



Διαδρομές για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και φοιτητές
νεοελληνικών τμημάτων εκτός Ελλάδας

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ

Συγγραφική ομάδα

Θωμά Αλεξίου

Μαρίνα Τζακώστα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Περίληψη: Περιγραφή και στόχοι της ενότητας

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τα κύρια ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας – και πιο συγκεκριμένα της ελληνικής – σε μαθητές μικρής ηλικίας. Η περιήγησή μας στα θέματα αυτά θα τεθεί στο γενικότερο πλαίσιο της σχετικής θεωρίας καθώς και των συζητήσεων και των προβληματισμών που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές.

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι οι (υποψήφιοι) διδάσκοντες είναι ήδη εξοικειωμένοι με τις προσεγγίσεις στη διδακτική μεθοδολογία της ξένης γλώσσας (αφού, στο πλαίσιο του προγράμματος, το θέμα εξετάζεται και σε άλλες ενότητες, όπως στη Γ1), θα εστιάσουμε μόνο και συγκεκριμένα σε θέματα διδασκαλίας σε μικρά παιδιά.

Στόχοι της ενότητας είναι:

- Να συζητήσουμε στρατηγικές διδασκαλίας και τα σπουδαιότερα θεωρητικά ζητήματα όσον αφορά το αντικείμενο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά.
- Να αναλογιστείτε την όλη διαδικασία μέσω ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού.

Διάρκεια μελέτης

Για τη μελέτη της ενότητας αυτής θα χρειαστείτε:

- 10 ώρες για το κεφάλαιο και τη μελέτη της προτεινόμενης βιβλιογραφίας (έντυπης και ηλεκτρονικής) στο τέλος της ενότητας,
- 2 ώρες για την ολοκλήρωση των ασκήσεων εμπέδωσης.

Πίνακας περιεχομένων

1	Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά.	4
1.1	Ξεκινώντας το ταξίδι της γλώσσας νωρίς	4
1.2	Διδάσκοντας την ξένη γλώσσα σε μαθητές παιδικής ηλικίας	7
1.3	Ψηφιακός γραμματισμός	15
2	Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα παιδιά	18
2.1	Γνωστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών	18
2.2	Συναισθηματικά χαρακτηριστικά	20
2.3	Το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας: διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις.	20
2.4	Πρακτικές προτάσεις διδασκαλίας	28
2.5	Η χρήση ιστοριών στη διδασκαλία της Γ2 σε παιδιά	35
2.6	Η αξιολόγηση των μικρών μαθητών	39
2.7	Αντί επιλόγου του κεφαλαίου	43
	BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	44

1 Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά.

1.1 Ξεκινώντας το ταξίδι της γλώσσας νωρίς

Αρχικώς είναι ανάγκη να διευκρινιστεί πως κοινό-στόχος της συζήτησής μας είναι μαθητές ηλικίας 8 έως 12 ετών. Κατ' επέκταση, όμως, θα αναφερθούμε και σε ζητήματα που αφορούν μαθησιακό κοινό προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας – μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Σε κάθε περίπτωση, το κοινό μας συνίσταται από μαθητές Δημοτικού έως την πρώτη τάξη του Γυμνασίου.

Στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα επιμόρφωσης των «Διαδρομών», το ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας σε νεαρούς/μικρούς μαθητές κατέχει σημαντική θέση. Συγκεκριμένα, η ενότητα Α3 του προγράμματος «Διαδρομές Α για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας εκτός Ελλάδας» έχει ταυτόσημο αντικείμενο με την έρευνά μας, ενώ στο υποστηρικτικό υλικό του συστήματος «Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» διατίθενται σχετικά άρθρα (βλ. σχετικά: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=370>).

Μια πρώτη επισήμανση αφορά το γεγονός ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά αποτελεί μια συζήτηση και πρακτική που είναι «της μόδας». Βρίσκεται, λοιπόν, στο επίκεντρο των συζητήσεων και του επιστημονικού ενδιαφέροντος. Δεδομένου ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση των 28 πλέον κρατών-μελών επενδύει στην πολυγλωσσία των πολιτών της και στην κινητικότητα των τελευταίων, ένας από τους κύριους στόχους της είναι κάθε μικρό παιδί που ζει στην Ευρώπη να μιλά τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες. Η τάση είναι – όπως φαίνεται και από πολλά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (βλ. σχετικά το <http://www.ellieresearch.eu/>, <http://www.elias.bilikita.org/>, <http://www.project-flipp.com/>, <http://www.paueducation.com/en/projects/piccolingo>) – η ηλικία του «βαπτίσματος» στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας να μειώνεται διαρκώς. Πρωτοποριακές έρευνες και πειράματα σε σχέση με τη λειτουργία του εγκεφάλου (με έμφαση στις περιπτώσεις της διγλωσσίας) αποδεικνύουν ότι η επιτυχής εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλο και νεαρότερες ηλικίες. Ιδιαίτερως σημαντική είναι μάλιστα η περίπτωση της διγλωσσίας (ερευνητικό πεδίο που ήδη μετρά 100 χρόνια μελέτης)- τα βρέφη που εκ γενετής μεγαλώνουν με δύο γλώσσες στο ίδιο σπίτι ή με μία γλώσσα στο σπίτι και άλλη στο ευρύτερο κοινωνικό

πλαίσιο, ξεκινούν από διαφορετική βάση κατά τη διαδικασία ανάπτυξης της μητρικής τους γλώσσας συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά, ιδιαίτερα όσον αφορά την αναγνώριση διαφορετικών ήχων, την ανάπτυξη του πρώτου λεξιλογίου, καθώς και των γραμματικών εννοιών. Η συγκεκριμένη ουσιαστική διαφορά φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση όχι μόνο στη γλωσσική αλλά και στη γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών (Bialystok 2007). Κατά τον ίδιο τρόπο, υποστηρίζεται και τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι ομιλητές σε μη γλωσσικές δεξιότητες παραμένουν και μετά την παιδική ηλικία (Bialystok 2006; Bialystok, Craik & Ruocco 2006, βλ. και την ενότητα Γ3 για τη «Δίγλωσσία» για παράδειγμα, τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν σε δοκιμασίες επίλυσης προβλημάτων (Bialystok 2001, Bialystok & Martin 2004).

Πρόσφατες αλλαγές στα σχολεία και τα αναλυτικά προγράμματα σε όλη την Ευρώπη υποδεικνύουν και ενθαρρύνουν την διδασκαλία γλωσσών σε σημαντικά μικρότερη ηλικία. Παράλληλα, η συγκεκριμένη τάση εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο ενίσχυσης της πολυγλωσσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και αποτυπώνεται σε σχετικά έγγραφα της Επιτροπής και του Συμβουλίου με στόχο τη δημιουργία και την οργάνωση μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής εκμάθησης γλωσσών από μικρή ηλικία (βλ. ενδεικτικά τον ιστοχώρο: http://ec.europa.eu/languages/orphans/background-documents_el.htm *Εγχειρίδιο για την πολιτική εκμάθησης γλωσσών από μικρή ηλικία*). Όπως αποδεικνύεται, λοιπόν, από την έντονη ερευνητική δραστηριότητα και τα πάμπολλα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται στην Ευρώπη για το σκοπό αυτό, η τάση ενίσχυσης της εκμάθησης της γλώσσας από τις μικρές ηλικίες είναι εντονότατη.



ΟΡΙΣΜΟΣ: Η εκμάθηση της γλώσσας σε πρώιμη προσχολική ηλικία ('Early Language Learning (ELL) at pre-primary level') σημαίνει τη συστηματική διέγερση της επίγνωσης ή της έκθεσης σε παραπάνω από μία γλώσσες και πραγματοποιείται στην πρώιμη παιδική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της πρώιμης σχολικής εκπαίδευσης, πριν από το δημοτικό σχολείο.

Η τάση της εκκίνησης εκμάθησης της ξένης γλώσσας από μικρή ηλικία δεν αφορά μόνο την Ευρώπη αλλά αποτελεί θέμα διεθνούς ενδιαφέροντος, αφού πλήθος

ερευνητικών προγραμμάτων διεξάγονται και σε άλλες ηπείρους, όπως στην Αμερική (<http://www.schools.utah.gov/curr/dualimmersion/>) και στην Αυστραλία (http://education.unimelb.edu.au/news_and_activities/projects/the_young_learners_project). Οι έρευνες επικεντρώνονται στα προφανή οφέλη της διαδικασίας, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά ως ακολούθως:

- Τα παιδιά εκτίθενται στην πολυγλωσσία από νεαρή ηλικία.
- Οι ποικίλες δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη της ξένης γλώσσας, σε πρώιμη παιδική ηλικία, αποτελούν μια εμπειρία που εμπλουτίζει τις γνώσεις και τη γνωστική εξέλιξη των μικρών μαθητών.
- Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία καθώς και η διγλωσσία, συντελεί, σύμφωνα με έρευνες, στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων της κατανόησης, της έκφρασης, της επικοινωνίας και της επίλυσης προβλημάτων (για πιο εκτενή πληροφόρηση βλ. <http://www.bilingualism-matters.org.uk/>).
- Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες, γεγονός που συνεισφέρει θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.
- Μέσω της επαφής με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες ενισχύεται η αίσθηση του σεβασμού στη διαφορετικότητα (ενώ στην Ε.Ε. συγκεκριμένα καλλιεργείται παράλληλα και η ευρωπαϊκή συνείδηση).

Τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από πρώιμη παιδική ηλικία καθιστούν τη διδασκαλία της ζήτημα «πρώτης γραμμής» για τη διδακτική μεθοδολογία. Πλήθος ερευνών τονίζουν τη σημασία της γλωσσομάθειας σε σχέση με τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικά στην περίπτωση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία αποτελεί ένα κατεξοχήν πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, η γλωσσομάθεια αποτελεί ένα προσόν με πολλαπλά πλεονεκτήματα. Αν αναλογιστούμε, μάλιστα, το γεγονός ότι υπάρχουν χώρες όπου η επίσημη γλώσσα του κράτους διδάσκεται ως ξένη, κατανοούμε το πόσο πολυδιάστατο είναι το ζήτημα (βλ. Nikolov & Curtain 2000: 6, ενώ για πληροφορίες σχετικά με τις εν λόγω χώρες, βλ. στο σύνδεσμο: http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/An_Early_Start_Young_Learners_and_Modern_Languages_in_Europe_and_Beyond.pdf).

Συγκεκριμένα, η ερευνητική υπόθεση που τίθεται στο επίκεντρο της σχετικής συζήτησης αφορά: 1) το πόσο νωρίς μπορεί να αρχίσει ένα παιδί να μαθαίνει μια ξένη γλώσσα και 2) το πώς η ηλικιακή αυτή αφετηρία επηρεάζει την εκμάθηση

συνολικά και αλληλεπιδρά με τις άλλες δεξιότητες και κυρίως με την παράλληλη αφομοίωση της μητρικής γλώσσας. Η υπόθεση αυτή είναι αρκετά πολυσύνθετη. Το γεγονός παραμένει πως η μεθοδολογική πρακτική συγκλίνει στην εισαγωγή εκμάθησης της ξένης γλώσσας σε όλο και μικρότερες ηλικίες. Ο αντίστοιχος προβληματισμός είναι επίσης έντονος. Γλωσσολόγοι και άλλοι ερευνητές δεν έχουν ακόμα συμφωνήσει όσον αφορά τα πλεονεκτήματα πρώιμης εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Η πλειοψηφία φαίνεται να ισχυρίζεται πως η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό σύστημα και η συνέχεια της μαθησιακής πορείας συνιστούν πιο σημαντικούς παράγοντες απ' ότι η αφετηρία της μάθησης.

1.2 Διδάσκοντας την ξένη γλώσσα σε μαθητές παιδικής ηλικίας

Ποια στοιχεία είναι διαφορετικά όταν διδάσκουμε την ξένη γλώσσα σε μικρούς από ό,τι όταν τη διδάσκουμε σε εφήβους ή ενήλικες; Μερικές διαφορές είναι προφανείς: τα παιδιά είναι ενθουσιώδεις και ζωντανά μαθητές. Επίσης, αναλαμβάνουν δραστηριότητες χωρίς να το πολυσκεφτούν, δεν φοβούνται να κάνουν λάθη, ενώ εμπειδώνουν πολύ πιο εύκολα και γρήγορα τη γνώση. Επιδιώκουν την αποδοχή του εκπαιδευτικού περισσότερο από την αποδοχή των συμμαθητών τους. Από την άλλη πλευρά, χάνουν πιο εύκολα το ενδιαφέρον τους με συνέπεια να βαριούνται, ενώ είναι πολύ δύσκολο (αν όχι και περιττό) να τους απευθυνθείς με όρους μεταγλώσσας για να εξηγήσεις γραμματικά και άλλα φαινόμενα (βλ. σχετικά Cameron 2012: 1).

Σε γενικές γραμμές, η γνώση του τρόπου μάθησης των παιδιών και του πώς αναπτύσσονται οι γνωστικές τους ικανότητες είναι πολύ βασική, όταν θέλουμε να μελετήσουμε τον τρόπο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο της προσπάθειάς μας να εξοικειωθούμε με τις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στον παιδικό εγκέφαλο, η προσέγγισή μας πρέπει να είναι κυρίως μαθητοκεντρική, αλλά και όχι μόνο. Τα παιδιά, ως μαθητές, διαθέτουν εξαιρετικές δυνατότητες γνώσης, καθώς συνιστούν, κατά τον Πιαζέ, έναν ιδανικό «ενεργό μαθητή» (ό.π.: 2) που σκέφτεται συνεχώς για τον κόσμο που τον περιβάλλει και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Το παιδί «προσπαθεί με ενεργητικό τρόπο να βγάλει νόημα για τον κόσμο γύρω του, κάνει ερωτήσεις, θέλει να γνωρίζει [...] από πολύ νωρίς, μάλιστα το παιδί έχει σκοπούς και προθέσεις: θέλει να κάνει πράγματα» (Donaldson 1978: 86). Συνεπώς, είναι σημαντικό ο δάσκαλος της ξένης γλώσσας να έχει παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με τις κύριες θεωρίες όχι μόνο της γλωσσικής κατάκτησης, αλλά και της ανάπτυξης των γνωσιακών ικανοτήτων.

Ειδικότερα, σε σχέση με την εκμάθηση της γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία, πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί – σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο – κατέδειξαν θετικά αποτελέσματα για τα οφέλη και τη χρησιμότητα μιας τέτοιας προσπάθειας. Με βάση, μάλιστα, αυτήν την παραδοχή, έχει διατυπωθεί η ευρέως γνωστή και διαδεδομένη *Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου* ('Critical Period Hypothesis', Penfield & Roberts 1959, Lenneberg 1967), σύμφωνα με την οποία διατυπώνεται η υπόθεση πως τα παιδιά μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα καλύτερα από τους ενήλικες, γεγονός που συχνά χρησιμοποιείται ως έρεισμα για την εισαγωγή μιας δεύτερης γλώσσας σε τάξεις μαθητών μικρής ηλικίας. Η συζήτηση περί της ύπαρξης ή μη της κρίσιμης περιόδου γεννήθηκε μέσα στο πλαίσιο της έρευνας που αφορά την κατάκτηση της μητρικής ή των μητρικών γλωσσών.

Ως κρίσιμη περίοδος ορίζεται το χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου μια γλώσσα κατακτάται πλήρως, δηλαδή σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία). Τα πορίσματα στα οποία βασίστηκε η χρήση και καθιέρωση του όρου προέρχονται από τις φυσικές επιστήμες και ειδικότερα από τις νευροεπιστήμες, οι οποίες μελετούν τη συμπεριφορά του εγκεφάλου όσον αφορά τη γλωσσική και γενικότερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι Penfield & Roberts (1959) όσο και ο Lenneberg (1967) συνέδεσαν την κρίσιμη περίοδο με τη χρονική διάρκεια η οποία απαιτείται για την πλευρίωση του εγκεφάλου (brain lateralization), δηλαδή το χρονικό όριο πέραν του οποίου οι λειτουργίες του ανθρώπου έχουν βρει τη θέση τους στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια.

