθηκε, σχετίζεται με την κατανόηση των αποδοτικότερων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας.

Η διδασκαλία της γραμματικής στο Δημοτικό Σχολείο οφείλει να διαφοροποιείται όταν απευθύνεται σε μη φυσικούς/ες ομιλητές/τριες της κυρίαρχης γλώσσας. Οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες έχουν ανάγκη από κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα τους/τις βοηθήσουν να κατακτήσουν τη γραμματική της γλώσσας που χρησιμοποιούν στην καθημερινή, διαπροσωπική τους επικοινωνία στη χώρα διαμονής αλλά και στο σχολείο, στο οποίο η γλώσσα αυτή αποτελεί το μέσο της ευρύτερης σχολικής επιτυχίας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003).

Η γραμματική ως κώδικας, δηλαδή ως οργανωμένο κανονιστικό σύστημα στη βάση κάθε γλώσσας βοηθά τους/ τις ομιλητές/τριες στην κατανόηση και παραγωγή ορθού λόγου (Μήτσης 2015). Όπως προσθέτει ο Μήτσης (2004, 292), «αν δεν υπήρχαν γραμματικοί κανόνες και αρχές, δε θα μπορούσαμε ούτε να διδάξουμε ούτε να κατακτήσουμε τη γλώσσα».

Με βάση τη γενετική θεωρία, οι γραμματικοί αυτοί κανόνες είναι γνωστοί στον/στην ομιλητή/τρια της πρώτης γλώσσας από τα πρώτα χρόνια της ζωής του/της, ακόμα κι αν δεν έχει συνειδητή γνώση αυτών. Έτσι, στόχος της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας είναι η μετατροπή του ασυνείδητου γλωσσικού συστήματος σε συνειδητό, η διδασκαλία της *γραμματικής για τη γλώσσα* ή αλλιώς η γραμματική περιγραφή της πρώτης γλώσσας. Αυτό δεν ισχύει όμως και στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή το γλωσσικό μάθημα αποσκοπεί στην κατάκτηση της *γραμματικής της γλώσσας*, δηλαδή του ίδιου του γλωσσικού συστήματος που θα οδηγήσει στην ικανότητα σχηματισμού γραμματικά ορθών και αποδεκτών προτάσεων στη δεύτερη γλώσσα (Ιακώβου & Μαγγανά 2014) και σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στη γλώσσα στόχο. Απώτερος σκοπός είναι η κατασκευή αυτόνομων, ξεχωριστών, «διαγλωσσικών» χρηστών που θα προσαρμόζουν τους γραμματικούς κανόνες στο επικοινωνιακό πλαίσιο και όχι η ταύτισή τους με τους/τις φυσικούς/ες ομιλητές/τριες

(Ιακώβου 2015). Από την άποψη αυτή, η γραμματική δεν νοείται ως απλή γνώση των κανόνων και αρχών της γλώσσας, αλλά μετατρέπεται σε επικοινωνιακή δεξιότητα και μετονομάζεται σε *επικοινωνιακή γραμματική* (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση 2016).

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (2011, 126-151) προτείνει οι μαθητευόμενοι/ες της δεύτερης/ξένης γλώσσας να έχουν συνεχείς ευκαιρίες ενεργοποίησης, ανάπτυξης και αξιοποίησης των τριών διαστάσεων της *επικοινωνιακής τους ικανότητας*,¹⁴ ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά στη γλώσσα αυτή. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι γλωσσικές, κοινωνιογλωσσικές και πραγματολογικές δεξιότητες. Όσον αφορά στις *γλωσσικές δεξιότητες*, αυτές διακρίνονται σε:

- *Λεξιλογική ικανότητα*, η οποία έχει να κάνει με την κατοχή και χρήση των λεξικών και γραμματικών στοιχείων της γλώσσας στόχου.
- *Γραμματική ικανότητα*, η οποία σχετίζεται με τη γνώση της μορφολογίας και της σύνταξης της γλώσσας στόχου.
- *Σημασιολογική ικανότητα*, που σχετίζεται με τη γνώση της σημασίας των λέξεων και των γραμματικών δομών.
- *Φωνολογική ικανότητα*, που σχετίζεται με τη γνώση και την παραγωγή φωνημάτων, αλλοφώνων, συλλαβικής δομής, προσωδίας κ.ά..
- *Ορθογραφική ικανότητα* ή αλλιώς η γνώση και η ικανότητα παραγωγής των γραπτών συμβόλων της γλώσσας.
- *Ορθοφωνική ικανότητα*, δηλαδή η δεξιότητα παραγωγής σωστής προφοράς με βάση το γραπτό κείμενο.

Οι *κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες* σχετίζονται με τη γνώση και την ικανότητα επιτυχημένης χρήσης των γλωσσικών δεικτών κοινωνικών σχέσεων, των συμβάσεων ευγενείας, των εκφράσεων που προέρχονται από την παράδοση και τη λαϊκή σοφία, των διαφορετικών επιπέδων ύφους και των διαλέκτων ή ιδιωμάτων της γλώσσας

¹⁴Ο Hymes (1972) πρότεινε τον όρο επικοινωνιακή ικανότητα για να περιγράψει τη γνώση των συμβάσεων και των κανόνων για τη δημιουργία και την κατανόηση της αναφορικής και της κοινωνικής σημασίας της γλώσσας.

στόχου. Οι *πραγματολογικές ικανότητες* έχουν να κάνουν με τη δεξιότητα παραγωγής συνεχούς λόγου, δηλαδή κειμένων με συνοχή και συνεκτικότητα, επαρκούς ανάπτυξης του θέματος και δυνατότητας προσαρμογής στο καταστασιακό περιεχόμενο.

Οι προτάσεις αυτές αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα των διδακτικών παρεμβάσεων με επικοινωνιακό προσανατολισμό στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες ευνοούν την παράλληλη ανάπτυξη όλων αυτών των διαφορετικών δεξιοτήτων (Hymes 1972· Τσοπάνογλου 1985· Richards & Rodgers 2001, 172). Συγκεκριμένα, στα υποκεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται η *Επικοινωνιακή* και η *Γραμματικομεταφραστική* ή αλλιώς *Παραδοσιακή προσέγγιση*, η μέθοδος *εστίασης στον τύπο*, η *δραστηριοκεντρική προσέγγιση* και η *διδασκαλία μέσα επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου*. Αυτές θα αποτελέσουν τη βάση της διδακτικής μας πρότασης.

5.1 Η Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η *επικοινωνιακή προσέγγιση* στη διδασκαλία της γλώσσας ήρθε να αντικρούσει την παλαιότερη *γραμματικομεταφραστική (grammar-translation method)* ή αλλιώς *παραδοσιακή/ δομική προσέγγιση*. Η δεύτερη στόχευε στην κατάκτηση μεμονωμένων, ορθών γραμματικών κανόνων της γλώσσας στόχου, αποκομμένων όμως από το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο έβρισκαν εφαρμογή. Κάτι τέτοιο δε συμβαίνει στην επικοινωνιακή προσέγγιση, όπου οι γραμματικοί τύποι εξετάζονται εντός του επικοινωνιακού τους πλαισίου (Τσοπάνογλου 1985).

Ο Μήτσης (2004, 143-144) παραθέτει κάποιες βασικές αρχές που διέπουν το γλωσσικό μάθημα της δεύτερης γλώσσας με επικοινωνιακό προσανατολισμό. Αυτές είναι:

- ❖ *Η αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας*, κατά την οποία μια γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί μόνο όταν χρησιμοποιείται εντός αληθινών επικοινωνιακών περιστάσεων.

- ❖ Η αρχή της σκόπιμης χρήσης της γλώσσας, δηλαδή η λειτουργική χρήση της γλώσσας για την επίτευξη του εκάστοτε επικοινωνιακού στόχου¹⁵ (Richards & Rodgers 2001, 172)
- ❖ Η αρχή της πρόκλησης του ενδιαφέροντος. Αυτή επιτυγχάνεται με την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και την παράλληλη αξιοποίηση των πρότερων εμπειριών τους (Cummins 2005).

Οι μαθητές/τριες εξασκούνται ελεύθερα σε διαφορετικά είδη αυθεντικών προφορικών και γραπτών κειμένων, ώστε να αναπτύξουν παράλληλα τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες στη γλώσσα στόχο (Βερβίτης & Καπουρκατσίδου 2008· Μπέλλα 2011, 209). Ενθαρρύνονται να διακινδυνεύουν και να κάνουν λάθη, τα οποία πλέον γίνονται αντιληπτά ως φυσική απόρροια της γλωσσικής τους ανάπτυξης και όχι ως «ποινικά κολάσιμα σφάλματα» (Richards & Rodgers 2001, 172· Μπέλλα 2011, 209· Ματθαιουδάκη 2016, 9).

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες διαφοροποιούνται από τις δομικού τύπου ασκήσεις της παραδοσιακής προσέγγισης (Αμπάτη, Μιχαλακοπούλου & Πουλοπούλου 2004). Οι δεύτερες βασίζονταν σε κατασκευασμένα κείμενα και προσέφεραν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα αποστήθισης των γραμματικών κανόνων και δομών, των εξαιρέσεών τους και των κλιτικών παραδειγμάτων μέσω αποπλαισιωμένων επικοινωνιακά ασκήσεων (Baker 2001, 424· Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007). Αντίθετα, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες στοχεύουν στην κατάκτηση της γλώσσας μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, απόψεων και εμπειριών, της διαπραγμάτευσης της σημασίας, της μετάδοσης μηνυμάτων και της συνεργασίας μεταξύ των μετεχόντων στη διδακτική πράξη¹⁶ (Richards 2006).

Απώτερος σκοπός της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας των ομιλητών/τριών (Βερβίτης & Καπουρκατσίδου 2008· Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009), η ανάπτυξη του *κριτικού*

¹⁵Ακόμη μια σημαντική αρχή είναι η αρχή της επικαιρότητας, την οποία πρέπει να υπηρετεί το επικοινωνιακό γλωσσικό μάθημα (Νημά 2004).

¹⁶Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες σχετίζονται κυρίως με μιμήσεις περιστάσεων επικοινωνίας, παιχνίδια ρόλων και διάφορα γλωσσικά παιχνίδια, όπως σταυρόλεξα και αινίγματα (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007, 21· Richards & Rodgers 2001, 161).

γραμματισμού¹⁷ και της ικανότητας αντίληψης των εκάστοτε επικοινωνιακών προθέσεων, γνωστή ως *μεταεπικοινωνία*. Με αυτόν τον τρόπο ο/η μαθητής/τρια θα μπορεί να σχεδιάζει κατάλληλα και να κατευθύνει το λόγο του ανάλογα με την επικοινωνία στην οποία μετέχει (Νημά 2004, 28· Μήτσης 2004, 144· Μπέλλα 2011, 208).

Ωστόσο, η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν ευνοεί ιδιαίτερα την ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας των μαθητών/τριών στη γλώσσα στόχο (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009). Ιδιαίτερα στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με την πλούσια μορφολογία, φωνολογία, σύνταξη και σημασιολογία απαιτείται η παράλληλη διδασκαλία της γραμματικής μαζί με την πραγμάτωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Ευσταθιάδης 1996· Ψάλτου-Joycey 1996· Κουφού & Τζακώστα 2015). Είναι δηλαδή αναγκαίος ένας συγκερασμός της παραδοσιακής και της αμιγώς επικοινωνιακής προσέγγισης, για να επέλθουν τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Στον επιστημονικό και ερευνητικό χώρο της διδασκαλίας των γλωσσών έχουν προταθεί διάφορες συνδυαστικές διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι, όπως είναι η *διεργαστική διδασκαλία* και η *εστίαση στον τύπο* (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009). Ακόμη, τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται και η *δραστηριοκεντρική προσέγγιση* που προήλθε από την εξέλιξη της επικοινωνιακής προσέγγισης και ακολουθεί τις βασικές της αρχές (Willis 1996). Οι προσεγγίσεις αυτές αναλύονται παρακάτω.

5.1.1 Εστίαση στον τύπο (*focus on form*)

Η μέθοδος αυτή στηρίχθηκε στην *Υπόθεση του Εντοπισμού*, κατά την οποία η κατάκτηση μίας δομής της δεύτερης γλώσσας προϋποθέτει τη *συνειδητότητα*, τον *εντοπισμό* και την εστίαση της *επιλεκτικής προσοχής* (*selective attention*) του/της μαθητή/τριας σε αυτή (Schmidt [1990] 2001). Ωστόσο, ο θεμελιωτής της προσέγγισης εστίασης στον τύπο Long (1991) υποστηρίζει ότι η *περιστασιακή* και

¹⁷Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003 σπ. αν. στο Αϊδίνης 2012) ο κριτικός γραμματισμός δεν περιλαμβάνει απλώς την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, αλλά και την δεξιότητα κατανόησης και κριτικής θέασης όλων των ειδών λόγου, ώστε να καταστεί το άτομο επικοινωνιακά ικανός/ή χρήστης/τρια στη γλώσσα-στόχο. Ο Αϊδίνης (2012) προσθέτει ότι ο/η κριτικά εγγράμματος/η μαθητής/τρια και μελλοντικός/η πολίτης μιας κοινωνίας είναι αυτός/η που θα μπορεί να στοχάζεται με κριτικό τρόπο τα θετικά και τα αρνητικά της κοινωνίας, τις αδικίες και τις ανισότητες, ώστε κατ' επέκταση να μπορεί τα αλλάζει.

επιλεκτική αυτή προσέγγιση στοχεύει στην εστίαση της προσοχής εντός επικοινωνιακού πλαισίου. Οι μαθητές/τριες, εστιάζοντας την προσοχή τους σε συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους, ανακαλύπτουν τους γραμματικούς κανόνες, ακολουθώντας επαγωγική πορεία (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση 2016). Έτσι, πραγματοποιείται ρητή γραμματική διδασκαλία¹⁸ μέσω της εκπόνησης επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, όπου οι μαθητές/τριες ασχολούνται παράλληλα με τη σημασία, τη λειτουργία και τη γραμματική (Doughty 2001· Μπέλλα 2011).

Ο στόχος της εστίασης της προσοχής σε κάποιο γλωσσικό τύπο ή δομή είναι η ανατροφοδότηση στα λάθη των μαθητών/τριών από τον/την διδάσκοντα (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014) και συγκεκριμένα στα συστηματικά και επαναλαμβανόμενα λάθη (Long 1991). Αυτό τη διαφοροποιεί από τη μέθοδο της εστίασης στους τύπους (*focus on forms*), όπου όλη η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει ρητή διδασκαλία γραμματικών κανόνων και δομικού τύπου ασκήσεις (Αγαθοπούλου 2012, 31) χωρίς επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας η προσέγγιση της εστίασης στον τύπο πρεσβεύει πως δε χρειάζεται να διδάσκονται όλα τα γλωσσικά στοιχεία, καθώς κάποια μπορούν να κατακτηθούν φυσικά με την παροχή πλούσιου γλωσσικού εισαγόμενου, ευκαιριών επικοινωνίας και κινήτρων για μάθηση. Βέβαια, η γλωσσική κατάρκτηση μπορεί να επισπευτεί αν ο/η μαθητής/τρια εκτίθεται σε διδασκαλία που περιλαμβάνει εστίαση της προσοχής σε μια γλωσσική δομή (Lightbown & Spada 1999, 141). Όσον αφορά στην επιλογή των γλωσσικών στοιχείων που θα διδαχθούν, ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει το χρόνο, τον τρόπο και το είδος των γλωσσικών αυτών στοιχείων με βασικό κριτήριο το επίπεδο της δυσκολίας κατάκτησής τους (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014).

Ακόμη, η μέθοδος της εστίασης στον τύπο διακρίνεται σε *προσχεδιασμένη* (*planned focus-on-form*) και *τυχαία* (*incidental focus-on-form*). Στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιούνται προσχεδιασμένες επικοινωνιακές ασκήσεις που εστιάζουν στη χρήση ενός συγκεκριμένου γραμματικού τύπου. Στη δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιούνται μη προσχεδιασμένες δραστηριότητες. Δεν αποσκοπούν σε μια συγκεκριμένη γλωσσική δομή αλλά αξιοποιούν τις ευρύτερες γλωσσικές ικανότητες του/της μαθητή/τριας στη γλώσσα στόχο. Έτσι, προκύπτει μια φυσική, τυχαία

¹⁸Για περαιτέρω διευκρίνιση των όρων *ρητή* και *μη ρητή διδασκαλία* βλ. Ellis 1994· Μπέλλα 2011.

εστίαση της προσοχής σε μια άγνωστη ή δυσνόητη γλωσσική δομή (Ellis, Basturkmen & Loewen 2001, 420-421· Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου 2009).

Κατά τους Johnson & Johnson (1998), η εστίαση στον τύπο πραγματοποιείται μέσω των *ασκήσεων μεταφοράς πληροφοριών (information transfer)*, δηλαδή της συγκέντρωσης πληροφοριών από ένα κείμενο για τη συμπλήρωση ενός πίνακα ή χάρτη και των *ασκήσεων πληροφοριακού κενού (information gap)*, δηλαδή των ασκήσεων μετάδοσης ενός ως τότε άγνωστου στοιχείου στους/στις άλλους/ες (οπ. αν. στο Μπέλλα 2011, 208).

5.1.2 Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (*task-based approach*)

Η *δραστηριοκεντρική προσέγγιση*, την οποία η Μπέλλα (2011, 222) ονομάζει *διδασκαλία μέσω διεκπαιρευτικών δραστηριοτήτων*, προτάθηκε τα τελευταία χρόνια από το συγκερασμό της καθαρά επικοινωνιακής προσέγγισης και της προσέγγισης εστίασης στον τύπο. Πρεσβεύει τη στροφή της προσοχής του/της μαθητή/τριας στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας για την επίλυση δυσκολιών ή την κάλυψη τυχόν κενών στο διαγλωσσικό του/της συνεχές. Παράλληλα, υποστηρίζει την αμείωτη προσοχή των μαθητών/τριών στο νόημα και την επικοινωνία (Shehadeh 2005 οπ. αν. στο Ματθαιουδάκη 2016, 14). Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στην παράλληλη ανάπτυξη της ορθής γλωσσικής χρήσης (*accuracy*) και της γλωσσικής ευχέρειας (*fluency*) μέσω της πραγμάτωσης επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Richards 2006· Ματθαιουδάκη 2016).

Οι διεκπαιρευτικές δραστηριότητες προσομοιάζουν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ η γλώσσα κατακτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, τον πειραματισμό και τη διαπραγμάτευση της σημασίας (Richards 2006· Richards & Rodgers 2001, 228). Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να έχουν συγκεκριμένο παιδαγωγικό σκοπό στα πλαίσια της τάξης ή να προσομοιάζουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η επιτυχία τους, όμως, έγκειται στο να παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες με αύξουσα σειρά δυσκολίας, πράγμα που εξαρτάται από τις πρότερες εμπειρίες των παιδιών και τις γλωσσικές ή νοητικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων (Skehan 1998 οπ. αν. στο Μπέλλα 2011, 224· Richards & Rodgers 2001, 224).

Οι διεκπαιρευτικές δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται σε δραστηριότητες κατάταξης (*listing tasks*), ταξινόμησης (*sorting and ordering*) σύγκρισης (*comparing*), επίλυσης προβλημάτων (*problem-solving*), δημιουργικής σκέψης (*creative tasks*) έκφρασης προσωπικών απόψεων και εμπειριών (*sharing personal experience*) (Willis 1996), κατασκευής παζλ και ανταλλαγής δεδομένων (Pica, Kanagy & Falodum 1993).

Οι διεκπαιρευτικές δραστηριότητες σχετίζονται είτε με την παροχή γλωσσικού εισαγόμενου (*input providing*) είτε με την ενασχόληση με το γλωσσικό εξαγόμενο (*output prompting*). Στην πρώτη περίπτωση αποσκοπούν στην ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων, ενώ στη δεύτερη στην ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων. Υπάρχουν, ωστόσο, και συνδυαστικές δραστηριότητες με την παράλληλη καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων (Ellis 2009, 224).

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να διακριθούν σε *μη εστιασμένες (unfocused)* και *εστιασμένες (focused)*. Οι μη εστιασμένες διεκπαιρευτικές δραστηριότητες σχεδιάζονται για να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες αυτόματης, ασυνείδητης γλωσσικής χρήσης με βάση της γενικές επικοινωνιακές αρχές. Οι εστιασμένες διεκπαιρευτικές δεν αποσκοπούν στη γενική γλωσσική χρήση, αλλά στη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών δομών που έχουν ρητά διδαχθεί εντός επικοινωνιακού πλαισίου, με βάση πάντα τις αρχές της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω (Ellis 2009, 223· Μπέλλα 2011, 225-226).

Είναι βασικό ότι για την διεκπεραίωση των εκάστοτε δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις γλωσσικές δομές και γλωσσικές ή επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέχουν μέχρι εκείνη τη στιγμή, ακόμα κι αν η δραστηριότητα κατασκευάστηκε για τη χρήση άλλων (Ellis 2003, 16· Richards 2006). Κατά τους Willis & Willis (2001), αυτή η ιδιότητα των διεκπαιρευτικών δραστηριοτήτων τις διαφοροποιεί από τις δομικού τύπου ασκήσεις, οι οποίες απαιτούν τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων (οπ. αν. στο Ματθαιουδάκη 2016).

Πολλά είναι τα μοντέλα εφαρμογής της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης μέσα στην τάξη με επικρατέστερο αυτό που πρότεινε η Willis (1996). Η πρώτη φάση του τριφασικού μοντέλου της Willis είναι η *προ-δραστηριότητα (pre-task)*. Στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες παίρνουν το έναυσμα και ενημερώνονται για τη δραστηριότητα που

θα εκπονήσουν. Η δεύτερη φάση αποτελεί τον *κύκλο δραστηριοτήτων (task cycle)* με το σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και την αναφορά κάθε ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας στην υπόλοιπη τάξη. Η τρίτη φάση, που είναι η *εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία (language focus)*, αφορά στη ρητή διδασκαλία της γραμματικής δομής, δηλαδή τη γλωσσική ανάλυση (*analysis*) και την μετέπειτα εξάσκηση (*practice*) με τις κατάλληλες ασκήσεις. Στο Richards & Rodgers (2001) οι φάσεις αυτές αναφέρονται ως *προ-δραστηριότητες (pretask activities)*, *κύρια δραστηριότητα (task activity)* και *μετα-δραστηριότητες (posttask activities)*.

5.1.3 Διδασκαλία μέσω επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου

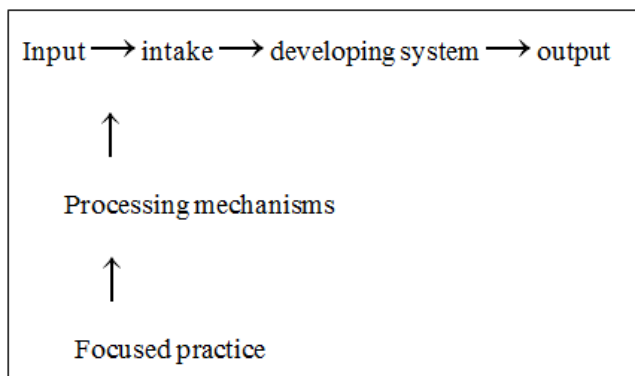
Η διδασκαλία της γραμματικής μέσω επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου ή αλλιώς *διεργαστική διδασκαλία* προτάθηκε από τους VanPatten και Cadierno (1993) και σχετίζεται με την *υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων (the input hypothesis)*. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας εφορμάτε από τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του (Hyltenstam & Pienemann 1985, 47) και, κατά τον Krashen, επιτυγχάνεται με τη λήψη κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου (*comprehensible input*) (Ellis 1997).

Η διδακτική παρέμβαση της διδασκαλίας μέσω γλωσσικής επεξεργασίας αποτελεί μια προσπάθεια ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο οι μαθητευόμενοι/ες της δεύτερης γλώσσας προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις γλωσσικές δομές προσηλωμένοι στη σημασία, με βάση πάντα τους περιορισμούς της εργαζόμενης μνήμης (*working memory*). Βέβαια, η συγκεκριμένη παρέμβαση περιορίζεται στους αρχάριους/ες μαθητευόμενους/ες της δεύτερης γλώσσας, στους οποίους μπορεί και να επιτύχει (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014, 19).

Η μέθοδος της διεργαστικής διδασκαλίας παρουσιάζει τρεις βασικές εσωτερικές διαδικασίες που συντελούνται κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η πρώτη είναι η μετατροπή του *εισαγόμενου (input)* σε *προσλαμβανόμενο (intake)*, δηλαδή σε κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο. Η δεύτερη διαδικασία περιλαμβάνει τη συμβολή του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου στον μετασχηματισμό του διαγλωσσικού συστήματος του/της μαθητή/τριας που έχει αναπτύξει μέχρι εκείνη τη στιγμή (*developing system*). Στην τρίτη διαδικασία έχουμε την παραγωγή του *γλωσσικού εξαγόμενου (output)* βάσει της αναδομημένης διαγλώσσας του/της μαθητή/τριας

(VanPatten & Cadierno 1993). Παρακάτω παρουσιάζεται και σχηματικά η μέθοδος διδασκαλίας μέσω επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου.

Σχήμα 3: Η μέθοδος διδασκαλίας μέσω επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου (από το VanPatten & Cadierno 1993, 227)



Η διδασκαλία μέσω γλωσσικής επεξεργασίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατάκτηση της μορφολογίας των ουσιαστικών (Αγαθοπούλου 2012). Αποσκοπεί στην ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών και μηχανισμών που προάγουν την πραγματοποίηση νοηματικών συνδέσεων μεταξύ των γλωσσικών δομών κατά τη διαδικασία κατανόησης του γλωσσικού εισαγόμενου στη δεύτερη γλώσσα (Vanatten & Cadierno 1993· VanPatten 2002, 757). Πρωτίστως, όμως, στοχεύει στον μετασχηματισμό και την βελτιστοποίηση των μη αποδοτικών στρατηγικών, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικές για την εκάστοτε γλώσσα στόχο, όπως η ελληνική, που έχει αρκετές μορφολογικές ιδιαιτερότητες και χρήζει αξιοποίησης διαφοροποιημένων στρατηγικών από αυτούς/ες που τη μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014, 6).

Κάποιες από τις στρατηγικές αυτές που αξιοποιούνται από τους/τις αρχάριους/ες μαθητευόμενους/ες της δεύτερης γλώσσας και μπορεί να χρήζουν μετασχηματισμού συνοψίζονται από την Αγαθοπούλου (2012) ως εξής:

- Η αρχή της προτεραιότητας του νοήματος έναντι της μορφής του γλωσσικού εισαγόμενου.
- Η αρχή της προτίμησης λέξεων με μεγαλύτερη νοηματική αξία μέσα στην πρόταση (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα) έναντι των υπολοίπων (π.χ. προθέσεις, σύνδεσμοι) ή προτίμηση λεξικών έναντι άλλων γραμματικών δομών (VanPatten 2002, 757-758).

• Η αρχή της προτεραιότητας μορφολογικών στοιχείων που προσδίδουν σημασία (π.χ. η μορφή των ρημάτων που αποκαλύπτει το χρόνο και την όψη τους) έναντι των υπολοίπων (π.χ. η πτώση, ο αριθμός και το γένος των άρθρων και των επιθέτων που δε φέρουν σημασία και απλώς υποδηλώνουν τη γραμματική τους συμφωνία με το ουσιαστικό στο οποίο αναφέρονται). Για να μπορέσουν οι μαθητευόμενοι/ες να επεξεργαστούν γραμματικές δομές που δεν προσδίδουν νόημα, θα πρέπει να έχουν αποκτήσει την ικανότητα αυτόματης επεξεργασίας σημασιολογικά φορτισμένων δομών (Μπέλλα 2011, 215-216).

