

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ: 2001 - 2002

ΜΑΘΗΜΑ
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ
Ή ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Εργασία

της Μελισσινού Ελένης

A.M.: 136

ΘΕΜΑ
ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ ΑΣΠΑΣΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ Η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	4
Εισαγωγή.....	4
Βασικές αρχές	6
Διδακτικές στρατηγικές για την ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο.....	9
Διδακτικό Υλικό	12
Προτεινόμενο διδακτικό σχήμα για την επιτάχυνση της κατάρτισης της ακαδημαϊκής γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές.	14
ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	18
Εισαγωγικά	18
• Τάξη.....	18
• Αριθμός αλλοδαπών	18
• Επίπεδο μαθητών.....	18
• Οργάνωση τάξης.....	19
• Επιλογή κειμένου.....	19
• Γλωσσικό στοιχείο υπό εξέταση.....	19
• Εποπτικό Υλικό.....	19
• Στόχοι	20

Διδασκαλία	21
• Πρώτη και Δεύτερη ώρα διδασκαλίας.....	21
• Τρίτη και Τέταρτη ώρα διδασκαλίας	24
• Πέμπτη και Έκτη ώρα διδασκαλίας	26
• Έβδομη και Όγδοη ώρα διδασκαλίας.....	29
• Αξιολόγηση	30

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	33
---------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	35
------------------------	-----------

- Πίνακας προθέσεων από ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Β. ΓΙΑΝΝΗ, Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό, Αθήνα, 1995, σελ. 247
- Χάρτης της Ελλάδας σε σμίκρυνση
- Κείμενο - Τραγούδι, Μελίνα Κανά: 'Όταν τραγουδάω' Μουσική - Στίχοι: Θανάσης Παπακωνσταντίνου από το Λίγα τραγούδια για την τάξη - τετράδιο για το μαθητή

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ Ή ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Εισαγωγή

Οι διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η κατάρρευση του διαχωριστικού «τείχους» μεταξύ δυτικών και ανατολικοευρωπαϊκών χωρών και οι μαζικές μειακινήσεις των πληθυσμών τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όσο και από τρίτες χώρες από την Ευρώπη, σε συνδυασμό με τις διεθνείς εξελίξεις, όπως: τη διεθνοποίηση της οικονομίας, τη δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας και συγκοινωνίας, τα πλανητικά οικολογικά προβλήματα, την αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων λόγω των νέων τεχνολογιών, τη μετεξέλιξη των πολιτισμικών αξιών και την προώθηση ενός οικουμενικού πολιτισμικού πρότυπου, έχουν ήδη δημιουργήσει νέα δεδομένα και ζητούμενα για τα ευρωπαϊκά, και όχι μόνο, εκπαιδευτικά συστήματα.

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία δεν χαρακτηρίζουν μόνο την Ευρώπη ως σύνολο, αλλά και κάθε ευρωπαϊκή κοινωνία ξεχωριστά. Κοινωνίες, όπως για παράδειγμα η γερμανική ή η ελληνική, που θεωρούσαν τους εαυτούς των ως πολιτισμικά ομοιογενείς, βρίσκονται σήμερα μπροστά σε ήδη διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και όχι μόνο αυτό, χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση, λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός σε αρκετές σχολικές μονάδες δεν είναι πλέον πολιτισμικά ομοιογενής. Η έξοδος απ' αυτή την αντίφαση

μπορεί να επιτευχθεί μόνο με μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα δίδει απάντηση στα ζητούμενα που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία, καθώς και από τις γενικότερες διεθνείς εξελίξεις.

Στη δεκαετία 1975 - 1985 επιχειρήθηκε ένας εσωστρεφής εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος - εσωστρεφής με την έννοια ότι εκινείτο στη λογική της μονοπολιτισμικότητας, της μονογλωσσίας (...).

Σήμερα απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός που θα αφορά, βέβαια, και στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του σχολείου, αλλά θα είναι προσανατολισμένος περισσότερο προς τα έξω. Δηλαδή, θα υπερβαίνει την εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των πραγμάτων, θα λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο τους ενδογενείς (ελλαδογενείς), αλλά και τους εξωγενείς παράγοντες και θα προσπαθεί να απαντήσει στα ζητούμενα που προκύπτουν από τις ευρωπαϊκές και τις παγκόσμιες εξελίξεις (...) (Λαμανάκης Μ., Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας πρέπει να γίνεται και ως μητρικής αλλά και ως δεύτερης γλώσσας.

Βασικές αρχές

Οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι (Δαμανάκης Μ., 1998, σελ. 40)

Με βάση την αρχή αυτή αποδεχόμαστε το πολιτισμικό κεφάλαιο, που κουβαλούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, το θεωρούμε το ίδιο σημαντικό, χρήσιμο και ενδιαφέρον με το δικό μας και το αξιοποιούμε στη διδακτική πράξη. Η διδασκαλία οφείλει να περιλαμβάνει στοιχεία από τον πολιτισμό όλων των μαθητών τα οποία αξιοποιεί κατάλληλα για να προωθηθεί το πνεύμα της ισότητας και της φιλίας των λαών.

Η γλώσσα είναι μέσον επικοινωνίας και μέσον για την κατάκτηση της γνώσης

Λιδάσκουμε τη γλώσσα για να μπορεί ο μαθητής «να κάνει πιο αποτελεσματικά τις δουλειές του, να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις» (ΥΠΕΠΘ, 2000, σελ. 37). Με βάση αυτό οι μαθητές πρέπει να γίνουν επαρκείς ομιλητές και συγγραφείς.

Ως *ομιλητές* οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν, ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν το λόγο τους στις περιστάσεις επικοινωνίας για να είναι αποτελεσματικός και ως *ακροατές* να κατανοούν τον προφορικό λόγο άλλων ομιλητών, διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων και κοινωνικής προέλευσης και να είναι σε θέση να προσλαμβάνουν τα μηνύματα και να ανταλλάσσουν τις προθέσεις των συνομιλητών τους.

Ως συγγραφείς πρέπει να αοκηθούν, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τις διάφορες μορφές γραπτής γλώσσας τηρώντας τις συμβάσεις που έχουν καθιερωθεί με τη χρήση για κάθε μια από αυτές και επιδιώκοντας νοηματική πληρότητα και σαφήνεια στη διατύπωση (Χαραλαμπίδης Αγαθοκλής – Χατζησαββίδης Σωφρόνης, 1997, σελ. 59).

Ο κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται «οριζόντιος στόχος» όλων των μαθημάτων (ΥΠΕΠΘ, 2000, σελ. 38)

Μια τέτοια παραδοχή μας επιτρέπει να αξιοποιούμε όλα τα μαθήματα για γλωσσική διδασκαλία. Το περιεχόμενο, οι δομές και το λεξιλόγιο που υπάρχουν σε όλα τα μαθήματα χρησιμοποιούνται ως μέσον και αντικείμενο γλωσσικής άσκησης.