Η κρίσιμη περίοδος ως έννοια και ως θεωρητική υπόθεση συνδέθηκε με τη θεωρία της *Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής* (στο εξής Γ/ΚΓ, Chomsky 1959, 1965, 1975, 1981, 1986, 1995). Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, η Γ/ΚΓ ορίζεται ως ένα νοητικό κατασκευάσμα αρχών, οι οποίες διαμορφώνουν τις ιδιότητες των γλωσσικών εκφράσεων. Η Γ/ΚΓ συχνά ταυτίζεται με τον *Μηχανισμό Γλωσσικής Ανάπτυξης* ('Language Acquisition Device', LAD), ο οποίος κατευθύνει το παιδί προς την κατάκτηση της μητρικής ή των μητρικών γλωσσών (στο εξής Γ1). Αν και η κρίσιμη περίοδος σχετίζεται άμεσα και καταρχάς με την κατάκτηση της Γ1, ο Lenneberg (1967) έκανε έμμεσες αναφορές στη σχέση κρίσιμης περιόδου και εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (στο εξής Γ2). Χαρακτηριστικά της κρίσιμης περιόδου όσον αφορά την εκμάθηση της Γ2 είναι:

- Η χρονικά οριοθετημένη αρχή και το χρονικά οριοθετημένο τέλος της περιόδου εκμάθησης της Γ2.
- Η μείωση του ρυθμού της εκμάθησης και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μετά το πέρας της κρίσιμης περιόδου.

- Οι σαφείς διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο εκμάθησης της Γ2 από παιδιά και ενήλικες και τα διαφορετικά λάθη που κάνουν αυτοί.
- Ο καθορισμένος και προβλέψιμος βαθμός ποικιλίας των γλωσσικών δομών (για εκτεταμένη συζήτηση, βλ. Hakuta 2001).

Πώς όμως είναι δυνατόν η (πρώιμη) ηλικία να καθορίζει την εκμάθηση της Γ2 μετά την έξοδο από την κρίσιμη περίοδο; Το θέμα συνοψίζεται στο εξής ερώτημα (όπως αυτό διατυπώθηκε από τους Bley-Vroman (1990) και Ellis (1997)): «Ο *Μηχανισμός Γλωσσικής Ανάπτυξης (Language Acquisition Device, LAD)* παραμένει ενεργός και στους ενήλικες;»

Με άλλα λόγια, η ηλικία έναρξης της μάθησης της ξένης γλώσσας είναι καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας; Οι έρευνες λαμβάνουν τρεις κατευθύνσεις σε σχέση με την απάντηση που δίνουν στο παραπάνω ερώτημα, γενικότερα, και τον ρόλο της κρίσιμης ηλικίας στην διδασκαλία και εκμάθηση της Γ2, ειδικότερα. Μία κατηγορία ερευνών εξαίρει τον ρόλο της (πρώιμης) ηλικίας και της κρίσιμης περιόδου, μία δεύτερη αρνείται την επίδραση της ηλικίας στην εκμάθηση της Γ2 ή έστω υιοθετεί την άποψη ότι παίζει μικρό ή μηδαμινό ρόλο, ενώ μια τρίτη κατεύθυνση υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι πολυπαραγοντική. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την τρίτη κατεύθυνση ερευνών, είναι τόσο γλωσσικοί όσο και εξωγλωσσικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας και, ανάλογα με τις περιστάσεις, κάποιοι παράγοντες έχουν μεγαλύτερη επίδραση από κάποιους άλλους.

Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν ως θεμελιώδεις παράγοντες επίδρασης στην εκμάθηση της Γ2: α) την επίδραση της Γ/ΚΓ και την τυπολογική γειννίαση, δηλαδή τις δομικές και άλλες ομοιότητες, της/των Γ1 και της Γ2 και β) τους εξωγλωσσικούς παράγοντες, που αφορούν κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους οι οποίες είναι δυνατόν να επηρεάσουν τον ομιλητή της Γ2.¹

Στις μελέτες των Johnson & Newport (1989, 1991) συνοψίζονται τα πλέον ισχυρά επιχειρήματα υπέρ του θετικού ρόλου της (πρώιμης) ηλικίας στην εκμάθηση της Γ2. Πιο συγκεκριμένα, οι Johnson & Newport (1989, 1991) εξετάζοντας αλλόγλωσσους ομιλητές με δοκιμασίες διασθητικών κρίσεων (τεστ γραμματικότητας) βρήκαν ισχυρή σχέση της αύξησης της ηλικίας και της ελάττωσης της γλωσσικής

¹ Για εκτεταμένες ανασκοπήσεις των ερευνών που ασχολήθηκαν με τη σημασία της ηλικίας στη γλωσσική ανάπτυξη βλ. Cummins (1980), Flege (1981), Patkowski (1988, 1994), Johnson & Newport (1989, 1991), Bley-Vroman (1990), Bolotin (1995), Obler (1996), Bongaerts *et al.* (1997), Bialystok & Hakuta (1999), Leather (1999), Hyltenstam & Abrahamsson (2000), Scovel (2000), Baker (2001), Birdsong & Molis (2001), Piske *et al.* (2001), Birdsong (2004, 2006), Butler & Hakuta (2004), Saviile-Troike (2012).

επάρκειας. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές έδειξαν ότι, καθώς ο αλλόγλωσσος ομιλητής απομακρύνεται από την κρίσιμη ηλικία, έχει μειωμένη πρόσβαση σε γλωσσικά καθολικά χαρακτηριστικά (language universals), δηλαδή στους κανόνες της Γ/ΚΓ, στους οποίους αναφερθήκαμε παραπάνω. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν οι Oyama (1976), Patkowski (1988) και Scovel (2000).

Στην πλειοψηφία τους, οι έρευνες που υποστηρίζουν τον ευεργετικό ρόλο της (πρώιμης) ηλικίας στην εκμάθηση της Γ2 στηρίζονται στα πορίσματα που επικεντρώνονται στη μελέτη της προφοράς, του τονισμού και του επιτονισμού των αλλόγλωσσων ομιλητών (βλ. ενδεικτικά Flege 1981, Major 2007, Huang & Jun 2009), της αντίληψης της τεμαχιακής φωνολογίας (βλ. Fullana 2006) και λιγότερο της μορφοσύntαξης (Cummins 1980, DeKeyser 2000, DeKeyser *et al.* 2010). Άλλες μελέτες υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της ηλικίας για την εκμάθηση όλων των επιπέδων γραμματικής ανάλυσης μιας γλώσσας (βλ. Harley *et al.* 1997) και της ανάγνωσης (βλ. Zevin & Seidenberg 2006), με προεκτάσεις στην εκπαίδευση (Patkowski 1994, Zurer-Pearson 2008). Οι Piske *et al.* (2001), διατυπώνουν μια μάλλον ακραία θέση, ότι, δηλαδή, η ηλικία είναι ο βασικός παράγοντας που επιδρά στη γλωσσική εκμάθηση, ενώ άλλοι εξωγλωσσικοί παράγοντες δεν επιδρούν καθόλου. Σε ανάλογα συμπεράσματα έφτασαν οι Mayberry (1993, 2007), Mayberry & Lock (2003) διενεργώντας έρευνες με συμμετέχοντες κωφά παιδιά και κωφούς ενήλικες και μελέτες οι οποίες προέρχονται από το χώρο των νευροεπιστημών (βλ. Weber-Fox & Neville 1996, Mueller 2005 και Bloch *et al.* 2009, οι οποίοι χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους προκλητά δυναμικά (Event Related Potentials, ERP), Pallier *et al.* 2003, Perani *et al.* 2003, οι οποίοι χρησιμοποίησαν νευροαπεικονίσεις).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μελέτες οι οποίες απορρίπτουν την επίδραση της κρίσιμης περιόδου δείχνοντας ότι αλλόγλωσσοι ομιλητές μεγαλύτερης ηλικίας φτάνουν σε επίπεδα γλωσσομάθειας σχεδόν φυσικού ομιλητή όσον αφορά την κατανόηση και την αντίληψη της Γ2 (competence). Σε τέτοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Alvarez (2006, για την ικανότητα των αλλόγλωσσων ομιλητών στην αφήγηση ιστοριών), Ανδριά & κ.α. (2013), Clark (2002), Collier (1987), Epstein, Flynn & Martohardjono (1996), Hakuta (2001), Hakuta *et al.* (2003), Hernandez & Li (2007), Hirsh *et al.* (2003), Malt & Sloman (2003), Marinova-Todd *et al.* (2000), Mora (2006, όσον αφορά την ευφράδεια των αλλόγλωσσων ομιλητών), Miralpeix (2006, για την ανάπτυξη του λεξιλογίου), Munoz (2006), Rosa-Torrás (2006, όσον αφορά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου), Ρουσουλιώτη (2009, για την ανάπτυξη της σημασιολογίας και του λεξιλογίου), Singleton (2005), Singleton & Ryan (2004), Σκούρτου (2011), Snow & Hoefnagel-Hoehle (1978). Αρνητικοί συσχετισμοί ηλικίας

και εκμάθησης της Γ2 έχουν προκύψει από έρευνες με ασθενείς οι οποίοι είχαν προβλήματα στην παραγωγή λόγου και, πιο συγκεκριμένα, στην αφήγηση ιστοριών (Granena 2006). Τέλος, κάποιες νευροεπιστημονικές μελέτες κατέληξαν στο ότι η ανάπτυξη της σημασιολογίας δεν σχετίζεται με την ηλικία (βλ. Slabakova 2006).

Σύμφωνα με μια τρίτη λιγότερη ισχυρή προσέγγιση, η εξασθένηση της ικανότητας εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας οφείλεται σε κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς λόγους (Hakuta *et al.* 2003). Επίσης, υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι και άλλοι παράγοντες, γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί (Newport 1990), επιδρούν στη γλωσσική εκμάθηση παράλληλα με την ηλικία. Αυτοί είναι:

- Οι τυπολογικές ομοιότητες και διαφορές των γλωσσών, Γ1 και Γ2 (Bialystok 1997, Ellis 1997).
- Η επίδραση της Γ2 στη Γ1 (Kuhl 2004).
- *Η επίδραση της Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής* στη Γ2 (Lakshmanan 1994, Schachter 1990, 1996, White 1990, 2003).
- Ο βαθμός χρήσης της Γ2 (Birdsong & Molis 2001).
- Ο βαθμός έκθεσης στην Γ2 (Collier 1989, Flege *et al.* 1999).
- Τα χρόνια διδασκαλίας (Collier 1989, Flege *et al.* 1999).
- Ο χρόνος έναρξης της διδασκαλίας (Moyer 2004).
- Τα χρόνια παραμονής στη χώρα όπου ομιλείται ως μητρική η Γ2 (Flege *et al.* 1995, Flege & Liu 2001).
- Τα μαθησιακά στυλ (Flege 1987, Ellis 1997, Lightbown & Spada 1999, Flege & Liu 2001, Moyer 2004, Μανίκα 2006, Brown 2007, Γαλαντόμος 2012).
- Οι μαθησιακές και επικοινωνιακές στρατηγικές (Tragant & Victori 2006, Saville-Troike 2012).
- Οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, όπως είναι τα στερεότυπα, η πολιτική και οι εκπαιδευτικές πολιτικές (Flege 1987, Ellis 1997, Lightbown & Spada 1999, Flege & Liu 2001, Moyer 2004, Μανίκα 2006, Brown 2007, Γαλαντόμος 2012).
- Οι διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως είναι τα κίνητρα, η κλίση, ο βαθμός εξωστρέφειας του ατόμου, η θέληση (Flege 1987, Ellis 1997, Flege & Liu 2001, Moyer 2004, Μανίκα 2006, Tragant 2006, Brown 2007, Γαλαντόμος 2012, Saville-Troike 2012).

Οι γλωσσικές ποικιλίες και άλλες γλώσσες που έρχονται σε επαφή με τη Γ1 και τη Γ2 (Flege 1987, Ellis 1997, Lightbown & Spada 1999, Flege & Liu 2001, Moyer 2004, Μανίκα 2006, Brown 2007, Γαλαντόμος 2012, Saville-Troike 2012).

Σε σχετικές νευροπιστημονικές μελέτες δεν παραβλέπεται ο ρόλος της (πρώιμης) ηλικίας, αλλά θεωρείται σημαντικότερος από αυτόν του τελικού επιπέδου γλωσσομάθειας (βλ. Perani *et al.* 1998).

Συνοψίζοντας, όπως προκύπτει από τις μελέτες σχετικά με την επίδραση της ηλικίας στη γλωσσική εκμάθηση, τα πορίσματα είναι ποικίλα χωρίς να απεικονίζουν μία ενιαία στάση και τάση. Θεωρούμε ότι σε γενικές γραμμές οι μελέτες διαφοροποιούνται, διότι τα ερευνητικά τους ερωτήματα είναι διαφορετικά. Πιο συγκεκριμένα, άλλες μελέτες εστιάζουν, αφενός, στην αντίληψη και την εκφορά του επιτονισμού, του τονισμού και της προφοράς, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της ηλικίας για τη γλωσσική ανάπτυξη και, αφετέρου, στην αντίληψη και εκφορά της μορφοσύνταξης η οποία δεν επηρεάζεται με άμεσο και ουσιαστικό τρόπο από την ηλικία των αλλόγλωσσων ομιλητών (βλ. ενδεικτικά Krashen *et al.* 1979, 1982, Cummins 1980, Collier 1987, White & Genesee 1996, Bongaerts *et al.* 1997, Clark 2002, White 2003, Birdsong 2004, Butler & Hakuta 2004, Cunningham-Andersson & Andersson 2006). Με άλλα λόγια, οι σχετικές μελέτες επικεντρώνονται σε ένα πολύ συγκεκριμένο θέμα το οποίο δεν βλέπουν μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (βλ. και Birdsong 2006). Στην πραγματικότητα, σημείο σύγκλισης των περισσότερων μελετητών θα μπορούσε να είναι η παραδοχή ότι τα παιδιά είναι «καλύτεροι» αλλόγλωσσοι ομιλητές όσον αφορά το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο φτάνουν και όχι στον ρυθμό της εκμάθησης (Krashen *et al.* 1979). Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά μαθαίνουν πιο γρήγορα, αλλά ξεχνούν και πιο γρήγορα, ιδιαιτέρως όταν η επαφή με τη Γ2 σταματά εντός του πλαισίου της κρίσιμης περιόδου (Clark 2002).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η σημαντικότερη συμβολή της κρίσιμης περιόδου και, κατά συνέπεια, της ηλικίας στη γλωσσική ανάπτυξη έγκειται στο ότι οριοθετεί νοηματικά τους όρους «γλωσσική κατάκτηση» και «γλωσσική εκμάθηση». Πιο συγκεκριμένα, όταν η ανάπτυξη μιας γλώσσας είναι αυτόματη, ασυνείδητη, γρήγορη (με την έννοια ότι συντελείται μέσα στο πλαίσιο των επτά κατ' ανώτατο χρόνων της ζωής του παιδιού το οποίο ταυτίζεται με την κρίσιμη περίοδο) και λαμβάνει χώρα σε φυσικό και αβίαστο περιβάλλον (εκτός δηλαδή εκπαιδευτικών πλαισίων), τότε αφορά την κατάκτηση της Γ1 ή των Γ1. Αντιθέτως, όταν η ανάπτυξη μιας γλώσσας λαμβάνει χώρα πέρα από τα επτά χρόνια της ζωής του ανθρώπου και εντός εκπαιδευτικών συνθηκών, αφορά την εκμάθηση της Γ2 ή των Γ2. Αντιστοίχως, τα παιδιά τα οποία

κατακτούν μία ή περισσότερες Γ1 και χτίζουν το γλωσσικό ή τα γλωσσικά τους υπόβαθρα αναπτύσσουν τη γλώσσα τους ή τις γλώσσες τους με πολύ διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες οι οποίοι αναπτύσσουν τις Γ2 πάνω σε ένα ήδη διαμορφωμένο γλωσσικό υπόβαθρο, αυτό της Γ1 ή των Γ1 (βλ. ενδεικτικά Hagen 2008). Από την παραπάνω συζήτηση συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά, ακόμη και αν εκτίθενται σε δεύτερες γλώσσες χρονικά αργότερα από τη Γ1, μπορούν να αναπτύξουν τη Γ2 ή τις Γ2 ως μητρική ή μητρικές (να είναι δηλαδή δίγλωσσα ή πολύγλωσσα), εφόσον η διαδικασία ανάπτυξης συντελεστεί μέσα στο πλαίσιο της κρίσιμης περιόδου, δηλαδή κατά την προσχολική ηλικία (βλ. ενδεικτικά Espinosa 2007 και Gawlitzek-Miwald & Tracy 2005). Αντιθέτως, αυτό είναι αδύνατο για τους ενήλικες οι οποίοι μαθαίνουν μια γλώσσα εκτός της κρίσιμης περιόδου.