• Η αρχή του πρώτου ουσιαστικού. Όπως αναφέρεται στο VanPatten & Cadierno (1993), οι αρχάριοι μαθητευόμενοι/ες της δεύτερης γλώσσας τείνουν να προσδίδουν στο πρώτο στη σειρά ουσιαστικό ή αντωνυμία το ρόλο του δράστη και στο δεύτερο το ρόλο του αποδέκτη της ενέργειας, με κίνδυνο παρερμηνείας κυρίως στην παθητική σύνταξη.

Άλλη μια στρατηγική που εφαρμόζουν οι αρχάριοι/ες μαθητευόμενοι/ες της δεύτερης γλώσσας είναι η επεξεργασία με βάση τη σειρά των όρων. Πιο συγκεκριμένα, τείνουν να επεξεργάζονται πρώτα τις γλωσσικές δομές που βρίσκονται στην αρχή της πρότασης. Έπονται οι δομές στο τέλος της πρότασης και στη συνέχεια επεξεργάζονται τις γλωσσικές δομές που βρίσκονται στη μέση (VanPatten 2004).

Στην εκπαιδευτική πράξη η διδασκαλία βάσει επεξεργασίας γλωσσικού εισαγόμενου πραγματώνεται σε τρία στάδια:

- i. Ρητή διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γλωσσικού τύπου ή δομής.
- ii. Ενημέρωση των μαθητών/τριών για μια λανθασμένη στρατηγική, που πιθανόν οδηγήσει σε εσφαλμένη κατανόηση μιας δομής και υπόδειξη της σωστής στρατηγικής (Αγαθοπούλου 2012, 21-22· VanPatten 2002, 764-765).
- iii. Επεξεργασία μιας συγκεκριμένης γλωσσικής δομής μέσα από δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισαγόμενου (ΔΓΕ). Οι δραστηριότητες αυτές διαφοροποιούν τη διδασκαλία μέσω γλωσσικής επεξεργασίας από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας. Δεν εξασκούν τους/τις μαθητές/τριες στην παραγωγή κατάλληλου γλωσσικού εξαγόμενου, αλλά στην ικανότητα κατάκτησης κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου και στην εστίαση της προσοχής στη μορφή και τον τύπο του εισαγόμενου για την ερμηνεία της σημασίας (VanPatten & Oikkenon 1996). Οι δραστηριότητες αυτές

διακρίνονται σε αναφορικές (*referential*) και συναισθηματικές (*affective*). Στις αναφορικές δραστηριότητες, με τις οποίες συνήθως ξεκινά μια σειρά δραστηριοτήτων Δομημένου Γλωσσικού Εισαγόμενου, υπάρχει μία σωστή ή λάθος απάντηση. Οι μαθητές/τριες για να καταλάβουν το νόημα θα πρέπει να προσέξουν τη συγκεκριμένη γραμματική δομή ή τύπο. Στις δραστηριότητες συναισθηματικού τύπου οι μαθητευόμενοι/ες καλούνται να εκφράσουν κάποια γνώμη, άποψη, πεποίθηση, σκέψη μέσω της επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου σε συνθήκες αληθινών καταστασιακών πλαισίων (VanPatten 2002, 766-767). Οι δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισαγόμενου (ΔΓΕ) δίνουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα επιλογής της σωστής απάντησης, της κατάλληλης εικόνας κτλ. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να επιβλέπει και να ενθαρρύνει την προσπάθειά τους, υποδεικνύοντας απλώς την ορθότητα ή τη μη ορθότητα των απαντήσεών τους (Αγαθοπούλου 2012, 22).

Για το σχεδιασμό μιας επιτυχημένης δραστηριότητας Δομημένου Γλωσσικού Εισαγόμενου απαιτείται η ρητή διδασκαλία ενός και μόνο γραμματικού φαινομένου κάθε φορά χωρίς να αποσπάται η προσοχή των μαθητών/τριών από τη σημασία. Καλό είναι να παρέχεται και γραπτό και προφορικό γλωσσικό εισαγόμενο προς επεξεργασία, ενώ η διδασκαλία θα προχωρά από τις μικρές γλωσσικές δομές (λέξεις, προτάσεις) στις μεγαλύτερες (προφορικά ή γραπτά κείμενα). Τέλος, οι ψυχογλωσσικές στρατηγικές επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από όλους/ες τους/τις μετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική πράξη (VanPatten 1996 οπ. αν. στο Μπέλλα 2011).

6. Δυνατότητες και αδυναμίες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών

Παρόλη τη σημασία της εφαρμογής των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων στο γλωσσικό μάθημα, η οργάνωση του μαθήματος δεν μπορεί να είναι επιτυχημένη αν δε λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες δυσκολίες αλλά και οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών/τριών. Έτσι λοιπόν, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται στοιχεία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες αλλά και άλλων ερευνών σχετικών με τα επίπεδα γλωσσομάθειας και τις διδακτικές ανάγκες αλλόγλωσσων μαθητών/τριών.

Όπως είναι γνωστό, ο προσφυγικός μαθητικός πληθυσμός αποτελεί μία γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πολυποίκιλη και ανομοιογενή ομάδα (Cummins 2005). Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ για τις αφίξεις προσφύγων το 2016, το 46% προέρχεται από τη Συρία, το 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και το 3% από το Ιράν (Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Προστασίας 2017). Τα αραβικά είναι η επίσημη και η κυρίαρχη γλώσσα της Συρίας. Επιπλέον, τα αραβικά χρησιμοποιούνται και από το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού στο Ιράκ. Για το λόγο αυτό, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση των ουσιαστικών στην αραβική. Έτσι, πιθανόν να προβλεφτούν κάποιες από τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες αραβόφωνοι/ες μαθητές/τριες κατά την ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας αναφορικά με την κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών¹⁹.

Το ΚΕΠΑ κατατάσσει τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των ομιλητών/τριών σε έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (Κάντζου & Σταμούλη 2014, 14), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

¹⁹Ωστόσο, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι για τον ακριβή καθορισμό των δυνατοτήτων και αδυναμιών των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών αυτών, απαιτείται η ακριβής διάγνωση των επιπέδων ελληνομάθειάς τους μέσα από κατάλληλα τεστ ελληνομάθειας και από ελέγχους που πραγματοποιεί ο/η εκπαιδευτικός της τάξης.

Πίνακας 7: Τα επίπεδα γλωσσομάθειας όπως διακρίνονται από το ΚΕΠΑ (από το Κάντζου & Σταμούλη 2014, 14).

Γ Αυτάρκης χρήστης	Γ2 Επίπεδο Αυτάρκειας (Mastery) Γ1 Προχωρημένο Επίπεδο (Proficiency)
B Ανεξάρτητος χρήστης	B2 Επίπεδο Επάρκειας (Vantage) B1 Βασικό Επίπεδο (Threshold)
A Αρχάριος χρήστης	A2 Εισαγωγικό Επίπεδο (Waystage) A1 Στοιχειώδες Επίπεδο (Breakthrough)

Αναφορικά με τα προσφυγόπουλα, στα οποία εστιάζει και η παρούσα εργασία, αυτά που ζουν εντός πολεοδομικών συγκροτημάτων φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής (TY) στο πρωινό πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων, αλλά και στα Διαπολιτισμικά Σχολεία (ΥΠΑΙΘ 2017α). Οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ διακρίνονται στις Τάξεις Υποδοχής (TY) I ΖΕΠ και Τάξεις Υποδοχής (TY) II ΖΕΠ. Στις TY I ΖΕΠ φοιτούν τα προσφυγόπουλα που βρίσκονται σε μηδενικό επίπεδο ελληνομάθειας ή στο A1. Στις TY II ΖΕΠ κατατάσσονται τα προσφυγόπουλα με επίπεδο ελληνομάθειας A2 και πάνω, μέχρι να αποκτήσουν την απαραίτητη γλωσσική ικανότητα ώστε να ενταχθούν στην κανονική τάξη, δηλαδή μέχρι το επίπεδο B2 (ΥΠΑΙΘ 2016α). Παράλληλα, τα προσφυγόπουλα που ζουν σε μεγάλα κέντρα φιλοξενίας (ΚΦ) και δεν υπάρχει η δυνατότητα καθημερινής μετάβασης και φοίτησής τους σε Τάξεις Υποδοχής στα πρωινά ή Διαπολιτισμικά Σχολεία φοιτούν σε ΔΥΕΠ. Η διάρκεια φοίτησης κάθε παιδιού σε ΔΥΕΠ μπορεί να διαρκέσει μέχρι δύο διδακτικά έτη με στόχο την ικανοποιητική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και τη μεταπήδησή τους στην πρωινή σχολική ζώνη (ΥΠΑΙΘ 2017α).

Υπό το πρίσμα αυτό, το υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας μεταξύ προσφύγων μαθητών/τριών στις Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΥΕΠ αγγίζει το επίπεδο B2. Οι μαθητές/τριες του επιπέδου αυτού μαζί με αυτούς/ές που ανήκουν στο ανώτερο επίπεδο B1 θεωρούνται προχωρημένοι/ες. Οι μαθητές/τριες του χαμηλού επιπέδου B1 και αυτοί/ές του ανώτερου επιπέδου A2 κατατάσσονται στο μέσο επίπεδο. Τέλος, αρχάριοι/ες θεωρούνται κανονικά οι μαθητές/τριες των επιπέδων A1 και του χαμηλού επιπέδου A2 (Κακαρίκος & Κοντοκόστα 2014, 75).

Όπως είναι φυσικό, οι δυνατότητες των αλλόγλωσσων αυτών μαθητών/τριών γύρω από την κλίση των ουσιαστικών διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας.

Έτσι, στο αρχάριο επίπεδο (A1 και χαμηλό υποεπίπεδο A2) οι μαθητές/τριες μπορούν σε γενικές γραμμές να διακρίνουν τη διαφορετική δομή και χρήση την ονομαστικής και αιτιατικής πτώσης. Ωστόσο, τα περισσότερα μορφολογικά λάθη αφορούν στο σχηματισμό των πτώσεων. Η γενική φαίνεται να δυσκολεύει περισσότερο τους/τις μαθητές του επιπέδου αυτού. Σχηματίζεται σπάνια σωστά, συνήθως λόγω απομνημόνευσης κάποιου τύπου και στο ανώτερο υποεπίπεδο A2, ενώ συχνά αντικαθίσταται από την ονομαστική ή την αιτιατική. Συγκεκριμένα, οι αρχάριοι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν την ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού των αρσενικών ουσιαστικών σε *-ος (-ός)/-οι (-οί)*, *-ας/-ες* και την ονομαστική και αιτιατική ενικού αριθμού των αρσενικών ουσιαστικών σε *-ας/-άδες*. Στα θηλυκά ουσιαστικά φαίνεται να χρησιμοποιούν την ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού αυτών που λήγουν σε *-η (-ή)/-ες (-ές)* και *-α/-ες* και στα ουδέτερα τις ίδιες πτώσεις των ουσιαστικών που λήγουν σε *-ι (-ί)/-ία (-ία)*, *-ο (-ό)/-α (-ά)* και *-μα/-ματα*. (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 149-151).

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2013) κάνει μία περαιτέρω διάκριση στο επίπεδο αυτό. Αποδίδει στο αρχάριο επίπεδο A1 την κατάκτηση των ισοσύλλαβων αρσενικών σε *-ας, -ης, -ος*, των ισοσύλλαβων θηλυκών σε *-α, -η*, των ισοσύλλαβων ουδέτερων σε *-ο, -ι* και κάποιων άκλιτων και δάνειων λέξεων. Στο χαμηλό υποεπίπεδο A2 αποδίδει την κατάκτηση των ισοσύλλαβων θηλυκών σε *-ος/-οι*, των ανισοσύλλαβων ουδέτερων σε *-μα/-ματα* και των υποκοριστικών σε *-ακι*, άλλων άκλιτων ή δάνειων λέξεων, των περιληπτικών και των διπλόκλιτων ουσιαστικών (π.χ. *ο βράχος/οι βράχοι, τα βράχια*). Ωστόσο, τείνουν να χρησιμοποιούν την κατάληξη *-ο* στα ουδέτερα που κανονικά λήγουν σε *-ος* (στο *δάσο* αντί στο *δάσος/ το μέγεθος* αντί το *μέγεθος*), εξαιτίας της πρωτοτυπικής κλιτικής τάξης των ουδέτερων σε *-ο* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 34).

Η κατάκτηση των ουσιαστικών που αποδίδονται στο αρχάριο υποεπίπεδο A2 αναμένεται να ολοκληρωθεί μέχρι τα τέλη του ανώτερου υποεπίπεδο A2, δηλαδή με το πέρασμα από το αρχάριο στο μέσο επίπεδο (ανώτερο υποεπίπεδο A2 και χαμηλό υποεπίπεδο B1). Στο μεσαίο επίπεδο οι μαθητές/τριες μπορούν πλέον να διακρίνουν δομικά και λειτουργικά την ονομαστική και αιτιατική πτώση, καθώς εξοικειώνονται με το σχηματισμό τους. Ακόμη, στις γνώσεις των μαθητών/τριών προστίθεται και ο σχηματισμός της γενικής πτώσης ενικού και πληθυντικού αριθμού πολλών ουσιαστικών. Στο επίπεδο αυτό συνεχίζεται η εκμάθηση της ονομαστικής κλίσης με

την κατάκτηση του πληθυντικού αριθμού διάφορων ανισοσύλλαβων αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών. Στο μεσαίο επίπεδο, όμως, οι μαθητές/τριες τείνουν να κάνουν αρκετά λάθη στη συμφωνία γένους και πτώσης μέσα στην ονοματική φράση που πιθανόν δυσχεραίνει την πλήρη κατάκτηση της κλίσης των ουσιαστικών (π.χ. *τη κορίτσι*) (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 161-162).

Σύμφωνα με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2013), οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες του επιπέδου B1, από το κατώτερο μέχρι το ανώτερο υποεπίπεδο, αναμένεται να κατακτήσουν τα αρσενικά ισοσύλλαβα σε *-ης/-εις*, τα ανισοσύλλαβα αρσενικά σε *-ας/-άδες*, *-ης/-ηδες*, *-ούς/-ούδες* και *-ές/-έδες*, τα ισοσύλλαβα αρχαιοκλίτα θηλυκά σε *-η/-εις*, τα ανισοσύλλαβα θηλυκά σε *-α/-άδες* και *-ού/-ούδες*.

Στο τελευταίο και προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας που συναντούμε στις τάξεις προσφύγων μαθητών/τριών (ανώτερο υποεπίπεδο B1 και B2) αναπτύσσεται ακόμη περισσότερη η κλιτική μορφολογική ενημερότητα των μαθητών/μαθητριών και αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια στον χειρισμό του κλιτικού συστήματος των ουσιαστικών, ακόμα της γενικής του πληθυντικού αριθμού. Επιπλέον, επιτυγχάνεται η συμφωνία μέσα στην ονοματική φράση (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 170, 174).

Στο επίπεδο B2 οι μαθητές/τριες κατακτούν τα ισοσύλλαβα αρσενικά σε *-έας/-είς*, τα ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-ω*, τα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε *-ος/-η*, τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα σε *-σιμο*, *-ξιμο*, *-ψιμο*, *-ως*, *-ος*, τα ιδιόκλιτα σε *-α*, *-ας*, *-ον*, *-αν*, *-εν*, *-υ*, τα υποκοριστικά θηλυκά και ουδέτερα σε *-ακι*, *-ούδα*, *-ούδι*, *-ουδάκι*, τα μεγεθυντικά αρσενικά και θηλυκά σε *-αρος*, *-αρα*, τα διπλόκλιτα ουσιαστικά, τα αντρωνυμικά, τα ουσιαστικά διπλού γένους και αυτά που απαντώνται μόνο στον πληθυντικό αριθμό (ΚΕΓ, 2013).

Οι συγκεκριμένες πιθανές δυσκολίες και λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών κατά την κατάκτηση της κλίσης των ουσιαστικών έχουν επιβεβαιωθεί και από πολλές άλλες σχετικές έρευνες, οι οποίες αμβλύνουν την γκάμα των δυσκολιών και των λαθών αυτών.

Η έρευνα των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιακή, Μποζονέλου & Χούμα (2010, 607) γύρω από τα γλωσσικά λάθη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών

που φοιτούν στο ελληνικό Γυμνάσιο κατέληξε στα συμπεράσματα ότι η πλειονότητα των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών με διαφορετικές πρώτες γλώσσες τείνουν να υπεργενικεύουν και να χρησιμοποιούν την κατάληξη *-ες* στην ονομαστική πληθυντικού όλων των ουσιαστικών ανεξαρτήτως κλιτικής τάξης ή γένους (π.χ. *θρανίες* αντί *θρανία*). Επίσης, τείνουν να χρησιμοποιούν την κατάληξη *-α* στο τέλος άκλιτων λέξεων στην προσπάθειά τους να σχηματίσουν τον πληθυντικό αριθμό (π.χ. *το τραμ/ τα τράμα*). Αυτό ίσως γίνεται για «λόγους συμμόρφωσης στην πρωτοτυπική συλλαβή της νέας ελληνικής και στο ασημάδευτο γένος» (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 34).

Συχνό φαινόμενο αποτελούν οι λάθος καταλήξεις στα ισοσύλλαβα αρσενικά σε *-ας/-ης* και στα θηλυκά σε *-α/-η*, αλλά και ο λαθεμένος τονισμός²⁰ (π.χ. *η ώρα/των ώρων*). Ακόμη, οι μαθητές/τριες αυτοί/ες δυσκολεύονται στην κατανόηση και κατάκτηση των ουσιαστικών διπλού γένους (π.χ. *ο/η ηθοποιός*) και των ισοσύλλαβων αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών σε *-ος* (π.χ. *άνεμος, μέθοδος*). Έτσι, τείνουν να χρησιμοποιούν εσφαλμένα λόγω υπεργενίκευσης την κατάληξη *-ες* της ονομαστικής πληθυντικού των θηλυκών σε *-α/-η* για να σχηματίσουν τον πληθυντικό των ουσιαστικών αυτών (π.χ. *μέθοδες* αντί *μέθοδοι*) ή κατασκευάζουν δικές τους λέξεις (π.χ. *την οδός*). Ακόμη, συνηθίζουν να ταυτίζουν τα ουσιαστικά αυτά με τα αρσενικά σε *-ος*, δημιουργώντας εσφαλμένους τύπους (π.χ. *ο είσοδος*).

Οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες τείνουν να σχηματίζουν τον πληθυντικό αριθμό των αρσενικών και θηλυκών ανισοσύλλαβων σε *ας/-άδες, -ης/-ηδες, -ές/-έδες, -ούς/-ούδες* και *-α/-άδες, -ού/-ούδες* με τις αντίστοιχες πρωτοτυπικές καταλήξεις των ισοσύλλαβων αρσενικών σε *-ας/-ης* και θηλυκών σε *-α/-η* (π.χ. *οι βαρκάρες* αντί *οι βαρκάρηδες*) και να τονίζουν λάθος τα ουσιαστικά (π.χ. *των βαρκαρήδων* αντί *των βαρκάρηδων*).

Τα αρχαιόκλιτα θηλυκά ουσιαστικά σε *-ης/-εις* αποτελούν ακόμη ένα μελανό σημείο στην κατάκτηση της κλίσης των ουσιαστικών. Οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες συνηθίζουν να βάζουν την κατάληξη *-ες* αντί για *-εις* στην ονομαστική πληθυντικού και την κατάληξη *-ων* αντί για *-εων* στη γενική πληθυντικού λόγω συμμόρφωσης στις πρωτοτυπικές καταλήξεις των θηλυκών (π.χ. *οι άσκησες* αντί *οι ασκήσεις* και *των*

²⁰Η Κρεμμύδα (2019) διαπίστωσε ερευνητικά ότι οι πρόσφυγες μαθητές/τριες τείνουν να παραλείπουν τον τόνο ή να τονίζουν τις λέξεις σε λάθος συλλαβή.

ασκήσεων αντί των ασκήσεων) με συχνά τονικά λάθη (π.χ. οι συζήτησεις αντί οι συζητήσεις).

Αλλά και τα διπλόκλιτα ουσιαστικά τους/τις δυσκολεύουν ιδιαίτερα, γι' αυτό εφευρίσκουν δικούς τους ενικούς τύπους στηριζόμενοι/ες στον πληθυντικό αριθμό (π.χ. το βράχι/ τα βράχια). Ιδιαίτερα απαιτητικό για αυτούς/ες είναι να διακρίνουν τη σημασιολογική διαφορά μεταξύ των τύπων των διπλόκλιτων ουσιαστικών (π.χ. οι βράχοι και τα βράχια).

Τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-μα/-ματα* και *-ιμο/-ίματα* στα πρώτα στάδια κατάκτησής τους σχηματίζονται στην γενική ενικού με βάση τα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε *-ο/-ι* (π.χ. του γράψιμου/γραψίμου αντί του γραψίματος), ενώ ο τόνος στον πληθυντικό αριθμό παραμένει στην ίδια θέση με τον ενικό (π.χ. το άγαμμα/ τα άγαμματα αντί αγάλματα και των αγάλματων αντί των αγαμάτων) (Τσαγγαλίδης, Γαλανόπουλος, Πουλοπούλου & Σπυρόπουλος 2004).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η θέση του τόνου αποτελεί ένα δύσκολο σημείο κατά την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς στην ελληνική γλώσσα η θέση του τόνου αποτελεί διαφοροποιητικό στοιχείο για την αναγνώριση της λέξης. Ο τόνος στην ελληνική ανήκει στην κατηγορία των δυναμικών τόνων, χαρακτηρίζεται δηλαδή από μεγάλη διάρκεια και ένταση, ενώ ταυτόχρονα είναι και ελεύθερος με μόνη εξαίρεση τον κανόνα της τρισυλλαβίας (Σακελλαρίου 2001, 48 οπ. αν. στο Papapanlou & Yiakoumetti 2000). Η έλλειψη σταθερότητας, η μεταβολή λόγω μορφολογικών συνθηκών (π.χ. ον. εν. άνθρωπος → γεν. εν. ανθρώπου) και το ίδιο φωνολογικό βάρος όλων των φωνηέντων, καθιστούν χαμηλά προβλέψιμη τη θέση του τόνου (Ralli & Touradzidis 1992· Joseph & Philippaki-Warburton 1987· Revithiadou 1996 οπ. αν. στο Papapanlou & Yiakoumetti 2000).

Τέλος, τα λάθη στην απόδοση του σωστού γένους στα ουσιαστικά της νέας ελληνικής έχουν αναδειχθεί από πληθώρα σχετικών ερευνών (Κρεμμύδα 2019· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλου & Χούμα 2010· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσιάκη & Βλέτση 2008). Συγκεκριμένα, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλος & Χούμα (2010, 607) μιλούν για μια τάση υπεργενίκευσης του ουδετέρου γένους (π.χ. ένα πόλιμο, από ένα πόλη). Αυτό μπορεί να οφείλεται στον αυθαίρετο χαρακτήρα της επιλογής του γένους στα ελληνικά που

δυσκολεύει τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες ή στην έλλειψη γραμματικού γένους στην πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσιάκη, Βλέτση 2008).

Αναφορικά με την αραβική γλώσσα, που αποτελεί την πρώτη γλώσσα πολλών προσφυγόπουλων, έχει κι αυτή κλιτικό ονοματικό σύστημα, όπως η ελληνική. Οι περισσότερες λέξεις της παράγονται με διενθηματοποίηση, δηλαδή με τοποθέτηση των γραμματικών μορφημάτων/καταλήξεων μεταξύ των λεξικών συμφωνικών μορφημάτων της ρίζας. Έτσι, δημιουργείται το θέμα της λέξης, πάνω στο οποίο τοποθετούνται κι άλλα προσφύματα για την απόδοση πληροφοριών κλίσης. Αυτό πιθανόν εμποδίζει του/τις αραβόφωνους/ες μαθητές/τριες στην κατανόηση της γραμμικής ανάπτυξης των καταλήξεων της ρίζας ή του θέματος της νέας ελληνικής (Ryding 2005· Νικολού 2008· Badawi et al. 2004 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 125).

Τα ουσιαστικά στην αραβική χαρακτηρίζονται κι αυτά από γένος, αριθμό, πτώση, οριστικότητα/αοριστιστικότητα (Ryding 2005 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 15). Η οριστικότητα δηλώνεται είτε με το οριστικό άρθρο (*al-*), που είναι άκλιτο και κοινό για όλες τις πτώσεις, γένη και αριθμούς και εντοπίζονται ως πρόθημα στα ουσιαστικά είτε με την προσθήκη μιας κτητικής αντωνυμίας μετά το επίθημα της πτώσης στο ουσιαστικό ή με την τοποθέτηση του ουσιαστικού ως πρώτου όρου σε μια δομή με γενική. Από την άλλη, η αοριστία δηλώνεται με τη μορφή επιθήματος (*-n*) στο τέλος μιας λέξης (Abu-Charca 2007· Kremes 2003 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 28-30, 129). Ως εκ τούτου, οι αραβόφωνοι/ες μαθητές/τριες πιθανόν να δυσκολευτούν στην τοποθέτηση και κλίση του άρθρου μπροστά από το ουσιαστικό ως ξεχωριστή λέξη.

Οι αριθμοί στην αραβική είναι τρεις, ο ενικός ο δυϊκός και ο πληθυντικός, σε αντίθεση με τους δύο αριθμούς της ελληνικής (ενικός και πληθυντικός). Ο πληθυντικός μπορεί να σχηματίζεται με επιθηματοποίηση, οπότε έχουμε τον ηχηρό/ομαλό πληθυντικό ή με αλλαγή του θεματικού καλουπιού και, ίσως, με ταυτόχρονη προσθήκη προθήματος ή επιθήματος, ο οποίος αναφέρεται ως «σπασμένος» πληθυντικός. Καθώς ο πλέον συχνός είναι ο «σπασμένος» πληθυντικός, οι αραβόφωνοι/ες μαθητές/τριες ίσως δυσκολευτούν στο να διατηρούν αναλλοίωτο το θέμα των ελληνικών ουσιαστικών, στην προσθήκη κατάληξης και στις απαραίτητες αλλαγές στη θέση του τόνου κατά το σχηματισμό του πληθυντικού (Badawi et al 2004· Versteegh et al 2006 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 16, 129).

Στην αραβική υπάρχει μόνο το αρσενικό και το θηλυκό γένος. Μορφολογικά, ο αρσενικός τύπος είναι ο απλός και αμαρκάριστος, ενώ ο θηλυκός συνήθως σχηματίζεται με επιθηματοποίηση. Αυτό ίσως μπερδεύει τους/τις μαθητές/τριες, καθώς στην ελληνική το γένος θεωρείται εγγενές και δεν αποδεικνύεται ρητά ούτε από την κατάληξη ούτε από τη σημασία. Επιπλέον, ο ενικός και πληθυντικός αριθμός αρσενικού γένους χρησιμοποιούνται για αρσενικά πρόσωπα. Οι καταλήξεις του πληθυντικού θηλυκού γένους χρησιμοποιούνται για θηλυκά πρόσωπα αλλά και για τα άψυχα ουσιαστικά, ενώ ο πληθυντικός των άψυχων ουσιαστικών (κυρίως «σπασμένος») ταυτίζεται με τον ενικό αριθμό των θηλυκών (Ryding 2005· Badawi et al. 2004· Kremers 2003 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 20, 126). Συνεπώς, η απόδοση του γένους στα ουσιαστικά της ελληνικής με τη χρήση των ποικίλων καταλήξεων και ο σχηματισμός των ουδετέρων ίσως αποτελέσει μία αδυναμία των μαθητών/τριών αυτών.