Το λάθος δεν είναι ποινικοποιήσιμο

Τα λάθη των μαθητών «αντιμετωπίζονται ως ενδείκτες ενός προσωρινού επιπέδου της επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή» (ΥΠΕΠΘ, 2000, σελ. 41). Σε καμία περίπτωση δεν ποινικοποιούνται. Αποτελούν παράγοντες που οδηγούν στην ανατροφοδότηση τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή ώστε να προχωρήσουν σε διορθωτικές παρεμβάσεις.

Ο μαθητής πρέπει «να μάθει πώς να μαθαίνει» και «να μαθαίνει κάνοντας» (ΥΠΕΠΘ, 1998, σελ. 11)

Η αρχή αυτή προωθεί την αυτονομία του μαθητή και βοηθά στη διαβίου μάθηση. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία, η χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων, η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ενθάρρυνσή του να επισκέπτεται βιβλιοθήκες και εργαστήρια, η υποβοήθησή του στη λήψη αποφάσεων βοηθούν το μαθητή να αποκτήσει όσο το δυνατόν την αυτονομία του.

Με βάση τις παραπάνω αρχές ο δάσκαλος οφείλει να αναπτύξει ένα σχέδιο διδασκαλίας, που θα τον βοηθήσει να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία του.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ
ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ**

- *Ομαδοσυνεργατική μάθηση (cooperative learning)*
- *Αλληλοδιδασκτική μέθοδος (peer tutoring)*
- *Θέατρο*
- *Δημιουργική γραφή και έκδοση (creative writing)*
- *Θεματική βασισμένη μάθηση (content – based learning)*
- *Ομαδοσυνεργατική μάθηση (cooperative learning)*

(Μετάφρ. Χατζηδάκη Ασπασία, Σημειώσεις, 2001, Jim Cummins, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Gutenberg, 1999, σελ. 5 – 6)

Κατά την οργάνωση των ομάδων είναι σκόπιμο να σχηματίζουμε ομάδες **μικτής ικανότητας** όσον αφορά τη γλωσσική επάρκεια και τη σχολική επίδοση γενικότερα, και να αναθέτουμε σε κάθε μαθητή **έναν συγκεκριμένο ρόλο** μέσα στην ομάδα.

Επίσης είναι σημαντικό να εξηγούμε στους μαθητές το είδος της κοινωνικής συμπεριφοράς που απαιτείται για να λειτουργήσει η ομάδα αποτελεσματικά (π.χ. το να συμβουλευόμαστε και να ακούν ο ένας τον άλλο, να μοιράζονται τα υλικά και τις πληροφορίες, να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο κλπ.).

- *Αλληλοδιδασκτική μέθοδος (peer tutoring)*

Τα στοιχεία από τέτοια προγράμματα είναι επωφελή τόσο για τον 'διδάσκοντα' μαθητή όσο και για το 'διδασκόμενο' μαθητή (HEATH – 1993). Ο πρώτος παίζει έναν καινούριο ρόλο, του μέντορα, και ευσιάζοντας

την προσοχή του στη μάθηση ενός άλλου μαθητή, οδηγείται οιο να σκεφτεί διαφορετικά πάνω στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και στα συστατικά της γλώσσας που χρειάζονται για να μεταδοθούν οι απαραίτητες γνώσεις.

Ιδιαίτερα χρήσιμος είναι ο ρόλος διγλωσσών μαθητών με προχωρημένη γλωσσική ικανότητα ως 'βοηθών' μαθητών με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας.

- **Θέατρο**

Η Heath (1993) θεωρεί τη θεατρική δραστηριότητα ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο για την εκμάθηση της γλώσσας μέσω της συνεργασίας. Επίσης, το ανέβασμα θεατρικών έργων στην Γ_1 ή και στη Γ_2 των διγλωσσών μαθητών μπορεί να είναι ένα εργαλείο για παρουσίαση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους.

- **Δημιουργική συγγραφή και έκδοση**

Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στο γράψιμο ως επικοινωνιακή δραστηριότητα κατά την οποία υπάρχει ένας *πραγματικός στόχος* (π.χ. η έκδοση ενός βιβλίου), *ένα πραγματικό κοινό* (π.χ. συμμαθητές, δάσκαλοι, γονείς) και *συνθήματα υποστήριξης* βοηθούν τα παιδιά να διορθώσουν και να εκδώσουν τα πετυχημένα κείμενα. Αυτή η προσέγγιση στη συγγραφή κειμένων, ποικίλων ειδών, δίνει στα παιδιά την αίσθηση του επιτεύγματος, άρα τους ενδυναμώνει εκπαιδευτικά και τα ενθαρρύνει να ασχοληθούν περαιτέρω με το διάβασμα και το γράψιμο.

- **Θεματικά βασισμένη μάθηση**

Το κίνημα για μια διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή για ένα θεματικά ενιαίο Α.Π. ταιριάζει σε μεγάλο βαθμό με τα μέτρα που προτείνονται για την επιτάχυνση της ακαδημαϊκής προόδου των δίγλωσσων μαθητών. Όταν το πρόγραμμα περιλαμβάνει παρόμοια θέματα (λ.χ. 'περιβάλλον/κατοικία') που θίγονται σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα, η κατανόηση των θεμάτων αυτών γίνεται σε μεγαλύτερο βάθος και ασκείται περισσότερο η ικανότητα των μαθητών για κριτική σκέψη.

- **Προ - αναγνωστικές δραστηριότητες**

Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται πριν 'καν' γίνει η ανάγνωση του κειμένου. Στις μικρές τάξεις οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν το κείμενο από τις συνοδευτικές εικόνες και μετά από την επικεφαλίδα. Σε μεγάλες τάξεις η δραστηριότητα πρέπει να πάρει πιο συστηματική μορφή με τη συμπλήρωση **φύλλου εργασίας** όπως περιγράφει η Kate Kinsella στο "The content - based classroom", Snow και Brinton (eds), 1997, p.p. 46 - 68 (μετάφρ. Χατζηδάκη Α., σημειώσεις σε μετ/δευόμενους, 2001, σελ. 3). Το φύλλο εργασίας είναι κατάλληλο για τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις τάξεις του Γυμνασίου τόσο για μαθήματα κοινωνικών όσο και φυσικών επιστημών.