Επιπλέον, διευκρινίζονται θέματα που αφορούν την ορολογία. Για παράδειγμα, η δεύτερη γλώσσα δεν είναι μόνο αυτή που ομιλείται ως ξένη στο φυσικό της περιβάλλον, δηλαδή στη χώρα ή τον χώρο όπου ομιλείται ως μητρική, αλλά οποιαδήποτε γλώσσα της οποίας η εκμάθηση έπεται της κατάκτησης της μητρικής (Ellis 1997). Η εξοικείωση των παιδιών στην «ξένη» γλώσσα τόσο νωρίς καταργεί τον χαρακτηρισμό της ως «ξένη». Επίσης, συχνά τα παιδιά ενθουσιάζονται στη σκέψη ότι μπορούν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα, έναν κώδικα επικοινωνίας που πιθανώς άλλοι δεν καταλαβαίνουν. Η εξοικείωση αυτή προσφέρει σημαντική αυτοπεποίθηση που αργότερα, μέσω της σωστής διδασκαλίας – ενισχύεται. Έτσι, όταν αργότερα τα παιδιά ξεκινούν τη συστηματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας, γνωρίζοντας ήδη έστω κάποιες λέξεις/φράσεις, φαίνεται πως υπερτερούν στην επίδοση, την απόδοση αλλά και την προθυμία, σε σύγκριση με τα παιδιά που ξεκινούν αργότερα. Επιπροσθέτως, είναι γεγονός πως τα παιδιά αγαπούν να επιδεικνύουν καθετί νέο που μαθαίνουν, αφού έτσι κερδίζουν έπαινο και ενθάρρυνση, αλλά και νιώθουν ένα αίσθημα ηθικής ικανοποίησης και επιτυχίας.

Τέλος, αποσαφηνίζεται η σημασία των όρων «γλωσσική ανάπτυξη», «γλωσσική κατάκτηση», «γλωσσική εκμάθηση» και «γλωσσική διδασκαλία». Τα πορίσματα των ερευνών που συζητήθηκαν παραπάνω, καθώς και τα συμπεράσματα της θεωρητικής συζήτησης που μόλις προηγήθηκε, είναι πολύ σημαντικά για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας κατά τη διδασκαλία της Γ2.

Σύμφωνα με τους Edelenbos *et al.* (2006) και Δενδρινού (2010), υπάρχουν πολλές θετικές παράμετροι στην «πρώιμη» εκμάθηση της Γ2, δηλαδή κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Από τη μία πλευρά, ενεργοποιείται ευκολότερα η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Από την άλλη, φαίνεται πως τα μικρότερα παιδιά έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, λόγω της κατά κάποιο τρόπο έμφυτης διάθεσής τους απέναντι σε νέες εμπειρίες, με αποτέλεσμα να

αναπτύσσουν και θετικές τάσεις απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς (βλ. σχετικά και Milton & Alexίου 2003). Επίσης, οι διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά είναι περισσότερο ενδιαφέρουσες και οδηγούν σε αμεσότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (βλ. και Γρίβα κ.α. 2010). Επιπλέον, η κατάκτηση της Γ1 και η εκμάθηση της Γ2 εξελίσσονται πιο εύκολα μέσω της συνεχούς σύγκρισης των δύο γλωσσών (βλ. και Roberts & Neal 2004) και της μεταφοράς στρατηγικών κατάκτησης και εκμάθησης από τη μία γλώσσα στην άλλη, με συνέπεια να διευκολύνουν γενικότερα τη νοητική ανάπτυξη και τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων του παιδιού. Κατά τον Bailey (2002), η αποτελεσματική εκμάθηση της Γ2 είναι συνάρτηση τόσο της νεαρής ηλικίας των αλλόγλωσσων ομιλητών όσο και της θετικής στάσης και της γνωστικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, αλλά και της κατάλληλης προετοιμασίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Πέραν, ωστόσο, των θετικών διαστάσεων της εκμάθησης της Γ2 κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία υπάρχουν και κάποιες αρνητικές παράμετροι οι οποίες δεν πρέπει να παραβλέπονται. Αυτές είναι: α) ο περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται στη Γ2, β) η έλλειψη κινήτρων εκ μέρους των μαθητών / αλλόγλωσσων ομιλητών, η οποία δεν αφορά πάντα και μόνο τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά συχνά μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες και γ) το ότι συχνά διαφοροποιείται πλήρως η διδασκαλία της μητρικής από τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Girard 1972). Επιπλέον, ιδιαίτερος επιβαρυντικό για τη διδασκαλία της Γ2 κατά την προσχολική ηλικία είναι το γεγονός ότι συνήθως ανατίθεται σε δασκάλους οι οποίοι δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ενώ ενίοτε, διαθέτουν αμφισβητούμενα προσόντα. Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερος ενοχλητικό, δεδομένου ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για τη γλωσσική εκμάθηση (Bredenkamp 2002). Παρόλ' αυτά, θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο θέμα είναι μάλλον τυπικό και δεν αφορά τις ικανότητες ή τις κλίσεις των παιδιών, αλλά πρακτικά θέματα τα οποία είναι δυνατό να αντιμετωπισθούν.

Στην Ελλάδα, η σωστή και αποτελεσματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας και κυρίως των αγγλικής αποτελεί επιτακτικό αίτημα και απαραίτητο εφόδιο για το επαγγελματικό μέλλον και την πρόοδο των παιδιών. Η πρώιμη εκμάθηση γλώσσας είναι μια κίνηση που ξεκίνησε δειλά δειλά στην Ελλάδα πριν από λίγα χρόνια σε ιδιωτικούς και κάποιους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς. Εδώ θα μπορούσαμε να κάνουμε μια μικρή ειδική μνεία στο ΠΕΑΠ- Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικών από Πρώιμη Παιδική Ηλικία (<http://rce1.enl.uoa.gr/peapabc/cclass.htm/>), που ξεκίνησε επίσημα το 2010 στην Α' και Β' Δημοτικού. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, που άρχισε να εφαρμόζεται πειραματικά από τον Σεπτέμβριο του 2010-11, σε 800

ολοήμερα 12θέσια Δημοτικά σχολεία με αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών (ΕΑΕΠ). Το ΠΕΑΠ υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του συγχρηματοδοτούμενου Έργου «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία». Στόχο έχει τη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες και υλικό. Συγκεκριμένα, το ΠΕΑΠ στοχεύει στον αναδυόμενο πολυγραμματισμό και εισάγει σταδιακά μια σύγχρονη γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση με μαθησιακό υλικό που είναι κατάλληλο για τους μικρούς μαθητές και μαθήτριες.

Αναλογικά, το ίδιο ισχύει και για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς τα συμπεράσματα μπορούν να έχουν γενικευτικό χαρακτήρα, δηλαδή για την κατάκτηση της Γ2 στο σύνολό της. Ο ξενόγλωσσος κοινωνικός γραμματισμός στην πρώιμη παιδική ηλικία αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να λειτουργεί αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον (σχολείου και τάξης), να υποδύεται κοινωνικούς ρόλους και να επικοινωνεί με άλλους με σεβασμό στους κανόνες επικοινωνίας. Επιπλέον, η ανάπτυξη κοινωνικού γραμματισμού αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να κατανοεί και να παράγει (στην αγγλική γλώσσα) λόγο κατάλληλο σε οικείες και καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας, αλλά και στην εξοικείωση του παιδιού με λέξεις, φράσεις και πολυτροπικά κείμενα (ιστορίες, παραμύθια, ρίμες, ποιήματα, κινούμενα σχέδια, διαφημίσεις).

1.3 Ψηφιακός γραμματισμός

Στην εποχή μας όλα αυτά που συζητάμε δεν είναι «εντυποκεντρικά». Ο *ψηφιακός γραμματισμός* έχει ήδη αναδειχθεί και πλέον συνιστά σημαντικό ή και κύριο κομμάτι της ζωής μας. Με τον όρο αυτό εννοούμε τη χρήση των ψηφιακών και ηλεκτρονικών μέσων, των εφαρμογών του Η/Υ, όπως οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Τεχνολογίας) για την εκμάθηση της γλώσσας. Πρέπει, απαραιτήτως, να σημειώσουμε πως οι Νέες Τεχνολογίες έχουν αλλάξει ριζικά τον τρόπο που διδάσκουμε όλα τα μαθήματα και κατά συνέπεια την ξένη γλώσσα (<http://www.futurelab.org.uk/resources/connecting-digital-literacy-between-home-and-school>) .

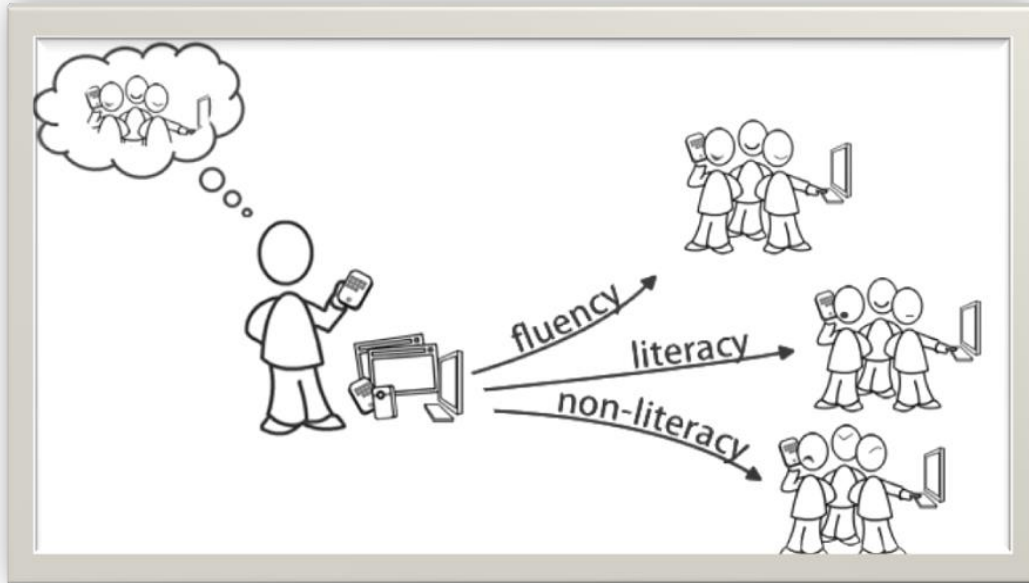
ΟΡΙΣΜΟΣ: Οι Νέες Τεχνολογίες δεν χρησιμοποιούνται μόνο στον χώρο της παραγωγής, αλλά αξιοποιούνται ευρύτατα και παράλληλα με τα παλαιότερα μέσα πρακτικής γραμματισμού (έντυπο, μολύβι, χαρτί) σε κάθε πτυχή «της νέας οικονομίας της γνώσης και των υπηρεσιών». Έτσι, ο υπολογιστής καταλαμβάνει σταδιακά κεντρική θέση ως μέσο γραφής, διαβάσματος και επικοινωνίας. Αυτός ο τρόπος χρήσης του υπολογιστή σε νέα πεδία (εργασιακός χώρος, ψυχαγωγία, ενημέρωση, επιστήμη, εκπαίδευση κλπ.) σε συνδυασμό με τη νέα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα αναδεικνύει μια «νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων» (New Communicative Order) (Street 2000), εξαιρετικά διαφορετική σε σχέση με το παρελθόν.

Πηγή: Δημήτρης Κουτσογιάννης

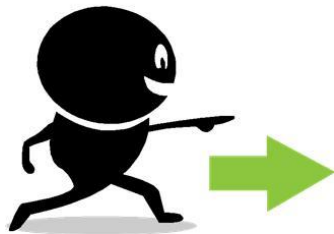
[http://www.greek-](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html#toc004)

[language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html#toc004](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html#toc004)

Οι μικροί μας μαθητές αρχίζουν από τότε που μαθαίνουν τις πρώτες τους λέξεις να χρησιμοποιούν εφαρμογές και να κοινωνικοποιούνται σε έναν κόσμο όπου ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί πλέον πρωτεύον χαρακτηριστικό (εξαρτάται, φυσικά, από τη χώρα και το γενικότερο πνευματικό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά στις ανεπτυγμένες χώρες αυτός που δεν μπορεί να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες είναι δυνατό να χαρακτηριστεί ως αναλφάβητος). Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι ζωντανές συνομιλίες και οι τηλεδιαλέξεις, τα βίντεο, οι διαδραστικοί πίνακες, τα πολυμεσικά εργαλεία, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα ψηφιακά παιχνίδια, όλα συγκλίνουν στην οργάνωση του ψηφιακού μας κόσμου. Συχνά, μάλιστα, οι νεαροί μαθητές, διψώντας για γνώση και εξερεύνηση, είναι πιο καλοί χρήστες των νέων τεχνολογιών από τον ίδιο τον δάσκαλο. Υπάρχουν, μάλιστα, εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, όπως στην Αυστραλία, που εισάγουν άμεσα το παιδί στις νέες τεχνολογίες, καθώς το σχολείο παρέχει iPads από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σε όλους τους μαθητές.



Σημαντικό, λοιπόν, πεδίο για την εκμάθηση και της ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από τον ψηφιακό γραμματισμό. Σε σχέση με την ελληνική γλώσσα αξίζει να περιηγηθείτε σε ιστοχώρους όπως το Φωτόδεντρο, που αποτελεί ένα αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων στον ιστοχώρο:



<http://photodentro.edu.gr/jspui/>

Τέλος, το ψηφιακό σχολείο (<http://dschool.edu.gr/>) διαθέτει ψηφιακό υλικό, εκπαιδευτικές πλατφόρμες και πολυάριθμες εφαρμογές, καθώς και όλα τα γλωσσικά μαθήματα σε ηλεκτρονικές εφαρμογές. Έτσι, αν θέλουμε να συζητήσουμε κάτι με τους μικρούς μαθητές μας, μελετάμε τους διαθέσιμους ψηφιακούς πόρους, εντοπίζουμε ένα βίντεο ανάλογης θεματικής για προθέρμανση, χρησιμοποιούμε τις νέες τεχνολογίες και τον διαδραστικό πίνακα και ανακαλύπτουμε μαζί τους το πόσο ενδιαφέρον μπορεί να γίνει το γλωσσικό μάθημα.