Αναφορικά με τις πτώσεις, στην αραβική συναντάται μόνο η ονομαστική, η γενική και η αιτιατική, ενώ οι κλητικές προσφωνήσεις πραγματοποιούνται με τη χρήση ονομαστικής και σπάνια με αιτιατική (Ryding 2005 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 23, 127). Άρα, η κατάκτηση της κλητικής πτώσης της ελληνικής μπορεί να αποτελέσει δύσκολο σημείο. Ο σχηματισμός των πτώσεων σχετίζεται με την απόδοση των αριθμών. Έτσι, όλες οι πτώσεις ενικού αριθμού και «σπασμένου πληθυντικού» παράγονται με την προσθήκη βραχέως φωνηέντου (-u, -i, -a) ως επίθημα, ανάλογα με το αν είναι δίπτωτο ή τρίπτωτο το ουσιαστικό. Στον δυϊκό αριθμό και στον ηχητικό πληθυντικό αρσενικού οι πτώσεις «μαρκάρονται πάνω στον αριθμό». Σχηματίζονται ομαλά με ένα επίθημα για την ονομαστική και άλλο ένα για τη γενική και την αιτιατική. Στον ηχητικό πληθυντικό του θηλυκού γένους «η πτώση μαρκάρεται στον αριθμό με επίθημα βραχέως φωνηέντος» (Kremers 2003 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 27). Επίσης, η κτήση δηλώνεται ως μέρος της λεξικής δομής των αραβικών ουσιαστικών (Παρούση 2019, 131). Όπως γίνεται αντιληπτό, η χρήση συγκεκριμένων φωνηεντικών επιθημάτων για το σχηματισμό των πτώσεων των αραβικών ουσιαστικών, τα κοινά επιθήματα για το σχηματισμό της γενικής και αιτιατικής και το μαρκάρισμα των πτώσεων στον πληθυντικό αριθμό, πιθανόν αποτελέσουν εμπόδιο στο σχηματισμό των πτώσεων ενικού και πληθυντικού αριθμού στα ελληνικά με τις ποικίλες καταλήξεις.

Τα ουσιαστικά της αραβικής ταξινομούνται σε δίπτωτα, τρίπτωτα, άκλιτα, αμετάβλητα, κ.ά. (Ryding 2005 οπ. αν. στο Παρούση 2019, 32). Τα δίπτωτα ουσιαστικά, όταν δηλώνουν οριστικότητα, κλίνονται κανονικά, ενώ σε περιπτώσεις αοριστικότητας δεν παίρνουν το σημάδι της αοριστικότητας ούτε σχηματίζουν τη γενική με το επίθημα της πτώσης αυτής. Τα άκλιτα ουσιαστικά αλλάζουν μόνο ως προς την οριστικότητα, ενώ τα αμετάβλητα παραμένουν σε όλες τις πτώσεις και τις περιπτώσεις οριστικότητας/αοριστικότητας ίδια (Παρούση 2019, 131). Έτσι, η ταξινόμηση των ελληνικών ουσιαστικών σε κλίσεις με βάση το γένος, οι διακρίσεις σε ισοσύλλαβα/ανισοσύλλαβα, αλλά και αυτές με βάση τη θέση του τόνου πιθανόν να μη γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους/τις αραβόφωνους/ες μαθητές/τριες.

7. Η μεθοδολογία διδασκαλίας των ουσιαστικών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Έχοντας παρουσιάσει τις πιθανές δυσκολίες και δυνατότητες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών μέσα στην τάξη, θα αναλύσουμε έναν άλλο σημαντικό παράγοντα, ο οποίος καθορίζει το βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των ουσιαστικών στη δεύτερη γλώσσα. Ο παράγοντας αυτός δεν είναι άλλος από την εύστοχη επιλογή της σειράς διδασκαλίας των ουσιαστικών μέσω της θέσπισης συγκεκριμένων κριτηρίων.

Σύμφωνα με τις Αμπάτη, Μιχαλοπούλου & Πουλοπούλου (2004), πρέπει να προηγούνται διδακτικά οι δομές με ευρύτερη γραμματική και μορφοσυντακτική γενικότητα, επικοινωνιακή χρησιμότητα και λεξιλογική βασικότητα.

Οι Ιακώβου (2015, 7-8) και Ιακώβου & Μαγγανά (2014, 205-206) βασισμένες στην αρχική πρόταση του Ellis (2002, 28-29)²¹ παραθέτουν κάποια βασικά κριτήρια που καθορίζουν τη σειρά διδασκαλίας των δομών. Ένα από αυτά είναι η *πολυπλοκότητα της γλωσσικής δομής*. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, τα ουσιαστικά με πιο απλή δομή προηγούνται διδακτικά των συνθετότερων γλωσσικών δομών, που απαιτούν τη διαχείριση περισσότερων στοιχείων για την πραγμάτωσή τους. Το δεύτερο είναι η *πολυπλοκότητα της λειτουργίας της γλωσσικής δομής*. Ο ισομορφισμός, οι σημασιολογικά διαφανείς και «ξεκάθαρες» γλωσσικές δομές προηγούνται των συνθετότερων και πιο δυσνόητων νοηματικά γλωσσικών δομών²². Τρίτο κριτήριο αποτελεί ο *βαθμός αξιοπιστίας* της γλωσσικής δομής. Έτσι, τα ουσιαστικά που έχουν απλούς κανόνες σχηματισμού χωρίς εξαιρέσεις διδάσκονται νωρίτερα των υπολοίπων (π.χ. τα θηλυκά ουσιαστικά που δηλώνουν επάγγελμα, τόπο καταγωγής ή κάποια ιδιότητα και τελειώνουν με το μόρφημα [-isa] γράφονται πάντα με διπλό -σσ- → *μαγείρισσα*). Το τέταρτο κριτήριο είναι το *εύρος κάλυψης ενός κανόνα*. Όταν ο ίδιος κανόνας εφαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. η κατάληξη -ς προστίθεται στα αρσενικά ουσιαστικά αλλά και σε θηλυκά, όπως *οδός*), πρώτα οι μαθητές/τριες διδάσκονται την ισχύ του κανόνα στο περιβάλλον με το μεγαλύτερο εύρος κάλυψης

²¹Ο Ellis (2002, 28-29) παραθέτει έξι κριτήρια διαβάθμισης των γραμματικών δομών στη διδασκαλία: τη μορφική πολυπλοκότητα, τη λειτουργική πολυπλοκότητα, την αξιοπιστία, το εύρος, τη μεταγλώσσα και την αντίθεση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας (οπ. αν. στο Ιακώβου 2015).

²²Οι Pienemann (1999, 2005) και Johnston (1985, 1994) αναγνωρίζουν τον παράγοντα της συντακτικής πολυπλοκότητας στη σειρά κατάκτησης των δομών της γλώσσας.

(στα αρσενικά ουσιαστικά) και πολύ αργότερα στο περιβάλλον με τη μικρότερη συνθήκη (σε κάποια θηλυκά ουσιαστικά). Ως τότε, περιπτώσεις στις οποίες εφαρμόζεται ο σχετικός κανόνας (κάποια θηλυκά ουσιαστικά με κατάληξη -ς) παρέχονται στους μαθητές/τριες μόνο μέσα από τυποποιημένες φόρμουλες χωρίς εστίαση στη γραμματική δομή τους. Το πέμπτο κριτήριο σχετίζεται με τη *μεταγλώσσα*. Είναι, δηλαδή, σημαντικό σε αρχάριους/ες μαθητές/τριες της δεύτερης γλώσσας να διδάσκονται πρώτα εκείνοι οι γραμματικοί κανόνες που να μπορούν να εκφραστούν με τη λιγότερη δυνατή μεταγλωσσική ορολογία.

Μια παρόμοια σειρά διδασκαλίας των μορφοσυντακτικών φαινομένων, η οποία προκύπτει μέσα από συγκεκριμένα και αντικειμενικά κριτήρια, προτείνεται από την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003, 2012). Ο συνδυασμός των κριτηρίων αυτών είναι απαραίτητος για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003).

Το πρώτο κριτήριο αποτελεί η *πρωτοτυπία/πρωτοτυπικότητα των δομών*. Με βάση το κριτήριο αυτό, είναι προτιμητέο να διδάσκονται πρώτα οι συνηθέστερες/κεντρικές δομές (π.χ. τα αρσενικά σε -ς, τα θηλυκά σε -α/-η και τα ουδέτερα σε -ο/-ι) και στην πορεία οι περιφερειακές (π.χ. διγενή ουσιαστικά, τα θηλυκά σε -ος/-οι, τα αρχαιοκλίτα θηλυκά σε -η/-εις, τα ουδέτερα σε -ος, -ας, -ως) και οι ανώμαλες δομές (ανώμαλα ουδέτερα π.χ. *ήπαρ/ήπατος*).

Το δεύτερο κριτήριο είναι η *συχνότητα των δομών*²³. Μια δομή που είναι πιο εύχρηστη και έχει το μεγαλύτερο αριθμό εμφανίσεων προηγείται διδακτικά των υπολοίπων. Ωστόσο, ένα ουσιαστικό που χαρακτηρίζεται από συχνότητα δε χαρακτηρίζεται υποχρεωτικά και από πρωτοτυπικότητα ή και το αντίστροφο. Με βάση το κριτήριο της συχνότητας, προηγείται διδακτικά η αιτιατική πτώση ως η πλέον συχνή στα νέα ελληνικά μαζί με την ονομαστική, που και αυτή εμφανίζεται αρκετά συχνά. Ακολουθούν η γενική πτώση, η οποία εμφανίζεται σπάνια, κυρίως στον καθημερινό λόγο, και τέλος η κλητική με πολύ χαμηλή συχνότητα και συγκεκριμένη λειτουργία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 28- 29).

²³Η υψηλή συχνότητα εμφάνισης μιας μορφολογικά πολύπλοκης λέξης οδηγεί στην ευκολότερη κατάκτηση της λέξης αυτής σε σχέση με μια παρόμοιας μορφολογίας λέξη που εμφανίζεται σπάνια (Carlsie 2003, 294). Η Larsen-Freeman (1976) ισχυρίστηκε την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ συχνότητας και σειράς κατάκτησης.

Το τρίτο κριτήριο αποτελεί η *διαθεσιμότητα* ή αλλιώς *παραγωγικότητα* των δομών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 2012). Συνεπώς, πρώτα διδάσκονται τα ουσιαστικά που διατίθενται για το σχηματισμό νέων λέξεων από τους/στις μαθητές/τριες, δηλαδή λέξεων που δεν περιέχονται στα λεξικά, έναντι μη παραγωγικών ουσιαστικών. Η διαθεσιμότητα ή παραγωγικότητα των δομών δε συνάδει υποχρεωτικά με τη συχνότητά τους και το αντίστροφο. Έτσι, ουσιαστικά όπως τα ουδέτερα σε *-ος* (*βέλος*) δεν παράγουν νέες λέξεις, αν και συναντώνται συχνά στα νέα ελληνικά (Κακαρίκος & Κοντοκόστα 2014, 73-74). Η Χριστοφίδου (2003, 114) χαρακτηρίζει παραγωγική την κατάληξη *-ας* των αρσενικών και τις καταλήξεις *-α/-η* των θηλυκών, ενώ στα ουδέτερα παραγωγικές θεωρούνται οι καταλήξεις *-ι/-ο*. Κατά την ίδια, τα αρσενικά σε *-ος* (*έμπορος*), που ανήκουν στην 3^η κλιτική τάξη κατά το σύστημα της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, αν και ανήκουν σε παραγωγική κλίση, πλέον υποχωρούν και αρχίζουν να ενσωματώνονται στην κλιτική τάξη των αρσενικών σε *-ας* (*έμπορας*). Ως αποτέλεσμα, τα ουσιαστικά αυτά εντάσσονται πλέον σε μη διαθέσιμη κατηγορία και, άρα, δεν αποτελούν διδακτική προτεραιότητα (Χριστοφίδου 2003, 131, 126· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 34).

Το τέταρτο κριτήριο σχετίζεται με την *αντιπαραθετικότητα* των δομών, κατά την οποία προτείνεται πρώτα η διδασκαλία των δομών που δυσκολεύουν τους/τις μαθητές/τριες λόγω παρεμβολής της πρώτης τους γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 31).

Σε γενικές γραμμές, στο ονοματικό κλιτικό σύστημα της νέας ελληνικής προτείνεται να διδαχθούν πρώτα ως πρωτοτυπικές δομές τα δικατάληκτα ουσιαστικά και στην πορεία τα τρικατάληκτα, η κατάληξη *-ς* στην ονομαστική των αρσενικών και στη γενική των θηλυκών ενικού αριθμού (στα υπόλοιπα είναι ο ίδιος τύπος για ονομαστική, αιτιατική και κλητική), η κατάληξη *-ων* στη γενική πληθυντικού όλων των ουσιαστικών και η κατάληξη *-ες* στα αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά στις πτώσεις ονομαστική, αιτιατική και κλητική πληθυντικού, ενώ στην ονομαστική, αιτιατική και κλητική πληθυντικού των ουδέτερων η κατάληξη *-α*.

Ακόμη, δε θα πρέπει να παραλείπεται η κατάλληλη διδασκαλία της *κλιτικής πολυτυπίας* που χαρακτηρίζει την ελληνική γλώσσα. Με τον όρο αυτό δηλώνεται η πληθώρα παράλληλων γραμματικών τύπων και δομών με τους οποίους υλοποιούνται ποικίλες, διαφορετικές μεταξύ τους επικοινωνιακές λειτουργίες (Καβουκόπουλος κ.ά.

2011 οπ. αν. στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση 2016), κάτι που αναγνωρίζει και ο Ferguson (1966) μιλώντας για *κοινωνική ποικιλότητα* (οπ. αν. στο Hymes 1972). Η σύνθεση της καθαρεύουσας και της δημοτικής δημιούργησε μία γλωσσική ποικιλία με πληθώρα λόγιων και λαϊκών τύπων, με τους οποίους οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι κατά την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας (Μήτσης 2004· Σπανού, Γιάννακα & Ιορδανίδου 2009). Για το λόγο αυτό, πρέπει να σχεδιάζονται κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες να γνωρίσουν τους ποικίλους αυτούς τύπους και να αναπτύξουν τις κοινωνιογλωσσικές τους δεξιότητες, όπως αυτές προτάσσονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (2011, 126-151)²⁴.

Χαρακτηριστική περίπτωση είναι η κλίση των ουδετέρων ουσιαστικών σε *-ο*, τα οποία τονίζονται στην προπαραλήγουσα. Κάποια από αυτά έχουν μετακινούμενο τόνο στη γενική ενικού και πληθυντικού αριθμού (*πρόσωπο/προσώπου* και *προσώπων*), άλλα διατηρούν σταθερό τον τόνο στη γενική πτώση των δύο αριθμών (*σίδηρο/σίδηρου* και *σίτερων*), ενώ άλλα μπορεί να διατηρούν ή να μετακινούν τον τόνο στη γενική ενικού και πληθυντικού αριθμού (*βούτυρο/ βούτυρου* ή *βουτύρου* και *βούτυρων* ή *βουτύρων*). Τα ουσιαστικά αυτά προτείνεται να διδάσκονται στους αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες με πληθώρα παραδειγμάτων. Στο αρχάριο επίπεδο αρκεί η διδασκαλία τους ως τυποποιημένες φόρμουλες, με απλή αναφορά στα διαφορετικά επίπεδα ύφους, ενώ στο μεσαίο και προχωρημένο γλωσσικό επίπεδο ενδείκνυται και η ρητή ανάδειξη των υφολογικών διαφορών μεταξύ των διπλών τύπων (Σπανού, Γιάννακα & Ιορδανίδου 2009, 19).

Τέλος, θα πρέπει να δίνεται και η αρμόζουσα βαρύτητα στη διδασκαλία του τονισμού κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σε μία γλώσσα όπως η ελληνική, όπου ο λάθος τονισμός συνδέεται με δυσκολίες νοηματικής κατανόησης ή αδυναμία μορφολογικής ή σημασιολογικής διάκρισης ομόηχων λέξεων, πρέπει να γίνονται ξεκάθαροι οι κανόνες τονισμού (Van der Hulst 1995 οπ. αν. στο Παπαρανίου & Υιακουμέτι 2000) αλλά και η μερική ισχύ των κανόνων αυτών για τις διάφορες κατηγορίες ουσιαστικών (Τσαγγαλίδης, Γαλανόπουλος, Πουλοπούλου & Σπυρόπουλος 2004).

²⁴Οι δεξιότητες που προτάσσει το ΚΕΠΑ (2011) παρουσιάζονται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 5.1

8. Κριτική αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού

8.1 Εισαγωγή

Οι μεγάλοι όγκοι προσφυγικών ροών στη χώρα μας οδήγησε το ΥΠΑΙΘ στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για την διαχείριση της ένταξης και εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Με την Υπουργική Απόφαση ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16 συγκροτήθηκαν τρεις επιτροπές: η Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΕΣ), η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) και η Καλλιτεχνική Επιτροπή (ΚΕ), οι οποίες τέθηκαν αρμόδιες για την οργάνωση της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών.

Η Επιστημονική Επιτροπή πρότεινε τη φοίτηση των προσφυγόπουλων που ζούσαν εντός πολεοδομικών συγκροτημάτων σε Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στο πρωινό πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων, αλλά και στα Διαπολιτισμικά Σχολεία (ΥΠΑΙΘ 2017α). Συγκεκριμένα, με το Νόμο 3879/2010, (163Α/21.09.2010), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), που αποσκοπεί στην ομαλή ενσωμάτωση και σχολική επιτυχία των προσφύγων μαθητών/τριών. Ο θεσμός αυτός συνάδει με την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ ΖΕΠ) και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ στα Δημοτικά Σχολεία με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα πλαίσια της Πράξης: «Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στα Δημοτικά Σχολεία-Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2016-2017» με κωδικό ΟΠΣ 5001966 στο πλαίσιο των ΑΠ6, ΑΠ8 και ΑΠ9 του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2014-2020, με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ διακρίνονται στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ και Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στις ΤΥ I ΖΕΠ φοιτούν τα προσφυγόπουλα που βρίσκονται σε μηδενικό επίπεδο ελληνομάθειας ή στο Α1. Τα παιδιά αυτά παρακολουθούν κάποια μαθήματα στην κανονική τάξη, μαθήματα που δεν έχουν υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις (π.χ. Φυσική Αγωγή). Οι μαθητές/τριες μπορούν να φοιτήσουν στην ΤΥ I ΖΕΠ για μία διδακτική χρονιά και, αν κριθεί απαραίτητο, η φοίτησή τους μπορεί να παραταθεί. Στις ΤΥ II ΖΕΠ κατατάσσονται τα προσφυγόπουλα με επίπεδο ελληνομάθειας Α2 και πάνω, μέχρι να αποκτήσουν την

απαραίτητη γλωσσική ικανότητα, ώστε να ενταχθούν στην κανονική τάξη. Τα μαθήματα μπορεί να γίνονται είτε εντός είτε εκτός κανονικής τάξης και η φοίτηση αντιστοιχεί μέχρι και σε τρεις διδακτικές χρονιές (ΥΠΑΙΘ 2016α).

Ωστόσο, η αδυναμία ισομερούς κατανομής των παιδιών αυτών στις Τάξεις Υποδοχής και ο μικρός αριθμός των τμημάτων αυτών οδήγησε στη δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Η ίδρυση των ΔΥΕΠ έγινε βάσει της Υπουργικής Απόφασης 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β', η οποία ρυθμίζει παράλληλα τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και στελέχωσής τους (Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης 2020, 23). Με βάση το Νόμο Ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102 Α', Άρθρα 71-83, κατά το σχολικό έτος 2018-19 και έως το Μάρτιο του 2019 λειτούργησαν συνολικά 113 ΔΥΕΠ με 4000 παιδιά. Η διάρκεια φοίτησης κάθε παιδιού σε ΔΥΕΠ μπορεί να διαρκέσει μέχρι δύο διδακτικά έτη με στόχο τη μεταπήδησή τους στην πρωινή σχολική ζώνη. Ο θεσμός αυτός παρέχει τη δυνατότητα φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε προσφυγόπουλα που ζουν σε μεγάλα κέντρα φιλοξενίας (ΚΦ) και δεν υπάρχει η δυνατότητα καθημερινής μετάβασης και φοίτησης σε Τάξεις Υποδοχής στα πρωινά ή Διαπολιτισμικά Σχολεία (ΥΠΑΙΘ 2017α). Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν τις απογευματινές ώρες σε κάποια Δημοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή ως παραρτήματα αυτών μέσα στα κέντρα φιλοξενίας (Συνήγορος του Πολίτη 2016).

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019 φοίτησαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας 7.305 προσφυγόπουλα. Συγκεκριμένα, 1.774 από αυτά φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής, 2.267 σε ΔΥΕΠ και 3.264 σε σχολεία στα οποία όμως δε λειτουργούσαν Τάξεις Υποδοχής (ΥΠΑΙΘ 2019).

8.2 Σκοπός του κεφαλαίου - Μεθοδολογία

Όπως γίνεται αντιληπτό, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα τμήματα αυτά δε θα μπορούσε να βασιστεί στα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην κανονική τάξη. Σκοπός του κεφαλαίου είναι η κριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών υλικών που χρησιμοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής και στις ΔΥΕΠ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας με βάση τις διατάξεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Επίσης, βασικό στόχο αποτελεί ο προσδιορισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των υλικών αυτών στην ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας των μαθητών/τριών, όπως αυτή πραγματώνεται στην

κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών. Έτσι, θα διατυπωθεί μία κατάλληλη διδακτική πρόταση για την αποτελεσματικότερη κατάκτηση της κλίσης των ουσιαστικών.

Ως προς τη μεθοδολογία, η παρούσα εργασία αποτελεί ουσιαστικά μία διδακτική πρόταση. Με το σχεδιασμό της επιχειρείται η ενσωμάτωση των πιο σύγχρονων και αποδεκτότερων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος που αφορά στη δεύτερη γλώσσα με σκοπό την ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας των μαθητών/τριών και την κατάκτηση της κλίσης των ουσιαστικών.

8.3 Άξονες κριτικής αποτίμησης

Μέσω της περιγραφής και κριτικής αποτίμησης των εκπαιδευτικών υλικών επιχειρείται η απάντηση του βασικού ερωτήματος: *«Πώς κατακτάται η κλίση των ουσιαστικών μέσα από τα εκπαιδευτικά υλικά των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ;»*. Για να απαντηθεί το βασικό αυτό ερώτημα, η κριτική αποτίμηση στρέφεται γύρω από δύο βασικούς άξονες:

- Ο πρώτος άξονας είναι το κατά πόσο η διδασκαλία των νεοελληνικών ουσιαστικών μέσα από τα προτεινόμενα βιβλία συνάδει με τις προτάσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (2013) και με αυτές των σύγχρονων ερευνών, με τα στάδια κατάκτησης και τη μεθοδολογία διδασκαλίας των ουσιαστικών, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας.
- Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται αφενός με το βαθμό στον οποίο τα υλικά αυτά λαμβάνουν υπόψη το ιδιαίτερο γλωσσικό, πολιτισμικό, κοινωνικό προφίλ των προσφύγων μαθητών/τριών στις Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΥΕΠ, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της μορφολογικής τους ενημερότητας και αφετέρου με το κατά πόσο αξιοποιούνται οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

8.4 Υλικό των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ

Με βάση τις διατάξεις του ΙΕΠ, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στις ΔΥΕΠ πραγματοποιείται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια που κατασκευάστηκαν στο πλαίσιο δύο Διαπολιτισμικών Προγραμμάτων, του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» και του Προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών

στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση» ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Έτσι, το διδακτικό υλικό που προτείνεται για τα προσφυγόπουλα ηλικίας 7-9 ετών είναι αυτό που κατασκευάστηκε στα πλαίσια του πρώτου προγράμματος με τίτλους: *Πού είναι ο Φασαριάς*, *Οι πατημασιές*, *Πάμε στην Αγορά*, *Καλό ταξίδι*. Για τις ηλικίες 10-12 ετών προτείνεται η χρήση του υλικού που κατασκευάστηκε στα πλαίσια του δεύτερου προγράμματος με τίτλους: *Γεια σας 1*, *Γεια σας 2* και ως συμπληρωματικό το υλικό *Μικρό μου Λεξικό 1*, *Μικρό μου Λεξικό 2* (ΥΠΕΠΘ 2016β).

Για τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ το Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών που προτείνει το ΙΕΠ αφήνει μία σχετική ελευθερία στον/στην εκπαιδευτικό για το υλικό που θα χρησιμοποιήσει στην τάξη. Προσδιορίζει με ακρίβεια τις θεματικές ενότητες και τους γνωστικούς, επικοινωνιακούς, ψυχοκινητικούς στόχους για κάθε ενότητα. Παρ' όλα αυτά, «ο βαθμός εμβάθυνσης στα γλωσσικά στοιχεία, το εύρος των μορφοσυντακτικών δομών, ο βαθμός στον οποίο θα εντάξει στοιχεία από άλλα γνωστικά αντικείμενα και ο ρυθμός διδασκαλίας είναι στοιχεία που ο/η εκπαιδευτικός καλείται να προσδιορίζει, καθώς θα «γνωρίζει» τους μαθητές/μαθήτριες της ΤΥ» (ΥΠΕΠΘ 2017β).

Με βάση τη σχετική ανακοίνωση του ΥΠΑΙΘ με θέμα «Ηλεκτρονική παραγγελία και διανομή διδακτικών βιβλίων για τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2019-2020», στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ συνίσταται η χρήση του υλικού του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση» με τίτλους *Γεια σας 1* και *Γεια σας 2*, που αντιστοιχεί σε όλες τις τάξεις (Α' έως Στ' Δημοτικού). Για τους/τις μεγαλύτερους/ες μαθητές/τριες (Δ' έως Στ' Δημοτικού) προτάσσεται η χρήση του συμπληρωματικού υλικού *Μικρό μου Λεξικό 1* και *Μικρό μου Λεξικό 2*, ενώ για τους/τις μικρότερους/ες (Α' έως Γ' Δημοτικού) το υλικό *Ακανθούλης και Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού*. Όσον αφορά στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΙΙ ΖΕΠ για τα προσφυγόπουλα με μεσαίο, ημι-προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, συνίσταται η χρήση του βιβλίου *Γεια σας 3* που αντιστοιχεί στους/στις μαθητές/τριες Δ' έως Στ' Δημοτικού. Για τα προσφυγόπουλα με προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, που ηλικιακά ανήκουν στις τάξεις Δ' έως Στ' Δημοτικού, προτείνεται η χρήση του βιβλίου *Γεια σας 4*. Το αντίστοιχο συμπληρωματικό υλικό για τις δύο αυτές μαθητικές ομάδες είναι το *Μικρό μου Λεξικό 3* και το *Μικρό μου Λεξικό 4* (ΥΠΑΙΘ 2020α).

8.5 Περιγραφή και κριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών υλικών των Τάξεων Υποδοχής και των ΔΥΕΠ

Στο υποκεφάλαιο αυτό επιχειρείται μία σύντομη περιγραφή των βασικών εκπαιδευτικών υλικών που χρησιμοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΥΕΠ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, η οποία καταλήγει σε κάποια γενικά συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως.

8.5.1 Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη»

Το υλικό του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» κατασκευάστηκε για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα την τουρκική, την πομακική ή ρομανί με περιορισμένη ή σχεδόν μηδενική γνώση της ελληνικής. Τα βιβλία χρησιμοποιούνται από το 2000 ως βιβλία του ΟΕΔΒ στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.