- **Κάρτες μελέτης λεξιλογίου**

Η στρατηγική αυτή αφορά έναν συστηματικό και οργανωμένο τρόπο να χειρίζονται οι μαθητές το καινούριο λεξιλόγιο. Φαίνεται ότι μόνη, η

χρήση του λεξικού, δε βοηθάει τους μαθητές ιδιαίτερα. Οι κάρτες μελέτης λεξιλογίου είναι πολύ καλό σύστημα εμπέδωσης νέων λέξεων. Για κάθε καινούριο όρο, ο μαθητής κατασκευάζει μια κάρτα ευρειηρίου που περιλαμβάνει με συγκεκριμένη σειρά κάποιες πληροφορίες για τη λέξη αυτή.

Στην κενή πρώτη όψη της κάρτας, ο μαθητής καιαγράφει τη λέξη και τι μέρος του λόγου είναι, μαζί με οδηγό προφοράς και άλλες συναφείς λέξεις. Καλό είναι ο δάσκαλος να επισημαίνει τις συναφείς λέξεις όταν αυτές είναι συνηθισμένες. Επίσης, καλό είναι να καταγράφουν και τη σημασία της λέξης στη δική τους γλώσσα, γιατί συχνά τους λείπει η ακαδημαϊκή γλώσσα και στην Γ₁ τους. (Kate Kinsella στο "The content – based classroom", Snow και Brinton, (eds), 1997, p.p. 46 – 68 / μετάφραση Χατζηδάκη Α., σημειώσεις σε μει/δευόμενους, 2001, σελ. 1).

- **Διδακτικό υλικό**

Το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, για την προσέγγιση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, είναι αποτέλεσμα σοβαρού σχεδιασμού και απαιτητικής εργασίας όχι μόνο ενός αλλά ομάδας ατόμων – επιστημόνων.

Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί σε τάξεις, στις οποίες υπάρχουν και αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- **Να παρέχει πλούσια πλαισιακή στήριξη**

Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιούν *οπικά βοηθήματα* (χάρτες, αφίσες, φωτογραφίες κτλ.), *γραφικές παραστάσεις* (σημασιολογικοί χάρτες και πλέγματα, σχεδιαγράμματα χρονικών και αιτιολογικών ακολουθιών, κ.ά.) καθώς *εκφράσεις του προσώπου* και *χειρονομίες, δραματοποίηση και υπόδυση ρόλων, κατάλληλη έμφραση και αλλαγή του ρυθμού κατά την ομιλία*, κτλ. (Παρουσίαση νοητικά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαίσιακή στήριξη, Cummins, 1999: 124 – 6/ μετάφραση Χατζηδάκη Α., Σημειώσεις σε μετ/δευόμενους, 2001, σελ. 4).

- Να σέβεται τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες

Να είναι απαλλαγμένο από πολιτισμικά στερεότυπα και να περιλαμβάνει πολλά στοιχεία από τον πολιτισμό των ομάδων της τάξης.

- Να είναι ενδιαφέρον και ελκυστικό

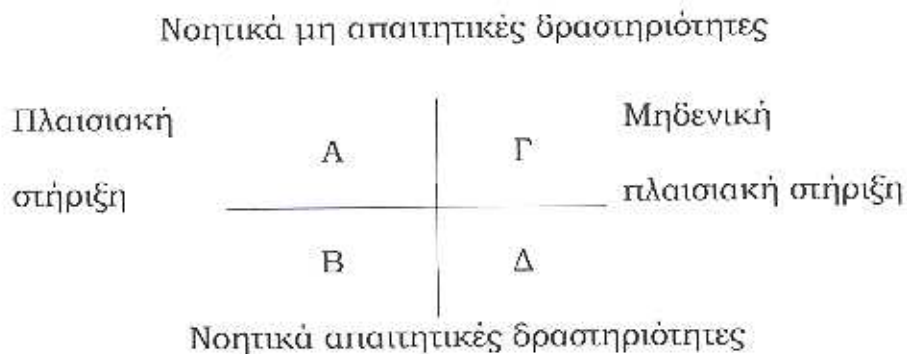
Να παρέχει ποικίλα θέματα, όσο το δυνατόν παρμένα από την καθημερινή ζωή των παιδιών και παρουσιασμένα με κατανοητό τρόπο.

(Χατζηδάκη Α., Γιακούδη Ανδρονίκη: «Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις «μικτής δυναμικότητας» από το Π. Γεωργογιάννης (ειπιμ.) «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση», τ. ΙΙΙ, 2^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 25 – 27 Ιουνίου 1999, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών – ΚΕΔΕ, Πάτρα 2000, σελ. 138 – 151).

**ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΑΧΥΝΣΗ
ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

(J. Cummins, 1999)

Το προτεινόμενο διδακτικό σχήμα βασίζεται στην εξέλιξη των θεωριών του Jim Cummins. Η νέα θεωρία παριστάνεται στο παρακάτω διάγραμμα:



Άξονας βαθμού πλαισιακής στήριξης

Σε δραστηριότητες επικοινωνίας που χαρακτηρίζονται από πλαισιακή στήριξη (A, B), οι συμμετέχοντες διαπραγματεύονται ενεργά το νόημα (λ.κ. παρέχοντας την πληροφορία ότι το μήνυμα δεν έγινε αντιληπτό) και η γλωσσική επικοινωνία υποστηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα ενδείξεων που περιέχουν νόημα σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κατάσταση επικοινωνίας. Αντίθετα, η επικοινωνία με μηδενική πλαισιακή στήριξη (Γ, Δ) εξαρτάται κυρίως ή αποκλειστικά από γλωσσικές ενδείξεις σχετικά με το νόημα, και έτσι η επιτυχής ερμηνεία του

μηνύματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση της ίδιας της γλώσσας.

***Άξονας βαθμού νοητικών απαιτήσεων των δραστηριοτήτων
επικοινωνίας***

Το επάνω μέρος του άξονα (Α, Γ) χαρακτηρίζει δραστηριότητες στις οποίες τα γλωσσικά εργαλεία είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοματοποιημένα και επομένως απαιτούν χαμηλό βαθμό ενεργού νοητικής δραστηριότητας για επαρκή απόδοση. Στο κάτω μέρος του άξονα (Β, Δ) υπάρχουν καθήκοντα και δραστηριότητες στις οποίες τα γλωσσικά εργαλεία δεν είναι αυτοματοποιημένα και επομένως απαιτούν ενεργό νοητική συμμετοχή.

Με βάση τα προηγούμενα, προτείνεται το ακόλουθο διδακτικό σχήμα που περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις:

***1. Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών /
αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου (Schiffrin, 1994 στο
Cummins, 1999: 121 – 4)***

Οι δάσκαλοι δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές αυτούς να δείξουν τι γνωρίζουν και να προβάλλουν την κουλτούρα και τις γνώσεις τους. Έτσι, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα – στόχο, την ελληνική και να αναπτύξουν μια ισχυρότερη αίσθηση ταυτότητας.