2 Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στα παιδιά

«Embrace the different and never be indifferent...»

«Αγκάλιασε το διαφορετικό και μην είσαι ποτέ αδιάφορος...»

Θωμαή Αλεξίου

2.1 Γνωστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών

Στην παρούσα ενότητα θα συζητήσουμε εν συντομία το θέμα των γνωστικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Βασικό είναι να αναφέρουμε πως κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και οι ατομικές διαφορές χωρίζονται ευρέως στις γνωστικές και τις συναισθηματικές. Οι γνωστικές ατομικές διαφορές μάθησης δομούν «τη νοητική συγκρότηση ενός ατόμου» (Johnson 2001: 117) και περιλαμβάνουν τη γλωσσική έφεση, τη νοημοσύνη, την ηλικία, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, τις μαθησιακές στρατηγικές και τα στυλ εκμάθησης. Οι συναισθηματικές ατομικές διαφορές μάθησης συγκροτούν «τη συναισθηματική πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Brown 1994: 135) και αφορούν στοιχεία όπως το άγχος, την εσωστρέφεια/εξωστρέφεια, την αναστολή, τη διάθεση ανάληψης ρίσκου, την αυτοεκτίμηση και το κίνητρο.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, τα παιδιά μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους, εξερευνώντας βιωματικά και όχι αποστηθίζοντας, ενώ αγαπούν τα μυστήρια και τους κώδικες. Σύμφωνα άλλωστε και με τον Αριστοτέλη, η προσέγγιση μιας έννοιας πρέπει να περάσει πρώτα από τις αισθήσεις. Όμως, τα παιδιά έχουν περιορισμένο εύρος προσοχής και συγκέντρωσης και δεν έχουν την ικανότητα να αναλύουν πολύπλοκα προβλήματα όπως οι ενήλικες. Έχουν, όμως, καλή αντίληψη και μνήμη. Μαθαίνουν παίζοντας και πειραματιζόμενα με τη γλώσσα, καθώς τη χρησιμοποιούν. Διαθέτουν γνώση της έννοιας, απλά αλλάζουν την «ετικέτα» γι' αυτή. (Aitchison 1987). Γι' αυτό, στα αρχικά στάδια τούς διδάσκουμε συγκεκριμένες και όχι αφηρημένες έννοιες με τη χρήση αυθεντικών αντικειμένων (realia).

Επιπλέον, τα παιδιά μαζί με τη γλώσσα ανακαλύπτουν και τον κόσμο· σύμφωνα και με τον Vygotsky (1962), το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί μία λέξη, η οποία μπορεί να μεταφέρει ολόκληρα νοήματα, καθώς η εκμάθηση της γλώσσας σημαίνει μια θεμελιώδη αλλαγή στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Σε σχέση με τη Γ2, η σημασία της αντιστοίχισης μιας λέξης με πράγματα που μπορούν να δουν και να αγγίξουν τα παιδιά, είναι εξίσου σημαντική. Από τα πρώτα τους μαθήματα, οι μικροί

μας μαθητές μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τη Γ2 ως ένα διαφορετικό σύνολο λέξεων – αν και αυτός δεν είναι ο μόνος τρόπος που την αντιλαμβάνονται. Το γνωστικό επίπεδο των μικρών μαθητών ενθαρρύνει τον επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας και την υποστήριξη της μάθησης μέσω της ανακάλυψης. Συγκεκριμένα, η αποφυγή της αυστηρής διδασκαλίας της γραμματικής και η εστίαση στο νόημα και όχι στη γραμματικο-συντακτική δομή της γλώσσας οδηγούν το μαθητή να ανακαλύψει τα μοτίβα της γλώσσας μέσα από τη χρήση τους σε ιστορίες, σε δραστηριότητες, σε παιχνίδια και όχι μέσα από την παρουσίαση κανόνων ή μηχανικών ασκήσεων και επαναλήψεων. Η παρουσίαση γραμματικών κανόνων και η χρήση μεταγλώσσας είναι εντελώς ασύμβατη με το νεαρό της ηλικίας των μαθητών και με το γνωστικό τους επίπεδο (Αλεξίου & Μαθθαίουδάκη, προσεχώς).

Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν ό,τι έχει νόημα, π.χ. μια ιστορία, ένα παραμύθι. Όχι έναν κανόνα ή το αλφάβητο. Μαθαίνουν προτασούλες με νόημα που μπορούν να τις χρησιμοποιούν, για να επικοινωνούν, όχι μόνο λέξεις (π.χ. όχι «σκύλος», «όνομα», «οικογένεια», αλλά «Με λένε Γιώργο και είμαι 6 χρονών»). Δίνουν έμφαση στη σημασία και όχι στη μορφή της λέξης, στον κανόνα και στη γραμματική. Στόχος είναι να μπορέσουν να εκφράζονται με απλές προτάσεις. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να σχετίζεται με τα παιδιά και την πραγματικότητα που γνωρίζουν, όπως επίσης να εκμεταλλεύεται τη δυνατότητά τους να μιμηθούν εύκολα την προφορά της ξένης γλώσσας. Τα μικρά παιδιά διαθέτουν «καλό αυτί». Πρώτα αναπτύσσουν την ακουστική δεξιότητα και μετά σιγά-σιγά την προφορική. Καταλαβαίνουν πολλά περισσότερα από αυτά που μπορούν να πουν. Ακούμε και καταλαβαίνουμε πολύ πριν μάθουμε να μιλάμε, ενώ μιλάμε πριν μάθουμε να διαβάζουμε. Τα παιδιά «εκτίθενται» στην ξένη γλώσσα και αυτό είναι το βασικό όφελος και ο πρωταρχικός σκοπός σε αυτήν την ηλικία. Δεν είναι ρεαλιστικό ή δίκαιο για τα παιδιά να περιμένουμε πως θα μάθουν τη Γ2 με την στενή έννοια του όρου. Ο καλύτερος και αποτελεσματικότερος τρόπος έκθεσης τους στη Γ2 επιτυγχάνεται με παιδικά τραγούδια και αφήγηση μικρών ιστοριών. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται συνήθως για περαιτέρω αφομοίωση εννοιών και λέξεων είναι χρωματιστές κάρτες που απεικονίζουν αντικείμενα και προσφέρουν οπτικά ερεθίσματα, η ζωγραφική, οι κινητικές ασκήσεις, ακόμα και το κουκλοθέατρο.

2.2 Συναισθηματικά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά δεν φοβούνται να μιλήσουν, παίρνουν ρίσκα ακόμα και αν δεν είναι σίγουρα ότι θα αρθρώσουν τις λέξεις σωστά, διαθέτουν ενθουσιασμό, πλούσια φαντασία, κίνητρο και περιέργεια, δεν έχουν αναστολές και δεν τους περιορίζει η λογική των ενηλίκων. Δεν είναι, βεβαίως, πολύ πειθαρχημένα, λόγω της ανήσυχης φύσης τους και της επιθυμίας τους να βρίσκονται σε κίνηση.

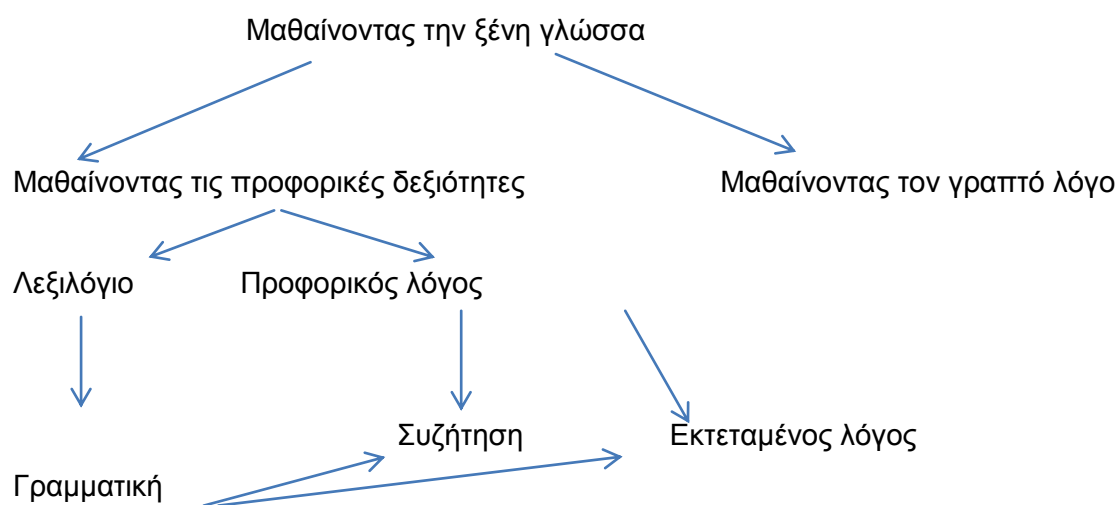
Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να συγκρατούν τη γνώση όταν είναι χαρούμενα. Αναζητούν την προσοχή και την τρυφερότητα του δασκάλου. Τα παιδιά ηλικίας 5-8 ετών σπανίως είναι απρόθυμα ή αρνητικά στην ξένη γλώσσα γιατί, λόγω της περιέργειάς τους, ενθουσιάζονται να μαθαίνουν νέα πράγματα και ιδιαίτερα βιωματικά. Ο καινούριος κώδικας αποτελεί πρόκληση γι'αυτά και απολαμβάνουν να αποκωδικοποιούν ή να λύνουν μυστήρια. Είναι λοιπόν απαραίτητο να προωθήσουμε και να προβάλλουμε τη Γ2 όχι σαν ένα μάθημα, αλλά σαν ένα καινούριο παιχνίδι. Τα παιδιά μαθαίνουν να αφομοιώνουν μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού και χρειάζονται συνεχή έπαινο και ενθάρρυνση, για να συνεχίσουν. Επίσης, έχουν ανεξάντλητη ενέργεια αλλά πολύ περιορισμένο χρόνο συγκέντρωσης· γι' αυτό πρέπει να κρατάμε το ενδιαφέρον τους αλλάζοντας συχνά δραστηριότητες και παίζοντας ή ανακαλύπτοντας διαφορετικά παιχνίδια. Είναι επίσης βασικό να θυμόμαστε πως δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να έχουμε υπερβολικές απαιτήσεις από τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία, αλλά να επιδοκιμάζουμε έντονα και ακούραστα κάθε προσπάθειά τους, όσο μικρή και αν είναι, χωρίς να τους δημιουργούμε κανένα άγχος.

Δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε πως όταν απευθυνόμαστε στο συγκεκριμένο κοινό-στόχος, θα πρέπει και εμείς – έστω και λίγο – να γίνουμε, όπως τα παιδιά, ευρηματικοί, ζωντανοί και φιλομαθείς.

2.3 Το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας: διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις.

2.3.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Πριν συζητήσουμε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις, θα δούμε λίγο το ευρύ πλαίσιο διδασκαλίας της Γ2 σε παιδιά. Ο γενικός σχεδιασμός μας μπορεί να αφορά το παρακάτω σχήμα:



(βλ. σχετικά, Cameron 2001:19)

Με τον παραπάνω τρόπο «τεχνικά» κατατέμνουμε τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2 με έναν τρόπο οργανικό, που αφορά τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στον παιδικό εγκέφαλο. Όπως παρατηρούμε, η προσέγγισή μας είναι επαγωγική όσον αφορά τη γραμματική, ενώ δίνουμε έμφαση στην καλλιέργεια του λεξιλογίου. Οι λέξεις, ως μονάδες λόγου, είναι πολύ σημαντικές γιατί αποτελούν το σημείο εισόδου για τις έννοιες και τη δικτύωση των εννοιών στο μυαλό του μικρού μας μαθητή (σύμφωνα και με τη θεωρία του Vygotsky που προσδίδει μεγάλη σημασία στις λέξεις).

Επιπλέον στη γενική μας θεώρηση όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας της Γ2 στα παιδιά, πρέπει να θυμόμαστε ότι:

- χρειάζεται σταδιακή, αλλά σταθερή αύξηση του γλωσσικού εισαγομένου.
- είναι σκόπιμο να αποφεύγεται η χρήση της μητρικής από τον/την καθηγητή/τρια στην τάξη.

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, υπάρχουν διάφοροι άξονες οι οποίοι καθορίζουν την εκμάθηση και διδασκαλία της Γ2.² Αυτοί είναι, αφενός, γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί. Αφετέρου:

² Εδώ, χρησιμοποιούμε τους όρους δεύτερη και ξένη γλώσσα εναλλακτικά (για εκτενή συζήτηση πάνω στη διάκριση των όρων αυτών, βλ. Yalden 1987, Bley-Vroman 1990, Ellis 1997, Cohen 1998).

1. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι ο δάσκαλος της δεύτερης γλώσσας πρέπει να χαρακτηρίζεται από επάρκεια τόσο στην γλωσσική-γλωσσολογική-κοινωνιογλωσσολογική όσο και στην παιδαγωγική εκπαίδευσή του (Baca & Escamilla 2002, Cohen 1998, Richardson 2002).³
2. Οι δάσκαλοι των ξένων γλωσσών οφείλουν να σέβονται το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών, όποιο και αν είναι αυτό (Feldman 2002).
3. Οι δάσκαλοι των ξένων γλωσσών οφείλουν να κατανοήσουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αφορά όχι μόνο τη γνώση του γραμματικού συστήματος της Γ2, αλλά και θεμελιώδη σχήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Feldman 2002).
4. Κατά τη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης, που αφορά τόσο την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας ή των μητρικών γλωσσών όσο και την εκμάθηση των Γ2, δεν ακολουθούν όλα τα παιδιά τα ίδια αναπτυξιακά μονοπάτια (Tzakosta 2004), ούτε υιοθετούν τους ίδιους μηχανισμούς και στρατηγικές εκμάθησης (Baca & Escamilla 2002).
5. Διάφοροι ενδογλωσσικοί και εξωγλωσσικοί/κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2 (Jordan 2004, Brown 2007). Τέτοιοι είναι: α) τα συλμάθησης, β) οι στρατηγικές εκμάθησης που υιοθετούν οι αλλόγλωσσοι ομιλητές, γ) οι επικοινωνιακές στρατηγικές, δ) οι εσωτερικοί παράγοντες του κάθε αλλόγλωσσου ομιλητή, όπως αυτοί που αφορούν την προσωπικότητά του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ε) οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες στ) η επικοινωνιακή επάρκεια, ζ) η επίδραση των γλωσσών που είναι σε επαφή με της Γ2 αλλά και της Γ1 του αλλόγλωσσου ομιλητή και η) η τυπολογική γειτνίαση της Γ2 και της Γ1 (Ellis 1997, Jordan 2004, Mitchell & Myles 2004, Brown 2007).

Η διδασκαλία μιας Γ2 πρέπει να υιοθετεί, αφενός, ένα θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της Γ2 και των δεδομένων της και, αφετέρου, κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και, αφετέρου, μεθόδους διδασκαλίας της Γ2 (βλ. Yalden 1987, Richards & Rodgers 2001, Larsen-Freeman & Anderson 2011, Γαλαντόμος 2012). Ο λόγος για τον οποίο χρειαζόμαστε ένα μοντέλο ή μία θεωρία προσέγγισης και ανάλυσης της Γ2 μάς βοηθά να κατανοήσουμε: α) τι είναι γλώσσα και πώς πρέπει να σχεδιαστεί η διδασκαλία της, β) τις διαφορές στον τρόπο που μαθαίνουν ξένες γλώσσες τα παιδιά

³ Για συζήτηση σχετικά με τις φάσεις στην εκπαίδευση των δασκάλων Γ2 βλ. Wallace (1991).