Όλο το υλικό βασίστηκε στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, λαμβάνοντας υπόψη το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ των Μουσουλμανοπαιδών. Η παρουσία τουρκικών λέξεων ή λέξεων με τουρκική ρίζα αλλά και η διαθεματικότητα του υλικού το καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες αυτούς. Επίσης, έχει επικοινωνιακό και παιγνιώδη χαρακτήρα, ενώ η παραστατικότητα, η πολυτροπικότητα (cd με ήχους, τραγούδια, καρτέλες κ.ά.) και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας κυριαρχούν σε όλες τις σελίδες του υλικού. Ακόμη, η χρήση αυθεντικού υλικού, οι διάλογοι και οι γλωσσικές δραστηριότητες παρέχουν στα παιδιά δυνατότητες έκφρασης και χρήσης της μητρικής τους γλώσσας.

Καθώς το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνεται χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, το υλικό κατασκευάστηκε να είναι αρκετά εύκαμπτο, με ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και πολυδύναμο ως προς την ποικιλία των κειμενικών ειδών και των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων του. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών του/της (ΙΕΠ 2016α). Τα βιβλία συνοδεύονται από οδηγίες για τον δάσκαλο, όπου αναφέρονται διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις,

εκπαιδευτικά υλικά άλλων μαθημάτων, cd, παιχνίδια με καρτέλες και διάφορα προτεινόμενα εξωσχολικά βιβλία. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά τα βιβλία του προγράμματος που χρησιμοποιούνται στις ΔΥΕΠ με έμφαση στις κατηγορίες ουσιαστικών που διδάσκονται/παρουσιάζονται ανά βιβλίο.

Οι πατημασιές

Οι βασικοί στόχοι του πρώτου βιβλίου του υλικού, το οποίο προορίζεται για τον πρώτο ενάμιση μήνα στις ΔΥΕΠ, στοχεύει κυρίως στη συγκρότηση του κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην τάξη και σε μια πρώτη συστηματική επαφή με το γραπτό λόγο, καθώς πολλά από τα παιδιά δεν έχουν φοιτήσει ούτε σε τάξεις Νηπιαγωγείου. Βασικοί διδακτικοί στόχοι είναι η κατάκτηση του λεξιλογίου γύρω από τις θεματικές ενότητες «Γνωριμία», «Η γειτονιά», «Η οικογένεια», «Η τάξη μας», «Χρώματα» και η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τα άρθρα και τη διάκριση αρσενικού και θηλυκού γένους. Από το συγκεκριμένο βιβλίο δεν προκύπτει κάποια εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κλίση των ουσιαστικών που εμπίπτουν στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας.

Πού είναι ο Φασαρίας;

Το βιβλίο αυτό ως συνέχεια του προηγούμενου αποτελεί μέρος της εξέλιξης της ιστορίας και θέτει παρόμοιους στόχους. Η εκτιμώμενη χρονική διάρκεια υλοποίησής του είναι δύο μήνες. Οι θεματικές του ενότητες «Ζώα», «Ρούχα», «Σπίτι και έπιπλα», «Μέρη του σώματος» αποσκοπούν στη διεύρυνση του απαραίτητου θεματικού λεξιλογίου και στην κατανόηση απλών φράσεων και οδηγιών για την κάλυψη των προφορικών επικοινωνιακών αναγκών των παιδιών. Βασικοί στόχοι του βιβλίου αυτού είναι η αλφαβητική και φωνολογική ενημερότητα των παιδιών και η σταδιακή καλλιέργεια των παραγωγικών δεξιοτήτων τους, που επιτυγχάνεται αρχικά με συνοπτικά κείμενα και λεζάντες και στην πορεία με μεγαλύτερα κείμενα.

Η συμφωνία γένους αριθμού και πτώσης αναδύεται μέσα από όλες τις σελίδες του βιβλίου. Μέσα από εικόνες και ποιηματάκια οι μαθητές/τριες εστιάζουν την προσοχή τους σε ισοσύλλαβα αρσενικά ουσιαστικά σε *-ος, -ας*, ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-α, -η* και ισοσύλλαβα ουδέτερα σε *-ο, -ι* στην ονομαστική και αιτιατική ενικού. Παράλληλα, εξοικειώνονται με την κατάληξη *-α* της ονομαστικής πληθυντικού των ουδετέρων. Επίσης, οι μαθητές/τριες διδάσκονται ολικά το οριστικό άρθρο του

ουδετέρου γένους σε ενικό και πληθυντικό αριθμό (*το* και *τα*) και τη γενική ενικού του θηλυκού άρθρου (*της*). Κατανοούν τις έννοιες ενικού και πληθυντικού αριθμού με τη χρήση παραδειγμάτων της κατηγορίας των θηλυκών σε *-α* (*μία κούκλα/ δύο κούκλες*), των αρσενικών σε *-ος* (*ένας δράκος/ δύο δράκοι*) και των ουδετέρων σε *-ι* (*ένα μάτι/ δύο μάτια*) χωρίς εισαγωγή μεταγλώσσας. Ωστόσο, ο διδακτικός στόχος περιορίζεται στην ικανότητα απλής διάκρισης των άρθρων *το*, *τα*, *της* και στην κατανόηση των εννοιών ενικού και πληθυντικού αριθμού χωρίς καμία ρητή διδασκαλία των καταλήξεων των ουσιαστικών.

Πάμε στην αγορά

Το τρίτο βιβλίο της σειράς αποτελεί συνέχεια των δύο προηγούμενων με εκτιμώμενη χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης τους δυόμισι μήνες. Οι θεματικές ενότητες του βιβλίου «*Αγορά και προϊόντα*», «*Διατροφή*», «*Μεταφορικά μέσα της ξηράς*» εισάγουν το νέο λεξιλόγιο, το οποίο κατακτάται μέσα από εικόνες, μικρά κείμενα και διαλόγους, που διευκολύνουν την εξέλιξη της ιστορίας. Επιπρόσθετα, μέσα από τα έμμετρα και παιγνιώδη κείμενα, τα οποία καταλήγουν σε δραστηριότητες και ασκήσεις, τα παιδιά αναμένεται να γνωρίσουν τη μουσικότητα και το ρυθμό της ελληνικής γλώσσας, να κατανοήσουν την έννοια του τόνου και να αναπτύξουν την αλφαβητική και αναγνωστική τους ικανότητα.

Η συμφωνία γένους αριθμού και πτώσης αναδύεται και εδώ μέσα από όλες τις σελίδες του βιβλίου. Ακόμη, τα παιδιά εμπεδώνουν την προτασιακή δομή υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο ή υποκείμενο-ρήμα-κατηγορούμενο, συναντώντας αρσενικά ουσιαστικά σε *-ες/-εδες, -ης/-δες, -ης/-ες, -ος, -ας/-δες, -ους/-δες, -εας/-εις*, θηλυκά ουσιαστικά σε *-α/-ες, -η/-ες*, ουδέτερα σε *-ι/-α, -ι/-ιά*, ανισοσύλλαβα σε *-ας, -α, -μα* και υποκοριστικά σε *-ακι* στην ονομαστική και αιτιατική ενικού ή πληθυντικού αριθμού. Ωστόσο, καμία από αυτές τις κατηγορίες ουσιαστικών δε διδάσκεται ρητά. Ρητή ολική διδασκαλία πραγματοποιείται μόνο για τα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-ι* τόσο στον ενικό όσο και στον πληθυντικό αριθμό (π.χ. *ρύζι, λάδι, ραδίκια*).

Καλό ταξίδι

Το τέταρτο αυτό βιβλίο ως συνέχεια των τριών προηγούμενων αναμένεται να ολοκληρωθεί μέσα σε δύομιση μήνες. Οι στόχοι είναι παρόμοιοι με αυτούς των προηγούμενων βιβλίων. Μέσα, όμως, από την εξέλιξη της ιστορίας των ηρώων εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των παιδιών γύρω από τις θεματικές «*Αριθμοί 1-10*», «*Μεταφορικά μέσα του αέρα και της θάλασσας*», «*Ημέρες της εβδομάδας*», «*Καιρικά φαινόμενα*». Τα παιδιά κατακτούν τη χρήση του τόνου και τη δημιουργία απλών προτάσεων. Ξεκινούν οι προφορικές και γραπτές προσπάθειες των παιδιών για χρήση του πρώτου, δεύτερου και τρίτου προσώπου ενικού αριθμού κάποιων συχνόχρηστων ρημάτων. Ευκαιρίες διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος και χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών δίνονται κατά την εξοικείωση των παιδιών με το κειμενικό είδος του χάρτη και του ημερολογίου. Επίσης, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν την έννοια των υποκοριστικών ουσιαστικών (*καράβι/ καραβάκι*) με τη χρήση βοηθητικών εικόνων και επαναλαμβάνουν το σχηματισμό του πληθυντικού των ουδέτερων σε *-ι* με την παράλληλη εκμάθηση των αριθμών ως το 6 (*ένα καραβάκι/ τρία καραβάκια*). Μέσα από δομικές ασκήσεις καλούνται να σχηματίσουν εμπειρικά την αιτιατική ενικού ουδέτερων ουσιαστικών σε *-ο, -ι* και θηλυκών σε *-α*. Αν και μέσα στα κείμενα απαντώνται κι άλλες κατηγορίες ουσιαστικών, όπως αυτές στο προηγούμενο βιβλίο, δεν επιχειρείται εστίαση της προσοχής των μαθητών/τριών σε καμία από αυτές παρά μόνο στα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-ι* (www.museduc.gr. ΙΕΠ 2016α).

8.5.2 Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών Παλινοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση»

Το ολοένα και αυξανόμενο κύμα μετανάστευσης και παλιννόστησης στη χώρας μας οδήγησε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στη δημιουργία και υλοποίηση του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση». Οι κύριες επιδιώξεις του Προγράμματος είναι ο έλεγχος των υφιστάμενων θεσμών για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών/τριών, η υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού χαρακτήρα από το ελληνικό σχολείο και η ευρύτερη ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης εντός και εκτός σχολείου, η ενίσχυση και υποστήριξη εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων και η βελτίωση των σχέσεων σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Παράλληλα,

θεωρήθηκε καίριας σημασίας η δημιουργία κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, η κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού και η εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων για την ενίσχυση των μαθητών/τριών αυτών (www.keda.uoa.gr).

Η σειρά βιβλίων «Γεια σας» αποτελείται από τέσσερα ξεχωριστά βιβλία («Γεια σας 1», «Γεια σας 2», «Γεια σας 3», «Γεια σας 4») ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, η σειρά απευθύνεται σε αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μικρό διάστημα παραμονής στη χώρας μας, οι οποίοι/ες ηλικιακά ανήκουν στις τάξεις Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Θέλοντας να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ευκολότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σειρά «Γεια σας» στοχεύει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης, του αυτοσεβασμού και της διαπολιτισμικής συνείδησης όλων των παιδιών. Στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού συντελεί και η επιλογή μιας παρέας πέντε παιδιών με καταγωγή από τις πέντε ηπείρους της γης για βασικούς πρωταγωνιστές των βιβλίων.

Η βιωματική και αλληλεπιδραστική μάθηση, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, τα παιχνίδια ρόλων, η κειμενοκεντρική προσέγγιση και ο συγκερασμός της επικοινωνιακής προσέγγισης με δομικού τύπου ασκήσεις κυριαρχούν στα βιβλία. Η επιτυχία των γνωστικών, ψυχοκινητικών και επικοινωνιακών στόχων των βιβλίων έγκειται στη σύνδεση της νέας γνώσης με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών. Σε αυτό βοηθά ο παιγνιώδης χαρακτήρας του υλικού, η παραστατικότητα και πολυτροπικότητα των βιβλίων, το συμπληρωματικό υλικό (καρτέλες, αφίσες, κασέτες ήχου, *Μικρό μου Λεξικό*), τα αυθεντικά και χρηστικά κείμενα (π.χ. ετικέτες τροφίμων, ταμπέλες, τηλεοπτικά προγράμματα) και κάποια κείμενα ταυτότητας στις σελίδες των βιβλίων. Επίσης, οι διάλογοι και οι διάφορες γλωσσικές και ομαδικές δραστηριότητες ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών (π.χ. συζητήσεις για τη ζωή σε άλλους τόπους). Ακόμη, η διαθεματικότητα χαρακτηρίζει ένα σημαντικό μέρος των βιβλίων αυτών (σύνδεση με Γεωγραφία, Μαθηματικά κ.ά.).

Η ύλη των βιβλίων καθορίζεται από τα επίπεδα γλωσσομάθειας, ενώ τα κείμενα και οι ασκήσεις είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Το υλικό είναι εύκαμπτο και παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό δυνατότητες διαφοροποίησης και προσαρμογής του μαθήματος με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα των

μαθητών/τριών της τάξης. Τέλος, κάθε βιβλίο της σειράς συνοδεύεται από βιβλίο δασκάλου με τις απαραίτητες κατευθυντήριες οδηγίες για τη διδασκαλία.

Παρακάτω παρουσιάζεται ξεχωριστά κάθε βιβλίο της σειράς με έμφαση στο πώς διδάσκεται η κλίση των ουσιαστικών της νέας ελληνικής.

Γεια σας 1

Το πρώτο βιβλίο της σειράς απευθύνεται στους αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες που βρίσκονται στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας. Τα παιδιά κατακτούν το λεξιλόγιο γύρω από τις θεματικές ενότητες «*Πρώτη γνωριμία*», «*Το σχολείο μου*», «*Η οικογένειά μου*», «*Η καθημερινή μου ζωή*». Βασικοί στόχοι του βιβλίου είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας γραφής από τη σωστή φορά για τα ελληνικά, η παραγωγή και κατανόηση απλών και ελλειπτικών προτάσεων για την καθημερινή επικοινωνία, η ανάπτυξη της αλφαβητικής και φωνολογικής ενημερότητας και η κατανόηση της σημασίας του τόνου στο γραπτό και προφορικό λόγο. Οι μαθητές/τριες κατανοούν και χρησιμοποιούν το οριστικό και αόριστο άρθρο στην ονομαστική ενικού αριθμού, ενώ εισάγονται οι έννοιες του αρσενικού, θηλυκού και ουδετέρου γένους χωρίς τη χρήση μεταγλώσσας. Αν και τα παιδιά συναντούν πληθώρα ουσιαστικών σε ονομαστική και αιτιατική πτώση, δεν εστιάζουν την προσοχή τους στις καταλήξεις.

Γεια σας 2

Το βιβλίο αυτό αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου και καλύπτει τη θεματική ενότητα «*Το σχολείο μου*». Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν την έννοια του σχολείου, ενώ κατακτούν το σχετικό λεξιλόγιο γύρω από τη σχολική ζωή (π.χ. εκπαιδευτικό προσωπικό, σχολική αίθουσα, σχολικά μαθήματα κ.ά.). Βασικοί εκπαιδευτικοί, ψυχοκινητικοί και επικοινωνιακοί στόχοι του βιβλίου είναι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, η παραγωγή λόγου (από σύντομες προτάσεις μέχρι εκτενή κείμενα), η εξοικείωση με διάφορα κειμενικά είδη (π.χ. ημερολόγιο), η ανάπτυξη της δεξιότητας ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη, ο πειραματισμός και η ανάληψη ευθυνών, η εμπλοκή σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και η διατύπωση αποτελεσματικού και επικοινωνιακά εύστοχου προφορικού ή γραπτού λόγου. Μέσα από τα κείμενα και τις διάφορες διεκπαιρευτικές δραστηριότητες η προσοχή των παιδιών εστιάζει στους διάφορους γλωσσικούς τύπους, με τους οποίους τα παιδιά

καλούνται να εξοικειωθούν. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ασκήσεις του βιβλίου συνοδεύονται από κάποιο γραμματικό κανόνα που δίνεται με τη μορφή ποιήματος.

Αναφορικά με την ονοματική κλίση, τα παιδιά κατανοούν την έννοια των ουσιαστικών και τα χωρίζουν σε πρόσωπα, ζώα ή πράγματα με τη βοήθεια εικόνων. Ακολουθεί η ρητή διδασκαλία των τριών γενών και η εισαγωγή της μεταγλώσσας (*αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο*) με έμφαση στο αντίστοιχο άρθρο (*ο-η-το*). Η έννοια του πληθυντικού αριθμού παρουσιάζεται μέσα από δραστηριότητες-παιχνίδια και στη συνέχεια τα παιδιά εξοικειώνονται και με την αντίστοιχη μεταγλώσσα. Αρχικά, παρουσιάζεται ο πληθυντικός των ουδετέρων ουσιαστικών μέσα από αντικείμενα και πρόσωπα της τάξης. Προτείνεται η εστίαση της προσοχής των μαθητών/τριών στα άρθρα του πληθυντικού και στις καταλήξεις, χωρίς ωστόσο να διατυπώνεται ρητά κάποιος κανόνας από τον/την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν εμπειρικά την ονομαστική ενικού και πληθυντικού αριθμού αρσενικών ουσιαστικών σε *-ος, -ας, -ης*, θηλυκών ουσιαστικών σε *-α, -η* και ουδετέρων σε *-ο, -ι*, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα άρθρα και αφού τους έχουν δοθεί κάποια αντίστοιχα κλιτικά παραδείγματα. Αργότερα, καλούνται να σχηματίσουν εμπειρικά και την αιτιατική ενικού και πληθυντικού τέτοιων ουσιαστικών σε μεμονωμένες λέξεις αλλά και μέσα σε προτάσεις ή κείμενα.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά εξασκούνται στη δημιουργία απλών και στην πορεία πιο σύνθετων προτάσεων με τη χρήση διάφορων *-τοπικών, χρονικών- προσδιορισμών*. Κατανοούν τη συμφωνία υποκειμένου και κατηγορούμενου ως προς την ονομαστική πτώση και τη σύνδεση του γένους των ουσιαστικών με τον σωστό τύπο της προσωπικής αντωνυμίας (*αυτός-η-ο*). Σε γενικές γραμμές, η συμφωνία των όρων μιας πρότασης αποτελεί βασική επιδίωξη του βιβλίου αυτού που εκδηλώνεται μέσα από πολλές ασκήσεις. Επιπλέον, εμποδίζουν τη λειτουργία και χρήση του αόριστου άρθρου σε αντιπαραβολή με το οριστικό και τη θέση της αιτιατικής μέσα στην πρόταση. Στο σημείο αυτό προτείνεται η χρήση της μεταγλώσσας αναφορικά με τη συντακτική θέση των ουσιαστικών μέσα στην πρόταση. Έτσι, εισάγονται οι όροι *υποκείμενο* («*ποιος, -ά, -ό;/ ποιοι, -ες, -α;/ τι;*») *ρήμα* («*κάνει;*») και *αντικείμενο* («*τί;/ με ποίον, -ά, -ό;/ με ποίους-ές-ά/ με τί*»), αν το επιτρέπει το επίπεδο των μαθητών/τριών. Η έκφραση του υποκειμένου με ονομαστική και του αντικειμένου με αιτιατική δίνεται με μορφή κανόνα χωρίς περεταιίρω αναφορά στις καταλήξεις ή το σχηματισμό των πτώσεων αυτών.

Γεια σας 3

Το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες με μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας. Το λεξιλόγιο των παιδιών διευρύνεται γύρω από τη θεματική ενότητα του βιβλίου είναι «*Η οικογένειά μου-Το σχολείο μου*». Εξοικειώνονται με τα περιγραφικά, αφηγηματικά και λογοτεχνικά κείμενα, μαθαίνουν να αναλύουν και να συλλέγουν πληροφορίες από κείμενα, εικόνες, αφίσες και πίνακες διπλής εισόδου, ενώ παράλληλα εξασκούνται στην ακουστική κατανόηση μέσω της επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου, στη δημιουργία σωστά δομημένων ερωταποκρίσεων, στη γραπτή και προφορική παραγωγή ολοένα και συνθετότερου λόγου, κυρίως περιγραφικού και αφηγηματικού.

Η αιτιατική πτώση εμπεδώνεται ακόμη περισσότερο μέσα από την εστίαση στον τύπο και συγκεκριμένα σε εμπρόθετους προσδιορισμούς, οι οποίοι δίνονται με έντονο χρώμα μέσα στο κείμενο (π.χ. *Πού μένει; Μένω στον Καναδά/στην Κίνα/ στο Χονγκ Κόνγκ, Με ποιον μένεις; Μένω με τον παππού μου/ με τη γιαγιά μου/ με τους γονείς μου/ με τις δίδυμες αδερφές μου, Από πού είσαι; Είμαι από το Καζακστάν/ από τον Καναδά/ από την Κίνα.*) και μέσα από την ανάλυσή τους στα συνθετικά τους μέρη (σε/με/από + αιτιατική αρσενικού, θηλυκού ή ουδετέρου).

Οι μαθητές/τριες κατανοούν την έννοια της γενικής πτώσης ως έναν τρόπο να δηλωθεί η κτήση με αντίστοιχα παραδείγματα (π.χ. *Το παιδί και τα παπούτσια του* → *Τα παπούτσια του παιδιού*). Διδάσκονται τη γενική πτώση ενικού και πληθυντικού αριθμού των αρσενικών ουσιαστικών σε *-ος/-ης/-ας*, των θηλυκών σε *-α/-η* και των ουδετέρων σε *-ο/-ι*. Για εμπέδωση, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν βιωματικά τη γενική πτώση για να δηλώσουν πράγματα που τους ανήκουν μέσα στην τάξη, εμπεδώνοντας, παράλληλα, και την ερωτηματική αντωνυμία *Ποιανού/ Τίνος είναι...:*. Τα ουσιαστικά στα οποία εξασκούνται τα παιδιά είναι τόσο κύρια ονόματα όσο και κοινά. Επίσης, κατανοούν και την έννοια των άκλιτων ουσιαστικών, καθώς χρησιμοποιούν ξένα κύρια ονόματα (π.χ. *Αλεξάντερ*). Παράλληλα, γνωρίζουν το σχηματισμό της γενικής αριθμητικών επιθέτων (π.χ. *ενός, τριών χρόνων*).

Βέβαια, δε δίνεται, αρχικά, κάποιος κανόνας αναφορικά με το σχηματισμό της γενικής πτώσης των ουσιαστικών αυτών, παρά μόνο για το σχηματισμό της γενικής ενικού και πληθυντικού αριθμού του οριστικού άρθρου στα τρία γένη. Μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις (*Ποιος κάνει τι; Πού; Ποιανού; Με τί;*) οι μαθητές/τριες

καλούνται να σχηματίσουν προτάσεις, χρησιμοποιώντας σχεδόν εμπειρικά την ονομαστική, αιτιατική και γενική πτώση των ουσιαστικών που έχουν ως τώρα συναντήσει. Στα τελευταία μαθήματα του βιβλίου οι μαθητές διδάσκονται ρητά τις καταλήξεις των ουσιαστικών αυτών στη γενική ενικού και πληθυντικού, ενώ καλούνται να σχηματίσουν εμπειρικά και τη γενική των επιθέτων σε *-ος/-η/-ο*.

Ακόμη, μαθαίνουν τα επαγγελματικά ουσιαστικά σε *-ος/-α*, *-ιος/-σσα*, *-ής/-ια*, *-ας/-σσα*, *-ης/-σσα* και τα επαγγελματικά ουσιαστικά κοινού γένους σε *-ος*, *-ας*. Εξασκούνται στο σχηματισμό της ονομαστικής ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών αυτών, ενώ καλούνται να σχηματίσουν εμπειρικά και την αιτιατική αυτών κατά την παραγωγή λόγου.

Μέσα από επικοινωνιακές και δομικού τύπου ασκήσεις τα παιδιά εμπεδώνουν τη θέση του επιθέτου στην ονομαστική φράση και την πρόταση, κυρίως στη δομή υποκείμενο-ρήμα-κατηγορούμενο, αλλά και τη συμφωνία επιθέτου και ουσιαστικού.

Γεια σας 4

Το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας. Η θεματική ενότητα του βιβλίου είναι «*Η καθημερινή μου ζωή*» με έμφαση στο χρόνο και την εναλλαγή των εποχών, στις δραστηριότητες και τους ρόλους των μελών της οικογένειας, στις ιδιαίτερες κοινωνικές εκδηλώσεις ανά μήνα ή εποχή, στα αθλήματα και στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Οι κύριες επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν τα παιδιά σχετίζονται με την ικανότητά τους να ζητούν κάτι, να εκφράζουν προτιμήσεις και να κάνουν ψώνια, κατακτώντας το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Τα παιδιά αντλούν πληροφορίες και παράγουν σύνθετα περιγραφικά κείμενα, διάφορα χρονοδιαγράμματα ή προγράμματα (ωρολόγια, ημερήσια, σχολικά, τηλεοπτικά). Επιπλέον, κατανοούν και δημιουργούν προφορικά ή γραπτά αφηγηματικά κείμενα, καλλιεργώντας τη δημιουργική τους σκέψη και φαντασία. Έρχονται σε επαφή με τον παροιμιώδη λόγο, με ποιήματα, ανέκδοτα και αινίγματα της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με τις περιγραφές μυθικών προσώπων και τους μύθους.

Οι μαθητές/τριες εμπεδώνουν τη σωστή χρήση του τόνου μέσα από κανόνες τονισμού και ασκήσεις εμπέδωσης. Τέλος, γνωρίζουν τα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-υ* (*βράδυ*,

οξύ) τα οποία παρουσιάζονται σε πίνακα ως εξαιρέσεις των ουδετέρων σε -1 που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά (www.keda.uoa.gr: ΙΕΠ 2016β).

8.6 Συμπεράσματα

Κλείνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε κάποιες γενικές παρατηρήσεις. Όλα τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής και της ΔΥΕΠ φαίνεται να υπόκεινται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ των προσφυγόπουλων. Ωστόσο, έγκειται στον/στην κάθε εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το μάθημα στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του, ελευθερία που του παραχωρεί και το ΙΕΠ. Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους στις οποίες στηρίχτηκαν τα βιβλία, κυριαρχούν η επικοινωνιακή προσέγγιση και ο συνδυασμός της με δομικά στοιχεία αλλά και η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η διδασκαλία μέσω εστίασης στον τύπο, προσχεδιασμένη και τυχαία, η διδασκαλία μέσω επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου ή οι διεκπαιρευτικές δραστηριότητες εφαρμόζονται μερικώς, όχι σε όλα τα στάδια κατάκτησης ή διδασκαλίας των ουσιαστικών και με κάποιες αδυναμίες.

Στα βιβλία του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» η παρουσίαση των ουσιαστικών συνάδει με τη σειρά κατάκτησης τους στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας (A1), όπως παρουσιάζεται από το ΚΕΓ(2013). Καθώς στο επίπεδο αυτό πρωταρχικοί στόχοι είναι η ταχύρρυθμη κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου και των βασικών δομών της ελληνικής γλώσσας αλλά και η σταδιακή ανάπτυξη των παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων των παιδιών, η ρητή διδασκαλία της κλίσης των ουσιαστικών και η γραμματική μεταγλώσσα δεν αποτελούν μέρος των βιβλίων αυτών. Μόνο ασκήσεις συμφωνίας γένους, αριθμού και πτώσης απαντώνται σε όλα τα βιβλία του Προγράμματος (<https://museduc.gr/el/>). Οι επιλογές αυτές συνάδουν με τα στάδια κατάκτησης των ουσιαστικών, όπως παρουσιάστηκαν στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας.

Η εκπαιδευτική σειρά «Γεια σας» συμβάλλει στην κατάκτηση των ουσιαστικών με βάση τη σειρά κατάκτησής τους, όπως παρουσιάστηκε από το ΚΕΓ(2013). Στη σειρά αυτή η κατάκτηση των ουσιαστικών προχωρά από τον εμπειρικό σχηματισμό των πτώσεων στη ρητή διδασκαλία σχηματισμού τους, σειρά που συμβαδίζει με τα στάδια κατάκτησης των ουσιαστικών στην πρώτη γλώσσα.

Ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας των ουσιαστικών, τηρούνται τα κριτήρια της πρωτοτυπικότητας, της συχνότητας και της διαθεσιμότητας των γλωσσικών δομών, τα οποία προτάθηκαν από την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003) και παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην παρούσα εργασία. Ωστόσο, το κριτήριο της αντιπαραθετικότητας δεν εφαρμόζεται πλήρως. Λόγω της ποικιλίας των πρώτων γλωσσών των προσφύγων μαθητών/τριών, έγκειται στον/στην εκπαιδευτικό η επιλογή και παρουσίαση εκείνων των ουσιαστικών που πιθανόν δυσκολέψουν τα παιδιά λόγω παρεμβολής της πρώτης τους γλώσσας.

Τα παιδιά στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας εξοικειώνονται με τη μουσικότητα και τη θέση του τόνου στην ελληνική γλώσσα, που αποτελεί προτεραιότητα στο επίπεδο αυτό, ενώ στο προχωρημένο επίπεδο διδάσκονται κανόνες τονισμού. Παρ' όλα αυτά, δε φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κλιτική πολυτυπία της ελληνικής ούτε να γίνεται αναφορά στην ύπαρξη διπλών τύπων.

Αναφορικά με τις κατηγορίες των ουσιαστικών που διδάσκονται μέσα από τα βιβλία αυτά, φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ονομαστική, αιτιατική και γενική ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών που εμπίπτουν στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας (αρσενικά ισοσύλλαβα σε *-ος, -ας, -ης*, θηλυκά ισοσύλλαβα σε *-α, -η* και ουδέτερα ισοσύλλαβα σε *-ο, -ι*), αλλά και στα ιδιόκλιτα ουδέτερα σε *-υ*. Επίσης, τα παιδιά εξασκούνται στα επαγγελματικά ουσιαστικά σε *-ος/-α, -ιος/-σσα, -ής/-ια, -ας/-σσα, -ης/-σσα* και στα επαγγελματικά ουσιαστικά κοινού γένους σε *-ος, -ας*. Παραλείπονται αρκετές κατηγορίες ουσιαστικών, η κατάκτηση των οποίων εμπίπτει στο μεσαίο και προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας (βλ. Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003· ΚΕΓ 2013). Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται αναλυτικά στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας. Επίσης, δε γίνεται καμία αναφορά στην κλητική πτώση.

Η ελλιπής παρουσίαση της κλίσης των ουσιαστικών πιθανόν σχετίζεται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών στους/στις οποίους/ες απευθύνονται τα βιβλία αυτά. Όλοι οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, που έχουν καταφθάσει είτε ως μετανάστες είτε ως πρόσφυγες στη χώρα μας, έχουν διαφορετικές ίσως και περισσότερες γνώσεις από τα γηγενή παιδιά. Γνωρίζουν τρόπους επιβίωσης, υπερπήδησης εμποδίων και προσαρμογής, αλλά δεν κατέχουν τις ακαδημαϊκές γνώσεις που απαιτεί το σχολείο. Για να βοηθήσει το σχολείο τα παιδιά αυτά να

ενταχθούν ευκολότερα και γρηγορότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, θέτει ως πρωταρχικούς στόχους την καλλιέργεια του αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής, την εξοικείωσή τους με το σχολείο και την εκπαιδευτική πράξη και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας. Από την άλλη, οι γνωστικοί στόχοι τίθενται σε δεύτερη μοίρα (ΥΠΑΙΘ 2017α, 60-61). Υπό το πρίσμα αυτό, το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας και τη διδασκαλία της κλίσης των ουσιαστικών στις Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΥΕΠ είναι σχετικά μειωμένο.

Ωστόσο, θεωρούμε ότι η κλίση των ουσιαστικών πρέπει να διδάσκεται σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας, καθώς αποτελεί ένα αρκετά πολύπλοκο κομμάτι της γραμματικής της ελληνικής, που δυσκολεύει τους αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Για το λόγο αυτό, στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση ως ένας ενδεικτικός τρόπος ένταξης της διδασκαλίας της γραμματικής στο γλωσσικό μάθημα στις Τάξεις Υποδοχής και τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

9. Διδακτική Πρόταση

Η διδακτική μας πρόταση, η οποία δίνεται με τη μορφή διδακτικού σεναρίου, αποτελεί ένα βοήθημα στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού των Τάξεων Υποδοχής ή των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας των προσφυγόπουλων, όπως αυτή πραγματώνεται στην κλίση των ουσιαστικών. Σκοπός της πρότασης δεν είναι η άκριτη και αυτούσια αξιοποίηση της από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά η κριτική της θεώρηση και η αξιοποίησή της, τμηματικά ή ολικά, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού κοινού.

9.1 Ταυτότητα σεναρίου

9.1.1 Συντάκτης/τρια του διδακτικού σεναρίου

Συντάκτρια του διδακτικού σεναρίου είναι η Ευλαμπία Σαχπεκίδου.

9.1.2 Τίτλος του διδακτικού σεναρίου

«Έχω και εγώ δικαίωμα...».

9.1.3 Γνωστικό αντικείμενο και εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Το διδακτικό σενάριο πρόκειται να εφαρμοστεί κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας χωρίς να παραλείπεται η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος. Έτσι, το σενάριο σχετίζεται και με τα μαθήματα των Εικαστικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

9.1.4 Αντικείμενο διδασκαλίας και συμβατότητα/ συσχέτιση με το Πρόγραμμα Σπουδών ΔΥΕΠ/ΤΥ

Αντικείμενο διδασκαλίας είναι η θεματική ενότητα 20 του Ανοικτού Προγράμματος Σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες. Ο τίτλος της ενότητας είναι «Δημοκρατικό Πολίτευμα-Ανθρώπινα Δικαιώματα». Η ενότητα αυτή συνδέεται με τις τάξεις Δ' Ε' και Στ' Δημοτικού και αποσκοπεί στη γνωριμία με τα βασικά πανανθρώπινα δικαιώματα και στην κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου γύρω από αυτά. Όσον αφορά στα γραμματικά φαινόμενα και τις μορφοσυντακτικές δομές που θα διδαχθούν, το

Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών τις εναποθέτει στη βούληση του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού ανάλογα με το γνωστικό και γλωσσικό προφίλ της τάξης.

Το σενάριο διδασκαλίας βασίστηκε στα δύο προτεινόμενα σενάρια του ΙΕΠ με τίτλους «Έχω Δικαιώματα» και «ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ». Τα σενάρια αυτά αποτελούν μέρος της Δράσης 4 με τίτλο «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» στα πλαίσια της πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» με κωδικό ΟΠΣ 5004204 που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

9.1.5 Βασικά στοιχεία της εφαρμογής²⁵

Η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε πρόσφυγες αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής ή στις ΔΥΕΠ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας. Οι μαθητές/τριες βρίσκονται στο τέλος της πρώτης χρονιάς ή στις αρχές της δεύτερης χρονιάς φοίτησής τους στις Τάξεις Υποδοχής ή τις ΔΥΕΠ και ηλικιακά ανήκουν στις Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού (10 ως 12 ετών). Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου ποικίλει. Εξαρτάται τόσο από το επίπεδο όσο και από το ρυθμό της τάξης. Ωστόσο, ένας εκτιμώμενος χρόνος ολοκλήρωσης είναι οι 8–10 διδακτικές ώρες.

Ένας εκτιμώμενος αριθμός μαθητών/τριών είναι τα 12 άτομα. Η σύνθεση της τάξης είναι πολυπολιτισμική. Οι πρόσφυγες αποτελούν το 75% του μαθητικού πληθυσμού και οι περισσότεροι/ες κατάγονται από χώρες τις Ασίας και της Αφρικής. Πολλοί/ες έχουν ως πρώτη γλώσσα την αραβική κοινή, την οποία και κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Άλλες πρώτες γλώσσες μεταξύ των προσφύγων μαθητών/τριών είναι οι γλώσσες Ούρντου, Φαρσί, Παντζάμπι αλλά και η τουρκική γλώσσα. Το υπόλοιπο 25% της τάξης αποτελείται από δύο αλλοδαπούς μαθητές με πρώτη γλώσσα τα γεωργιανά, ενώ στην τάξη υπάρχει και μία μαθήτρια από την Αλβανία²⁶.

²⁵Τα στοιχεία αυτά είναι ενδεικτικά και εξυπηρετούν τη δόμηση της διδακτικής πρότασης.

²⁶Κρίθηκε σκόπιμος ο συνυπολογισμός και μη προσφύγων μαθητών/τριών, καθώς είναι πολύ πιθανό σε μία Τάξη Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ να υπάρχουν και αλλοδαποί, παλιννοστούντες, Ρομά ή παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (βλ. ΥΠΑΙΘ 2020β).

Όλα τα παιδιά κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τις πρώτες τους γλώσσες, καθώς γι' αυτά η πρώτη γλώσσα αποτελεί τη γλώσσα του σπιτιού. Ωστόσο, οι πρόσφυγες μαθητές/τριες λόγω των αντίξοων συνθηκών που επικρατούσαν στις πατρίδες τους, δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά τις πρώτες τους γλώσσες στο σχολείο. Οι λίγες δεξιότητες γραμματισμού στις γλώσσες αυτές οφείλονται κυρίως στη δράση των γονέων τους. Αντίθετα, οι μαθητές από τη Γεωργία και η μαθήτρια από την Αλβανία, οι οποίοι βρίσκονται περίπου ένα χρόνο στην Ελλάδα, έχουν φοιτήσει κανονικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας τους. Έχουν, λοιπόν, διδαχθεί συστηματικά τα γεωργιανά και τα αλβανικά αντίστοιχα, τα οποία ομιλούν και γράφουν με μεγάλη άνεση.

Αναφορικά με τα ελληνικά, οι πρόσφυγες μαθητές/τριες, αλλά και οι υπόλοιποι/ες αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες της τάξης βρίσκονται στο επίπεδο A2. Κάποιοι από αυτούς βρίσκονται στα χαμηλό υποεπίπεδο, ενώ άλλοι έχουν ήδη περάσει στο ανώτερο υποεπίπεδο. Με βάση το ΚΕΠΑ, οι μαθητές/τριες του επιπέδου αυτού κατανοούν το γλωσσικό εισαγόμενο που σχετίζεται με οικείες γι' αυτούς/ες θεματικές περιοχές και το νόημα σύντομων και απλών ανακοινώσεων ή κειμένων. Επίσης, μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και να περιγράψουν θέματα της καθημερινής τους ζωής, εμπειρίες ή θέματα άμεσης ανάγκης (ΚΕΠΑ 2001).

Σχετικά με την κλίση των ουσιαστικών και με βάση το ΚΕΓ (2013), οι μαθητές/τριες του επιπέδου αυτού είναι σε θέση να διακρίνουν τη δομική διαφορά ονομαστικής και αιτιατικής πτώσης. Ωστόσο, δυσκολεύονται αρκετά στο σχηματισμό της γενικής. Τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει την ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού των ισοσύλλαβων αρσενικών ουσιαστικών σε *-ος*, *-ας*, *-ης*, την ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού των ισοσύλλαβων θηλυκών ουσιαστικών σε *-η*, *-α* και την ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού των ισοσύλλαβων ουδέτερων σε *-ι*, *-ο*.

Οι μαθητές/τριες του χαμηλού επιπέδου A2 αναμένεται να κατακτήσουν τα ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-ος*, τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα σε *-μα*, τα υποκοριστικά σε *-ακι*, τα περιληπτικά και τα διπλόκλιτα ουσιαστικά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, 34). Οι μαθητές/τριες του ανώτερου επιπέδου A2 αναμένεται να εμπεδώσουν την κλίση των ουσιαστικών αυτών αλλά και το σχηματισμό και της γενικής πτώσης στους δύο αριθμούς. Παρ' όλα αυτά συνεχίζουν να δυσκολεύονται στη συμφωνία γένους

και πτώσης μέσα στην ονοματική φράση (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 161-162).

9.2 Θεωρητική τεκμηρίωση διδακτικής πρότασης

Το υλικό που κατασκευάστηκε στα πλαίσια της διδακτικής μας πρότασης ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των προσφύγων μαθητών/τριών, αλλά και στις δυνατότητες και δυσκολίες που αναμένεται να αντιμετωπίσουν με βάση το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, όπως αυτές παρουσιάζονται από το ΚΕΠΑ (2001), το ΚΕΓ (2013) και άλλες έρευνες (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012· Τσαγγαλίδης, Γαλανόπουλος, Πουλοπούλου & Σπυρόπουλος 2004· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλου & Χούμα 2010· Κρεμμύδα 2019· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μητσιάκη, Βλέτση 2008).

Θεωρούμε δεδομένο ότι στο επίπεδο A2 οι μαθητές/τριες έχουν κατανοήσει την έννοια των ουσιαστικών και των τριών γενών, ενώ έχουν εξοικειωθεί και με την αντίστοιχη μεταγλώσσα (*αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο*). Εξακολουθούν, όμως, να δυσκολεύονται στη συμφωνία γένους και πτώσης μέσα στην ονοματική φράση (βλ. Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 161-162). Ιδιαίτερα οι αραβόφωνοι/ες αναμένεται να κάνουν λάθη στην απόδοση του σωστού γένους και να δυσκολεύονται όταν δεν υπάρχει ταύτιση φυσικού και γραμματικού γένους, κάτι που είναι αρκετά συχνό στην ελληνική γλώσσα. Έτσι, ενώ αρχικά τα αλλόγλωσσα παιδιά διακρίνουν τα γένη της ελληνικής με κριτήριο τη σημασία, στη συνέχεια είναι απαραίτητη η κατάκτηση του πρωτοτυπικού συστήματος γραμματικού γένους της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή η κατάληξη των αρσενικών σε *-ς*, των θηλυκών σε *-α, -η* και των ουδετέρων σε *-ι, -ο, -μα*.

Η επιλογή των γραμματικών δομών που θα διδαχθούν μέσω της διδακτικής μας πρότασης βασίστηκε στη μεθοδολογία διδασκαλίας των ουσιαστικών, όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Με βάση τα κριτήρια της πρωτοτυπικότητας, της συχνότητας, της διαθεσιμότητας και της αντιπαραθετικότητας των δομών (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003), οι αρχάριοι/ες αλλόγλωσσοι/ες διδάσκονται τα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-ι, -ο*, τα αρσενικά σε *-ς* και τα θηλυκά σε *-α, -η*. Καθώς οι μαθητές/τριες στους οποίους απευθύνεται το διδακτικό σενάριο ανήκουν στο επίπεδο A2 και βρίσκονται στο τέλος της πρώτης χρονιάς ή στις αρχές

της δεύτερης χρονιάς φοίτησής τους στις ΤΥ ή τις ΔΥΕΠ, θεωρούμε ότι ήδη κατέχουν επαρκώς το σχηματισμό της ονομαστικής και αιτιατικής πτώσης ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών αυτών. Συνεπώς, η διδακτική μας πρόταση εστιάζει στη διδασκαλία της αιτιατικής και της ονομαστικής ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουδετέρων σε –μα. Παρόλο που η κατάκτηση των ισοσύλλαβων θηλυκών σε –ος εμπίπτει στο επίπεδο Α2, πιστεύουμε ότι είναι καλύτερο να τα διδαχθούν σε πιο προχωρημένο στάδιο, καθώς τα ουσιαστικά αυτά αποτελούν εξαίρεση του πρωτοτυπικού κανόνα της κατάληξης –ς των αρσενικών ουσιαστικών (βλ. Ιακώβου 2015, 7-8· Ιακώβου & Μαγγανά 2014, 205-206)

Αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που αξιοποιούνται στη διδακτική πρόταση, επιλέχθηκε ένας συνδυασμός των πιο σύγχρονων και αποδοτικότερων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Το Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΥΕΠ προτείνει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής και γραμματικής ικανότητας των παιδιών, επικοινωνώντας μέσα σε αυθεντικά περιστασιακά πλαίσια (ΥΠΕΠΘ 2017β). Αυτό δε θα μπορούσε να επιτευχθεί με την εφαρμογή της αμιγώς επικοινωνιακής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα. Η επικοινωνιακή προσέγγιση συντελεί στη δημιουργία επικοινωνιακά ικανών ομιλητών/τριών, που προσαρμόζουν κατάλληλα τον προφορικό ή γραπτό τους λόγο στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο για να επιτύχουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009). Η εξάσκηση στη γλώσσα στόχο γίνεται με διάφορα είδη αυθεντικών προφορικών και γραπτών κειμένων, που συντελούν στην παράλληλη ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων του ατόμου²⁷ (Βερβίτης & Καπουρκατσίδου 2008· Μπέλλα 2011, 209). Ωστόσο, η αμιγώς επικοινωνιακή προσέγγιση παραβλέπει την ανάπτυξη της γραμματικής ικανότητας του ατόμου (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009). Αντίθετα, η γραμματική της γλώσσας στόχου κατακτάται άμεσα από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από την παραδοσιακή ή αλλιώς γραμματικομεταφραστική (*grammar-translation method*) προσέγγιση και τις ασκήσεις δομικού τύπου. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στη

²⁷ Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι τα περισσότερα αυθεντικά κείμενα έχουν πολύπλοκο λεξιλόγιο και σύνθετες γραμματικοσυντακτικές δομές, που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές και κατανοητές από τα παιδιά του συγκεκριμένου γλωσσικού επιπέδου. Για το λόγο αυτό, στο διδακτικό σενάριο περιλαμβάνονται και «κατασκευασμένα» κείμενα με έντονο το στοιχείο της αυθεντικότητας.

μετάδοση στείρων γραμματικών κανόνων και των εξαιρέσεων τους χωρίς, όμως, να είναι ενταγμένοι στο επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο βρίσκουν εφαρμογή. Ως αποτέλεσμα, δεν αναπτύσσεται πλήρως η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009).

Το πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δύο αυτών βασικών προσεγγίσεων οδηγούν στο συμπέρασμα της αναγκαιότητας εφαρμογής συνδυαστικών διδακτικών παρεμβάσεων κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Η αναγκαιότητα αυτή είναι ακόμα μεγαλύτερη, όταν η δεύτερη/ ξένη γλώσσα είναι τα ελληνικά με τους πολυάριθμους μορφολογικούς τους κανόνες, που μπορούν να κατακτηθούν με την παράλληλη διδασκαλία της γραμματικής μαζί με την πραγμάτωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Ευσταθιάδης 1996· Ψάλτου-Joycey 1996· Κουφού & Τζακώστα 2015).

Μία τέτοια παρέμβαση είναι η Διδασκαλία μέσω Επεξεργασίας του Γλωσσικού Εισαγόμενου ή αλλιώς Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας (ΔΒΓΕ), η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας κατάκτησης κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου μέσω της διόρθωσης εσφαλμένων μαθησιακών στρατηγικών και στη σύνδεση νοήματος και μορφής (VanPatten & Oikkenon 1996· Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009). Στη διδακτική πράξη, οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με την αρχική ρητή διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γλωσσικού τύπου ή δομής, την μετέπειτα ενημέρωση των μαθητών/τριών για τη λανθασμένη στρατηγική που πιθανόν οδηγήσει σε εσφαλμένη κατανόηση της δομής αυτής και την υπόδειξη της σωστής στρατηγικής (Αγαθοπούλου 2012, 21-22· VanPatten 2002, 764-765). Τέλος, πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισαγόμενου (ΔΓΕ) που δίνουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα επιλογής της σωστής απάντησης, της κατάλληλης εικόνας κτλ. (Αγαθοπούλου 2012, 22).

Άλλη μία διδακτική παρέμβαση αποτελεσματική για τη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας είναι η εστίαση στον τύπο. Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές/τριες στρέφουν επιλεκτικά και περιστασιακά την προσοχή τους σε έναν γλωσσικό τύπο, ο οποίος γίνεται συστηματικά λάθος από αυτούς/ες (Long 1991· Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014). Η εστίαση στον τύπο γίνεται κατά την διεκπεραίωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και ακολουθείται από ρητή διδασκαλία του γραμματικού κανόνα που σχετίζεται με τον γλωσσικό τύπο (Doughty 2001· Μπέλλα

2011). Η εστίαση μπορεί να γίνεται τυχαία, μη προσχεδιασμένα ή να είναι προσχεδιασμένη. Στην περίπτωση αυτή, χρησιμοποιούνται προσχεδιασμένες επικοινωνιακές ασκήσεις που εστιάζουν στη χρήση ενός συγκεκριμένου γραμματικού τύπου. Σε κάθε περίπτωση, πρωταρχικός στόχος είναι το νόημα και η λειτουργία, ενώ η μορφή έπεται (Ellis, Basturkmen & Loewen 2001, 420-421· Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου 2009).

Στη διδακτική μας πρόταση αξιοποιείται και η δραστηριοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία οι μαθητές/τριες εστιάζουν την προσοχή τους στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας κατά την πραγμάτωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Shehadeh 2005· Richards 2006· Ματθαιουδάκη 2016). Οι διεκπαιρωτικές δραστηριότητες προσομοιάζουν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ η γλώσσα κατακτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, τον πειραματισμό και τη διαπραγμάτευση της σημασίας (Richards 2006· Richards & Rodgers 2001, 228). Μπορεί να είναι εστιασμένες, στοχεύοντας στη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών δομών που έχουν ρητά διδαχθεί ή μη εστιασμένες, κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν αυτόματα και ασυνείδητα τη γλώσσα στόχο πάντα εντός επικοινωνιακού πλαισίου (Ellis 2009, 223· Μπέλλα 2011, 225-226).

Το σημαντικότερο μοντέλο της προσέγγισης αυτής είναι το τριφασικό μοντέλο της Willis (1996). Κατά την πρώτη φάση, την προ-δραστηριότητα (*pre-task*), οι μαθητές/τριες παίρνουν το έναυσμα και ενημερώνονται για τη δραστηριότητα που θα εκπονήσουν. Η δεύτερη φάση αποτελεί τον κύκλο δραστηριοτήτων (*task cycle*) με το σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και την αναφορά κάθε ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας στην υπόλοιπη τάξη. Η τρίτη φάση, που είναι η εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία (*language focus*), αφορά στη ρητή διδασκαλία της γραμματικής δομής, δηλαδή τη γλωσσική ανάλυση (*analysis*) και την μετέπειτα εξάσκηση (*practice*) με τις κατάλληλες ασκήσεις.

Καθώς η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε πρόσφυγες μαθητές/τριες, η οργάνωση της στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Essinger, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

1. Η εκπαίδευση που στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να μπαίνουμε στη θέση του άλλου και να τον κατανοούμε.

2. Η εκπαίδευση που στοχεύει στην αλληλεγγύη, δηλαδή την υπερπήδηση των φυλετικών, εθνικών, κοινωνικών ανισοτήτων και την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης.
3. Η εκπαίδευση που αποσκοπεί στον διαπολιτισμικό σεβασμό, κάτι που ο Δαμανάκης (1997, 103) αναφέρει ως «αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών».
4. Η εκπαίδευση μέσω της οποίας μπορούν να ξεπεραστούν διάφορα εθνικιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (οπ. αν. στο Νικολάου 2011, 130-131).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, αποσκοπεί στην ισότιμη αντιμετώπιση του μορφωτικού κεφαλαίου όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως εθνικής, πολιτισμικής, κοινωνικής καταγωγής και η παροχή ίσως ευκαιριών σε όλους/ες (Δαμανάκης 1997, 103 οπ. αν. στο Νικολάου 2011, 131).

Για την επίτευξη των παραπάνω απαιτείται η ενασχόληση των μαθητών/τριών με δραστηριότητες που να αναδεικνύουν τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των συμμαθητών/τριών τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι δραστηριότητες με αφορμή προσωπικά αντικείμενα, ζωγραφιές ή κείμενα από τις πατρίδες των παιδιών (Φερδιανάκη 2018, 68).

Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας είναι η πλέον αποτελεσματική για την πολυπολιτισμική τάξη, καθώς καλλιεργεί στα παιδιά το ομαδικό πνεύμα και τη διαπολιτισμική συνείδηση. Η σύσταση των ομάδων περιλαμβάνει μαθητές/τριες που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας με την ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων στο κάθε μέλος (Μητακίδου 2005). Παράλληλα, ενισχύεται και η εξατομικευμένη εργασία, η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα ατομικής δράσης και έκφρασης, ενώ, ταυτόχρονα, δίνει αφορμή για ομαδική αξιολόγηση, συζήτηση ή ανατροφοδότηση (Richards 1994). Αλλά και η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο προτάσσονται έντονα από τα Προγράμματα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο, ενώ είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες.

9.3 Διδακτικός σκοπός και στόχοι

9.3.1 Σκοπός του σεναρίου

Βασικός σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η καλλιέργεια των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων στην ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα κατά την διεκπεραίωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα στη γλώσσα στόχο, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται και η κλιτική μορφολογική τους ενημερότητα αναφορικά με την κλίση των ουσιαστικών.

9.3.2 Διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί:

Μέσα από το διδακτικό σενάριο οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- ❖ να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της αφίσας.
- ❖ να εξοικειωθούν με τη μεταγλώσσα των πτώσεων (*ονομαστική, αιτιατική*).
- ❖ να κατακτήσουν την ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουδετέρων ουσιαστικών σε *-μα*.
- ❖ να κατανοήσουν τη δομική διαφορά ισοσύλλαβων και ανισοσύλλαβων ουσιαστικών.
- ❖ να κατακτήσουν τους κανόνες τονισμού των νεοελληνικών ουσιαστικών και των ουδετέρων σε *-μα*.
- ❖ να εξοικειωθούν και να χρησιμοποιούν σωστά το λεξιλόγιο γύρω από τα δικαιώματα του παιδιού.
- ❖ να συνειδητοποιήσουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι καθολικά για όλους και νομικά κατοχυρωμένα.

Δεξιότητων:

Μέσα από το διδακτικό σενάριο οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- ❖ να κατασκευάσουν τα δικά τους κείμενα (αφίσες).
- ❖ να εξοικειωθούν με τα πολυτροπικά κείμενα και να αντιλαμβάνονται κριτικά τα μηνύματα πίσω από αυτά.

- ❖ να κατανοούν το προφορικό ή γραπτό γλωσσικό εισαγόμενο και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ερωτήσεις γύρω από αυτό.
- ❖ να συνδυάζουν κατάλληλα τις σκέψεις τους και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαθεματικές ερωτήσεις ή δραστηριότητες.

Στάσεων:

Μέσα από το διδακτικό σενάριο οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- ❖ να ευαισθητοποιηθούν γύρω από τα παιδικά δικαιώματα.
- ❖ να κατανοήσουν την αξία των δικαιωμάτων τους και την αναγκαιότητα διεκδίκησης και τήρησής τους από όλους/ες.
- ❖ να δέχονται και να εκτιμούν το διαφορετικό.

9.3.3 Γενικότεροι εκπαιδευτικοί/ παιδαγωγικοί στόχοι

Μέσα από το διδακτικό σενάριο οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- ❖ να μάθουν να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους, έχοντας αμοιβαίο σεβασμό και ενσυναίσθηση.
- ❖ να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται για συμμετοχή σε έναν δημοκρατικό διάλογο, εκφράζοντας αποτελεσματικά και ελεύθερα τις θέσεις τους και δεχόμενοι/ες τις αντίθετες/ διαφορετικές απόψεις.