2. Παρουσίαση νοητικά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαίσιακή στήριξη (Cummins, 1999: 124 – 6)

Ο δάσκαλος κατά την προφορική παρουσίαση του μαθήματος, παρέχει πλαίσιακή στήριξη χρησιμοποιώντας εκφράσεις προσώπου και οπτικά βοηθήματα. Ακολουθεί μια σαφή διαδικασία για να γνωρίζει σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκεται η τάξη κάθε φορά. Δεν πρέπει να κάνει μόνο αιχμές ερωτήσεις αλλά και ερωτήσεις που αποσκοπούν στην παραγωγή εκτεταμένων απαντήσεων. Είναι σημαντικό να διαμορφώσουν μια γλώσσα που να είναι μεν αρκετά κατανοητή αλλά και να παρέχει μια νοητική πρόκληση που θα τους κάνει να προχωρήσουν παραπέρα. Σ' ότι αφορά το γραπτό λόγο δίνονται στο μαθητή πολλά κείμενα για ανάγνωση και πολλές ευκαιρίες να παράγει γραπτό λόγο.

3. Ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας ώστε να συνδεθεί η διδακτική εισερχόμενη πληροφορία (input) με την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών και με το θέμα της διδασκαλίας

- Στο νοητικό επίπεδο, η συγγραφή από κοινού ή η συζήτηση με τους συμμαθητές και το δάσκαλο ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά και να επεξεργαστούν καλύτερα τις ιδέες τους.
- Η γλωσσική ανάπτυξη ενθαρρύνεται από την ενεργό χρήση της γλώσσας.

4. Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των παιδιών, έτσι ώστε να τους παρέχουμε ανατροφοδότηση που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν γλωσσική συνειδητοποίηση και θα διαμορφώσει αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης.

Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική. Δείχνει σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι στόχοι του προγράμματος και ποιες διορθωτικές επεμβάσεις επιβάλλονται.

Ο δάσκαλος μπορεί να αξιολογεί τόσο την κατανόηση της γνώσης του αντικειμένου που δίδαξε όσο και την ικανότητα του μαθητή να κάνει χρήση της προφορικής και γραπτής μορφής της γλώσσας.

Ο μαθητής μπορεί να αυτοαξιολογείται με ποικίλους τρόπους. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει το τι έχει μάθει και τι πρέπει ακόμα να μάθει.

Σκοπός της αξιολόγησης είναι να κάνει τους μαθητές να κατανοήσουν πως λειτουργεί η γλώσσα, δηλαδή να αποκτήσουν συνείδηση της γλώσσας.

(Το προτεινόμενο διδακτικό σχέμα για «την επιτάχυνση της κατάκτησης της ακαδημαϊκής γλώσσας από δίγλωσσους μαθητές», είναι από τις σημειώσεις της Κ. Χατζηδάκη Ασπασίας στους μετεκπαιδευόμενους, χειμερινό εξάμηνο, 2001).

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΤΑΞΗ: Ε'

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ: 16

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ: 4

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΩΝ: Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους αλλοδαπούς και στους ντόπιους μαθητές. Από τους τέσσερις (4) αλλοδαπούς, οι δυο (2) γράφτηκαν για πρώτη φορά στην πρώτη τάξη, οι άλλοι δυο (2) στη δεύτερα τάξη και παρακολουθούσαν τα μαθήματα ανελλιπώς.

Θα κατατάσσαμε τους αλλοδαπούς σύμφωνα με το O.P.I. (Oral Proficiency Interview) του A.C.T.F.L. (American Council on the Teaching of foreign Languages) στο **προχωρημένο επίπεδο**, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να αντεπεξέρχεται σ' ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών σιόχων, να ικανοποιεί γενικότερα τις απαιτήσεις του σχολείου. (Σπυριδούλα Βαρλοκώστα - Λήδα Τριανταφύλλου, στο «Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις ως διαγνωστικό εργαλείο», Σημειώσεις Χατζηδάκη Ασπασία στους μετ/δευόμενους, 2001). Θέλοντας λοιπόν να τοποθετήσουμε τους μαθητές μας σε κάποιο από τα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας (Χατζηδάκη Ασπασία - Γιακούδη Ανδρονίκη, στο «Η διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις «μικτής δυναμικότητας»,

Σημειώσεις Χατζηδάκη Ασημασία στους μει/δευόμενους 2001), με ομιγουριά τους ιοιοθετούμε στο **γ' επίπεδο γλωσσομάθειας**. Στο οποίο οι μαθητές, ντόπιοι και αλλόγλωσσοι έχουν ικανοποιητική έως πολύ μεγάλη ευχέρεια οιον προφορικό και γραπτό λόγο.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ: Η τάξη οργανώνεται σε ομάδες μικτής δυναμικότητας. Αυτό γιατί πιστεύουμε ότι βοηθάει τόσο τους καλούς όσο και τους αδύνατους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είναι ντόπιοι ή αλλοδαποί.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: «Όταν τραγουδάω»

Τραγούδι: Μελίνα Κανά, Μουσική – Στίχοι:

Θανάσης Παπακωνσταντίνου

Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κείμενο – τραγούδι:

- Για να δημιουργήσουμε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη.
- Για να έρθουν οι αλλοδαποί μαθητές, για ακόμα μια φορά με την ελληνική μουσική και
- Για να διδάξουμε ένα συγκεκριμένο 'στοιχείο' της δομής της γλώσσας, ηιοι είναι οι **'προθέσεις'**.

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΥΠΟ ΕΞΕΤΑΣΗ: 'Προθέσεις'

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: Το χάρτη της Ελλάδας, σε φωτοτυπίες

και την κασέτα με το τραγούδι.

ΣΤΟΧΟΙ

- Άσκηση στον προφορικό λόγο.
- Κατανόηση και συνειδητοποίηση της λειτουργίας των προθέσεων στο λόγο και του ρόλου τους στην επικοινωνία.
- Άσκηση στην παραγωγή γραπτού κειμένου με δοσμένους περιορισμούς.
- Κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας νέων λέξεων μέσω της σύνθεσης με προθέσεις.
- Εμπλουτισμός του λεξιλογίου με λέξεις σύνθετες, με προθέσεις και με προθετικές στερεότυπες εκφράσεις.
- Να μάθουν οι μαθητές να συνεργάζονται ομαδικά.

ΆΛΛΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

- Να έρθουν σε επαφή με το έντεχνο λαϊκό τραγούδι.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1^η και 2^η ώρα διδασκαλίας

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Άσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου.
- Κατανόηση και συνειδητοποίηση της λειτουργίας των προθέσεων στο λόγο και του ρόλου τους στην επικοινωνία.