και οι ενήλικες, γ) την ποικιλία που χαρακτηρίζει την επιλογή στρατηγικών μάθησης⁴ εκ μέρους των αλλόγλωσσων ομιλητών, δ) την επικοινωνιακή επάρκεια των αλλόγλωσσων ομιλητών, στ) την ένταξη της γλωσσικής εκμάθησης σε ένα γενικότερο πλαίσιο μάθησης και ευφύιας και ζ) τις ομοιότητες και τις διαφορές της Γ1 και της Γ2. Από την άλλη μεριά, η επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας έχει επιτυχημένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση της «σωστής» διδασκαλίας, το Κέντρο Έρευνας της Εκπαίδευσης, της Ποικιλότητας και της Αριστείας (Center for Research on Education, Diversity & Excellence, CREDE, στους Baca & Escamilla 2002) έχει καθιερώσει 5 κριτήρια τα οποία πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία. Αυτά είναι:

1. Η διευκόλυνση της εκμάθησης προωθώντας σε παραγωγικές δραστηριότητες τους συμμετέχοντες σε αυτή.
2. Η ενασχόληση των αλλόγλωσσων ομιλητών με διαλογικά και επαγγελματικά θέματα.
3. Η διασύνδεση εκμάθησης και διδασκαλίας με τις εμπειρίες και τις δεξιότητες των αλλόγλωσσων ομιλητών.
4. Η πρόσκληση προς τους αλλόγλωσσους ομιλητές στην ανάπτυξη σύνθετων λύσεων σε προβλήματα που προκύπτουν κατά την διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.
5. Η συμμετοχή των αλλόγλωσσων ομιλητών σε δομημένους διαλόγους (για διεξοδική συζήτηση βλ. Baca & Escamilla 2002).

Σύμφωνα με τον Yalden (1983, στον Yalden 1987) τα στάδια στην ανάπτυξη ενός προγράμματος διδασκαλίας είναι τα παρακάτω:⁵

- A. Η διερεύνηση των αναγκών της τάξης.
- B. Η περιγραφή του σκοπού του μαθήματος.
- Γ. Η επιλογή/ανάπτυξη ενός επεξηγηματικού οδηγού (syllabus) στον οποίο θα αναφέρονται και θα αναλύονται τα βήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
- Δ. Η παραγωγή ενός πρώτου επεξηγηματικού οδηγού (protosyllabus).
- E. Η παραγωγή ενός παιδαγωγικού επεξηγηματικού οδηγού.
- Στ. Η ανάπτυξη και ενσωμάτωση στο πρόγραμμα των διαδικασιών της τάξης.
- Z. Η αξιολόγηση.

⁴ Για εκτενή συζήτηση όσον αφορά τις στρατηγικές μάθησης που επιλέγουν οι αλλόγλωσσοι ομιλητές, βλ. μεταξύ άλλων, Cohen (1998) και Brown (2007).

⁵ Βλ. και Girard (1972), Lightbown & Spada (1999).

Τα λάθη δεν θα πρέπει να θεωρούνται τροχοπέδη κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης της Γ2, διότι αυτά καθορίζουν τόσο τη μαθησιακή όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα λάθη επιτρέπουν στους δασκάλους να διερευνήσουν τις πραγματικές δυσκολίες των μαθητών με τη Γ2, ενώ παράλληλα διευκολύνουν και επιταχύνουν την εκμάθηση της γλώσσας, ιδιαίτερος όταν εφαρμόζεται η αυτοδιόρθωση (Ellis 1997).

Κατά τον σχεδιασμό ενός γλωσσικού μαθήματος είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη τα εξής τρία ερωτήματα:

1. Τι ακριβώς ξέρει ο αλλόγλωσσος ομιλητής για τη Γ2;
2. Πώς ο αλλόγλωσσος ομιλητής αποκτά τη γνώση της Γ2;
3. Γιατί κάποιοι αλλόγλωσσοι ομιλητές επιτυγχάνουν περισσότερο σε σύγκριση με κάποιους άλλους;⁶

Στα παραπάνω ερωτήματα αλλά και στη συζήτηση που προηγήθηκε έρχεται να δώσει απαντήσεις, είτε άμεσα είτε έμμεσα, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης 2001), μέσω των προτάσεων σχετικά με τη χρήση στρατηγικών και μεθόδων εκμάθησης και διδασκαλίας της Γ2. Οι δικές μας υποθέσεις όσον αφορά τα τρία παραπάνω ερωτήματα είναι οι εξής:

1. Ο αλλόγλωσσος ομιλητής-μαθητής του επιπέδου A1 δεν έχει καμία πρότερη γνώση ή επαφή με τη Γ2.
2. Ο αλλόγλωσσος ομιλητής-μαθητής του επιπέδου A1 αποκτά τη γνώση μέσω κατάλληλων θεωρητικών εργαλείων και στοχευμένων στρατηγικών διδασκαλίας και εκμάθησης, τα οποία χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.
3. Ο βαθμός επιτυχίας στην εκμάθηση της Γ2 εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ενδογλωσσικούς και εξωγλωσσικούς, οι οποίοι σχετίζονται με τον αλλόγλωσσο ομιλητή-μαθητή αλλά και με τον δάσκαλο της Γ2.

2.3.2 Μέθοδοι διδασκαλίας

Οι κυριότερες μέθοδοι που συστήνονται για τους μικρούς μαθητές είναι⁷: (α) η *Ολική Σωματική Αντίδραση* (Total Physical Response), (β) η *Δραστηριοκεντρική Μέθοδος*

⁶ Για εκτεταμένη συζήτηση βλ. Saville-Troike (2012).

⁷ Δείτε και τα άρθρα των: Αγαθοπούλου ('Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας Γ2'), Ζάγκα ('Μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας') και Ματθαιουδάκη ('Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος') στο Αποθετήριο των Διαδρομών (<http://elearning.greek->

(Task-based Learning), (γ) η *Λεξική Προσέγγιση* (Lexical Approach), (δ) η *Εκμάθηση με βάση το Περιεχόμενο* (Content based Education) και, τέλος, (ε) η *Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης* (Multiple Intelligences Theory).

Η χρήση στοιχείων της *Ολικής Σωματικής Αντίδρασης* (O.S.A.) θεωρείται απαραίτητη για μαθητές αυτής της ηλικίας. Στη μέθοδο αυτή, οι μαθητές ακούουν και υπακούουν σε διαταγές στην ξένη γλώσσα, όπως αυτές εκφέρονται από τον εκπαιδευτικό, και ανταποκρίνονται αποκλειστικά μέσω σωματικών κινήσεων και δράσεων (θυμηθείτε το παιχνίδι «Simon says»), π.χ. «σήκω», «πλησίασε στην έδρα», κ.λπ. (Cameron 2001). Η χρήση στοιχείων της ΟΣΑ έχει ως στόχο να διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση του γλωσσικού εισαγομένου χωρίς, όμως, να απαιτεί παραγωγή λόγου από τους ίδιους, στα αρχικά τουλάχιστον στάδια.

Ο σκοπός της *Δραστηριοκεντρικής Μεθόδου*, όπως σχεδιάστηκε αρχικά από τον Prabhu (1987) και αναπτύχθηκε αργότερα από τη Willis (1996), είναι η γεφύρωση της απόστασης μεταξύ δραστηριοτήτων στην τάξη και χρήσης της γλώσσας για την κάλυψη αναγκών σε πραγματικές συνθήκες. Όσον αφορά στην εφαρμογή της *Δραστηριοκεντρικής Μεθόδου* σε τάξεις νεαρών μαθητών, αυτή προβλέπει τη συνεργασία και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες (tasks) που έχουν κάποιο ρεαλιστικό αποτέλεσμα, π.χ. επίλυση προβλήματος, συμπλήρωση παζλ, συμμετοχή σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι, ανταλλαγή εμπειριών κ.λπ. (Willis, 1996). Το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι απαιτούν την εστίαση των μαθητών στο νόημα και το περιεχόμενο, παρά στη μορφή και/ή δομή της γλώσσας.

Η *Λεξική Προσέγγιση* (Λ.Π.) βασίζεται στις θεωρητικές αρχές της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης*, αλλά προσδίδει αυξημένη σημασία στο λεξιλόγιο, όπως αυτό χρησιμοποιείται σε αυθεντικά ή ημι-αυθεντικά κείμενα και στην αξιοποίησή του για παιδαγωγικούς σκοπούς. Στο πλαίσιο της Λ.Π., δεν γίνεται διάκριση μεταξύ γραμματικής και λεξιλογίου και θεωρείται ότι η γλώσσα αποτελείται από συστάδες λέξεων (lexical chunks). Οι γραμματικο-συντακτικές δομές είναι χρήσιμες, αλλά αυτά που έχουν ιδιαίτερη αξία είναι τα λεξικά και μεταφορικά μοτίβα. Οι λεξικές συμφράσεις (collocations) αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της γλώσσας και η Λ.Π. υποστηρίζει τη χρήση τους ως άξονα οργάνωσης της διδακτέας ύλης. Βασικός στόχος της Λ.Π. είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις λεξικές συστάδες στη γλώσσα, προκειμένου να αποκτήσουν ευχέρεια και άνεση στη χρήση της γλώσσας χωρίς να ανησυχούν για τη δομή της (Lewis 2002). Οι λεξικές συστάδες χρησιμοποιούνται με βάση: (α) τη σχετική συχνότητα εμφάνισής τους στη γλώσσα και (β) την πλοκή της

εκάστοτε ιστορίας. Έτσι, φράσεις όπως «για να δούμε», «γυρίσαμε σπίτι», «σίγουρα μπορώ» και λεξικές συμφράσεις όπως «βούρτσισε τα δόντιά σου», «σκούπισε το πάτωμα», «ανακύκλωσε το χαρτί», κλπ. παρουσιάζονται πάντα στο συγκείμενο της εκάστοτε ιστορίας, εξυπηρετούν την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας και τελικά διευκολύνουν την κατανόησή της.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφέρουμε μια σύγχρονη μέθοδο που καλείται *Εκμάθηση με βάση το Περιεχόμενο*, η οποία υποστηρίζει την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση κάποιες θεματικές, παρά με βάση κάποια γλωσσική διδακτέα ύλη. Η μέθοδος αυτή εστιάζεται στην επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών και στη χρήση της γλώσσας για παρουσίαση και ανταλλαγή πληροφοριών. Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας έρχεται ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας αυθεντικού περιεχομένου και όχι ως αποτέλεσμα γλωσσικής διδασκαλίας (Richards & Rodgers 2001).

Η διδακτέα ύλη πρέπει να οργανώνεται θεματικά και διαθεματικά. Δεν πρόκειται βέβαια για ένα αυστηρό, αλλά για ένα ιδιαίτερα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που χρειάζεται να ακολουθηθεί και που θα δίνει έμφαση στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού λόγου (όπως είδαμε παραπάνω).

Σε αρχικό στάδιο, τα παιδιά (ειδικά αν μιλάμε για προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία) δεν πρέπει να διδάσκονται ανάγνωση, γραφή ή αλφάβητο αλλά να εκτίθενται σε ιστοριούλες, παραμυθάκια, μίνι βιβλία, εγχειρίδια με υλικό προς αναπαραγωγή και πηγές από το διαδίκτυο. Αναφορικά με τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου, στοχεύουμε στην ομαλή και σταδιακή μετάβαση της έμφασης από τις δεξιότητες πρόσληψης στις δεξιότητες παραγωγής. Έτσι, δίνεται προτεραιότητα στις δεξιότητες προφορικού λόγου (ιδιαίτερα στην κατανόησή του) και αργότερα επιτυγχάνεται η σταδιακή εισαγωγή στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η σειρά αυτή ακολουθεί τη σειρά **ακούω-μιλώ-διαβάζω-γράφω** με την οποία μαθαίνουμε και τη μητρική γλώσσα:



ΑΚΟΥΩ



ΜΙΛΑΩ



ΔΙΑΒΑΖΩ



ΓΡΑΦΩ

Η διδασκαλία γίνεται ασφαλώς με παιγνιώδη τρόπο, δηλαδή με πολλά τραγούδια, παιχνίδια, ζωγραφική/σχέδιο, πολλή κίνηση στην τάξη (Ο.Σ.Α.), καλλιτεχνικές δραστηριότητες, χειροτεχνία και φυσικά projects (σχέδια εργασίας). Ο ρόλος της συχνότητας και της επανάληψης στη γλωσσική επεξεργασία και ανάπτυξη είναι εξαιρετικά σημαντικός (βλ. σχετικά Ellis 2002). Τα παιδιά προσπαθούν να «βγάλουν νόημα» και να βρουν μία λογική και έναν σκοπό σε ό,τι οι ενήλικες τους ζητούν να κάνουν. Πρέπει, λοιπόν, να είμαστε σαφείς με το τι κάνουμε και με ποιο σκοπό. Μερικές πρακτικές ιδέες και δραστηριότητες που η έρευνα έχει αποδείξει ότι βοηθούν στην εκμάθηση ξένης γλώσσας δίνονται παρακάτω (Αλεξίου 2009):

1	Παίξτε παιχνίδια μνήμης και ενθαρρύνετε μνημονικές στρατηγικές.
2	Χρησιμοποιείτε χρώματα και ζωγραφιές.
3	Συμπεριλάβετε παιχνίδια, ιστορίες.
4	Παίξτε παιχνίδια τύπου «βρες τις διαφορές».
5	Ενθαρρύνετε ομαδικές δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων.
6	Πρωθειστε τη φωνητική ανάκληση.
7	Φτιάξτε παζλ!
8	Οργανώστε παιχνίδια μνήμης, ασκήσεις αντιστοιχίας, ταξινόμησης, παιχνίδια διαφορών και παζλ σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες φαίνεται πως σχετίζονται, ενισχύουν και βοηθούν την εκμάθηση των αγγλικών (βλ. σχετικώς, http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/2506/mod_resource/content/1/%CE%91%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%AD%CF%86%CE%B5%CF%83%CE%B7.pdf).