9.4 Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές

9.4.1 Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές

Στο υποκεφάλαιο 9.2 της θεωρητικής τεκμηρίωσης της διδακτικής μας πρότασης παρουσιάστηκαν εν συντομία οι διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις που αξιοποιούνται. Ωστόσο, είναι βασικό να διευκρινιστούν και οι διδακτικές στρατηγικές/ τεχνικές που απαντώνται στο διδακτικό σενάριο. Αυτές είναι:

- ❖ Τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming)
- ❖ Εισήγηση
- ❖ Συζήτηση
- ❖ Τεχνική των ερωταποκρίσεων
- ❖ Αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων (οπτικοακουστικό υλικό)
- ❖ Συμπλήρωση φυλλαδίων εργασίας/αξιολόγησης

9.4.2 Οργάνωση διδασκαλίας

Η οργάνωση της τάξης βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Τα θρανία να τοποθετούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργηθούν τρεις ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε οι ομάδες να είναι γλωσσικά ανομοιογενείς, δηλαδή να υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές/τριες με διαφορετικές πρώτες γλώσσες, όσο αυτό είναι εφικτό, αλλά και ένας/μία μαθητής/τρια από τη Γεωργία ή την Αλβανία σε κάθε ομάδα. Επίσης, οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας καλό είναι να ανήκουν τόσο στο αρχάριο όσο και στο προχωρημένο επίπεδο Α2.

9.4.3 Ρόλος εκπαιδευτικού

Ο/Η εκπαιδευτικός παρατηρεί, συμβουλεύει, βοηθά και εμπυγχώνει τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης των ατομικών ή ομαδικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων. Στο μαθητοκεντρικά προσανατολισμένο γλωσσικό μάθημα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ της ομάδας, έχοντας ρόλο συνερευνητή στην αναζήτηση της νέας γνώσης. Δεν παρεμβαίνει αναίτια, ενώ ανατροφοδοτεί συνεχώς τους/τις μαθητές/τριες με κατάλληλες ερωτήσεις.

9.4.4 Εκπαιδευτικά υλικά και μέσα

- ❖ Σχολικός πίνακας, κιμωλίες/μαρκαδόροι
- ❖ Αφίσες
- ❖ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- ❖ Προτζέκτορας
- ❖ Χαρτόνια Α3
- ❖ Φύλλα εργασίας
- ❖ Μαρκαδόροι, νερομπογιές, ξυλομπογιές, αυτοκόλλητα, ψαλίδια, κόλες

9.5 Ανάπτυξη σεναρίου

9.5.1 Επιστημονικό περιεχόμενο

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορά στη θεματική ενότητα των δικαιωμάτων των παιδιών. Τα παιδιά θα κατανοήσουν και θα κατακτήσουν τα βασικά τους δικαιώματα, συνειδητοποιώντας ότι αυτά σχετίζονται με τις καθημερινές τους ανάγκες. Τα περισσότερα προσφυγόπουλα είναι αρκετά ενημερωμένα για τα

δικαιώματα τους και τις παραβιάσεις αυτών λόγω της δράσης των Μ.Κ.Ο. αλλά και λόγω των προσωπικών τους βιωμάτων. Έτσι, η εξοικείωση με το θέμα και η διαπραγματεύσή του αναμένεται να μη δυσκολέψει ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/τριες. Αναφορικά με την κατασκευή της αφίσας, τα παιδιά αναμένεται να ανταποκριθούν με σχετική ευκολία στη δραστηριότητα, όντας εξοικειωμένα με το κειμενικό αυτό είδος.

Η γραμματική και το λεξιλόγιο θεωρείται ότι θα δυσκολέψει τα παιδιά. Η κλίση των ανισοσύλλαβων ουσιαστικών σε *-μα* ίσως δε γίνει εύκολα αντιληπτή λόγω τις ιδιαιτερότητας του διαφορετικού αριθμού συλλαβών σε ενικό και πληθυντικό αριθμό και λόγω του τονισμού. Ωστόσο, μέσα από την κατάλληλη διδασκαλία και τις στοχευμένες δραστηριότητες αναμένεται να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες. Αλλά και το λεξιλόγιο των παιδικών δικαιωμάτων και αυτό των ουδετέρων ουσιαστικών σε *-μα* πιθανόν δυσκολέψει τους/τις μαθητές/τριες του γλωσσικού επιπέδου Α2. Για το μετριασμό αυτής της δυσκολίας επιλέγεται συχνά η χρήση λεξικού, η λεπτομερής επεξήγηση και η διαρκής εικονογράφηση, η οποία πλαισιώνει τη θεωρία και τις ασκήσεις.

9.5.2 Περιγραφή των δραστηριοτήτων και της διδακτικής πορείας

Η πορεία το διδακτικού σεναρίου βασίζεται στη δραστηριοκεντρική προσέγγιση και, συγκεκριμένα, στο τριφασικό μοντέλο της Willis (1996). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι φάσεις και οι δραστηριότητες της διδακτικής πρότασης.

Α΄ Φάση: Προ-δραστηριότητα (pre-task)

Στην αρχική αυτή φάση οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για τη δραστηριότητα που πρόκειται να επιτελέσουν με τίτλο «*Έχω και εγώ δικαίωμα...*». Οι ομάδες δηλαδή θα κατασκευάσουν από μια εικονογραφημένη αφίσα με κάποιο από τα δικαιώματα του παιδιού.

Για να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, ο/η εκπαιδευτικός γράφει στην κορυφή του πίνακα τη φράση «*Έχω δικαίωμα*» τόσο στα ελληνικά όσο και στις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Είναι πολύ πιθανό οι πρόσφυγες μαθητές/τριες να γνωρίζουν πολλά από τα δικαιώματά τους εξαιτίας της δράσης και της ενημέρωσης τους από διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). Μέσω της τεχνικής της ιδιοθύελλας αλλά και της μεθόδου των ερωταποκρίσεων, ο/η εκπαιδευτικός ελέγχει τις ήδη υπάρχουσες

γνώσεις των παιδιών γύρω από το θέμα. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις για τον έλεγχο αυτό είναι οι εξής: «Έχετε ζανακούσει τη λέξη αυτή;» «Τι χρειάζεστε εσείς κάθε μέρα;», «Τι πρέπει να έχετε για να είστε χαρούμενοι/ες;».

Στη συνέχεια προβάλλεται μια ταινία μικρού μήκους με τα παιδικά δικαιώματα (Παράρτημα 1) και κάποιες σχετικές εικόνες (Παράρτημα 2). Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τον πίνακα σε δύο μέρη. Στην κορυφή της αριστερής στήλης σχεδιάζει ένα χαρούμενο παιδικό προσωπάκι, ενώ στη δεξιά ένα θλιμμένο. Έτσι, στην αριστερή στήλη θα γραφούν τα δικαιώματα του παιδιού και στη δεξιά οι παραβιάσεις τους. Μετά από συζήτηση και κατάλληλες ερωτήσεις, όπως «Τι είδαμε στο βίντεο;» «Με τι είναι χαρούμενα τα παιδιά;» «Με τι δεν είναι χαρούμενα;» «Τι δείχνουν οι εικόνες;» «Τι χρειάζονται τα παιδιά;» «Ποιος τους δίνει αυτά που χρειάζονται;», ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη διατύπωση απαντήσεων, όπως: σπίτι, οικογένεια, γονείς, φαγητό, νερό, φίλοι, φάρμακα, γιατρός, ειρήνη, παιχνίδι, σχολείο, αγάπη, φροντίδα, πόλεμος, εργασία, φασαρία, προβλήματα και καταγράφει τις απαντήσεις στην αριστερή ή δεξιά στήλη.

Αν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών το επιτρέπει, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στην τάξη την απλοποιημένη έκδοση της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Παράρτημα 3). Η λίστα μπορεί να προβληθεί μέσω προτζέκτορα ή να μοιραστεί σε κάθε ομάδα με τη μορφή κόλλας Α3. Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρεται επιλεκτικά σε κάποια από τα ανθρώπινα δικαιώματα της λίστας και τα συνδέει με τις λέξεις τις αριστερής και δεξιάς στήλης του πίνακα. Για παράδειγμα, η ανάγκη των παιδιών να ζουν με την οικογένειά τους σε καθαρό σπίτι με φαγητό και νερό χωρίς φασαρίες και προβλήματα συνδέεται με το 25ο δικαίωμα που αναφέρεται ως «Δικαίωμα σε φαγητό, στέγη και υγεία.». Σκόπιμα δε γίνεται αναφορά σε όλα τα δικαιώματα της λίστας, καθώς δεν μπορούν να γίνουν όλα εύκολα αντιληπτά από τα παιδιά.

Β' Φάση: Κύκλος δραστηριοτήτων (task cycle)

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και την αναφορά κάθε ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας στην υπόλοιπη τάξη. Στη φάση αυτή, κάθε ομάδα θα οργανώσει τα στοιχεία της, θα κατασκευάσει τις αφίσες και θα τις παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες. Αρχικά, όμως, γίνεται η εξοικείωση των παιδιών με το κειμενικό είδος της αφίσας αλλά και περαιτέρω εξοικείωση με το θέμα.

Ο/Η εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη διάφορες αφίσες σχετικές με τα δικαιώματα του παιδιού, οι οποίες λειτουργούν ως υπόδειγμα της δραστηριότητας που έχουν να επιτελέσουν. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, μπορεί να τις προβάλλει με τη χρήση προτζέκτορα. Η προσοχή των μαθητών/τριών δεν επικεντρώνεται στο κείμενο αλλά στη δομή των αφισών. Έτσι, κατανοούν την ύπαρξη ενός τίτλου, ενός συμβόλου ή εικόνας, ενός μικρού σε έκταση κειμένου και του ονόματος του φορέα/ δημιουργού πάνω στις αφίσες (Παράρτημα 4).

Στη συνέχεια, τα παιδιά συζητούν για λίγα λεπτά σε ομάδες σχετικά με τα δικαιώματα που είναι γραμμένα στον πίνακα και επιλέγουν αυτό που θεωρούν σημαντικότερο, ώστε να φτιάξουν και την αντίστοιχη αφίσα Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να προσέξει ώστε κάθε ομάδα να επιλέξει διαφορετικό δικαίωμα. Η ανταλλαγή απόψεων γίνεται τόσο στα ελληνικά όσο και στις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Ο/Η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια ενθαρρύνει και ενισχύει τους/τις μαθητές/τριες με ερωτήσεις ανατροφοδότησης.

Κατά το σχεδιασμό της αφίσας, οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται στην ορθή χρήση της γλώσσας και στην περιγραφή κάθε δικαιώματος με όλους τους γλωσσικούς πόρους που διαθέτουν, αλλά και στη αποτύπωση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων στην αφίσα. Για παράδειγμα, το δικαίωμα στη στέγη μπορεί να περιγραφεί ως η ανάγκη όλων των παιδιών να μένουν σε ένα σπίτι με τους γονείς τους, να μην μετακινούνται από τόπο σε τόπο κ.ά. Επιπλέον, τα παιδιά σχεδιάζουν ζωγραφιές για κάθε δικαίωμα²⁸.

Μετά τη δημιουργία των αφισών, κάθε ομάδα παρουσιάζει την αφίσα της στις υπόλοιπες ομάδες. Είναι καλό να συμμετέχουν όλα τα παιδιά της ομάδας στην παρουσίαση της αφίσας τους. Για το λόγο αυτό, απαιτείται έγκαιρη προετοιμασία και συνεννόηση μεταξύ της ομάδας για τα δεδομένα που θα παρουσιάσει κάθε μέλος της.

Εάν κάποια από τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων βρίσκονται σε χαμηλότερο γλωσσικό ή γνωστικό επίπεδο και ενδέχεται να δυσκολευτούν στην κατανόηση των αφισών και των δικαιωμάτων που θα παρουσιαστούν, μπορεί να αξιοποιηθεί η παντομίμα ή η δραματοποίηση παράλληλα με την παρουσίαση της κάθε αφίσας.

²⁸Είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται και γραπτά η μητρική γλώσσα των παιδιών στις αφίσες, όπου αυτό είναι εφικτό. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η κατασκευή δίγλωσσων πολυτροπικών κειμένων και δίγλωσσων πολυτροπικών κειμένων ταυτότητας, που ενδυναμώνουν την ταυτότητα των παιδιών και ενισχύουν την κατάρκτηση της γλώσσας στόχου (βλ. Cummins & Early 2011).

Για την αξιολόγηση της δραστηριότητας επιλέχθηκε η τεχνική της αυτοαξιολόγησης, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους/τις εν δυνάμει δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Η τεχνική αυτή βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, να καλλιεργήσουν τις μαθησιακές τους στρατηγικές, να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση και την αυτονομία τους και να ενδυναμώσουν την ταυτότητά τους (Cummins 2005). Ο στόχος της αξιολόγησης είναι διττός· αφενός να εξεταστεί ο βαθμός επιτυχίας της κάθε αφίσας και αφετέρου ο βαθμός κατανόησης των βασικών δικαιωμάτων των παιδιών.

Για τον έλεγχο του βαθμού επιτυχίας κάθε αφίσας διανέμεται σε κάθε ομάδα μία ρουμπρίκα αξιολόγησης με κάποια βασικά κριτήρια τα οποία πρέπει να πληροί η κάθε αφίσα (Παράρτημα 5). Επιλέχθηκε η κατασκευή μίας ρουμπρίκας αξιολόγησης, καθώς αποτελεί ένα μέσο γρήγορης, έγκυρης και αντικειμενικής αξιολόγησης από τα ίδια τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, τα μέλη κάθε ομάδας έχουν μπροστά τους τη δική τους αφίσα, ενώ οι αφίσες που χρησιμοποιήθηκαν ως υποδείγματα προβάλλονται στον προτζέκτορα ή κρέμονται σε εμφανές σημείο της τάξης. Οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας συγκρίνουν τη δική τους αφίσα με τις αφίσες υποδείγματα και συμπληρώνουν τη ρουμπρίκα αξιολόγησης. Σε όλη τη διάρκεια, ο/η εκπαιδευτικός ενισχύει και βοηθά τους/τις μαθητές/τριες, όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Την ολοκλήρωση του φυλλαδίου αξιολόγησης διαδέχεται η ομαδική συζήτηση γύρω από τα λάθη και τις αδυναμίες που σημειώθηκαν και η διόρθωσή τους ή η δημιουργία της τελικής διορθωμένης αφίσας.

Για τον έλεγχο της κατανόησης των παιδικών δικαιωμάτων, μοιράζεται ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο συμπληρώνεται ανά ζεύγη (Παράρτημα 6).

Γ΄ Φάση: Εστίαση στον Τύπο (focus on form)

Η τρίτη φάση που είναι η εστίαση σε γλωσσικά στοιχεία (*language focus*) αφορά στη ρητή διδασκαλία της γραμματικής δομής, δηλαδή τη γλωσσική ανάλυση (*analysis*) και την μετέπειτα εξάσκηση (*practice*) με τις κατάλληλες ασκήσεις.

Αφού έχει ολοκληρωθεί η αξιολόγηση των αφισών, ο/η εκπαιδευτικός κυκλώνει το ουσιαστικό *δικαίωμα* που βρίσκεται στον πίνακα, υπογραμμίζοντας την κατάληξη *-μα*. Υποδεικνύει στους/στις μαθητές/τριες να κάνουν το ίδιο στις δικές τους αφίσες,

ενώ παράλληλα βοηθά κάθε ομάδα να εντοπίσει τυχόν κι άλλα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-μα* μέσα στο κείμενό της (αφίσα). Αφού κάνει κάποιες ερωτήσεις, όπως «*Η λέξη δικαίωμα τι γένος έχει;*» «*Τα ουδέτερα ουσιαστικά που ξέρετε εσείς τι κατάληξη έχουν;*» «*Βρείτε μέσα στις αφίσες σας άλλα ουδέτερα ουσιαστικά ενικού αριθμού και κυκλώστε το τελευταίο τους γράμμα. Τι παρατηρείτε;*», ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά ανά ζεύγη να αναζητήσουν στο λεξικό κι άλλα ουδέτερα ουσιαστικά σε *-μα* και να τα καταγράψουν σε ένα φύλλο εργασίας, κάνοντας μόνο την πρώτη άσκηση του φύλλου αυτού (Παράρτημα 7).

Ακολουθεί η ρητή διδασκαλία της γραμματικής και προβάλλονται κάποιες διαφάνειες Power Point με τη χρήση προτζέκτορα. Αρχικά, κρίθηκε σημαντική μια σύντομη εξοικείωση των μαθητών με τη μεταγλώσσα των πτώσεων (*αιτιατική, ονομαστική*) (Παράρτημα 8). Στη συνέχεια, διδάσκονται η αιτιατική και η ονομαστική ενικού και πληθυντικού αριθμού των ανισοσύλλαβων ουσιαστικών σε *-μα* (Παράρτημα 9). Με αφορμή τα ουσιαστικά αυτά, οι μαθητές/τριες εισάγονται στις έννοιες των ισοσύλλαβων και ανισοσύλλαβων ουσιαστικών (Παράρτημα 10)²⁹. Τέλος, τα παιδιά διδάσκονται τους κανόνες τονισμού των ουσιαστικών αυτών (Παράρτημα 11).

Ακολουθεί ένα ηχητικό απόσπασμα των στίχων του παραδοσιακού παιδικού τραγουδιού «Φεγγαράκι μου λαμπρό». Με τον τρόπο αυτό εισάγεται και το πολιτισμικό στοιχείο. Παράλληλα, μοιράζεται ανά ζεύγη το φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει τους στίχους του τραγουδιού (Παράρτημα 12). Μετά τη μελωδική του ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό, ακολουθούν οι παρακάτω προφορικές ερωτήσεις: «*Καταλαβαίνετε το νόημα του τραγουδιού;*» «*Σε ποιο δικαίωμα αναφέρεται το τραγούδι;*» «*Γιατί είναι βαμμένες με μπλε χρώμα κάποιες λέξεις;*» «*Σε ποια κατηγορία ουσιαστικών ανήκουν;*» και πραγματοποιείται η άσκηση του φύλλου εργασίας. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ολοκληρώνουν το φύλλο εργασίας στο Παράρτημα 7, κάνοντας τη δεύτερη άσκηση.

Για περισσότερη εμπέδωση της νέας γραμματικής δομής πραγματοποιούνται δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να δοθούν μεμονωμένα ή ενσωματωμένες σε φύλλα εργασίας (Παράρτημα 13).

²⁹Επισημαίνεται ότι στόχος δεν είναι η κατάκτηση της σχετικής ορολογίας (ισοσύλλαβα-ανισοσύλλαβα), αλλά η κατανόηση της διαφορετικής δομής των ουσιαστικών αυτών στους δύο αριθμούς.

9.6 Αξιολόγηση

9.6.1 Προσδιορισμός των τεχνικών αξιολόγησης των επιμέρους δραστηριοτήτων και του σεναρίου στο σύνολό του

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο εν λόγω διδακτικό σενάριο μπορούν να αξιοποιηθούν είτε για την εμπέδωση είτε για την αξιολόγηση της νέας γνώσης. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες και ασκήσεις με βάση τόσο την τεχνική της αυτοαξιολόγησης, όπως η ρουμπρίκα αξιολόγησης της αφίσας (Παράρτημα 5), όσο και την τεχνική της ετεροαξιολόγησης. Στη δεύτερη περίπτωση εντάσσονται οι δομικού τύπου ασκήσεις Σωστού-Λάθους (Παράρτημα 6), συμπλήρωσης πίνακα (Παράρτημα 7, 12), αλλά και όλες οι δραστηριότητες του Παραρτήματος 13. Οι δραστηριότητες 1, 2 και 3 (Παράρτημα 13) υπάγονται στο πλαίσιο των ασκήσεων Δομημένου Γλωσσικού Εισαγόμενου. Στην αναφορική δραστηριότητα 1 οι μαθητές/τριες εστιάζουν στον τύπο και επιλέγουν την εικόνα που ταιριάζει στην κάθε πρόταση, ενώ στην αναφορική δραστηριότητα 2 επιλέγουν τη σωστή πρόταση με βάση την εκάστοτε εικόνα. Η συναισθηματική δραστηριότητα 3 καλεί τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν την κατάλληλη για αυτούς/ες εικόνα, εκφράζοντας έτσι έμμεσα την άποψή τους. Η δραστηριότητα 4 αποτελεί μία επικοινωνιακή δραστηριότητα περιγραφής εικόνας που περιέχει και δομικά στοιχεία συμπλήρωσης κενών. Η δραστηριότητα 5, ως προέκταση της προηγούμενης, αποσκοπεί στην παραγωγή λόγου εντός επικοινωνιακού πλαισίου³⁰. Η δραστηριότητα 6 απαιτεί την άντληση πληροφοριών μέσα από κατασκευασμένο κείμενο με έντονο το στοιχείο της αυθεντικότητας για την απάντηση ερωτήσεων, τη συμπλήρωση πίνακα και τη δημιουργία προτάσεων. Επίσης, επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη χρήση λεξικού και με καθημερινές εκφράσεις της ελληνικής. Επιπλέον, τα παιδιά διδάσκονται ουσιαστικά που συναντώνται μόνο στον πληθυντικό αριθμό. Η χρήση λεξικού επιδιώκεται και σε άσκηση στο Παράρτημα 7. Η δραστηριότητα 7 αποτελεί ένα παιχνίδι ρόλων. Μέσα από την προσομοίωση μιας πραγματικής επικοινωνιακής περιστασης επιχειρείται η στοχευμένη χρήση ουδετέρων ουσιαστικών σε *-μα* και η ευρύτερη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

³⁰Η δραστηριότητα 4 και δραστηριότητα 5 είναι εμπνευσμένες από το έργο των ΚΑΚΑΡΙΚΟΣ, Κ. & ΚΟΝΤΟΚΩΣΤΑ, Ε. 2014. Η Μορφολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου, 49-98. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Εκτός από τις δραστηριότητες αυτές, ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών/τριών μέσα από τη διαρκή παρατήρηση της πορείας και εξέλιξής τους στο μάθημα.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου στο σύνολό του, αναμένεται η επιτυχής επίτευξη των γνωστικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων του εν λόγω διδακτικού σεναρίου, εφόσον αυτό προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού κοινού.

10. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσα προσφυγόπουλα, τα οποία φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας. Μέσω της εργασίας επιχειρείται η διατύπωση μίας κατάλληλης διδακτικής πρότασης για την ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας των παιδιών αυτών, όπως αυτή πραγματώνεται στην κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών.

Πριν την έναρξη της βιβλιογραφικής επισκόπησης, τέθηκαν κάποια βασικά ερωτήματα, τα οποία οδήγησαν στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και καθόρισαν το σχεδιασμό της διδακτικής μας πρότασης.

Το πρώτο ερώτημα σχετίζεται με τους βασικούς παράγοντες που πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ως συμπεράσματα του ερωτήματος αυτού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δεύτερη γλώσσα βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με την πρώτη γλώσσα και αλληλοσυμπληρώνεται με αυτήν. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύει τη χρήση της πρώτης γλώσσας κατά το γλωσσικό μάθημα και να λαμβάνει υπόψη τις δομές της πρώτης γλώσσα που ενδέχεται να παρεμβάλλουν ή να μεταφέρονται, να ευνοούν ή να παρεμποδίζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, όσο αυτό είναι εφικτό. Ακόμη, πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθησιακών και επικοινωνιακών στρατηγικών των μαθητών/τριών μέσω κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, στις οποίες θα συνυπολογίζονται και οι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική κατάκτηση.

Το δεύτερο ερώτημα που επιχειρήθηκε να απαντηθεί σχετίζεται με τους λόγους για τους οποίους πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην προσπάθεια απάντησης αυτού του ερωτήματος εντοπίστηκαν πολλά ερευνητικά πορίσματα που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας συντελεί σημαντικά στην εξέλιξη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στη δεύτερη γλώσσα και στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής τους ικανότητας. Ειδικά για την ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, όπου η πληθώρα μορφολογικών κανόνων και το σύνθετο ονομαστικό κλιτικό

της σύστημα δυσκολεύει αρκετά τους/τις αλλόγλωσσους/ες, απαιτούνται κατάλληλοι διδακτικοί χειρισμοί. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που επιλέξαμε να προτείνουμε δραστηριότητες πάνω στον τομέα αυτό της γραμματικής. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι η κλιτική μορφολογική ενημερότητα είναι αυτή που μπορεί να αναπτυχθεί γρηγορότερα και ευκολότερα σε σχέση με τη μορφολογική ενημερότητα της παραγωγής ή της σύνθεσης στους/στις αλλόγλωσσους/ες, που βρίσκονται στο αρχάριο ή μεσαίο επίπεδο ελληνομάθειας, σε αυτούς/ες δηλαδή στους/στις οποίους/ες απευθύνεται η διδακτική μας πρόταση. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει μέσα από το συσχετισμό της πορείας κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως πρώτης γλώσσας.

Το τρίτο ερευνητικό ερωτήματα που τέθηκε στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης αφορά στα στάδια μέσα από τα οποία αναπτύσσεται η κλιτική μορφολογική ενημερότητα αυτών των μαθητών/τριών στα ελληνικά και στις γλωσσικές δομές που ενδέχεται να τους/τις δυσκολέψουν. Ως απάντηση του ερωτήματος αυτού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες σε πρώτο στάδιο τείνουν να χρησιμοποιούν τα ουσιαστικά ως ενιαίες γλωσσικές μονάδες στην απλή τους μορφή με ελάχιστη και ασυνείδητη χρήση κάποιων πτωτικών καταλήξεων. Στο επόμενο στάδιο αρχίζει η κατάκτηση των αριθμών και των πτώσεων των ουσιαστικών, η οποία ολοκληρώνεται με τη σταδιακή ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας. Οι μαθητές/τριες του επιπέδου A2, στο οποίο απευθύνεται η διδακτική μας πρόταση, αναμένουμε να έχουν περάσει στο δεύτερο στάδιο, με στόχο να αγγίξουν το τρίτο. Σε γενικές γραμμές, οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες κατακτούν πρώτα τον ενικό και έπειτα τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών. Επίσης, κατακτούν πρώτα την ονομαστική, μετά την αιτιατική και τέλος τη γενική, ενώ προηγούνται τα δίπτωτα ουσιαστικά έναντι των τρίπτωτων. Φαίνεται ότι ο σχηματισμός των τρίπτωτων ουσιαστικών και της γενικής πτώσης τους/τις δυσκολεύει αρκετά.

Στο ίδιο πλαίσιο επιχειρήθηκε η αναλυτικότερη καταγραφή των δυνατοτήτων και των πιθανών αδυναμιών ή λαθών των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών ανά επίπεδο ελληνομάθειας. Καθώς η διδακτική πρόταση της παρούσας εργασίας απευθύνεται σε αλλόγλωσσους/ες πρόσφυγες μαθητές/τριες με διαφορετικές πρώτες γλώσσες, έγινε προσπάθεια αναζήτησης στη σχετική βιβλιογραφία των συνηθέστερων αδυναμιών, αλλά και των δυνατοτήτων αλλόγλωσσων μαθητών/τριών με ποικίλες πρώτες

γλώσσες. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις πιθανές αδυναμίες των αραβόφωνων μαθητών/τριών, που αποτελούν μία από τις μεγαλύτερες προσφυγικές γλωσσικές ομάδες. Αναφορικά με το επίπεδο Α2, στο οποίο απευθύνεται η διδακτική πρόταση, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα: σε γενικές γραμμές, οι μαθητές/τριες του επιπέδου αυτού διακρίνουν δομικά την αιτιατική και την ονομαστική πτώση, ενώ δυσκολεύονται αρκετά στο σχηματισμό της γενικής. Στην πλειονότητά τους έχουν κατακτήσει τις πρωτοτυπικές κλιτικές τάξεις (αρσ. σε -ς, θηλ. σε -α/-η και ουδέτερα σε -ο/-ι) και στο επίπεδο αυτό αναμένουμε να κατακτήσουν τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -μα, τα θηλυκά σε -ος, κάποια υποκοριστικά, άκλιτα, περιληπτικά και διπλόκλιτα ουσιαστικά. Η κατάκτηση αυτή αναμένεται να ολοκληρωθεί από το χαμηλό μέχρι το ανώτερο επίπεδο Α2. Στη συνέχεια, τα αλλόγλωσσα παιδιά προσδοκείται να κατακτήσουν το σχηματισμό της γενικής πτώσης στους δύο αριθμούς και τις υπόλοιπες κατηγορίες ουσιαστικών. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες του επιπέδου Α2 τείνουν να υπεργενικεύουν τις πρωτοτυπικές καταλήξεις, κυρίως την κατάληξη -ες της ονομαστικής πληθυντικού, -ων της γενικής πληθυντικού και -ου της γενικής ενικού σε ουσιαστικά ανεξαρτήτως κλιτικής τάξης ή γένους. Ακόμη, είναι συχνά τα λάθη στην απόδοση της σωστής πτώσης ή του σωστού γένους και η υπεργενίκευση του ουδετέρου γένους. Αλλά και η παράλειψη ή ο λανθασμένος τονισμός των ουσιαστικών και η δυσκολία αντίληψης των κριτηρίων ταξινόμησης των νεοελληνικών ουσιαστικών αποτελούν αδυναμίες των μαθητών/τριών αυτών, κυρίως των αραβόφωνων.