ΑΦΟΡΜΗΣΗ – ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ

Τους δίνεται ο χάρτης της Ελλάδας σε φωτοτυπία¹. Κατόπιν τους απευθύνουμε την ερώτηση: «Ξεκινώντας από Αθήνα για να φτάσουμε Ναύπλιο, ποιες πόλεις περνάμε;».

Υστερα ζητάμε από κάθε ομάδα να γράψει ένα κείμενο 5 – 7 σειρών όπου θα αναφέρει μια άλλη διαδρομή, Αθήνα – Αλεξανδρούπολη και θα περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: α) από πού ξεκινά και τι ώρα, β) προς τα πού κατευθύνεται, γ) με τι μέσον ταξιδεύει, δ) πού φτάνει, ε) μετά από πόση ώρα φτάνει, στ) πόση ώρα ταξιδεύει και ζ) από ποιες πόλεις περνά.

Έπειτα, γίνεται συζήτηση για τις λεξούλες που χρησιμοποίησαν, για να περιγράψουν τη διαδρομή και τους δίνεται ο πίνακας των προθέσεων από το βιβλίο της γραμματικής² μαζί με τις απαραίτητες εξηγήσεις.

Με την παραπάνω διαδικασία ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση και με το χάρτη δημιουργείται η κατάλληλη πλαίσιακή στήριξη για την κατανόηση του γραμματικού φαινομένου.

ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Πριν φέρω τους μαθητές σε επαφή με το κείμενο, θέλοντας να τους ξεκουράσω από το «σύντομο» γράψιμο και να δημιουργήσω μια ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, βάζω την κασέτα με το τραγούδι της Μελίνα Κανά: Όταν τραγουδάω, να το ακούσουν.

Κατόπιν τους μοιράζω το κείμενο - τραγούδι³ φωτοτυπημένο, ένα σε κάθε παιδί αν και είναι χωρισμένα σε ομάδες.

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Προτρέπω τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά το τραγούδι. Ύστερα τους το διαβάζω κι εγώ.

Ακολουθεί η **γλωσσική επεξεργασία**. Εξηγούνται όλες οι λέξεις που είναι άγνωστες στα παιδιά. Στο συγκεκριμένο κείμενο - τραγούδι, ο Ζέφυρος, ο Θάμυρις, το Πάλοαρ είναι οι «κυρίως» άγνωστες λέξεις των παιδιών.

³Παράρτημα

Τελειώνουμε με τη **νοηματική επεξεργασία**, κάνοντας ερωτήσεις

όπως:

- Γιατί τραγουδά με κλειστά τα μάτια πάντα;
- Τι ζητάει από το Ζέφυρο ο τραγουδιστής;
- Τι εννοούν οι οίκοι: Αχ ζωή μάγισσα, να σε μάθω άργησα;
- Ποιο είναι το παράπονο του τραγουδιστή στο Θάμυρη;
- Τι λέει η τρίτη στροφή για τα τραγούδια;

Σχόλια: Ένα υπέροχο τραγούδι που τραγουδάει για το τραγούδι, μοναδικό ούνιτροφο, βάλαμο του ανθρώπου τόσο στις χαρές όσο και στις πίκρες της ζωής.

Έτσι με την κατανόηση του ποιήματος, ολοκληρώνεται η επεξεργασία του κειμένου.

ΓΡΑΠΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ζητείται από τους μαθητές να υπογραμμίσουν τις προθέσεις του κειμένου.

3^η και 4^η ώρα διδασκαλίας

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Άσκηση στην παραγωγή γραπτού κειμένου με δοσμένους τους περιορισμούς.

I. Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και ζητείται:

- Η πρώτη ομάδα να ξαναγράψει το κείμενο του προηγούμενου δίωρου διδασκαλίας, παραλείποντας τις προθέσεις.
- Η δεύτερη ομάδα να ξαναγράψει το κείμενο αλλάζοντας τη θέση των προθέσεων.
- Η τρίτη ομάδα να ξαναγράψει το κείμενο αντικαθιστώντας την κάθε πρόθεση με οποιαδήποτε άλλη.

II. Ζητείται από την κάθε ομάδα να διαβάσει το κείμενο που προέκυψε και να σχολιασθούν:

- Τα αποτελέσματα από την παράλειψη των προθέσεων.
 - Η παράλειψη των προθέσεων καταστρέφει το νόημα του κειμένου, εκτός από μερικές περιπτώσεις.
- Τα αποτελέσματα από την αλλαγή της θέσης των προθέσεων.
 - Οι προθέσεις για να παίξουν το ρόλο τους πρέπει να βρίσκονται πάντα πριν από κάποιες λέξεις.

- Τα αποτελέσματα από την αντικατάσταση κάθε πρόθεσης με άλλη.

- Διαπιστώνεται έτσι η σημασία των προθέσεων.

III. Καλούνται οι μαθητές να κυκλώσουν τις λέξεις που ακολουθούν τις προθέσεις, στο κείμενο – τραγούδι, και να πουν τι μέρος του λόγου είναι αυτές οι λέξεις, σε τι πτώση μπαίνουν (αν είναι ονόματα ή αντωνυμίες) και επιπλέον, στην περίπτωση που είναι ονόματα, αν συνοδεύονται από το άρθρο.

- Διαπιστώνουν ότι οι προθέσεις δε συνδυάζονται με οποιοδήποτε μέρος του λόγου, αλλά μόνο με ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες και επιρρήματα, ότι το άρθρο μπορεί να συνοδεύει ή όχι το ουσιαστικό και ότι η πτώση με την οποία συντάσσονται οι προθέσεις είναι κατά κανόνα η αιτιατική.

IV. Τους εξηγείται ότι το σύνολο, που απαρτίζεται από την πρόθεση και τη λέξη με την οποία αυτή συνδυάζεται, ονομάζεται προθετικό σύνολο ή εμπρόθετος προσδιορισμός.

V. Τους ζητείται να υπογραμμίσουν όλους τους εμπρόθετους προσδιορισμούς του κειμένου και κατόπιν να αλλάξουν τη θέση τους και να πουν τι παρατηρούν.

- Είναι δυνατή η μετακίνηση του εμπρόθετου, σε αντίθεση με τις προθέσεις, γιατί ως σύνολο αποκτά αυτονομία. Με τις μετακινήσεις των εμπρόθετων προσδιορισμών επιτυγχάνεται υφολογική διαφοροποίηση του νοήματος.

5^η και 6^η ώρα διδασκαλίας

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας νέων λέξεων μέσω της σύνθεσης με προθέσεις.
- Εμπλουτισμός του λεξιλογίου με λέξεις σύνθετες, με προθέσεις και με προθετικές στερεότυπες εκφράσεις.

I. Γράφονται στον πίνακα σε μια στήλη οι προθέσεις και σε άλλη στήλη, δεξιότερα λέξεις (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και επιρρήματα).