2.4 Πρακτικές προτάσεις διδασκαλίας

«Το παιχνίδι είναι η σημαντικότερη έκφραση της ανθρώπινης ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία γιατί αυτό από μόνο του αποτελεί την ελεύθερη έκφραση του τι υπάρχει στην ψυχή ενός παιδιού»

Friedrich Froebel

Στο επίπεδο της διδασκαλίας στη γλωσσική τάξη μπορούμε να οργανώσουμε πρακτικές διδακτικές προτάσεις, χρησιμοποιώντας παιχνίδια, όπως τα παρακάτω:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ 1: Παιχνίδι: «Μάντεψε ποιος»

Θεωρία: Πρόκειται για ένα παιχνίδι που στοχεύει στην ανάκληση εκφράσεων & λέξεων που οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος (Bruner 1961), βασίζεται στην ομαδο-συνεργατική μέθοδο και υποστηρίζεται τόσο από τη γνωστική προσέγγιση όσο και από την κοινωνικο-δομική θεωρία (Vygotsky 1978).	
Στόχος δραστηριότητας:	Επανάληψη εκφράσεων και λέξεων Η δραστηριότητα ανταποκρίνεται στην ανάγκη των υποψηφίων να ανακαλούν λέξεις και εκφράσεις με παιγνιώδη σκοπό.
Περίσταση:	Παιγνιώδης δραστηριότητα κατά την αφετηρία ή τη λήξη της διδακτικής ώρας.
Επίπεδο:	Επίπεδα A2+. Τα παιδιά ηλικίας 9-12 το διασκεδάζουν ιδιαίτερα.
Πιθανή διάρκεια:	10-15 λεπτά ανάλογα με το μέγεθος της τάξης (καλό είναι όλοι οι μαθητές να έχουν ευκαιρία να παίξουν).
Διδακτικό υλικό:	
Στάδια:	Βήμα 1 Εξηγούμε στους μαθητές ότι πρόκειται να παίξουμε το παιχνίδι των 10 ερωτήσεων. Βήμα 2 Η τάξη χωρίζεται σε 2 ομάδες και ο εκπαιδευτικός ζητάει από έναν μαθητή να εκπροσωπήσει την

	<p>ομάδα του στον πρώτο γύρο των 10 ερωτήσεων.</p> <p>Βήμα 3</p> <p>Εξηγούμε το παιχνίδι στα παιδιά. Κάθε φορά κάποιος μαθητής θα έρχεται στον πίνακα από κάθε ομάδα, θα σκέφτεται ένα γνωστό πρόσωπο και η ομάδα του θα ρωτάει 10 ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν μόνο με ΝΑΙ/ΟΧΙ. Τα παιδιά της ομάδας του θα προσπαθήσουν να βρουν το πρόσωπο μαντεύοντας από τις απαντήσεις του. Αν δεν τα καταφέρουν μέσα σε 3 λεπτά, η άλλη ομάδα μπορεί επίσης να δοκιμάσει.</p> <p>Βήμα 4</p> <p>Πριν προχωρήσουμε στο παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός σκέφτεται ένα πρόσωπο και οι μαθητές ρωτούν μέχρι να το βρουν. Όποια ομάδα το μαντέψει, μπορεί να αρχίσει πρώτη.</p> <p>Βήμα 5</p> <p>Παίζουμε το παιχνίδι και προωθούμε τον συναγωνισμό και όχι τον ανταγωνισμό.</p>
<p>Προτεινόμενα εμποπτικά μέσα:</p>	<p>Δεν χρειάζονται.</p>
<p>Τι πρέπει να προσέξουν οι διδάσκοντες/διδάσκουσες:</p>	<p>Όταν πρόκειται να παίξετε αυτό το παιχνίδι με παιδιά μικρής ηλικίας ή χαμηλού γλωσσικού επιπέδου θα χρησιμοποιηθούν απλές προτάσεις π.χ. «Είναι άνδρας;», «Είναι ηθοποιός;», «Είναι νέος;», «Είναι Έλληνας;», «Είναι μελαχρινός/ κοντός;» κλπ. Όταν παίξετε το παιχνίδι με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας ή υψηλότερου γλωσσικού επιπέδου καλό είναι να προωθούνται και πιο περίπλοκες εκφράσεις π.χ. «Είναι ζωντανός;», «Είναι από την Ελλάδα;», «Του αρέσει...;» κλπ.</p>
<p>Παραλλαγή/ές:</p>	<p>Η δραστηριότητα μπορεί να έχει διάφορες παραλλαγές, π.χ. να κάνουμε εστίαση συγκεκριμένων προσώπων από ένα χώρο (π.χ. ζωγράφοι, ποιητές, συγγραφείς, πολιτικοί κλπ.) ή</p>

	να την κάνουμε λίγο πιο περίπλοκη, π.χ. μετά τον 4 ^ο ή 6 ^ο γύρο η κάθε ομάδα να έχει μόνο 5 ερωτήσεις για τα ίδια πρόσωπα που έπαιξε πριν, οπότε να πρέπει να θυμάται αλλά και να προσέχει τους προηγούμενους γύρους όλων των ομάδων.
Σύντομη δραστηριότητα:	Μια πιο σύντομη δραστηριότητα είναι να έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός 8 κάρτες με πρόσωπα. Ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας περιγράφει ένα πρόσωπο σε 1 λεπτό. Αφού έχουν τελειώσει όλα τα πρόσωπα, καλούνται να περιγράψουν τα ίδια πρόσωπα (όσα περισσότερα μπορούν) με μία λέξη μόνο σε 30''. Έτσι, πάλι οι μαθητές θα πρέπει να θυμηθούν και να ανακαλέσουν τους προηγούμενους γύρους. Τέλος, σε 3 ^η φάση θα μπορούσαν να παίξουν παντομίμα των προσώπων.
Εργασία στο σπίτι:	Εργασία στο σπίτι Δεν απαιτείται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Το παιχνίδι εκτός από την επανάληψη και την ανακύκλωση λέξεων και φράσεων, προσφέρει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό και όσον αφορά το εύρος, αλλά και τις πιθανές δυσκολίες του λεξιλογίου των μαθητών.
Παράδειγμα:	Πρόσωπα που αφορούν καλλιτέχνες που αρέσουν στα παιδιά και στους εφήβους.
Βιβλιογραφία:	Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. <i>Harvard Educational Review</i> 31(1): 21-32. Vygotsky, L.S. (1978). <i>Mind in Society</i> . Cambridge, Mass.: MIT Press.

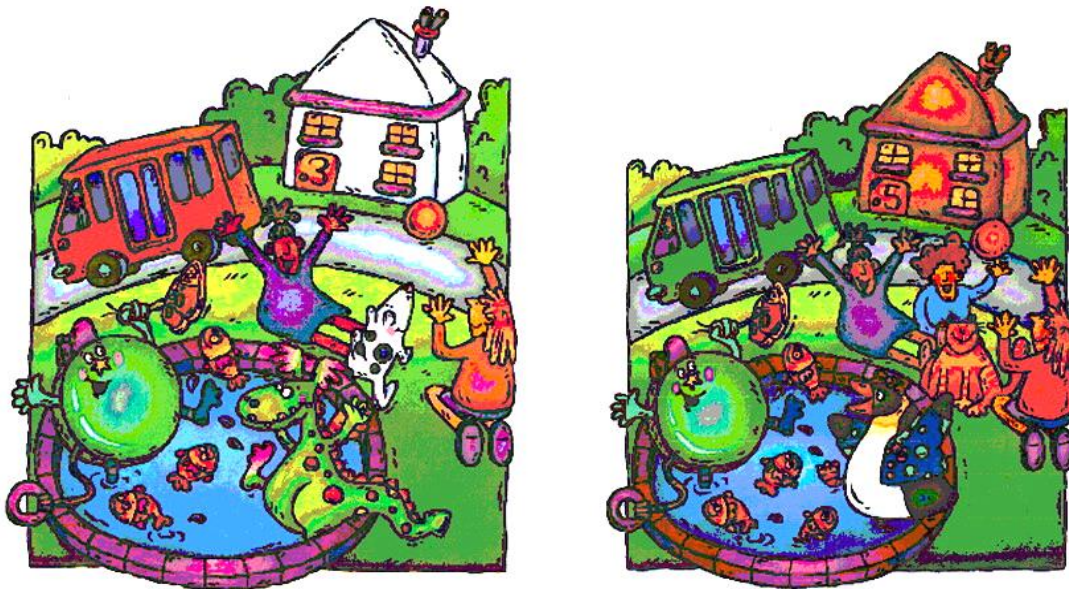
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ 2: ΠΑΙΧΝΙΔΙ «Βρες τις διαφορές»

Θεωρία:	Πρόκειται για μια δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος (μάθηση μέσα από την ανακάλυψη), που στοχεύει στην παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια της παρατήρησης και της αντίληψης.
Στόχος δραστηριότητας:	Η δραστηριότητα ανταποκρίνεται στην ανάγκη των υποψηφίων να καλλιεργήσουν αναλυτικές δεξιότητες, όπως την παρατήρηση και την αντίληψη. Παράλληλα αναπτύσσουν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου μέσα σε μια επικοινωνιακή κατάσταση. Επιπροσθέτως, η δραστηριότητα αυτή είναι πολύ σημαντική για τις εξετάσεις αξιολόγησης που έχουν δραστηριότητες περιγραφής εικόνων.
Περίσταση:	Εντοπισμός ομοιοτήτων-διαφορών, περιγραφή.
Επίπεδο:	A2-B1. Η δραστηριότητα απευθύνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.
Πιθανή διάρκεια:	15-20 λεπτά, ανάλογα με το μέγεθος της τάξης (καλό είναι όλοι οι μαθητές να έχουν ευκαιρία να παίξουν).
Διδακτικό υλικό:	Εικόνες/Φωτογραφίες
Στάδια:	<p>Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει διαφορετικά σετ εικόνων για κάθε ζευγάρι (μπορεί να βρει τέτοιου τύπου φωτογραφίες στο διαδίκτυο, σε διδακτικά βιβλία, περιοδικά κλπ.). Αν ο αριθμός των παιδιών στην τάξη είναι πολύ μεγάλος, τότε μπορεί να μοιράσει και μερικά ίδια σετ και να ζητήσει από τα ζευγάρια που τα έχουν να κάνουν τις συγκρίσεις. Εναλλακτικά, αν ο αριθμός μαθητών είναι πολύ μεγάλος, τότε οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν σε ομάδες τεσσάρων ατόμων και όχι σε ζευγάρια.</p> <p>Στάδιο 1 Εξηγούμε στα παιδιά ότι πρόκειται να παίξουμε το παιχνίδι «Βρες τις διαφορές».</p> <p>Στάδιο 2 Η τάξη χωρίζεται σε ζευγάρια και ο εκπαιδευτικός</p>

	<p>μοιράζει ένα σετ εικόνων σε κάθε ζευγάρι.</p> <p>Στάδιο 3</p> <p>Το κάθε ζευγάρι μαθητών καλείται να βρει τις έξι (6) διαφορές (καλό είναι να μην υπάρχουν πολλές, 6-8 το πολύ, και να είναι σχετικά ευδιάκριτες).</p> <p>Στάδιο 4</p> <p>Ζητούμε από τα ζευγάρια των μαθητών να γράψουν τις διαφορές σε μία σύντομη παράγραφο ή να τις πουν μέσα στην τάξη. Σ' αυτό το στάδιο μπορούμε να εισαγάγουμε νέο φρασεολόγιο που θα χρειαστεί για τη δραστηριότητα ή να κάνουμε επανάληψη λέξεων/εκφράσεων που έχουν διδαχθεί, όπως: «Υπάρχει/Υπάρχουν», «Δεν υπάρχει/Δεν υπάρχουν», «Βλέπω/Δε βλέπω», «Ένα/μία», «Είναι/Δεν είναι», «Η μία πόρτα έχει τον αριθμό», «Τα παιδιά παίζουν», «Στην πρώτη φωτογραφία/Στη δεύτερη φωτογραφία» και λεξιλόγιο σχετικά με τα χρώματα, μεγέθη, αριθμούς κτλ.</p> <p>Στάδιο 5</p> <p>Οι μαθητές παράγουν προφορικό ή γραπτό λόγο ανά ζευγάρι.</p>
<p>Προτεινόμενα εποπτικά μέσα:</p>	<p>Καρτέλες εικόνων με διαφορές.</p>
<p>Τι πρέπει να προσέξουν οι διδάσκοντες/διδάσκουσες:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Για να επιτύχει κάθε τέτοιου είδους δραστηριότητα, πρέπει οι μαθητές να καταλάβουν πολύ καλά τι πρέπει να κάνουν και γι' αυτό θα πρέπει να δίνονται και παραδείγματα. • Η δραστηριότητα προτείνεται να πραγματοποιηθεί στη μέση της διδακτικής ώρας.
<p>Παραλλαγές:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η δραστηριότητα μπορεί να έχει διάφορες παραλλαγές, π.χ. μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλά σετ εικόνων, πιο

	<p>περίπλοκες φωτογραφίες με λεπτομέρειες κλπ., ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο και την ηλικία των μαθητών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θα μπορούσαμε επίσης να συνδυάσουμε αυτή τη δραστηριότητα με μια δραστηριότητα μνήμης, δηλ. τα παιδιά να δουν τις εικόνες για ένα λεπτό και να θυμηθούν δύο διαφορές σε λίγο χρόνο π.χ. 30 δευτερόλεπτα. Η δραστηριότητα μπορεί να φαίνεται δύσκολη, αλλά εξασκεί τη μνήμη. Αντιθέτως, όταν μια δραστηριότητα είναι πολύ εύκολη, οι μαθητές γρήγορα χάνουν το ενδιαφέρον τους. • Μια άλλη ιδέα θα ήταν να χρησιμοποιηθούν ημιτελείς εικόνες που στη μία υπάρχουν κάποια στοιχεία, ενώ στην άλλη άλλα, με τους μαθητές να καλούνται να συμπληρώσουν το «παζλ».
Σύντομη δραστηριότητα:	<ul style="list-style-type: none"> • Μια πιο σύντομη δραστηριότητα είναι να ζητήσουμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν μια εικόνα για ένα λεπτό και μετά να μας πουν τι θυμούνται από την εικόνα. • Εναλλακτικά, θα μπορούσαμε να κάνουμε τρεις ερωτήσεις, π.χ. πού βρίσκεται ένα αντικείμενο, τι χρώμα ρούχα φοράει ένα πρόσωπο, πόσα ζώακια έχει μια εικόνα. • Επίσης, να ζητήσουμε από τα παιδιά να βρουν σε μία εικόνα με πολλά αντικείμενα όσο πιο πολλές λέξεις/αντικείμενα μπορούν που ξεκινάνε με το γράμμα «α», «γ», «κ» κτλ. Για αυτή τη δραστηριότητα και πάλι χρειάζεται να δώσουμε χρόνο, π.χ. ένα λεπτό για κάθε γράμμα.
Εργασία στο σπίτι:	<p>Αν η δραστηριότητα γίνει με στόχο την παραγωγή προφορικού λόγου, ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν μία σύντομη παράγραφο με την</p>

	περιγραφή των διαφορών.
Παράδειγμα:	Παρατίθεται ακριβώς από κάτω.



Το παραπάνω σχήμα είναι πολύ χρηστικό και έχει μεγάλο ενδιαφέρον για να οργανώσετε πρακτικές διδακτικές προτάσεις. Αν έχετε στο μυαλό σας όλα τα παραπάνω και τα σχεδιάσετε, καλύπτετε τις βασικότερες διδακτικές ανάγκες για τη διδασκαλία της Γ2. Πολύ σημαντική βοήθεια τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση των διδακτικών μας προτάσεων, κυρίως στην περίπτωση των μαθητών μικρής ή νεαρής ηλικίας, μας προσφέρει το διαδίκτυο. Ειδικά, παραπέμπουμε στο παρακάτω:

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΒΙΝΤΕΟ & ΑΛΛΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ**

Το νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας παρέχει ειδικό διδακτικό υλικό και πόρους τόσο για τη διδασκαλία όσο και για την αξιολόγηση της ελληνικής γλώσσας. Το ηλεκτρονικό αυτό περιβάλλον βρίσκεται υπό διαμόρφωση και διδακτικές προτάσεις μπορούμε να βρούμε στον ιστοχώρο:

<http://www.greek-language.gr/certification/teaching/index.html>

Στο ίδιο πλαίσιο μπορούμε να εντάξουμε και τη διδασκαλία των ιστοριών, ενός πολύ σημαντικού στοιχείου για τη διδασκαλία της γλώσσας σε μικρά παιδιά, που θα συζητήσουμε στην επόμενη υποενότητα.



Άσκηση αυτοαξιολόγησης:

Με βάση τις παραπάνω διδακτικές προτάσεις και ακολουθώντας το σχήμα που σας δίνεται, οργανώστε τη δική σας διδακτική πρόταση με βάση ένα παιχνίδι.