Ένα ακόμη ερώτημα που μας απασχόλησε σχετίζεται με την εύρεση ενός ιδανικού και οικονομικού τρόπου περιγραφής του ονομαστικού κλιτικού συστήματος των ουσιαστικών στα προσφυγόπουλα. Αφού έγινε αναζήτηση των τρόπων ταξινόμησης των ουσιαστικών στις διάφορες νεοελληνικές γραμματικές και θεωρητικές μελέτες, εντοπίστηκαν ως βασικά κριτήρια ταξινόμησης το γένος, η κατάληξη, η θέση του τόνου, η ισοσυλλαβία/ ανισοσυλλαβία και ο αριθμός των μορφολογικά διακρινόμενων πτώσεων. Εφόσον στη διδακτική μας πρόταση απευθυνόμαστε σε μαθητές/τριες που ανήκουν στο επίπεδο Α2, θεωρήσαμε ως ευκολότερα κατανοητή την κατηγοριοποίηση με βάση την κατάληξη. Η ικανότητα κατηγοριοποίησης με βάση το γένος επιδιώκεται, αν και προϋποθέτει την κατάκτηση του γραμματικού γένους της ελληνικής. Το κριτήριο της ισοσυλλαβίας/ανισοσυλλαβίας θεωρείται πιο απαιτητικό για τους/τις μαθητές/τριες του επιπέδου αυτού και δη τους/τις

αραβόφωνους/ες. Γι' αυτό, χρησιμοποιείται απλώς για την κατανόηση της διαφορετικής δομής των υπό διδασκαλία ανισοσύλλαβων ουδετέρων ουσιαστικών σε *-μα* στους δύο αριθμούς και όχι ως κριτήριο κατηγοριοποίησης.

Ένα πέμπτο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με τις αποδοτικότερες γλωσσοδιδασκτικές μεθόδους και προσεγγίσεις στην κατάκτηση της κλίσης των νεοελληνικών ουσιαστικών. Αφού υποστηρίχθηκε βιβλιογραφικά η σημασία της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, παρουσιάστηκαν τόσο παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις (παραδοσιακή, επικοινωνιακή προσέγγιση) όσο και συνδυαστικές μέθοδοι διδασκαλίας (εστίαση στον τύπο, δραστηριοκεντρική προσέγγιση, διδασκαλία μέσω επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου). Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες μέθοδοι, καθώς συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της γραμματικής, αναπτύσσοντας τόσο τη μορφολογική ενημερότητα όσο και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών στη δεύτερη γλώσσα. Εφόσον, λοιπόν, οι μέθοδοι αυτές είναι θεωρητικά και πρακτικά πλήρως πλαισιωμένες και με ερευνητικά αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα, κρίθηκαν κατάλληλες ώστε να εφαρμοστούν στη διδακτική πρόταση.

Ένα έκτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το πρακτικό ζήτημα της διδασκαλίας αφορά στην κατάλληλη σειρά διδασκαλίας των ουσιαστικών στην ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Η βιβλιογραφία γύρω από τον τομέα αυτό αναδεικνύει τη διδακτική προτεραιότητα των πρωτοτυπικών, πιο συνηθισμένων και παραγωγικών γλωσσικών δομών, καθώς και αυτών που ενδέχεται να δυσκολεύουν τους/τις μαθητές/τριες λόγω παρεμβολής της πρώτης τους γλώσσας. Ακόμη, θα πρέπει να διδάσκονται οι κανόνες τονισμού αλλά και η σημασιολογική διαφορά των διπλών τύπων. Αναφορικά με τις πτώσεις προηγείται διδακτικά η αιτιατική με την ονοματική πρόταση, ενώ ακολουθεί η γενική και τέλος η κλητική πτώση. Έτσι, αν και στις περισσότερες γραμματικές οι πτώσεις παρουσιάζονται με τη σειρά ονομαστική-γενική-αιτιατική-κλητική, θεωρείται ιδανικότερη για τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες η παρουσίαση πρώτα της ονομαστικής και της αιτιατικής, έπειτα της γενικής και αργότερα της κλητικής πτώσης, σειρά που ακολουθείται σε λίγες γραμματικές (βλ. Holton et al., 1997, 2004· Τζεβελέκου, Κάντζου & Σταμούλη, 2007). Με βάση τα κριτήρια αυτά και με δεδομένο τις τάσεις των αλλόγλωσσων προσφυγόπουλων του επιπέδου A2, επιλέχθηκε η διδασκαλία της ονομαστικής και

αιτιατικής ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουδετέρων ουσιαστικών σε –μα, καθώς και των κανόνων τονισμού τους.

Εφόσον η εφαρμογή της διδακτικής μας πρότασης προορίζεται για τις Τάξεις Υποδοχής και τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δε θα μπορούσε να μη συνάδει με τις διατάξεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη διδασκαλία της ελληνικής στις τάξεις αυτές. Έτσι λοιπόν, κρίθηκε σκόπιμη μία σύντομη κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών υλικών που προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και χρησιμοποιούνται στα τμήματα αυτά. Σκοπός της κριτικής αποτίμησης είναι ο προσδιορισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των υλικών αυτών στην ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας των μαθητών/τριών, όπως αυτή πραγματώνεται στην κλίση των νεοελληνικών ουσιαστικών. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκε ο τρόπος περιγραφής, παρουσίασης και διδασκαλίας του κλιτικού συστήματος των ουσιαστικών μέσα από τα βιβλία των υλικών.

Αρχικά, προσεγγίστηκε κριτικά το υλικό του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη» και στη συνέχεια αυτό του Προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση». Η κριτική αποτίμηση των βιβλίων αυτών αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας των ουσιαστικών κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: πρωταρχικός στόχος των βιβλίων είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ευχέρειας στα ελληνικά, η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το σχολείο. Αν και οι μαθητές/τριες καλούνται να σχηματίσουν εμπειρικά και να κατακτήσουν αρκετές κατηγορίες ουσιαστικών, τα οποία εμπίπτουν στις γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών/τριών ανά επίπεδο ελληνομάθειας και στα κριτήρια της πρωτοτυπικότητας, της συχνότητας και της παραγωγικότητας, παραλείπονται αρκετές κατηγορίες, η κατάκτηση των οποίων εμπίπτει κυρίως στο μεσαίο και προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας. Ακόμη, δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία της θέσης του τόνου και της κλιτικής πολυτυπίας. Σε γενικές γραμμές, κυριαρχεί ο εμπειρικός σχηματισμός των πτώσεων των ουσιαστικών μέσω της επικοινωνιακής χρήσης του λόγου, ενώ η ρητή διδασκαλία του κλιτικού συστήματος των ουσιαστικών είναι περιορισμένη και συναντάται στο μεσαίο και προχωρημένο στάδιο. Έτσι, η ανάπτυξη της κλιτικής

μορφολογικής ενημερότητας μέσα από τα βιβλία αυτά δεν αποτελεί προτεραιότητα, ενώ η διδασκαλία της κλίσης των ουσιαστικών είναι σχετικά μειωμένη και ελλιπής.

Καταλήγοντας στα συμπεράσματα αυτά και έχοντας υποστηρίξει και αναδείξει τη σημασία της ανάπτυξης της μορφολογικής ενημερότητας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, προχωρήσαμε στη διατύπωση της διδακτικής μας πρότασης. Η διδακτική πρόταση δίνεται με τη μορφή διαθεματικού διδακτικού σεναρίου και απευθύνεται σε πρόσφυγες μαθητές/τριες με διαφορετικές πρώτες γλώσσες βρίσκονται στο επίπεδο ελληνομάθειας Α2 και ηλικιακά ανήκουν στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού (10 ως 12 ετών). Οι στόχοι που τίθενται είναι τόσο γνωστικοί (γνωριμία με τα χαρακτηριστικά της αφίσας, κατάκτηση της κλίσης των ουσιαστικών, διδασκαλία της ονομαστικής και αιτιατικής ενικού και πληθυντικού αριθμού των ουδετέρων ουσιαστικών σε –μα, γνωριμία με τα ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά.) όσο και παιδαγωγικοί/ εκπαιδευτικοί, που αφορούν στην καλλιέργεια των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας στη γλώσσα στόχο και στην ενδυνάμωση των ομαδοσυνεργατικών και διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων.

Η πρόταση αυτή παρουσιάζει κοινά στοιχεία αλλά και διαφοροποιήσεις από τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούνται στις ΤΥ και τις ΔΥΕΠ. Τα κοινά στοιχεία είναι η αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Ακόμη, αξιοποιούνται οι τεχνικές της ιδεοθύελλας (brainstorming), της εισήγησης, της συζήτησης και η τεχνική των ερωταποκρίσεων, οι οποίες προτάσσονται για αξιοποίηση και από το υλικό που ήδη χρησιμοποιείται στις τάξεις αυτές. Ωστόσο, η πορεία της διδακτικής μας πρότασης δεν περιλαμβάνει απλώς επικοινωνιακά και δομικά στοιχεία. Κυριαρχούν η διεργαστική μάθηση, η εστίαση στον τύπο και η μάθηση μέσω διεκπαιρευτικών δραστηριοτήτων, που εφαρμόζονται μερικώς στο υλικό των ΤΥ και των ΔΥΕΠ. Καθώς η διδακτική πρόταση κατασκευάστηκε εξ ολοκλήρου βάσει του τριφασικού μοντέλου διδασκαλίας της Willis (1996), περιλαμβάνει τόσο ρητή διδασκαλία της γραμματικής, θεωρία, πίνακες και παραδείγματα όσο και πληθώρα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διδακτική μας πρόταση, αν και συμφωνεί με το Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής

γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής, καινοτομεί απέναντι στα βιβλία και στα σχέδια μαθήματος που προτάσσονται από το ΙΕΠ για τις τάξεις προσφύγων. Η καινοτομία αυτή έγκειται στην ένταξη της διδασκαλίας των ουσιαστικών στο γλωσσικό μάθημα με στόχο την παράλληλα ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής ενημερότητας και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών. Εξάλλου, σκοπός της πρότασής μας είναι να δείξει στους/στις εκπαιδευτικούς πως μπορούν, ακολουθώντας τις διατάξεις του ΙΕΠ και παραμένοντας πιστοί/ες στο Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής και τις ΔΥΕΠ, να εντάξουν θεωρητικά και πρακτικά τη συστηματική διδασκαλία των ουσιαστικών στο γλωσσικό μάθημα.

Βέβαια, η πρότασή μας περιορίζεται στο διδακτικό σχεδιασμό. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η εφαρμογή και η αξιολόγησή της, ώστε να διαπιστωθεί και έμπρακτα η χρησιμότητα και η καταλληλότητά της. Άλλα και η επαναδιατύπωση τμημάτων της, αν αυτό κριθεί αναγκαίο, θα βοηθούσε σημαντικά στη βελτίωση των μαθησιακών της αποτελεσμάτων.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, θα θέλαμε να εκφράσουμε την ανάγκη σχεδίασης και εφαρμογής περισσότερων διδακτικών προτάσεων γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να ενισχυθεί στο μέγιστο δυνατό το εκπαιδευτικό έργο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στις τάξεις προσφύγων.

11. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2012. Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και εκμάθηση Γ2. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας*:1-35. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greeklanguage.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α. 1993. *Γλώσσα-γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΑΪΔΙΝΗΣ, Α. 2012. *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΑΪΔΙΝΗΣ, Α. & ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 2001. Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online* 2, no. 2/3: 1-33. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/60253739-Tomos-2-teyhi-2-3-martios-athanasios-aidinis-kai-triantafyllia-kostoyli-montela-eggrammatosynis-theoritikes-proseggiseis-kai-didaktiki-praxi.html>
- ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΔΟΥ, Δ. 2014. Η ονοματική κλίση. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΑΜΠΑΤΗ, Α., ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Π. & ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ Μ. 2004. Η διδασκαλία των ασκήσεων Γραμματικής. Στο πλαίσιο του Προγράμματος «*Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004*», Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία. Επιστημ. υπεύθ. Σ. Μοσχονάς. Διαθέσιμο στο: https://language.ntlab.gr/studies/pdf_files/Ampati_Michalakopoulou_and_Poulopoulou.pdf
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. & ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. 2003. Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις στο γένος της ελληνικής-Μία θεωρητική πρόταση. Στο *Θέματα νεοελληνικής γραμματικής: Το Γένος*, επιμ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου, 13-56. Αθήνα: Πατάκης.

- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 2003. Η μορφολογική δομή της Νέας Ελληνικής και η διδακτική της. *Γλωσσολογία* 15: 25-34.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., ΜΗΤΣΙΑΚΗ, Μ. & ΒΛΕΤΣΗ, Ε. Κ. 2008. Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Οδηγός επιμόρφωσης για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*: 159-176. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., ΒΛΕΤΣΗ, Ε., ΜΗΤΣΙΑΚΗ, Μ., ΜΠΟΖΟΝΕΛΟΣ, Β. & ΧΟΥΜΑ, Β. 2010. Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου 2008. Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*, 597-612. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 2012. Το νεοελληνικό κλιτικό σύστημα των ουσιαστικών και οι τάσεις του. Στο *Selected papers of the 10th ICGL*, επιμ. Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis-Vougiouklis, 23-40. Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.
- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. & ΜΑΝΑΒΗ, Δ. 2001. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e9/e_8_thema.htm
- BAKER, C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, Σ. & ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ, Λ. 2003. *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού λόγου των Αλλοδαπών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- ΒΕΡΒΙΤΗΣ, Ν. & ΚΑΠΟΥΡΚΑΤΣΙΔΟΥ, Μ. 2008. Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Στο *Ενταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*, επιστ. υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ, 185-204. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- ΓΕΩΡΓΑΤΣΗ, Ε. 2017. Διδασκαλία Νέας Ελληνικής Σε Αραβόφωνα Παιδιά Προσφύγων. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- ΓΡΙΒΑ, Ε. & ΣΤΑΜΟΥ, Α. 2014. *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- CUMMINS, J. [1999] [2002] 2005. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. 2η έκδ. Μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΙΑΚΟΓΙΟΡΓΙ, Κ., ΒΑΡΙΣ, Τ. & ΒΑΛΜΑΣ, Τ. 2005. Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού. *Psychologia* 12: 568-586.
- ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΗΣ, ΣΤ. 1996. Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση;. Στο *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, 19-24. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- HOLTON, D., MACKRIDGE, P. & ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, E. 1997. *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- HOLTON, D., MACKRIDGE, P. & ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, E. 2004. *Βασική γραμματική της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας*. Μτφρ. Μ. Γεωργιαφέντης. Αθήνα: Πατάκης.
- ΘΩΜΑΔΑΚΗ, Ε. 1994. Μορφολογικά Προβλήματα της Νεοελληνικής: Η Κλίση του Ουσιαστικού. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ. 2015. Η διαβάθμιση μορφοσυντακτικών φαινομένων στα θεματικού τύπου ΑΠ: ειδική εφαρμογή στην ενότητα ‘Στοιχεία Ταυτότητας’. Στο πλαίσιο της Πράξης «Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας», επιστ. υπευθ. Ι. Ν. Καζάζης, 1-16. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ. & ΜΑΓΓΑΝΑ, Α. 2014. Γραμματική. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός. Γενικές Αρχές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Επίπεδα Α1-Β2)*, επιμ. Μ. Ιακώβου, 197-215. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ.
- Ι.Ε.Π. 2016α. *Σύνδεση των στόχων του Ανοικτού Αναλυτικού Προγράμματος Διδασκαλίας της Γλώσσας στις ΔΥΕΠ με τα γραμματικά & μορφοσυντακτικά φαινόμενα του Διδακτικού Υλικού «Οι πατημασιές», «Πού είναι ο Φασαριάς», «Πάμε στην αγορά», «Καλό Ταξίδι!»*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kykos/Diapolitismiki/2016/2016-12-13-pinakas_1.pdf
- Ι.Ε.Π. 2016β. *Σύνδεση των στόχων του Ανοικτού Αναλυτικού Προγράμματος Διδασκαλίας των ΔΥΕΠ με τα γραμματικά και μορφοσυντακτικά φαινόμενα του Διδακτικού Υλικού «Γεια σας 1» και «Γεια σας 2»*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kykos/Diapolitismiki/2016/2016-12-13-pinakas_2.pdf
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. & ΣΦΥΡΟΕΡΑ, Μ. 2007. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων: «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Διδακτική Μεθοδολογία*, επιμ. Μ. Ζωγραφάκη & Π. Διδάχου, 1-40. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. Α. 2015. *Επισημάνσεις στη γραμματική διδασκαλία των εγχειριδίων του Δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/files/document/gram_first_grade/04.pdf
- ΚΑΚΑΡΙΚΟΣ, Κ. & ΚΟΝΤΟΚΩΣΤΑ, Ε. 2014. Η Μορφολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου και Κ. Πούλιου, 49-98. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- KANTZOY, B. & ΣΤΑΜΟΥΛΗ, Σ. 2014. Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο *Επιμορφωτικός Οδηγός – Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Επίπεδα Α1 -Β2)*, επιμ. Μ. Ιακώβου, 21-42. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- KENTPO EΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. 2013. *Επίπεδα πιστοποίησης γλωσσομάθειας της Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/grammar.pdf>
- ΚΛΑΙΡΗΣ, Χ. & ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. 1996. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή Ι: Το όνομα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΛΑΙΡΗΣ, Χ. & ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής – δομολειτουργική-επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΟΥΤΣΟΥΛΕΛΟΥ, ΣΤ. 2012. Μορφολογία της νέας ελληνικής. *Σημειώσεις του μαθήματος «Δομή της Νέας Ελληνικής: Μορφολογία» του ΔΠΜΣ «Τεχνολογία»*: 1-47. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj5rfX29unTAhXJNpoKHUvcDyMQFggvMAI&url=http%3A%2F%2Feclass.uoa.gr%2Fmodules%2Fdocument%2Ffile.php%2FPHIL565%2FΜο%25CF%2581%25CF%2586%25CE%25BF%25CE%25BB%25CE%25BF%25CE%25B3%25CE%25AF%25CE%25B1%2520%25CF%2584%25CE%25B7%25CF%2582%2520%25CE%25BD%25CE%25AD%25CE%25B1%25CF%2582%2520%25CE%25B5%25CE%25BB%25CE%25BB%25CE%25B7%25CE%25BD%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582..doc&usg=AFQjCN EATFfHpNtHBQ29NCnfQvstJfvfgg>
- ΚΟΥΦΟΥ, Κ., & ΤΖΑΚΩΣΤΑ, Μ. 2015. Η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της σύνθεσης υπό το πρίσμα των ΑΠΣ: μια κριτική θεώρηση. Στο *7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*, επιστ. υπευθ. Σ. Μπουζάκης, 1-12. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- ΚΡΕΜΜΥΔΑ, Π. 2019. Το περιεχόμενο, οι πρακτικές και οι μαθησιακές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών του Δημοτικού σχολείου. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- MACKRIDGE, P. 1985. *Η νεοελληνική γλώσσα*. Μτφρ. Κ. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- ΜΑΛΙΓΚΟΥΔΗ, Χ. & ΤΣΑΟΥΣΙΔΗΣ, Α. 2020. Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. Στο *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 9 (1): 22-34. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>
- ΜΑΛΙΚΟΥΤΗ, Α. 1970. *Μετασχηματιστική μορφολογία του νεοελληνικού ονόματος*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.
- ΜΑΝΩΛΙΤΣΗΣ, Γ. 2000. *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- ΜΑΝΩΛΙΤΣΗΣ, Γ. 2006. Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης, Α. Χαραλαμπίδης & Ν. Λιόσης, 282-293. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ, Μ. 2016. Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*: 1-46. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf
- ΜΕΛΙΣΣΑΡΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. 2011. Παρατηρήσεις στην ονοματική κλιτική μορφολογία της μεγαρικής διαλέκτου. *Patras Working papers in Linguistics* 2: 36-54. Διαθέσιμο στο: <http://pwpl.lis.upatras.gr/index.php/pwpl/article/view/63/94>
- ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ, Σ. 2005. *Η διδασκαλία της γλώσσας: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. Σ. 1999. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. 2η ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2004. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2015. *Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΕΛΛΑ, Σ. 2011. *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- ΝΗΜΑ, Ε. 2004. Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα 3*: 15-29. Θεσσαλονίκη: Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko_bima_3/Nima.pdf
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., ΖΜΙΔΑΝΙΑΚΗ, Κ. & ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2009. Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού - επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30*: 487-502. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. & ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2014. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Επιμορφωτικό Υλικό. Ενότητα Α'*, επιμ. Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου, 1-26. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΠΑΡΟΥΣΗ, Α. 2019. Περιγραφή του ονοματικού κλιτικού συστήματος της αραβικής και η σύγκρισή του με την ελληνική. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- ΡΑΛΛΗ, Α. 2003. Ο καθορισμός του γραμματικού γένους στα ουσιαστικά της νέας ελληνικής. Στο *Θέματα Νεοελληνικής Γραμματικής: Το γένος*, επιμ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου, 57-99. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- ΡΑΛΛΗ, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 1997. *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2011. *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΣΠΑΝΟΥ, Π., ΓΙΑΝΝΑΚΑ, Χ. & ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. 2009. Γλωσσική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας: ο τονισμός των προπαροξύτων ουδετέρων. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*, επιμ. Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου, 1-20. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ & UNICEF. 2016. *Μηχανισμός Παρακολούθησης των δικαιωμάτων των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: <https://www.synigoros.gr/resources/20170420-ekthesi-mixanismos.pdf>
- ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ, Α. 1946. *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΤΖΕΒΕΛΕΚΟΥ, Μ., ΚΑΝΤΖΟΥ, Β. & ΣΤΑΜΟΥΛΗ, Σ. 2007. *Βασική γραμματική της ελληνικής*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/135>
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, Δ. Ε. 1994. *Εντοπώσεις Από Τη Νεοελληνική Γραμματική Του Α.Γ. Τσοπανάκη*. Φιλολογος 78: 306-324.
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, Δ. Ε. 1995. *Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας*. Νέα έκδ. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, Μ. [1949] 1975. *Μικρή νεοελληνική γραμματική*. 2η έκδ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- ΤΡΙΑΡΧΗ-HERRMANN, Β. 2000. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- ΤΣΑΓΓΑΛΙΔΗΣ, Α., ΓΑΛΑΝΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. & ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Β. 2004. Θέματα γραμματικής- Γραμματικός Σχεδιασμός του Μαθήματος της Γλώσσας. Στο *Γραμματική και Διδασκαλία. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2008»*, επιστημ. υπευθ. Σ. Α. Μοσχονάς, Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2008».
- ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, Σ., ΧΑΤΖΗΩΑΝΝΟΥ, Ξ. & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Κ. 2006. «Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή 'Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» Στο *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας*, επιμ. Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου, 581-590. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου/ Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαθέσιμο στο: http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/10_mythoi.pdf
- ΤΣΙΤΣΑΝΟΥΔΗ-ΜΑΛΛΙΔΗ, Ν. & ΜΗΤΣΗ, Α. 2016. Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 9(2): 1-26.
- ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Π. 2012. *Χώρος για δύο: θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ. 1978. *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ, Α. 1994. *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. Γ. 1985. *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- ΥΠΑΙΘ. 2019. *Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41866-20-06-19-to-yppeth-gia-tin-pagkosmia-imera-prosfygon-3>
- ΥΠΑΙΘ. 2020α. *«Ηλεκτρονική παραγγελία και διανομή διδακτικών βιβλίων για τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2019-2020»*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας

- Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. Διαθέσιμο στο:
<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/3196-biblia-gia-taxeis-yprodoxis-zep>
- ΥΠΑΙΘ. 2020β. «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2020-2021 σε δημοτικά σχολεία της χώρας- Α΄ Φάση». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο:
<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CC%81%CE%B5%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%85%CC%81%CE%BD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%CE%96%CE%95%CE%A01.pdf>
- ΥΠΕΠΘ. 2016α. «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικά σχολεία της χώρας». Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο:
<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ZEP-TY.pdf>
- ΥΠΕΠΘ. 2016β. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- ΥΠΕΠΘ. 2017α. *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epistrophi_Prosfygon_YRPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- ΥΠΕΠΘ. 2017β. «Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο:
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kykl os/Diapolitismiki/2018/2018-01-18_APS_TY_abathmia.pdf
- ΥΨΗΛΑΝΤΗΣ, Γ., ΜΟΥΤΗ, Α. 2015. *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4999>

- ΦΕΡΔΙΝΑΚΗ, Β. 2018. Η Διδασκαλία Νέων Ελληνικών Σε Παιδιά Πρόσφυγες: Οργάνωση, Πρακτικές Και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Université d'Angers.
- ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, Ε., ΓΕΩΡΓΙΑΦΕΝΤΗΣ, Μ., ΚΟΤΖΟΓΛΟΥ, Γ. & ΛΟΥΚΑ, Μ. 2009. *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Πατάκης/ΟΕΔΒ.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2000. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* 5: 35-42. Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 2009. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές Βάσεις και Περιγραφή. Τόμος Α' (Φωνητική-Φωνολογία-Μορφολογία)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΧΡΙΣΤΟΦΙΔΟΥ, Α. 2003. Προβλήματα κατάκτησης της ονοματικής κλίσης και αποτελέσματα μια έρευνας περίπτωσης. Στο *6ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, επιμ. Γ. Κατσιμαλή, Α. Καλοκαιρινός, Ε. Αναγνωστοπούλου & Ι. Κάππα. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΨΑΛΤΟΥ-JOYCEY, Α. 1996. «Μέθοδοι διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών και εφαρμογή τους σε εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*: 39-62. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ξενόγλωσση

- ANGLIN, JEREMY M. 1993. Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs Of The Society For Research In Child Development* 58, no. 10: 1-166. Doi:10.2307/1166112.
- ARONOFF, M. 1994. *Morphology by Itself: Stems & Inflectional Classes (Paper)*. Massachusetts: MIT Press.
- BENATI, A. 1997. Classroom Research in Second Language Learning on the Effects of Different Types of Form-Focused Instruction: The Input Processing Type. *Selected papers on theoretical and applied linguistics* 11: 58-61. Doi: 10.26262/istal.v11i0.6717