Κατόπιν ζητείται από τους μαθητές να προσπαθήσουν να συνδυάσουν τις προθέσεις της πρώτης στήλης με τις λέξεις της δεύτερης στήλης και να οχηματίσουν λέξεις της ελληνικής.

ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

Με
Κατά
Για
Παρά
Χωρίς
Μετά
Δίχως
Προς
Ίσαμε
Σε
Από
Ως, (έως)
Αντί

ΛΕΞΕΙΣ

Πάνω
Μεσημέρι
Τρώω
Κάτω
Ζωή
Πουλώ
Βιβλίο
Θέω
Τώρα
Μένα
Βάλλω
Σήμερα
Λέγω

- Διαπιστώνουν ότι οι προθέσεις **με, σε, για, ως, χωρίς, δίχως και ίσαμε** δεν μπορούν να συνδυαστούν με άλλες λέξεις και να δώσουν νέες σύνθετες λέξεις. Αντίθετα, με τις προθέσεις **αντί, από, προς, κατά, μετά, παρά** σχηματίζονται σύνθετες λέξεις που έχουν ως πρώτο συνθετικό την πρόθεση.

Οι λέξεις που σχηματίστηκαν είναι: **καταμεσήμερο, παρακάτω, μετακουλώ, προσθέτω, αποβάλλω, αντιλέγω.**

Με την παραπάνω διαδικασία διαπιστώνουν:

- Ότι δεν χρησιμοποιούνται όλες οι προθέσεις στη σύνθεση,
- Ότι οι προθέσεις αποιελούν το πρώτο συνθετικό,
- Ότι η σημασία του συνθέτου διαφοροποιείται κάθε φορά που αλλάζει η πρόθεση – πρώτο συνθετικό.

II. Δίνονται αριθμητικές πράξεις και χρονολογίες και ζητείται να τις διατυπώσουν με λόγια.

Π.χ. $10 \times 2 = 20$, $3 \times 5 = 15$, $10 + 5 = 15$, $8 + 5 = 13$, $30 : 6 = 5$, $12 : 2 = 6$, $5 - 3 = 2$, $12 - 7 = 5$

490 π.Χ., 330 μ.Χ., 7 π.μ., 6 μ.μ.

Εξηγείται ότι οι λέξεις **επί, διά, συν, πλην, ή μείον** που χρησιμοποιούνται στις αριθμητικές πράξεις και οι **προ και μετά** που χρησιμοποιούνται στις χρονολογίες ήταν προθέσεις στα αρχαία ελληνικά και ότι στη σημερινή γλώσσα η χρήση τους είναι περιορισμένη σε

περιπτώσεις όπως οι παραπάνω, στη σύνθεση και σε εκφράσεις όπως: δια της βίας, συν ω χρόνω, επί πολλά χρόνια.

III. Γράφονται στον πίνακα και άλλες στερεότυπες εκφράσεις, όπως: **εις βάρος, εκ των προτέρων, εκτός έδρας, εν ανάγκη, περί τίνος πρόκειται, υπό την εποπτεία, άνευ αποδοχών**, τους ζητάμε να πουν άλλες παρόμοιες αν ξέρουν, και τους εξηγούμε τι σημαίνουν αυτές οι φράσεις.

IV. Από τη φωτοτυπία με τις προθέσεις που τους έχει δοθεί, τους ζητείται να κάνουν σύνθετες λέξεις με τις **‘απαρχαιωμένες’** προθέσεις και να συζητήσουν τη σημασία τους.

Για παράδειγμα: δια + φέρω → διαφέρω

εκ + παιδεύω → εκπαιδεύω

επι + τραπέζι → επιτραπέζιο

υπερ + λαμπρός → υπέρλαμπρος

υπό + γη → υπόγειος

V. Τελευταία τους ζητείται να διατυπώσουν γραπτά που βρίσκεται ένας ουμμαθητής τους σε σχέση με κάποιον άλλο ή σε σχέση με κάποιο σημείο της αίθουσας.

Για παράδειγμα: «Ο Πέτρος κάθεται πίσω από τη Μαρία», «Ο Γιάννης είναι δίπλα στο παράθυρο». Καλούνται να παρατηρήσουν ότι τα **δίπλα στο, πίσω από** και άλλα παρόμοια που θα προκύψουν αποτελούνται από ένα **επίρρημα** και μια **πρόθεση** και ονομάζονται **σύνθετες προθέσεις**.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Μετά το τέλος όλων των προηγούμενων ενεργειών που αναφέραμε μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές το παρακάτω φύλλο αξιολόγησης. Το φύλλο θα είναι ατομικό για τον καθένα χωρίς τη συνεργασία της ομάδας.

1. Με την πρώτη άσκηση ελέγχουμε αν οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τις προθέσεις μέσα σ' ένα κείμενο.
2. Με τη δεύτερη άσκηση ελέγχουμε αν οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη διαφορετική σημασία που μπορεί να έχει η ίδια πρόθεση σε διάφορες προτάσεις.
3. Με την τρίτη άσκηση εμπλουτίζουμε το λεξιλόγιο των μαθητών με νέες λέξεις που προήλθαν από τη σύνθεση των προθέσεων με τις λέξεις.
4. Με την τέταρτη άσκηση επιδιώκουμε να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τις σύνθετες προθέσεις.
5. Με την πέμπτη άσκηση που είναι μια ακροσχηίδα, επιδιώκουμε να κάνουμε μια σύντομη αναφορά και σε άλλα μέρη του λόγου όπως ρήμα, κύριο όνομα, μόριο.
6. Η έκτη άσκηση έχει παιχνιδιώδη μορφή, είναι ένα κρυπτόλεξο από προθέσεις.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Να υπογραμμίσεις τις προθέσεις στο κείμενο που ακολουθεί:

Σε μια ευρύχωρη αυλή ο Πέτρος με τον Ανδρέα έπαιζαν από το μεσημέρι ως το βράδυ ποδόσφαιρο, χωρίς να κουραστούν. Μετά το παιχνίδι πήγαν μέχρι το σχολείο να ρωτήσουν για τα μαθήματα της άλλης ημέρας. Στο δρόμο παρ' ολίγο να πατήσουν ένα φίδι.