2.5 Η χρήση ιστοριών στη διδασκαλία της Γ2 σε παιδιά

Ειδικά οι ιστορίες αποτελούν πολύ σημαντικό υλικό και εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αφού εξασκούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά μοιράζονται μέσα στην τάξη μία κοινή εμπειρία που μπορεί να προκαλεί ενθουσιασμό, περιέργεια, αυθομονησία ή ίσως και προβληματισμό. Η αφήγηση και διήγηση ιστοριών αποτελούν βασικές τεχνικές, κατάλληλες για την παιδική ηλικία, καθώς τα παιδιά γνωρίζουν παραμύθια στη μητρική τους γλώσσα και είναι εξοικειωμένα με το αφηγηματικό πλαίσιο των ιστοριών (Brewster *et al.* 1992). Οι ιστορίες συμβάλλουν στην γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Beard 1991) καθώς και στην εμπέδωση εννοιών όπως ο χρόνος, το μέγεθος, το σχήμα, η αλληλουχία γεγονότων κ.λπ. Η διαρκής επανάληψη λέξεων και φράσεων δημιουργούν μοτίβα που διευκολύνουν τη μάθηση, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται δεξιότητες συγκέντρωσης και κατανόησης προφορικού λόγου (Ellis & Brewster 1991). Ένα μικρό παράδειγμα σας δίνεται αμέσως παρακάτω:



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:

Αναζητούμε κάποιο κείμενο με θέμα το μύθο του Αισώπου «Ο Βοριάς και Ο Ήλιος» (ενδεικτική πηγή). Όταν βρούμε κάποιο κείμενο που το θεωρούμε κατάλληλο, το υποβάλουμε ηλεκτρονικά στο λογισμικό αναγνωσιμότητας στον ακόλουθο ιστοχώρο:

<http://www.greeklanguage.gr/certification/node/14>, για να ελέγξουμε το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο ανταποκρίνεται η δυσκολία του.

Μπορούμε να δείξουμε και το σχετικό βίντεο στο youtube:

<http://www.youtube.com/watch?v=d66Bk9512wQ>

Ένα βασικό πλεονέκτημα των ιστοριών είναι ότι η χρήση τους καταφέρνει να διατηρήσει την προσοχή των παιδιών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, τους δημιουργεί ανυπομονησία και εγείρει την περιέργειά τους, ιδιαίτερα όταν υπάρχει ενδιαφέρουσα πλοκή, εκπλήξεις, μυστήρια και χιούμορ (Μαθθαιουδάκη & Αλεξίου προσεχώς). Αυτό είναι σημαντικό, γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν πάνω στο ίδιο θέμα για πολλή ώρα και γι' αυτό συνήθως προτείνονται δραστηριότητες που διαρκούν 5-10 λεπτά (Halliwell 1992: 27). Επιπλέον, οι ιστορίες μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες πολιτισμού (Garvie 1990, Ghosh 2002). Μέσα από αυτές τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται το διαφορετικό. Η Cameron (2001:139) τονίζει τη σημασία της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης καθώς και το γεγονός ότι μέσα από τις ιστορίες καλλιεργείται στα παιδιά η αγάπη για τα βιβλία.

Τα γλωσσικά οφέλη είναι επίσης πολύ σημαντικά, καθώς μελέτες έχουν δείξει ότι όσες πιο πολλές ευκαιρίες έχουν οι μαθητές να ακούσουν την ίδια ιστορία, τόσο περισσότερο επεξεργάζονται τις πληροφορίες και τα μηνύματα του προφορικού λόγου (Sullivan & Winner 1991). Παράλληλα, όσο πιο πολλές φορές αναδιατυπώνονται οι ερωτήσεις σε σχέση με την αφήγηση, τόσο καλύτερη είναι η κατανόηση της αλληλουχίας των γεγονότων και των μηνυμάτων του λόγου (Κοσοβίτσα 2012). Καλό είναι να χρησιμοποιούνται αυθεντικές ιστορίες (Machuga 1991), ώστε να εμπλέκουμε τα παιδιά στην επανάληψη γλωσσικών μοτίβων και στην απομνημόνευση ριμών. Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι μέσα από τις

ιστορίες καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενώ δραστηριότητες που σχετίζονται με την ιστορία προωθούν την ανάπτυξη στρατηγικών πρόβλεψης (π.χ. «μετά τι θα γίνει;»), την παρατήρηση και την εστίαση στη γλώσσα.

Συνολικά, η χρήση ιστοριών προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να είναι πιο ευέλικτοι και να υιοθετούν ποικιλία μεθόδων και διδακτικού υλικού (Hadaway *et al.* 2002). Συγκεκριμένα, μπορούν εύκολα να συνδυάσουν και να εμπλουτίσουν τις ιστορίες με χειροτεχνίες και κατασκευές, παιχνίδια και τραγούδια. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση (χρήση όλων των αισθήσεων), ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται διάφορα στυλ μάθησης. Η αξιοποίηση της ιστορίας με δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική ή η παντομίμα, βοηθά τη δημιουργική χρήση των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων ανάλογα με τις ικανότητες και τη φαντασία του κάθε παιδιού (Μαθθαιουδάκη & Αλεξίου *προσεχώς*). Σημαντικά στοιχεία στη διήγηση είναι ο χρωματισμός της φωνής, η μίμηση και η κίνηση. Η επανάληψη λέξεων και φράσεων από την ιστορία διευκολύνουν την απομνημόνευση και την καταγραφή τους στη μνήμη, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διατηρεί οπτική επαφή (Wright 2003), να χρωματίζει και να αλλάζει την ένταση και τον τόνο της φωνής, ανάλογα με την πλοκή της ιστορίας. Η αφήγηση μπορεί να γίνει στην αρχή χωρίς εικόνες ή μόνο με εικόνες ή το ανάποδο. Η διευθέτηση θέσεων μπορεί να δημιουργήσει μια χαλαρή και όμορφη ατμόσφαιρα· μπορούν, λοιπόν, να κάθονται όλοι πάνω σε ένα χαλί, στο πάτωμα ή στη «γωνιά του παραμυθιού».

Σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών αυτής της ηλικίας ευνοεί τον επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας και την υποστήριξη της μάθησης μέσω της ανακάλυψης. Συγκεκριμένα, η αποφυγή αυστηρής διδασκαλίας της γραμματικής και η εστίαση στο νόημα παρά στη γραμματικο-συντακτική δομή της γλώσσας, οδηγούν το μαθητή να ανακαλύψει τα μοτίβα της γλώσσας μέσα από τη χρήση τους στις ιστορίες, στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια, και όχι μέσα από την παρουσίαση κανόνων ή μηχανικών ασκήσεων και επαναλήψεων. Έτσι, ενισχύεται η συμμετοχή και η αυτενέργεια των μαθητών (βιωματικότητα) κατά τον Pestalozzi (στον Brühlmeier 2010).

Στο πλαίσιο που ακολουθεί συζητάμε συνοπτικά τα κριτήρια επιλογής των ιστοριών:

Κριτήρια επιλογής ιστοριών

Βασικά κριτήρια για την επιλογή ιστορίας αποτελούν παράγοντες όπως η ηλικία, το γλωσσικό επίπεδο, η γνωστική ανάπτυξη καθώς και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Κάποια σημαντικά στοιχεία που χρειάζεται να λάβουμε υπόψη, για να επιλέξουμε μια ιστορία είναι τα εξής:

1. Η ιστορία πρέπει να είναι διασκεδαστική, απλή και κατάλληλη για το γλωσσικό τους επίπεδο. Αν υπάρχουν ρίμες, τότε διευκολύνεται η κατανόηση, η εκμάθηση και η μακροπρόθεσμη ανάκληση.
2. Η ιστορία πρέπει να έχει δράση, να περιέχει μικρούς σε έκταση διαλόγους και πολλές εικόνες.
3. Φυσικά θα πρέπει να είναι ελκυστική για τα παιδιά και γι' αυτό θα πρέπει να έχει όμορφες και χρωματιστές εικονογραφήσεις.
4. Ιδανικά, θα ήταν σκόπιμο η ιστορία να συνοδεύεται από μικρά τραγούδια που βοηθούν στην απομνημόνευση (Kolsawalla 1999) και επίσης να περιέχει επανάληψη λέξεων.

Προτείνονται, εκτός από τα κλασικά παραμύθια, οι μύθοι του Αισώπου (βλ. το παράδειγμα που δώσαμε παραπάνω) που έχουν ηθοπλαστικό χαρακτήρα και παρουσιάζουν κάποιο δίδαγμα στο τέλος, με στόχο να εξυπηρετήσουν όχι μόνο γλωσσικούς, αλλά και παιδαγωγικούς στόχους. Επίσης, πολύ αγαπητά είναι τα παραμύθια του Ευγ. Τριβιζά, της Μ. Κριεζή. Όπως προτείνουμε παραπάνω, οι ιστορίες μπορούν να συνοδεύονται από βίντεο, τραγουδάκια και όποιο υλικό μάς διατίθεται. Μία εξίσου καλή πρόταση είναι η «Φρουτοπία», κλασική και αγαπημένη ιστορία του Ευγένιου Τριβιζά που έγινε τηλεοπτική σειρά. Το πρώτο επεισόδιο της Φρουτοπίας μπορείτε να το βρείτε εδώ:

<http://www.youtube.com/watch?v=Q-M9OS3gGE>

Τελικά, η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μία από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές διδασκαλίας της γλώσσας. Αρκεί ο εκπαιδευτικός να τις αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό δημιουργώντας μια τάξη πλούσια σε ερεθίσματα, διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα με στόχο να διατηρήσει και να αναπτύξει ακόμα περισσότερο τον ενθουσιασμό των μικρών μαθητών (Phillips 1993).



Άσκηση αυτοαξιολόγησης:

Λαμβάνοντας υπόψη ΤΟ ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ να κάνει ο μικρός μαθητής στο επίπεδο της γλώσσας όπου διδάσκουμε, σχεδιάζουμε μια δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου με βάση μία ιστορία. Περιγράφουμε τα βήματα που ακολουθούμε κατά τον σχεδιασμό της δραστηριότητάς μας.

2.6 Η αξιολόγηση των μικρών μαθητών

«Αυτό που μετράει, δεν μετριέται και αυτό που μετριέται, δεν μετράει».

Albert Einstein

Πώς διορθώνουμε τα παιδιά; Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό ερώτημα, όταν διδάσκουμε τη γλώσσα σε μαθητές μικρής ηλικίας. Η απάντηση είναι: Όχι άμεσα. Αν γνωρίζετε πως προφέρει λανθασμένα κάποια λέξη, απλά επαναλάβετε τη σωστά, ώστε να την ακούσει και μόνο του θα τη διορθώσει. Αν έχει καταλάβει μια λέξη λάθος, τότε φέρτε το αντικείμενο μπροστά του ή μια κάρτα που απεικονίζει το σωστό αντικείμενο-έννοια και πείτε τη λέξη, για να την ακούσει. Τότε, μόνο του θα την αντικαταστήσει. Όταν το παιδί νιώθει πως το εξετάζουν ή το διορθώνουν συνέχεια, αποθαρρύνεται.

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε πως κάθε παιδί είναι μοναδικό, έχει το δικό του στυλ μάθησης, τις δικές του ανάγκες και προτιμήσεις. Καλό είναι, λοιπόν, να επαινούμε κάθε προσπάθειά του και να δείχνουμε τη χαρά και την περηφάνια μας σε κάθε μικρό ή μεγάλο κατόρθωμά του. Γενικά, κατά την αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού στη Γ2 (βλ. σχετικά, Cameron 2012: 216), πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθοι παράγοντες:

- ✓ **Η ηλικία:** η γλωσσική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να συνυπολογίζεται, όταν σχεδιάζουμε και υλοποιούμε την αξιολόγηση.
- ✓ **Το περιεχόμενο της γλωσσικής εκμάθησης:** η εστίαση στις προφορικές δεξιότητες, την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένο επίπεδο λόγου.

- ✓ **Η μέθοδος διδασκαλίας:** η διαδραστική χρήση παιχνιδιών, τραγουδιών, ιστοριών που φέρουν τα στοιχεία που θέλουμε να διδάξουμε.
- ✓ **Οι μαθησιακοί στόχοι:** τα προγράμματα για την εκμάθηση της Γ2 από τους μικρούς μαθητές είναι συνήθως διαθεματικά και διαπολιτισμικά, ενώ αφορούν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.
- ✓ **Οι θεωρίες εκμάθησης:** εκμάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κ.ά. (θεωρίες που συζητήσαμε παραπάνω).

Πρέπει να λαμβάνουμε προσεκτικά υπόψη μας τους παραπάνω παράγοντες, καθώς οι δοκιμασίες (τεστ) μπορεί να δημιουργούν άγχος στους μικρούς μαθητές μας. Συχνά τείνουμε να μη λαμβάνουμε υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, όταν εξετάζουμε την τάξη συλλογικά με διαγωνίσματα και τεστ, γιατί συμβαίνει να είμαστε ήδη εμείς αγχωμένοι δεδομένου ότι πρέπει να προχωρήσουμε με τη διδακτέα ύλη. Σε γενικές γραμμές, ο σωστός σχεδιασμός της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικός σ' αυτό ακριβώς το στάδιο, καθώς οι μικροί μας μαθητές πρέπει σιγά-σιγά να συνηθίζουν στην αξιολόγηση.

Μια σημαντική παρατήρηση σε σχέση με την αξιολόγηση προκύπτει από την έρευνα που δείχνει πως συχνά οι διδάσκοντες τη Γ2, όταν ρωτούνται τι εξέτασαν και πώς, «παρουσιάζουν μια αναντιστοιχία ανάμεσα στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, τις παιδαγωγικές αρχές και το περιεχόμενο του τεστ» (Rea Dickins & Rixon στο Cameron 2012:217).

Πολύ συγκεκριμένα, σε σχέση με την ελληνική ως ξένη γλώσσα – κι αν περάσουμε στο πεδίο της μικροδομής – σημαντικό είναι να γνωρίζουμε το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών μας. Ειδικά, μάλιστα, για τους μικρούς μαθητές που είναι αρχάριοι στην εκμάθηση της ελληνικής, υπάρχει το επίπεδο A1 για παιδιά. Μπορείτε να περιηγηθείτε σε σχετικά τεστ γλωσσικής επάρκειας στον ιστοχώρο: <http://www.greek-language.gr/certification/node/131.html>, καθώς και να διαβάσετε τις σχετικές πληροφορίες για το τι αναμένεται να μπορεί να κάνει ο μικρός μαθητής στο A1 επίπεδο της γλώσσας. Επιπλέον, μπορείτε να δοκιμάσετε τα διαγνωστικά τεστ που διατίθενται στον παραπάνω ιστοχώρο ηλεκτρονικά.

Στο επίπεδο, τώρα, της διδασκαλίας και όχι της συνολικής αξιολόγησης των δεξιοτήτων, όπου στοχεύει η εξέταση της επάρκειας της ελληνομάθειας, έμφαση δίνουμε σε όσα με λεπτομέρεια αναφέραμε παραπάνω. Χρησιμοποιούμε εικόνες, απλές λέξεις, παιχνίδια, συνεργατικές μεθόδους και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης περιλαμβάνονται κατά τους O' Malley & Pierce (1996) και Ιοαννου-Georgiou & Ρανλου (2003), μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες πιο συχνές και αποτελεσματικές μέθοδοι (Σχήμα 1):



Σχήμα 1. Βασικοί τύποι εναλλακτικής αξιολόγησης

Σε σχέση με τα παιχνίδια, πολλοί έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει την ιδέα πως τα παιχνίδια ή οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δεν αποτελούν απλά μέσα «κάλυψης χρόνου», αλλά αναπόσπαστα εργαλεία αξιολόγησης, ιδιαίτερα για τους μικρούς μαθητές (Dossena 1995, Cefala 1998). Τα πλεονεκτήματα είναι αυτονόητα. Τα παιχνίδια αποτελούν βασικό μέσο ενίσχυσης κινήτρου – ιδιαίτερα των μικρών μαθητών – και γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, αφού αποτελούν οικείες πρακτικές στη σχολική τάξη, δεν συνδέονται αρνητικά με την έννοια της αξιολόγησης και είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές χαίρονται με την πρόκληση ενός παιχνιδιού και δεν νιώθουν να απειλούνται (Cefala 1998).