- BERNINGER, V. & ABBOTT, R. 2010. Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal Of Educational Psychology* 102, no. 3: 635-651. Doi: 10.1037/a0019319
- BLOOMFIELD, L. 1927. Literate and Illiterate Speech. *American Speech* 2, no. 10: 432. Doi: 10.2307/451863
- BROWN, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BRYANT, P., NUNES, T. & AIDINIS, A. 1999. Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic development studies. Στο *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*, επιμ. M. Harris & G. Hatano, 112-133. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDNER, R. & MACINTYRE, P. 1993. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26, no. 1: 1-11. Doi: 10.1017/s0261444800000045
- CARLISLE, J. 2000. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal* 12, no. 3/4: 169-190. Doi: 10.1023/a:1008131926604
- CARLISLE, J. 2003. Morphology Matters In Learning To Read: A Commentary. *Reading Psychology* 24, no. 3/4: 291-322. Doi: 10.1080/02702710390227369
- CARLISLE, J. & NOMANBHOY, D. 1993. Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics* 14, no. 2: 177-195. Doi: 10.1017/s0142716400009541
- CASALIS, S. & LOUIS-ALEXANDRE, M. F. 2000. Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French: A Longitudinal Study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12, no. 3/4: 303-335. Doi: 10.1023/A:1008177205648

- CAZDEN, C. B. 1967. On individual differences in language competence and performance. *The Journal of Special Education* 1, no. 2: 135–150. Doi: 10.1177/002246696600100205
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- CHRISTOFIDOU, A & KAPPA, I. 1998. Pre- and protomorphological fillers in Greek language acquisition. Στο *Studies in the acquisition of number and diminutive marking. Antwerp Papers in Linguistics*, επιμ. St. Gillis, 193-214. Antwerp: University of Antwerp.
- CHRISTOFIDOU, A. & STEPHANY, U. 1997. The early development of case forms in the speech of a Greek boy: A preliminary investigation. Pre- and Protomorphology in Language Acquisition. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 33: 127-139.
- CORDER, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. New York: Oxford University Press.
- CUMMINS, J. 1980. The construct of Language proficiency in bilingual education. Στο *Current Issues in Bilingual Education*, επιμ. J. E Alatis. Washington: Georgetown University Press.
- DEACON, S. & BRYANT, P. 2006. This turnip's not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British Journal Of Developmental Psychology* 24, no. 3: 567-575. Doi: 10.1348/026151005x50834
- DE VILLIERS, J. & DE VILLIERS, P. 1973. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal Of Psycholinguistic Research* 2, no. 3: 267-278. Doi: 10.1007/bf01067106
- DIAMANTI, V., BENAKI, A., MOUZAKI, A., RALLI, A., ANTONIOU, F., PAPAIOANNOU, S. & PROTOPAPAS, A. 2017. Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and

- inflectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics* 39, no. 3: 545-567. Doi: 10.1017/s0142716417000522
- DOUGHTY, C. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form. Στο *Cognition and Second Language Instruction*, επιμ. P. Robinson, 206-257. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. 1998. Issues and terminology. Στο *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, επιμ. C. Doughty & J. Williams, 1-11. New York: Cambridge University Press.
- DRESSLER, W. & KARPf, A. 1995. The Theoretical Relevance of Pre- and Protomorphology in Language Acquisition. Στο *Yearbook Of Morphology 1994*, επιμ. G. Booij & J. van Marle, 99-122. Dordrecht: Springer.
- CUMMINS, J. 1980. The construct of Language proficiency in bilingual education. Στο *Current Issues in Bilingual Education*, επιμ. J. E. Alatis, 81-103. Washington: Georgetown University Press.
- CUMMINS, J. & EARLY, M., επιμ. 2011. *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK: Trentham Books Ltd.
- DULAY, H. & BURT, M. 1974. Natural Sequences In Child Second Language Acquisition. *Language Learning* 24, no. 1: 37-53. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x
- DULAY, H. & BURT, M. 1975. A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. Στο *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, επιμ. D. Dato, 209-233. Washington: Georgetown University Press.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. 2009. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal Of Applied Linguistics* 19, no. 3: 221-246. Doi: 10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x
- ELLIS, R., BASTURKMEN, H. & LOEWEN, S. 2001. Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language learning* 51: 281-318. Doi:10.1111/1467-9922.00156
- ELLIS, R., BASTURKMEN, H. & LOEWEN, S. 2002. Doing focus-on-form. *System* 30, no. 4: 419-432. Doi: 10.1016/s0346-251x (02)00047-7.
- GASS, S. M. & SELINKER, L. 1994. *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- HARRIS, M. & GIANNOULI, V. 1999. Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. Στο *Learning to read and write. A cross-linguistic perspective*, επιμ. M. Harris & G. Hatano, 51-70. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. 1985. *Modelling and assessing second language acquisition*. San Diego (Calif.): College-Hill Press.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. *Sociolinguistics: Selected readings*, επιμ. J. B. Pride & J. Holmes, 269-293. Baltimore: Penguin.
- JOSEPH, B. & PHILIPPAKI-WARBURTON, I. 1987. *Modern Greek*. London: Croom Helm
- KUO, L. & ANDERSON, R. 2006. Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist* 41, no. 3: 161-180. Doi: 10.1207/s15326985ep4103_3
- KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and practice of second language*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. & TERRRELL, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, M. H. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Στο *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*, επιμ. K. de Bot et al., 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- LONG, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. Στο *Handbook of Research on Second Language Acquisition*, επιμ. W. Ritchie & T. Bhatia, 413- 468. New York: Academic Press.
- MANOLITSIS, G. 2017. How Effective Is Morphological Awareness Instruction on Early Literacy Skills?. Στο *Literacy in the Early Years: Reflections on international research and practice*, επιμ. C. McLachlan & A. Arrow, 151-174. Singapore: Springer.
- NEMSER, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *IRAL - International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching* 9, no. 2: 115-123. Doi: 10.1515/iral.1971.9.2.115
- PAPAPAVLOU, A. N. & YIAKOUMETTI, A. 2000. Accentuation problems among primary school children acquiring literacy skills in modern Greek. Στο *13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics – Proceedings*, επιμ. K. Nikolaidis & M. Mattheoudakis, 352-361. Thessaloniki: School of English AUTH.
- PICA, T., KANAGY, R. & FALODUN, J. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. Στο *Tasks and language learning*, επιμ. G. Crookes & S. M. Gass, 9–34. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- RALLI, A. 2000. A feature-based analysis of Greek nominal inflection. *Glossologia* 11-12: 201-227.
- RICHARDS, J. 1972. Social Factors, Interlanguage and Language Learning. *Language Learning* 22, no. 2: 159-188. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1972.tb00081.x
- RICHARDS, J. 1994. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.

- RICHARDS, J. & RODGERS, T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2η έκδ. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHUMANN, J. 1976. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. *Language Learning* 26, no. 2: 391-408. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1976.tb00283.x
- SCHMIDT, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11, no. 2: 129-158. Doi: 10.1093/applin/11.2.129
- SCHMIDT, R. 2001. Attention. Στο *Cognition and Second Language Instruction*, επιμ. P. Robinson, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching* 10, no. 1-4. Doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209.
- SELINKER, L., SWAIN, M. & DUMAS, G. 1975. The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning* 25, no. 1: 139-152. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1975.tb00114.x
- SOTIROPOYLOS, D. 1972. *Noun Morphology of Modern Demotic Greek – A descriptive analysis*. The Hague: Mouton.
- TARONE, E. 2018. Interlanguage. *The Encyclopedia Of Applied Linguistics*: 1-7. Doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2
- VANPATTEN, B. & CADIerno, T. 1993. Explicit Instruction and Input Processing. *Studies In Second Language Acquisition* 15, no. 2: 225-243. Doi: 10.1017/s0272263100011979
- VANPATTEN, B. & OIKKENON, S. 1996. Explanation versus Structured Input in Processing Instruction. *Studies In Second Language Acquisition* 18, no. 4: 495-510. Doi: 10.1017/s0272263100015394
- VANPATTEN, B. 2002. Processing Instruction: An Update. *Language Learning* 52, no. 4: 755-803. Doi: 10.1111/1467-9922.00203

VANPATTEN, B., επιμ. 2004. *Second language acquisition research. Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

WEINREICH, U. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. England: Longman.

Αναφορές στο διαδίκτυο

Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://www.keda.uoa.gr/epam/>)

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη», 1997-2008 (<https://museduc.gr/el/>)

Πηγές υλικού διδακτικής πρότασης

<https://www.youtube.com/watch?v=LTWczvJzSIQ> <https://www.goneis36-pireas.gr/?p=2749>

<http://www.iep.edu.gr/el/espa-2014-2020/06-paremvaseis-epimorfosis-gia-tin-enisxysi-ton-sxolikon-domon-tou-ekpaideftikoy-systimatos>

Όλες είναι οι εικόνες του υλικού πάρθηκαν από το διαδίκτυο.

Παράρτημα 1

YouTube **τα δικαιώματα του παιδιού** ΣΥΝΔΕΣΗ

Τα δικαιώματα του παιδιού



εχω δικαίωμα να έχω..

0:01 / 3:19

Τα δικαιώματα του Παιδιού
14.113 προβολές · 28 Ιαν 2017

80 1 ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ

Ηρώ Παπαπούλου
17 εγγεγραμμένοι

ΕΓΓΡΑΦΗ

Στα πλαίσια εργασίας του ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας. 2016-2017
ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΠΕΝΔΥΣΗ : Nicola Piovani - La vita è bella

Παράρτημα 2

ΕΧΩ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ...



ΝΕΡΟ



ΦΑΓΗΤΟ



ΥΓΕΙΑ



ΡΟΥΧΑ



ΣΠΙΤΙ



ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ

ΕΧΩ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ...



ΜΟΡΦΩΣΗ



ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ



ΦΙΛΙΑ



ΑΓΑΠΗ



ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ



ΙΣΟΤΗΤΑ

Παράρτημα 3

Απλοποιημένη εκδοχή της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου:

1. Όλοι οι άνθρωποι γεννιόμαστε ελεύθεροι και ίσοι.
2. Όχι στις διακρίσεις.
3. Δικαίωμα στη ζωή.
4. Όχι στη σκλαβιά.
5. Όχι στα βασανιστήρια.
6. Έχουμε δικαιώματα σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου κι αν βρισκόμαστε.
7. Είμαστε όλοι ίσοι απέναντι στο νόμο.
8. Δικαίωμα στην αποτελεσματική δικαστική εξουσία.
9. Όχι στην άδικη κράτηση.
10. Δικαίωμα σε μια δίκαιη δίκη.
11. Είμαστε πάντα αθώοι μέχρι να αποδειχτεί το αντίθετο.
12. Δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή.
13. Δικαίωμα στην ελεύθερη κίνηση.
14. Δικαίωμα στο άσυλο.
15. Δικαίωμα στην ιθαγένεια.

25. Δικαίωμα σε φαγητό, στέγη και υγεία.
26. Δικαίωμα στην εκπαίδευση.
27. Δικαίωμα στην τέχνη και την επιστήμη.
28. Δικαίωμα σε μια ελεύθερη κοινωνία.
29. Έχουμε υποχρεώσεις και ευθύνη για την προστασία των δικαιωμάτων.
30. Κανείς δεν μπορεί να μας αρνηθεί αυτά τα Δικαιώματα

Παράρτημα 4

ΤΙΤΛΟΣ/ ΣΥΝΘΗΜΑ: σύντομος, περιεκτικός, πρωτότυπος με έντονα, μεγάλα γράμματα, τραβά το ενδιαφέρον

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ του φορέα

ΕΙΚΟΝΑ: Εύστοχη, πρωτότυπη, με έντονα χρώματα, τραβά την προσοχή, σχετική με το θέμα

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ: τηλέφωνο επικοινωνίας, ωράριο λειτουργίας, διεύθυνση

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ του φορέα

ΦΟΡΕΑΣ που δημιούργησε την αφίσα

www.814.gr

έχω, έχεις, έχει...
τα παιδιά έχουν δικαιώματα!

Στήριξης τα Παιδιά

800.11.32.000 900gr - 3.30gr, Χιλιόγραμμα Μόλις 3, Αθήνα, 11517, www.814.gr

Τίτλος

Κείμενο με σχετικές εικόνες για κάθε δικαίωμα

Όνομα φορέα/ δημιουργού

ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΜΕΓΑΛΩΣΟΥΝ
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΜΕΓΑΛΩΣΟΥΝ ΚΑΛΑ

ΥΠΕΡΟΧΕΙΡΟΝΕΙ ΜΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΗ
ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΙ ΟΧΙΣΤΟ, ΨΕΜΜΑ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΙ ΕΚΔΟΣΗ ΤΑΚΕΙΝΑ ΠΑΡΡΟΧΗ, ΞΕΝΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΟΡΑ

ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙΑ
ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΝΑΙ ΙΣΑ!
ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΣΚΟΤΩΝΕΙ Η ΒΙΑ!

Η ΕΙΡΗΝΗ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑ
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑΝΑΙ ΝΟΜΟΣ

unicef

Παράρτημα 5

Η αφίσα ...	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο δικαίωμα;					
2.Έχει τίτλο;					
3.Είναι γραμμένες σωστά όλες οι λέξεις;					
4.Τα σύμβολα-σήματα και οι εικόνες είναι σχετικές με το δικαίωμα;					
5.Αναφέρονται όλα τα ονόματα των παιδιών της ομάδας πάνω στην αφίσα;					
6.Μπορούσατε να γράψετε κι άλλα πράγματα για να περιγράψετε την αφίσα;					

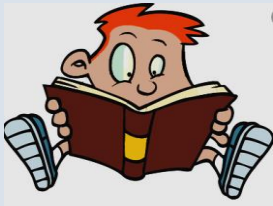
Παράρτημα 6

Διαβάστε τις προτάσεις και βάλτε Σ αν είναι σωστές και Λ αν είναι λάθος.

1. Τα παιδιά δεν πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο.
2. Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι.
3. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο φαγητό, στο νερό και στη στέγη.
4. Οι γονείς πρέπει να προστατεύουν και να βοηθούν τα παιδιά τους.
5. Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους.
6. Όλα τα παιδιά δεν είναι ίσα. Κάποια παιδιά είναι κατώτερα από άλλα.
7. Οι μεγάλοι πρέπει να χτυπούν και να διώχνουν τα παιδιά.





Παράρτημα 7



Ψάξτε στο λεξικό σας...

A) Βρείτε όσα πιο πολλά ουδέτερα ουσιαστικά που τελειώνουν σε **-μα** μπορείτε και γράψτε τα στην **αριστερή** στήλη.

Ενικός Αριθμός 	Πληθυντικός Αριθμός 

B) Τώρα σχημάτισε και τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών αυτών στη **δεξιά** στήλη.

Παράρτημα 8

Ποιόν; Ποιά; Ποιό; Τί;  Αιτιατική

Τι έφερε ο ταχυδρόμος;
Ο ταχυδρόμος έφερε **ένα δέμα**.



Τι φοβάται ο Αντώνης;
Ο Αντώνης φοβάται **τα φαντάσματα**.



Ποιός; Ποιά; Ποιό; Τί;  Ονομαστική


Ποιό άγαλμα βρίσκεται στη Νέα Υόρκη;
Το άγαλμα της Ελευθερίας.




Ποια είναι τα ονόματά σας;
Τα ονόματά μας είναι Κώστας και Ελένη.



Παράρτημα 9

Ενικός Αριθμός 	
Ονομαστική	Αιτιατική
το δικαίωμα	το δικαίωμα

Πληθυντικός Αριθμός 	
Ονομαστική	Αιτιατική
τα δικαιώματα	τα δικαιώματα



→ Όπως βλέπεις, η ονομαστική και η αιτιατική και στους δύο αριθμούς είναι ίδιες. Ισχύει αυτό και για τα άλλα ουσιαστικά που τελειώνουν σε -ι, -ο ;

→Τί διαφορετικό έχει ο πληθυντικός από τον ενικό αριθμό;

Παράρτημα 10

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ: Ισοσύλλαβα ή Ανισοσύλλαβα



Ας μετρήσουμε τις συλλαβές της λέξης **θρανίο** στον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό.



Ενικός Αριθμός

το **θρα** **νί** **ο**
1 2 3



Πληθυντικός Αριθμός

τα **θρα** **νί** **α**
1 2 3



Τα ουσιαστικά που έχουν ίδιο αριθμό συλλαβών στον ενικό και πληθυντικό αριθμό λέγονται **ισοσύλλαβα**.



Ας μετρήσουμε τις συλλαβές της λέξης **δικαίωμα** στον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό.



Ενικός Αριθμός

το **δι** **καί** **ω** **μα**
1 2 3 4



Πληθυντικός Αριθμός

τα **δι** **και** **ώ** **μα** **τα**
1 2 3 4 5



Τα ουσιαστικά που έχουν παραπάνω συλλαβές στον πληθυντικό αριθμό λέγονται **ανισοσύλλαβα**.

Παράρτημα 11



Ο τόνος στα ελληνικά

Όλες οι λέξεις στα ελληνικά τονίζονται
σε μία από τις τρεις τελευταίες συλλαβές.

νε ρό πρό βλη μα ε πι χει ρή μα τα
1 2 1 2 3 1 2 3 4 5 6

δα σκά λα πο δο σφαι ρι στής μη νύ μα τα
1 2 3 1 2 3 4 5 1 2 3 4

Προσοχή στον τόνο!

Όταν στον πληθυντικό αριθμό η λέξη έχει 4 ή παραπάνω συλλαβές,
ο τόνος πηγαίνει μία συλλαβή δεξιά.

δικαίω μα δικαι ώ μα τα
1 2 3 4 1 2 3 4 5

→



Όταν στον πληθυντικό αριθμό η λέξη έχει 3
συλλαβές, ο τόνος μένει στην ίδια θέση.

γράμ μα γράμ μα τα
1 2 1 2 3

→



Παράρτημα 12



Φεγγαράκι μου λαμπρό
(δημοτικό παιδικό τραγούδι)

Φεγγαράκι μου λαμπρό
Φέγγε μου να περπατώ
Να πηγαίνω στο σχολειό,
Να μαθαίνω γράμματα,
γράμματα σπουδάγματα,
του Θεού τα πράγματα.

Να μεταφέρετε τις λέξεις στον ενικό αριθμό

Πληθυντικός αριθμός 	Ενικός αριθμός 
γράμματα	
σπουδάγματα	
πράγματα	

Παράρτημα 13

Δραστηριότητα 1

Επίλεξε τη σωστή εικόνα με βάση την κάθε πρόταση:

Α. Το Μουσείο της Ακρόπολης φιλοξενεί πολλά **αγάλματα**.



Β. Ο παππούς μου έστειλε ένα **δέμα** από το χωριό.



Γ. Το **όνομά** της ήταν πολύ γνωστό.



Δ. Τα αγαπημένα μου ρούχα είναι τα **φορέματα**.



Δραστηριότητα 2

Δες με προσοχή τις εικόνες και επίλεξε την κατάλληλη πρόταση:

Εικόνα 1



- A. Το φάντασμα τρόμαξε το παιδί.
- B. Το παιδί τρόμαξε το φάντασμα.

Εικόνα 2



- A. Το δέρμα κοκκινίζει τον ήλιο.
- B. Ο ήλιος κοκκινίζει το δέρμα.

Εικόνα 3



- A. Ο κόσμος χειροκροτεί το συγκρότημα.
- B. Το συγκρότημα χειροκροτεί τον κόσμο.

Δραστηριότητα 3

Κύκλωσε την απάντηση που είναι για σένα σωστή:

A. Το σήμα  δηλώνει ότι απαγορεύεται:

το παρκάρισμα

το κάπνισμα

το σφουγγάρισμα



B. Το αγαπημένο μου μάθημα είναι:

η Γλώσσα

τα Μαθηματικά

η Γυμναστική

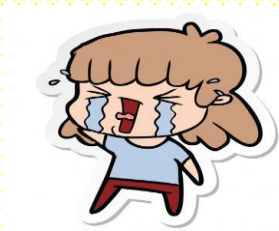


Γ. Δεν μου αρέσει οι φίλοι μου:

να λένε ψέματα

να βάζουν εύκολα τα κλάματα

να δημιουργούν προβλήματα



Δ. Το σημαντικότερο δικαίωμα των παιδιών είναι:

το δικαίωμα στην οικογένεια

το δικαίωμα στη στέγη

το δικαίωμα στην εκπαίδευση



Δραστηριότητα 4

Στις 20 Νοεμβρίου γιορτάζουν κάθε χρόνο τα Δικαιώματα του Παιδιού! Κάποια παιδιά ζωγράρισαν και έγραψαν για τα δικαιώματά τους. Συμπλήρωσε τα κείμενα για να δεις πώς νιώθουν και τι εύχονται για την ημέρα αυτή.



Φραγκίσκος

Μακάρι όλα τα παιδιά να έχουν λιγότερα
(μάθημα) και να έχουν ελεύθερο χρόνο να
πηγαίνουν στο λούνα παρκ και να παίζουν.



Δήμητρα

Θέλω να πηγαίνω στο σχολείο, να κάνω τα
...(μάθημα) μου, να μαθαίνω..... (γράμμα) και να
παίζω με τους φίλους μου στα (διάλειμμα).



Στέλλα

Εύχομαι όλα τα κοριτσάκια του κόσμου να
μεγαλώνουν μαζί με τους γονείς τους, να τους
αγοράζουν (φόρεμα) σε διάφορα
(χρώμα) και παιχνίδια. Επίσης, εύχομαι οι γονείς
να προσέχουν τα παιδιά τους, να συζητούν μαζί
τους διάφορα (θέμα) και να τα βοηθούν όταν
έχουν (πρόβλημα).

Δραστηριότητα 5

Πώς σας φαίνονται οι ευχές των παιδιών αυτών; Σκεφτείτε και εσείς τι θα θέλατε για όλα τα παιδιά του κόσμου, ζωγραφίστε το και γράψτε ένα μικρό κείμενο με τις ευχές σας.

Δραστηριότητα 6

Διάβασε τον παρακάτω διάλογο και απάντησε στις ερωτήσεις....

Κυρία Μαίρη: Καλησπέρα Κατερίνα μου, τι κάνεις;

Κατερίνα: Καλησπέρα κ. Μαίρη. Είμαι λίγο κουρασμένη, γιατί μετακόμισα στο καινούριο μου **διαμέρισμα** και έχω αρκετά **τρεχάματα**. Εσείς τι κάνετε;

Κυρία Μαίρη: Εγώ είμαι καλά κορίτσι μου. Καλορίζικο λοιπόν το καινούριο σου **διαμέρισμα!** Μένεις εκεί τώρα;

Κατερίνα: Όχι, δεν μένω ακόμα. Μετέφερα χθες κάποια **δέματα** με **πράγματα** και άρχισα να βάφω τους τοίχους με φωτεινά **χρώματα**. Όταν τελειώσω με τις δουλειές, θα πάω να μείνω.

Κυρία Μαίρη: Με το καλό! Άκουσα ότι η γιαγιά σου αρρώστησε. Πώς είναι;

Κατερίνα: Αχ, η γιαγιά μου δεν είναι πολύ καλά.. έχει δύσκολα **γεράματα!** Ξαπλώνει όλη μέρα στο κρεβάτι. Το **σώμα** της είναι βαρύ και δεν κάνει **βήματα** χωρίς βοήθεια. Δώσαμε πολλά **χρήματα** για θεραπείες, αλλά δεν έγινε τίποτα. Έτσι λοιπόν πηγαίνω εγώ κάθε μέρα στο σπίτι της για να κάνω τις δουλειές του σπιτιού, για **παράδειγμα** το **σκούπισμα**, το **σφουγγάρισμα**, το **ξεσκόνισμα** και το **σιδέρωμα**.

Κυρία Μαίρη: Καταλαβαίνω ότι έχεις πολύ φορτωμένο καθημερινό **πρόγραμμα**...

Κατερίνα: Έτσι είναι κυρία Μαίρη. Περνάω κάθε μέρα από σαράντα **κύματα!**

Κυρία Μαίρη: Καλή δύναμη Κατερίνα μου! **Χαιρετίσματα** σε όλους στο σπίτι.

Κατερίνα: Θα δώσω, ευχαριστώ. Καλό βράδυ.

Ερωτήσεις

1. Γιατί έχει «φορτωμένο καθημερινό πρόγραμμα» η Κατερίνα; Τί σημαίνει η φράση αυτή;
2. Γιατί η Κατερίνα πηγαίνει και βοηθάει κάθε μέρα τη γιαγιά της; Τί δουλειές κάνει στο σπίτι της γιαγιάς της;

3. Τι σημαίνουν οι φράσεις «έχω τρεχάματα», «έχει δύσκολα γεράματα», «περνάω από σαράντα κύματα», «Χαιρετίσματα σε όλους»;



Αν θέλεις, μπορείς με τον/την διπλανό/ή σου να ψάξεις στο λεξικό τη σημασία των φράσεων αυτών. Μετά προσπαθήστε να φτιάξετε δικές σας προτάσεις.

Γράψτε εδώ τις προτάσεις σας...

ΠΡΟΣΟΧΗ





Κάποια ουδέτερα ουσιαστικά σε -μα δε σχηματίζουν ενικό αριθμό.

Κάποια από αυτά είναι:

- γεράματα
- τρεχάματα
- χαιρετίσματα

4. Τώρα σχημάτισε τον άλλο αριθμό των παρακάτω ουσιαστικών. Προσοχή στον τόνο!

Ενικός Αριθμός 	Πληθυντικός Αριθμός 
διαμέρισμα	
	δέμα-τα
	πράγμα-τα
	χρώμα-τα
σώμα	
	βήμα-τα
	χρήμα-τα
παράδειγμα	
πρόγραμμα	
	κύμα-τα

Δραστηριότητα 7

Είσαι δημοσιογράφος σε μια εφημερίδα. Θέλεις να πάρεις συνέντευξη από έναν/μία μαθητή/τρια της περιοχής σου και να μάθεις πως είναι μία μέρα του/της στο σχολείο.

Χωριστείτε σε ζευγάρια. Ο ένας/Η μία θα είναι ο/η δημοσιογράφος και ο/η άλλος/η θα είναι ο/η μαθητής/τρια. Διαβάστε τον παρακάτω διάλογο και προσπαθήστε να κάνετε και σεις το ίδιο.

Δημοσιογράφος: Καλησπέρα ...(όνομα)... . Τι κάνεις;

Μαθητής/τρια: Καλησπέρα. Είμαι καλά, ευχαριστώ, εσείς;

Δημοσιογράφος: Είμαι καλά κι εγώ. Θα ήθελα να μας πεις λίγα λόγια για το σχολείο σου και πώς περνάς εκεί.

Μαθητής/τρια: Ευχαρίστως. Πηγαίνω στο Δημοτικό Σχολείο Είναι ένα πολύ μεγάλο κτήριο με τρεις ορόφους. Έχει μια τεράστια αυλή στη μέση. Το σχολείο μου είναι πολύ όμορφο. Περνάω υπέροχα και μου αρέσει πολύ.

Δημοσιογράφος: Πώς περνάει η ώρα στο σχολείο σου;

Μαθητής/τρια: Την περισσότερη ώρα κάνουμε **μάθημα**. Μαθαίνουμε πολλά **πράγματα**. Στα διαλείμματα παίζω με τους φίλους και τις φίλες μου. Όταν έχω μαζί μου **χρήματα**, αγοράζω **τρόφιμα** από το κυλικείο, για παράδειγμα σάντουιτς και κουλούρια.

Δημοσιογράφος: Τι κάνετε στο **μάθημα** της Γυμναστικής;

Μαθητής/τρια: Στη Γυμναστική ασχολούμαστε με διάφορα **αθλήματα**, όπως μπάσκετ, βόλεϊ και ποδόσφαιρο. Το αγαπημένο μου **άθλημα** είναι το ποδόσφαιρο.

Δημοσιογράφος: Μάλιστα! Βλέπω ότι περνάς πολύ ωραία στο σχολείο σου. Ευχαριστώ πολύ ...(όνομα)..... για το χρόνο σου! Καλή συνέχεια!

➤ Τώρα αλλάξτε ρόλους και ξανακάντε τον ίδιο διάλογο.

! Μη ξεχάσεις να χρησιμοποιήσεις τις παρακάτω λέξεις:

μάθημα

διάλειμμα

τρόφιμα

χρήματα



αθλήματα