2. Να γράψεις τι φανερώνει το «από» στις πιο κάτω προτάσεις:

Είμαι **από** την Ελλάδα _____

Φώναξε **από** το πεζοδρόμιο _____

Θα φύγουμε **από** το Σάββατο _____

Να σας δώσω **από** πέντε ευρώ _____

Είναι **από** πλούσια οικογένεια _____

Πήρε **από** πέντε κιλά φρούτα _____

και λαχανικά στον καθένα

3. Σχημάτισε σύνθετες λέξεις

υπέρ + ευαίσθητος → _____

αντί + πλοίαρχος → _____

αντί + προτείνω → _____

αντί + κανονικός → _____

κατά + καλοκαίρι → _____

κατά + γαλανός → _____

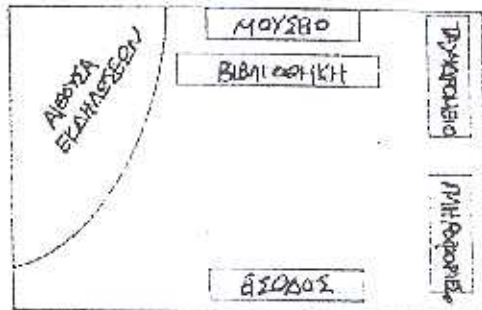
υπέρ + προστασία → _____

4. Με βάση το σχεδιάγραμμα που σας δίνεται, συμπληρώστε τα παρακάτω κενά.

Π.χ. Το ταχυδρομείο είναι δίπλα στις πληροφορίες.

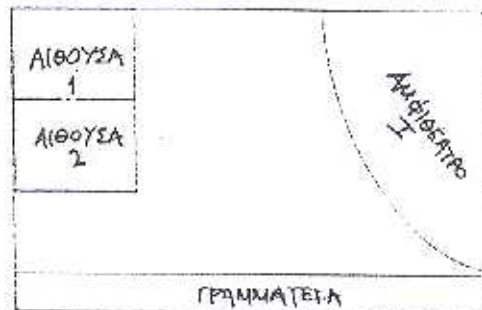
ΙΣΟΓΓΙΟ

1. Το μουσείο είναι.....
2. Η βιβλιοθήκη είναι.....
3. Η αίθουσα εκδηλώσεων βρίσκεται.....



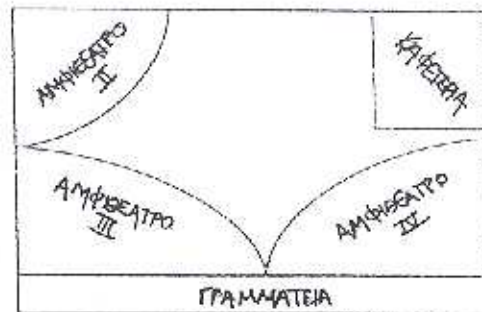
ΠΡΩΤΟΣ ΟΡΟΦΟΣ

4. Η αίθουσα 1 βρίσκεται.....
5. Η γραμματεία είναι.....



ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΟΡΟΦΟΣ

6. Η καφετέρια βρίσκεται.....
7. Η καφετέρια βρίσκεται.....
8. Το αμφιθέατρο IV είναι.....
9. Το αμφιθέατρο II είναι.....
10. Το αμφιθέατρο IV βρίσκεται.....



ΤΡΙΤΟΣ ΟΡΟΦΟΣ

11. Το γραφείο Β είναι..... γραφείο Α και το γραφείο Γ.....
12. Η αίθουσα 3 είναι.....
13. Το γραφείο Α βρίσκεται.....



5. Συμπλήρωσε την ακροστιχίδα των προθέσεων.

1.		Πρόθεση που δείχνει κατεύθυνση.
2.		Είναι το 'μαθαίνω'.
3.		Φωνήεν.
4.		Βοηθάει σιω να σχηματιστεί ο Μέλλοντας.
5.		Πήρε τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2004.
6.		Μονοσύλλαβη πρόθεση.
7.		Απαρχαιωμένη πρόθεση.
8.		Τρισύλλαβη πρόθεση.
9.		Πρόθεση που χρησιμοποιείται στα Μαθηματικά.

6. Ανακάλυψε τις προθέσεις που υπάρχουν στον πίνακα. Κύκλωσέ τις και γράψε τις κάτω από τον πίνακα.

Ι	Ν	Γ	Θ	Β	Ε	Π	Ι	Π
Λ	Σ	Ι	Ο	Ψ	Μ	Ε	Τ	Α
Π	Ε	Α	Ν	Π	Σ	Ρ	Δ	Ρ
Ω	Φ	Π	Μ	Λ	Υ	Ι	Ι	Α
Χ	Σ	Ο	Ε	Ε	Ν	Σ	Α	Τ
Π	Ρ	Ο	Σ	Κ	Α	Τ	Α	Π

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ.**, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα, Gutenberg, 1998.
- ΥΠΕΠΘ**, Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επισημειώσεις Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2000.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ ΑΓ., & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ ΣΩΦΡ.**, Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 1997.
- ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ Α., ΓΙΑΚΟΥΔΗ ΑΝΔΡ.**, «Η διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις 'μικτής δυναμικότητας'», στο ΓΕΩΡΓΙΟΥΓΙΑΝΝΗΣ Π., (επιμ.) Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. (2^ο Διεθνές συνέδριο, Πανεπιστημίου Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. - Κ.Ε.Λ.Ε., Πάτρα 25 - 27 Ιουνίου 1999), Πάτρα, 2000, Τόμος III, 240 - 256.
- ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ Α.**, Σημειώσεις στο μάθημα «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα» που διδάχτηκε στους μετεκπαιδευόμενους φοιτητές του Διδακταλίου Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης το χειμερινό εξάμηνο 2001 - 2002.
- ΒΑΡΛΟ ΚΩΣΤΑ ΣΠΥΡ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ ΛΗΔΑ**, «Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις ως διαγνωστικό εργαλείο», στο Ν. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, ΑΝ. ΤΣΑΓΓΑΛΙΔΗΣ, Μ. ΠΟΥΜΙΖΗ, (επιμ.). Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Δημερίδας Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Θεσ/νίκη, 2 - 3 Απριλίου 1999.
- COLIN BAKER**, Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg, 2001.

**ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

ΕΔΩ, ΕΚΕΙ ΚΙ ΑΛΛΟΥ, Δράση 3 – Εκπαιδευτικό υλικό, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Β' Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης, σελ. 53.

ΛΙΓΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΞΗ, Τετράδιο του μαθητή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή , τμήμα Φ.Π.Ψ., Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα, 1999 σελ. 13.

ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Β. ΓΙΑΝΝΗ, Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό, Αθήνα, 1995, σελ. 247.

Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, Ε' δημοτικού, Τέταρτο μέρος, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 108, 125.

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ, Ε' δημοτικού, β' τεύχος, Εκδ. Νικόδημος, σελ. 177, 187.

ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗ – HERTLEIN ΜΑΡΙΑ, ΚΑΣΚΑΝΤΑΜΗ ΜΑΡΙΑ, ΠΕΤΡΕΑ ΚΥΡΙΑΚΗ, στο Μιλάμε Ελληνικά Ζούμε Ελληνικά, διδακτικό εγχειρίδιο, εκδ. Κορφή, Αθήνα, 2000, σελ. 80.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

Προθέσεις λέγονται οι άκλιτες λέξεις που μπαίνουν μπροστά από τα ονόματα ή τα επιρρήματα, για να φανερώσουν μαζί τους **τόπο, χρόνο, τρόπο, αιτία, ποσό, κατεύθυνση, καταγωγή κλπ.**

Οι προθέσεις είναι:

α) **πέντε** μονοσύλλαβες: **με, σε, για, ως (έως), προς**

β) **εφτά** δισύλλαβες: ¹**κατά, μετά, παρά / αντί(ς), από, δίχως, χωρίς**

γ) **μία** τρισύλλαβη: **ίσαμε**

Κανονικά μεία την πρόθεση τα ονόματα μπαίνουν σε πτώση **αιτιατική**.

Π.χ. **Κατά την άνοιξη. Προς τον κήπο. Μετά το άλσος.**

Η πρόθεση **σε** παθαίνει αποκοπή μπροστά από το **τα** των άρθρων, στη **γενική** και **αιτιατική** πτώση και ενώνεται μ' αυτά:

Π.χ. **στου, στις, στων, -στου, στην, στο, στους, στις, στα.**

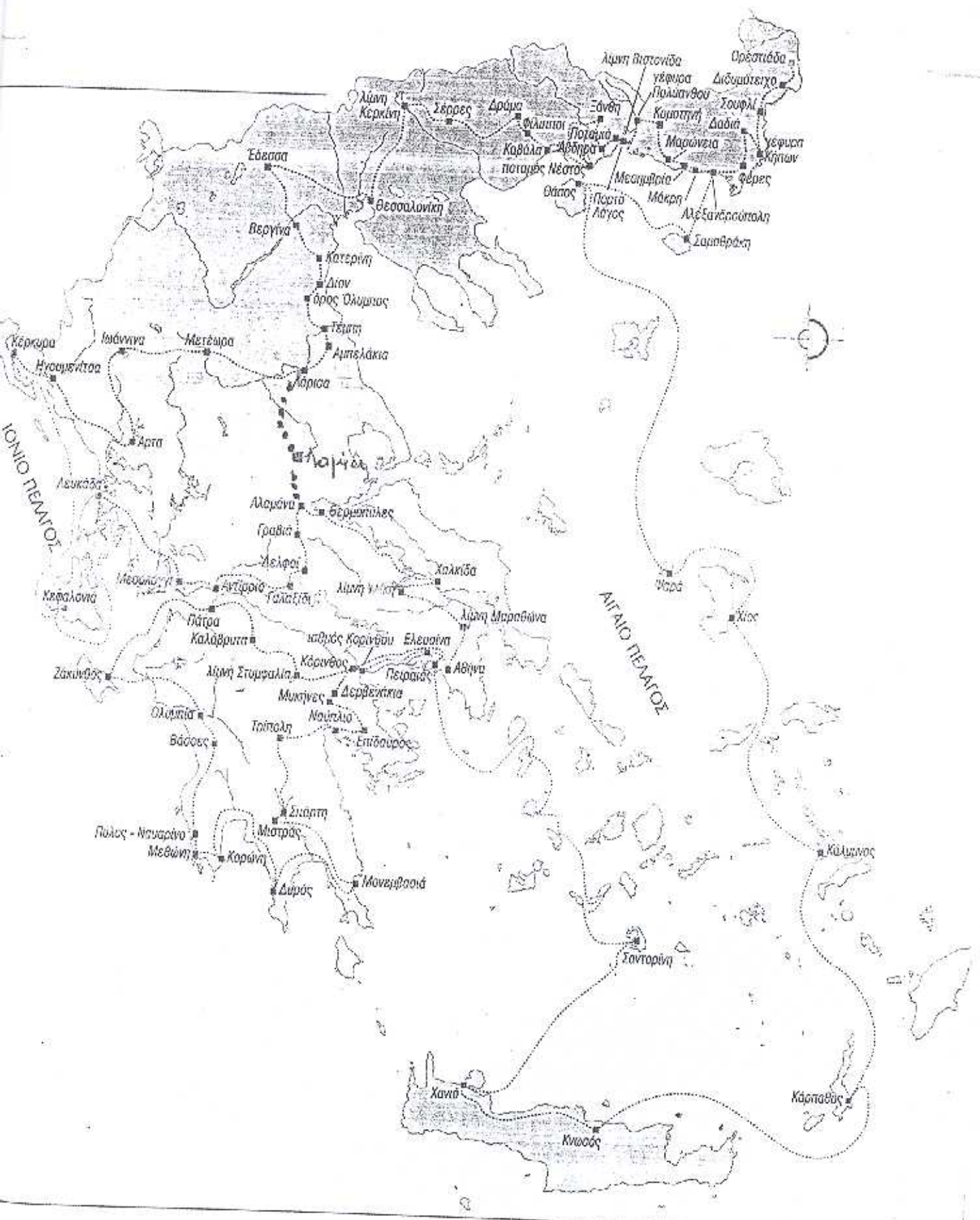
Απαρхайωμένες προθέσεις

Εκτός από τις παραπάνω προθέσεις σε μερικές εκφράσεις λέγονται και οι αρχαίες προθέσεις **δια, εκ - εξ, εν, επί, περί, προ, υπέρ, υπό.**

Στα μαθηματικά χρησιμοποιούνται και οι: **συν, πλην, μείον, επί, δια.**

¹ Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτρέπει να συμπεριλάβει και το **μέχρι**, ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Β. ΓΙΑΝΝΗ, Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικά, Αθήνα, 1995, σελ. 247

Ο ΓΥΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΣΕ 15 ΗΜΕΡΕΣ



ΜΕΛΙΝΑ ΚΑΝΑ: Όταν τραγουδάω
Μουσική - Στίχοι: Θανάσης Παπαζωνοσταντίνου

Με κλειστά τα μάτια πάντα τραγουδάω
γιατί στην καρδιά μου ο Ζέφυρος φυσά.
Έλα σκόρπισέ με Ζέφυρε σ'αυτή στάχτη
σ' όλων τα βάρη τα επτασφράγιστα.

Αχ ζωή μάγισσα
να σε μάθω άσχημα.

Κάθησε κοντά μου Θάμνη να πούμε
τη χαρά του κόρημου, το παρσέλινο.
Κάθε μέρα χάνω, χάνω το όνειρό μου
και το ξαναβρίσκω όταν τραγουδώ.

Αχ ζωή μάγισσα
να σε μάθω άσχημα.

Τα τραγούδια παίζουν γιατί απ' την
ψιγή μας
και το μεταφέρουν στο στερέωμα.
Όπου αναβοσβήνει σα θλιμμένο
πάλσαρ
και το δρόμο δείχνει για τους
ναυαγούς.

Αχ ζωή μάγισσα
να σε μάθω άσχημα.