Η συζήτησή μας σε θεωρητικό επίπεδο για την αξιολόγηση στη συγκεκριμένη ενότητα είναι συνοπτική. Παραπέμπουμε στον Ευρωπαϊκό Φάκελο Γλωσσομάθειας και σε άλλες πληροφορίες για τα κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία και μέσα αξιολόγησης στον ιστοχώρο του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών. (www.ecml.at).

Παρακάτω θα δούμε σύντομα μια πρόταση για την αξιολόγηση της κατανόησης γραπτού λόγου:

Κατανόηση γραπτού λόγου: αφήγηση / περιγραφή - κατοικία, διαμονή, καθημερινή ζωή

Κείμενο 1

Γεια σου, Μαργαρίτα!



Έμαθα να γράφω καλά. Ρώτησες πού μένω! Είμαι από την Ελλάδα, αλλά μένουμε στην Αυστραλία. Ήρθαμε εδώ, στη Μελβούρνη, πριν τρία χρόνια. Πηγαίνω σε ελληνικό σχολείο. Αγαπώ τα ελληνικά.

Μένουμε σ'ένα μεγάλο σπίτι, δίπλα σ'ένα όμορφο πάρκο. Το σπίτι μας είναι μεγάλο. Εγώ έχω δικό μου δωμάτιο. Οι δύο αδερφές μου μένουν στο ίδιο δωμάτιο. Ο μπαμπάς μου είπε ότι θα κάνουμε και

δεντρόσπιτο! Στο υπόγειο έχουμε ένα δωμάτιο με παιχνίδια και τραμπολίνο.

Έχουμε και ένα σκύλο, τον Ηρακλή, και έχει και αυτός σπιτάκι. Το σπιτάκι του Ηρακλή είναι στον κήπο. Μου αρέσει πολύ το σπίτι μας.

Είναι κοντά στο σχολείο μας και πάω με το ποδήλατο!

Ελένη



Άσκηση αυτοαξιολόγησης:

Αφού 1) συμβουλευθείτε τη δομή των εξεταστικών δοκιμασιών στον ιστοχώρο:

<http://www.greek-language.gr/certification/node/119.html>

2) περάσετε το κείμενο από το ειδικό λογισμικό:

<http://www.greeklanguage.gr/certification/node/14>

3) και ερευνήσετε ΤΟ ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ να κάνει ο μικρός μαθητής στο επίπεδο A1 για παιδιά, σχεδιάστε μια δραστηριότητα αξιολόγησης της κατανόησης του παραπάνω κειμένου.

2.7 Αντί επιλόγου του κεφαλαίου

«The best teachers teach children not subjects».

*(‘Οι καλύτεροι δάσκαλοι διδάσκουν παιδιά
και όχι μαθήματα.’)*

J. Pestalozzi

Η δομή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας μας εστιάζονται **στο πώς** θα μάθουν τα παιδιά και **όχι στο πόσο** θα μάθουν. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να σέβεται τον τρόπο και τον ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού, γι’ αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες και τις συνθήκες κάθε τάξης (διαφοροποιημένη διδασκαλία), αξιοποιώντας στοιχεία από διάφορες μεθόδους διδασκαλίας. Το παιδί επιβάλλεται να βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία έχει πρωτίστως παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Ζούμε, πλέον, στην πραγματικότητα μιας τάξης χωρίς τοίχους, λόγω της εξάπλωσης των νέων τεχνολογιών. Σημαντικό είναι, λοιπόν, όταν διδάσκουμε «εντός των τοίχων» να λαμβάνουμε υπόψη – για όλα τα μαθήματα και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας – πως τα παιδιά διψάνε για μάθηση αλλά κυρίως για παιδεία.

Σε κάθε περίπτωση και ειδικά όταν πρόκειται για διδασκαλία σε μικρά παιδιά, είναι βασικό να θυμόμαστε πως **«το παιδί δεν θα θυμάται τι του διδάξαμε αλλά θα θυμάται για πάντα πώς το κάναμε να νιώσει»**.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvarez, E. (2006). 'Rate and route of acquisition on EFL narrative development at different ages'. In C. Munoz, (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 127-155. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ανδριά, Μ. Ι., Μιραπειχ, Ι. & Celaya, Μ. Λ. (2013). 'Διαγλωσσική επίδραση κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από ισπανόφωνους μαθητές'. In Ζ. Γαβριιλίδου, Α. Εφθυμιού, Ε. Θωμαδάκη, & Π. Καμβάκης-Βουγιουκλής (eds.), *Selected papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, pp. 654-662. Komotini: Democritus University of Thrace.
- Baca, L. & Escamilla, K. (2002). 'Educating teachers about language'. In C. Temple-Adger, K. Snow & C. Christian (eds.), *What teachers need to know about language*, pp. 71-84. CAL-ERIC & Delta Systems.
- Bailey, D. B. (2002). Are there critical periods for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly* 17(3): 281-294.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research* 13(2): 116-137.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words: the science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). 'Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition'. In D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 161-181. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. & B. Miller (1999). The problem of age in second language acquisition: influences from language, task and structure. *Bilingualism: Language and Cognition* 2:127-145.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68: 706-755.
- Birdsong, D. (2004). 'Second language acquisition and ultimate attainment'. In A. Davies & C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*, pp. 82-105. Oxford: Blackwell.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing. *Language Learning* 56: 9-49.
- Birdsong, D. & M. Molis (2001). On the evidence for maturational constraints in second language acquisition. *Journal of Memory and Language* 44: 235-249.
- Bley-Vroman, E. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 1(2): 3-49.
- Bloch, C., Kaiser, A., Kuenzli, E., Zappatore, D., Haller, S., Franceschini, R., Luedi, G., Radue, E.-W. & Nitsch, C. (2009). The age of second language acquisition

- determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. *Neuropsychologia* 47(3): 625-633.
- Bolotin, N. (1995). 'A crosslinguistic study of the age factor in second language acquisition'. In D. McLaughlin & S. McEwen (eds.), *Proceedings of the BUCLD 19*, pp. 118-129. Somerville: Cascadilla Press.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. & E. Schils (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 447-465.
- Bredenkamp, S. (2002). 'Language and early childhood programs'. In C. Temple-Adger, K. Snow & C. Christian (eds.) *What teachers need to know about language*, pp. 55-69. CAL-ERIC & Delta Systems.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson/Longman.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2004). 'Bilingualism and second language acquisition'. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*, pp. 114-144. Oxford: Blackwell.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Αθήνα/Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35: 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its origin, nature and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Clark, B. A. (2002). 'First and second language acquisition in early childhood. In D. Rothenberg (ed.), *Issues in early childhood education: curriculum, teacher education, and dissemination of information*, pp. 181-188. Ανακτήθηκε από <http://cepp.crc.uiuc.edu/pubs/ktzsym/clarkb.pdf> [26 Αυγούστου 2013].
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21(4): 617-641.
- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly* 23(3): 509-531.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. & Α. Γελαδάρη, (2010). Early foreign language learning: Implementation of a project in a game-based project. *Social and Behavioral Sciences* 2(2): 3700-3705.

- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly* 14(2): 175-187.
- Cunningham-Andersson, U. & Andersson, S. (2006). *Growing up with two languages*. London: Routledge.
- DeKeyser, P. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 499-533.
- DeKeyser, P., Alfi-Shabtay, I. & D. Ravid (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics* 31(3): 413-438.
- Δενδρινού, Β. (2013). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: η αγγλική από την α' δημοτικού*, Ηλεκτρονικό Περιοδικό ΠΕΑΠ 1. Ανακτήθηκε από <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-iounios-2010/oi-ksenes-glosses-sto-sxoleio?cis=39> [22 Ιουλίου 2013].
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Final report of the EAC 89/ 04.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Espinosa, L. (2007). 'Second language acquisition in early childhood education'. In R. New & M. Cochran (eds.), *Early childhood education*, pp. 591-602, Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Epstein, S., Flynn, S. & G. Martohadjono (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19: 677-758.
- Fathman, A. (1975). The second language between age and second language productive ability. *Language Learning* 25(2): 245-253.
- Feldman, S. (2002). 'Preparing Teachers to Guide Children's Language Development'. In C. Temple-Adger, K. Snow & C. Christian (eds.), *What teachers need to know about language*, pp. 113-122. CAL-ERIC & Delta Systems.
- Flege, J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent: A hypothesis. *TESOL Quarterly* 15(4): 443-455.
- Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages?. *Applied Linguistics* 8: 162-177.
- Flege, J. E. (1999). 'Age of learning and second language speech'. In D. Birdsong (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, pp.101-131. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flege, J. E. & S. Liu (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 23: 527-552.

- Flege, J. E., Munro, M. J. & I. R. A. MacKay (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent of a second language. *Journal of the Acoustical Society of America* 95(5): 3125-3134.
- Flege, J.E., Yeni-Komshian, H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language* 41: 78-104.
- Fullana, N. (2006). 'The development of English (FL) perception and production skills: starting age and exposure effects'. In C. Munoz, (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 41-64. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gawlitzeck-Miwald, I. & Tracy, R. (2005). 'All children start out as multilinguals'. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. McSwan (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, pp. 875-889). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Girard, D. (1972). *Linguistics and foreign language teaching*. London: Longman.
- Granena, G. (2006). 'Age, proficiency level and interactional skills: evidence from breakdown in production'. In C. Munoz, (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 183-207. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hagen, L. K. (2008). The bilingual brain: human evolution and second language acquisition. *Evolutionary Psychology* 6(1): 43-63.
- Hakuta, K. (2001). 'A critical period for second language acquisition?' In D. Bailey, J. Bruer, F. Symons & J. Lichtman (eds.), *Critical thinking about critical periods*, pp. 193-205. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003). Critical evidence: a test of the critical period hypothesis. *Psychological Science* 14: 31-38.
- Harley, B., Wang, W. & De Groot, A. (1997). 'The critical period hypothesis: Where are we now?' In J. F. Kroll, (ed.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, pp. 19-51. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernandez, A. E. & P. Li (2007). Age of acquisition: its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin* 133(4): 638-650.
- Hirsh, K. W., Morrisson, C. M., Gaset, G. & E. Carnicer, (2003). Age of acquisition and speech production in L2. *Bilingualism: Language and Cognition* 6(2): 117-128.
- Huang, B. & Jun, S.-A. (2009). 'Age effect on the acquisition of second language prosody'. In J. Chandlee, M. Franchini, S. Lord & M. Rheiner (eds.), *Online Supplement to Proceedings of the 33rd BUCLD*. Ανακτήθηκε από <http://www.bu.edu/buclid/proceedings/supplement/vol33/> [5 Αυγούστου 2013].
- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johnson, J. S. & E. L. Newport, (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21: 60-99.

- Johnson, J. S. & E. L. Newport (1991). Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition* 39: 215-258.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Krashen S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.
- Krashen S.D., Long, M. A. & R. C. Scarcella (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13(4): 573-582.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Neuroscience* 5: 831-843.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: O.U.P.
- Lakshmanan, U. (1994). *Universal grammar in second language acquisition. Null subjects and morphological uniformity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: O.U.P.
- Malt, B. C. & S. A. Sloman (2003). Linguistic diversity and object naming by non-native speakers of English. *Bilingualism: Language and Cognition* 6(1): 47-67.
- Major, R. C. (2007). *Foreign accent. The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. New York/London: Psychology Press.
- Μανίκα, Δ. (2006). *Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών*. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης. Παν/μιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B. & C. E. Snow (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly* 34: 9-34.
- Mayberry, R. I. (1997). First language acquisition after childhood differs from second language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 1258-1270.
- Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first language acquisition effects on second language learning. *Applied Psycholinguistics* 28: 537-549.
- Mayberry, R. I. & E. Lock (2003). Age constraints on first versus second language acquisition. *Brain and Language* 87: 369-384.
- Milton, J. & Th. Alexiou. (2003). *What makes a good young language learner?* Ανακτήθηκε από [http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/articles/What% 20 makes% 20a%20good%20young%20language%20learner Alexiou LISTED.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/articles/What%20makes%20a%20good%20young%20language%20learner%20Alexiou%20LISTED.pdf) [20 Αυγούστου 2013]
- Miralpeix, I. (2006). 'Age and vocabulary acquisition in English as a foreign language (EFL)'. In C. Munoz (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 89-106. Clevedon: Multilingual Matters.

- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Education.
- Mora, J. C. (2006). 'Age effects on oral fluency development'. In C. Munoz (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 65-88. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mueller, J. L. (2005). Electrophysiological correlates of second language processing. *Second Language Research* 21(2): 152-174.
- Munoz, C. (2006). 'Accuracy orders, rate of learning and age in morphological acquisition'. In C. Munoz (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 107-126. Clevedon: Multilingual Matters.
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science* 11: 11-28.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5: 261-283.
- Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E. & J. Mehler (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first? *Cerebral Cortex* 13: 155-161.
- Patkowski, M. S. (1988). Age and accent in second language: a respond to Emil Flege. *Applied Linguistics* 11(1): 73-89.
- Patkowski, M. S. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology'. In M. Yavas (ed.), *First and second language phonology*, pp. 205-221. San Diego: Singular Publishing.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Perani, D., Abudalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S. F. & F. Fazio (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping* 19: 170-182.
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., Cappa, S. F., Fazio, F. & J. Mehler (1998). The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain* 121: 1841-1852.
- Piske, T., McKay, I. R. A. & J. E. Flege (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics* 29: 191-205.
- Richards J. C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Richardson, V. (2002). 'Teacher knowledge about language'. In C. Temple-Adger, K. Snow & C. Christian (eds.), *What teachers need to know about language*, pp. 85-101. CAL-ERIC & Delta Systems.

- Roberts, T. & H. Neal (2004). Relationships among preschool English language learners' oral proficiency in English, instructional experience and literacy development. *Contemporary Educational Psychology* 29(3): 283-311.
- Rosa-Torras, M., Naves, T., Loz-Celaya, M. & Perez-Vidal, C. (2006). 'Age and IL development in writing'. In C. Munoz (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 156-182. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ρουσουλιώτη, Θ. (2009). 'Η επίδραση του παράγοντα 'ηλικία' στην εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας: η περίπτωση της νέας ελληνικής'. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.) *Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης»*. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> [18 Αυγούστου 2013].
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness on second language acquisition. *Second Language Research* 6(2): 93-124.
- Schachter, J. (1996). 'Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition'. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, pp. 159-193. San Diego: Academic Press.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 213-223. DOI: 10.1017/S0267190500200135.
- Singleton, D. (2005). The critical review hypothesis. A coat of many colors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43(4): 269-285. ISSN (online) 1613-4141.
- Singleton, D. & Ryan, I. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slabakova, R. (2006). Is there a critical period for semantics?. *Second Language Research* 22(3): 302-338.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Snow, K. & M. Hoefnagel-Hoehle (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development* 49: 1114-1128.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf [20 Αυγούστου 2013].
- Tragant, E. (2006). 'Language learning, motivation and age'. In C. Munoz (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 237-276). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tragant, E. & Victori, M. (2006). 'Reported strategy use and age'. In C. Munoz (ed.), *Age and the rate of foreign language learning*, pp. 208-236. Clevedon: Multilingual Matters.

- Tzakosta, M. (2004). *Multiple Parallel Grammars in the Acquisition of Stress in Greek L1* (Doctoral Dissertation). HIL/ LUCL. Lot Dissertation Series 93.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: C.U.P.
- Weber-Fox, C. M. & H. J. Neville (1996). Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience* 8(3): 231-256.
- White, L. (1990). Another look at the logical problem of foreign language learning. A reply to Bley-Vroman. *Linguistic Analysis* 1-2: 51-63.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: C.U.P.
- White, L. & F. Genesee (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12(3): 233-265.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Zevin, J. D. & M. S. Seidenberg (2006). Age of acquisition effects in word reading and other tasks. *Journal of Memory and Language* 54: 145-160.
- Zurer-Pearson, B. (2008). *Raising a bilingual child*. USA: Living Language.